

MULTIDIMENSIONALIDADE ORGANIZACIONAL E FINALÍSTICA NAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS BRASILEIRAS: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS ¹

Antonio MacDowell de Figueiredo ²

1. Introdução

“¿Sirven los formatos institucionales vigentes de la educación superior [en América Latina y el Caribe] para respaldar el diseño y la implementación de políticas de desarrollo sustentable, ligadas al bienestar colectivo, a la construcción de la ciudadanía democrática y a la configuración de una nueva arquitectura de la interculturalidad?”¹ Esta é a questão-síntese, objeto da elaboração apresentada no presente texto. Os significados atribuídos a duas das expressões nela utilizadas são essenciais para compreensão do amplo e complexo conjunto de dimensões que conformam o panorama e as perspectivas, atuais e futuras, da educação superior nos países da América Latina e do Caribe.

A primeira expressão, “*formatos institucionales vigentes de la educación superior*..”, diz respeito, dentre outras dimensões, ao arcabouço normativo que por vezes determina, noutros casos condiciona, a feição geral de cada um dos sistemas nacionais de educação superior; refere-se também à estrutura de cada sistema e das respectivas instituições assim como às formas como estas exercitam suas funções finalísticas; e concerne ainda aos conteúdos que estas funções elaboram. A segunda expressão, “*políticas de desarrollo sustentable*..”, diz respeito, também dentre outras dimensões, à articulação de conjuntos de ações e políticas públicas baseadas em algum conceito de *sustentabilidade*; e refere-se aos padrões de desenvolvimento sócio-econômico e sócio-cultural que a aplicação de tal conceito pressupõe ou almeja conseguir.

Inicialmente, discute-se o conceito de *sustentabilidade* a ser adotado, no texto, como referência básica para toda a elaboração desenvolvida. Não obstante pareça de óbvio significado, logo ficam evidentes a complexidade de seus desdobramentos e, no que concerne a este trabalho, o alcance de suas implicações relativamente às políticas públicas para a educação superior. Para este âmbito, parece também claro que a condição de sustentabilidade deva referir-se a algo mais do que, num extremo, o crescimento econômico e, noutro, o chamado eco-desenvolvimento. Em vista do que, procura-se operar com um conceito abrangente de sustentabilidade, que associa cultura e natureza, herança e progresso, transformação e preservação. Em termos gerais, ser sustentável implica atender às exigências do progresso e do desenvolvimento no momento presente, mantendo-se as condições para seu atendimento num momento qualquer de um futuro incerto e indeterminado.

¹ Trabalho desenvolvido sob patrocínio do IESALC/UNESCO para a Conferência Regional [ALyC] de Educação Superior, Cartagena de Indias, Colômbia, CREES-2008, preparatória da World UNESCO Conference on Higher Education, Paris, 2009.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programas de Engenharia Mecânica - COPPE/UFRJ
Departamento de Engenharia Mecânica - Escola Politécnica / UFRJ
<mailto:amdf@scire.coppe.ufrj.br>

Neste sentido, a sustentabilidade não é dimensão necessariamente constituinte de modelos ou processos de desenvolvimento. Há exemplos de processos que, eventualmente e em alguma medida, cumpriram os objetivos de atingir certo nível de “bem-estar coletivo”, construir uma “cidadania democrática” e configurar uma nova “arquitetura de interculturalidade” sem que tenha havido qualquer preocupação com sustentabilidade no sentido aqui adotado. Por que, então, cogitar de um “desenvolvimento sustentável”?

Na resposta a esta indagação reside a conexão entre as expressões relevadas no início desta introdução, tornando-se então clara a razão porque elas se articulam na formulação daquela que é chamada uma *questão-síntese*. Como se demonstra, a implementação de um modelo de desenvolvimento que incorpore o conceito adotado de sustentabilidade requererá, como condição incontornável, a disponibilidade de *suficiente* conhecimento técnico-científico e sócio-antropológico e de atores sociais *apropriadamente qualificados*³. Em particular, a geração e a disseminação desse conhecimento e a formação desses atores sociais são tarefas centrais dos sistemas de educação superior. Por conseguinte, é necessário verificar se, na América Latina e no Caribe, eles estão aptos a cumprí-las.

A efetiva adoção de políticas de desenvolvimento que implementem tal conceito de sustentabilidade não se viabiliza tão somente como empreendimento isolado apenas de um agrupamento social, de um país ou de uma sub-região. Vale dizer, é necessário ter em conta contextos históricos, geo-políticos, sócio-econômicos e sócio-culturais mais amplos, desde aqueles que concernem a aproximações sub-regionais que, eventual e setorialmente, podem progredir, alargar-se e até alcançar extensões continentais⁴, até os mais gerais, com são os processos de globalização ou de mundialização dos sistemas sócio-econômicos e sócio-culturais nacionais. Cada um desses processos requer, em alguma medida, *suficiência* de conhecimento e *qualificação* dos atores sociais envolvidos. No que tange à educação superior procura-se estabelecer qual é esta medida, sendo também necessário verificar se, na América Latina e no Caribe, os correspondentes sistemas estão aptos a provê-la.

Chega-se, assim, à pergunta sobre a adequação dos formatos institucionais da educação superior tal como formulada no início deste texto. Procura-se respondê-la tendo em conta que se estabeleceu, na América Latina e no Caribe, um sistema de educação superior complexo, heterogêneo e socialmente segmentado. Não sendo sempre possível adotar uma perspectiva que seja referida ao conjunto das relações intrarregionais latinoamericanas e caribenhas, por vezes a análise limita-se ao contexto específico do sistema brasileiro, a partir do qual são sugeridas algumas generalizações. Procedimento que se toma por válido, posto que, conforme o caso, certas marcas da situação brasileira não são assim tão particulares; sua ocorrência pode ser inferida noutras situações nacionais. De modo que, na medida em que a análise aplique-se, ainda que em parte, a situações vigentes noutros países, por extensão também suas conclusões podem contribuir para apreciação das respectivas perspectivas e possibilidades.

No curso da análise, deve-se inquirir se há, de fato, um sistema de educação superior e, mais especificamente, um sistema universitário; ou se, sob esta designação, tem-se meramente uma coleção de instituições e de práticas educacionais cujas conformações individuais são determinadas ou condicionadas por disposições normativas comuns. De forma abrangente, devem ser considerados tanto aspectos estruturais quanto funcionais do modelo organizacional do sistema; tanto determinações normativas sobre conteúdos curriculares quanto sobre o sistema de títulos e diplomas; e tanto interferências governamentais e de órgãos reguladores quanto ingerências de corporações profissionais. Os aspectos seguintes da

³ Adiante, será elucidado o sentido específico das noções de *suficiência* e de *qualificação* aqui adotados.

⁴ Um exemplo desse processo dá-se no âmbito do MERCOSUL-Educacional, de cujas ações já participam sete países [Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela].

análise tratam dos traços estruturais comuns das instituições de ensino superior; e procura saber se esta dimensão de seu modelo organizacional está, em geral, apta a abrigar a realização de suas funções finalísticas. São também analisados alguns aspectos do modelo que organiza essas funções, quais sejam, as atividades de formação, de investigação e de extensão, inclusive as de consultoria e prestação de serviços. Aqui, são identificadas algumas das exigências que atualmente incidem sobre as universidades, que devem ser atendidas na forma de *resultados acadêmico-institucionais* que justifiquem o investimento social que nelas é feito. Finalmente, os últimos aspectos concernem aos desafios que se apresentam à educação superior na América Latina e no Caribe, neste início de século XXI. Por certo, elas são comuns a praticamente todos os países do continente. Para enfrentá-los, como se mostra, é necessário adotar novas hierarquias para concepção e operação dos modelos organizacionais: a primazia deve pertencer à realização das atividades ou funções finalísticas; a estrutura deve ser moldada para atendê-las e não para controlá-las, como historicamente tem ocorrido; o aparato normativo deve estimulá-las e não se estabelecer como um constructo *a priori* que, ao cabo, torna-se irracionalmente coercitivo.

O objetivo da elaboração aqui apresentada é o de analisar as implicações mais gerais das questões acima formuladas. Salienta-se que, não obstante sua relevância atual, elas não são inéditas nem originais e ressurgem, de tempos em tempos, mesmo em relação a sistemas universitários já estáveis e consolidados². Esta reiteração parece indicar que tanto as perguntas quanto as respostas constam sempre de um certo conjunto, como que selecionadas de acordo com as circunstâncias do momento histórico. Não se deve, portanto, esperar que da análise resultem respostas completas ou definitivas, ressaltando-se, como cautelosa advertência, que apenas alguns de seus aspectos poderão ser tratados com certa extensão e detalhamento. As questões a analisar são numerosas, complexas e abrangentes, desafiando a apreensão total de suas dimensões no esforço individual de um trabalho de alcance necessariamente limitado. Não apenas devido à sua extensão, mas à significativa distinção entre situações nacionais, sobretudo tendo em conta que algumas destas já são, em si, bastante heterogêneas e segmentadas.

De qualquer forma, e não obstante os riscos de equívocos, forma-se a convicção que as estruturas vigentes do sistema universitário brasileiro são amplamente inadequadas para suportar a realização de suas atividades finalísticas de modo a atender, qualitativa e quantitativamente, às demandas simultâneas de um modelo de desenvolvimento sustentável baseado no conceito aqui postulado; de um processo intrarregional de construção de um *espaço comum de educação superior* na América Latina e no Caribe⁵; e de uma inserção competitiva nos processos de globalização dos ambientes educacionais de nível superior. Não obstante, a partir de certas tendências supostas para o futuro, a elaboração oferece perspectivas de caminhos e uma apreciação das possibilidades de trilhá-los a partir do que é percebido no presente.

2. Por que desenvolvimento sustentável?

É notório que os modelos de desenvolvimento em geral adotados pelos países da América Latina e do Caribe no curso das últimas décadas produziram resultados e benefícios que não foram equitativa nem equilibradamente compartilhados em cada uma das respectivas sociedades nacionais. De forma algo desconcertante, as expectativas não se realizaram: o

⁵ Seria um tal *espaço* um requisito *sine qua* ou uma das expressões finais da “configuração de uma nova arquitetura da interculturalidade”?

desenvolvimento não reduziu a desigualdade nem eliminou a marginalização. Pelo contrário, gerou exclusão e profunda desagregação social³. Em particular, tal como se constata, esses modelos de desenvolvimento foram incapazes de tratar, com a ênfase e a prioridade devidas, a construção e a operação de um sistema educacional estável, funcionalmente qualificado e estruturalmente adequado ao cumprimento de suas finalidades.

Uma característica comum a tais modelos de desenvolvimento é a tendência a considerar os indivíduos apenas como consumidores; por extensão, de reconhecer-lhes tão somente um reduzido *status* de cidadania. Em termos gerais, para a maioria dos países latino-americanos e caribenhos, do desenvolvimento ainda não resulta sequer o atendimento satisfatório de direitos fundamentais de cidadania, tais como atenção qualificada à saúde, acesso suficiente à educação formal de qualidade e suficiente oportunidade de trabalho. Em alguns países, também o requisito da segurança pública torna-se, cada vez mais, um direito fundamental não atendido. Como consequência, aprofundam-se as disparidades sócio-econômicas e sócio-culturais; inexoravelmente degradam-se as relações intersociais entre setores das populações e entre regiões.

Outras duas características estruturais daqueles modelos de desenvolvimento são a tendência a um intenso e extenso uso de recursos naturais não renováveis, sem a atenção devida à necessidade de preservação da capacidade de reprodução ou regeneração dos respectivos ecossistemas; e a adoção acrítica de padrões de urbanização e de produção e consumo associados a uma cultura de desperdício em larga escala. Neste contexto cultural, intensamente pressionado pelo imaginário do consumo, a ignorância ou carência de educação formal e o sub-emprego ou o desemprego limitam ainda mais a possibilidade de um consumo qualificado e seletivo. De tais características resulta uma tendência inexorável de degradação do ambiente natural.

Na verdade, tais modelos de desenvolvimento pouco mais representam que estratégias de crescimento econômico. Como tal, eles não demandam dos sistemas de educação geral e de formação profissional especializada nem dos sistemas convencionais de geração de conhecimento e de tecnologia que efetivamente levem em conta a degradação das relações intersociais e do ambiente natural como tema ou aspecto relevante de suas considerações. Por outro lado, pode-se afirmar que os sistemas educacionais, pela sua instabilidade e indigência, e os sistemas de investigação e desenvolvimento tecnológico, pelo pouco impacto de seus resultados, em geral não atuam como provedores de especialistas de alta qualificação, de saber técnico-científico avançado e de bens e serviços de alta densidade tecnológica que sejam qualitativa ou quantitativamente suficientes para pressionar tais estratégias a lidar diretamente com estas suas consequências.

No entretanto, estas consequências deixam de ser política e socialmente aceitáveis para grandes parcelas das populações e de ser física, química e biologicamente suportáveis pelos ecossistemas naturais. Sabe-se, hoje, que não há alternativa senão conceber e implementar modelos para um tipo de desenvolvimento que evite a degradação ambiental e desagregação sócio-cultural. Suas exigências básicas são: impor um limite à admissibilidade de disparidades sócio-econômicas e sócio-culturais e de esgarçamento das relações intersociais, de modo a assegurar um nível mínimo de atendimento dos direitos fundamentais de cidadania; e conciliar os objetivos de atingir um certo padrão básico de bem-estar material com a restrição de um limite máximo de utilização dos recursos naturais.

O alcance de tal modificação é muito amplo e estende-se sobre vários dos referentes culturais básicos de cada sociedade. Novos pressupostos conceituais são requeridos. Do ponto de vista técnico-científico, é necessário sobretudo que se desenvolva uma apreensão não fragmentada das relações entre sociedade e natureza da qual resultem saberes científicos de

caráter transdisciplinar⁴. Para tanto, tais pressupostos devem incidir também sobre a elaboração dos conhecimentos disciplinares nas ciências aplicadas e sobre as suas correspondentes aplicações tecnológicas. Em especial, esses conhecimentos estão associados à progressiva matematização dos modelos de representação construídos pela ciência, ao crescente uso das tecnologias de informação e das biotecnologias. No que tange à educação, esses pressupostos devem incidir sobre os conteúdos, competências e habilidades de que tratam os sistemas e processos de formação geral e de formação profissional especializada, particularmente os de nível superior. Finalmente, sob o ponto de vista das práticas sócio-culturais gerais, é essencial que considerem a interculturalidade e o respeito à diferença como elementos intrínsecos e constituintes de uma educação formal qualificada.

3. Sustentabilidade, conhecimento e educação

Pode-se afirmar que tal é o consenso que se forma. Como, então, dá-se concretamente essa modificação? Em termos muito gerais, o seu conceito basilar é que o desenvolvimento deve ser promovido de forma a que a satisfação das necessidades sociais do presente preserve a possibilidade de atendimento das necessidades sociais num futuro indeterminado. Este conceito é designado *Sustentabilidade*. *Desenvolvimento sustentável* designa aquele que o implementa.

Não obstante sua cada vez mais freqüente utilização, não há consenso em relação ao preciso significado prático destas designações. As diversas definições variam de acordo com a referência disciplinar, o paradigma e a ideologia que lhes servem de base⁵. Como aqui esboçado, o conceito de sustentabilidade baseia-se numa concepção de ambiente como uma dualidade ampla, complexa e multifacetada que compreende cultura e natureza⁶.

Esse conceito põe-se como alternativa àqueles que enfatizam, apriorística e extremadamente, os aspectos ecológicos ou os aspectos econômicos do desenvolvimento. Sem tal prevalência ideológica *a priori*, quer-se aqui lidar, sistêmica e globalmente, com o conjunto de interrelações das diversas dimensões da atividade humana - sócio-culturais e sócio-econômicas - e destas com os ecossistemas naturais. Nestes termos, uma atividade humana é dita sustentável se atender, eventualmente entre outros, aos requisitos de ser politicamente legítima, socialmente justa, juridicamente ordenada, economicamente viável, cientificamente compreendida, ecologicamente sadia e tecnologicamente possível. *Desenvolvimento Sustentável* refere-se, então, àquele cujas ações os atendam, conjunta e simultaneamente.

Não obstante a imprecisão da formulação, é evidente a abrangência desse conceito e a complexidade de sua implementação. Suas implicações mais amplas envolvem tanto questões objetivas quanto outras associadas à subjetividade das percepções individuais e coletivas; tanto questões sócio-econômicas quanto aquelas de caráter sócio-culturais, de caráter ético, político, jurídico e técnico-científico. Em síntese, tal abrangência indica que lida-se aqui com uma questão de natureza essencialmente educacional, mais especificamente, com uma questão que concerne aos conteúdos e propósitos dos processos da educação formal.

Essa conclusão está diretamente associada ao que se denomina *princípio da precaução*: a noção de que, se há risco de degradação séria ou irreversível do ambiente, no sentido aqui empregado, é imperativo evitá-la mesmo na ausência de conhecimento suficiente relativamente às relações causais entre o que se pretende e suas eventuais conseqüências ambientais. Aqui há, aparentemente, um impasse: se se trata de preservar possibilidades para um futuro indeterminado, como aferir a suficiência do conhecimento disponível no momento?

E, na sua falta, como saber a gravidade do risco que impõe a necessária cautela? Não há respostas simples. Não obstante, o impasse é superado se se *exige* a disponibilidade de conhecimento avançado, via de regra, de cunho técnico-científico e sócio-antropológico. Para ser suficiente, porém, este conhecimento deve estar pelo menos um passo adiante das exigências e circunstâncias de momento. Tem-se, então, uma distinção radical em relação à situação convencional em que a suficiência do conhecimento científico pode estar, a cada instante, tanto além quanto aquém de tais exigências ou circunstâncias. Pois há ocasiões em que o progresso do conhecimento científico e de sua aplicação como tecnologia estimula e impele o desenvolvimento; noutras ocasiões dá-se o contrário: esse progresso é impelido, direcionado ou condicionado pelo que aqui se caracteriza como exigências ou circunstâncias do desenvolvimento, quais sejam, os interesses materiais variados, de natureza política ou econômica e até mesmo crenças, preconceitos e valores culturais subjetivos.

Tal distinção indica que a concepção de sustentabilidade ambiental tem, no saber qualificado, uma condição de satisfação *a priori*. Determinações sócio-culturais – notadamente, necessidades sociais gerais, a ética e a política - priorizam as direções segundo as quais este saber deve progredir, mas sua disponibilidade específica é condicionante das possibilidades e alternativas tecnológicas e sócio-econômicas oferecidas ao desenvolvimento sustentável⁶. Assim, é a educação o que antecede a possibilidade de estabelecer prioridades para o progresso do saber qualificado; e também é a educação o que antecede a possibilidade de aplicá-lo.

Resulta, então, uma relação direta e substantiva entre a aplicação do conceito de sustentabilidade e todos os processos da educação formal, não apenas os de nível superior. Esta relação é bastante ampla e não se restringe à criação e à disseminação de saberes especializados, pois a aplicação daquele conceito requer que também na sociedade haja um ambiente cultural propício à sistemática consideração, nos processos decisórios e nas práticas cotidianas, das relações entre cultura e natureza, herança e progresso, transformação e preservação. Com o que chega-se à conclusão que a implementação do conceito de sustentabilidade requer que processos qualificados de educação formal estejam acessíveis à toda a sociedade e não apenas a alguns segmentos selecionados, como aqueles aos quais atualmente é destinada uma formação superior de qualidade.

Essa conclusão influencia diretamente a estrutura e a realização das funções finalísticas dos sistemas nacionais de educação superior na América Latina e no Caribe. Eles devem ser suficientemente abrangentes e diversificados para suprir, qualitativa e quantitativamente, formação geral e formação profissional especializada com conteúdos, competências e habilidades que, se de um lado sejam capazes de lidar com novas aplicações de saberes avançados, de outro sejam também capazes de promover a geração de novos saberes. Tais são as condições exigidas para aplicação do paradigma de sustentabilidade.

4. Desenvolvimento sustentável, interação intrarregional e globalização

No que concerne aos seus reflexos sobre a educação superior, os desafios estratégicos atualmente postos aos países da América Latina e do Caribe implicam três níveis de processos que se entrelaçam em vertentes variadas, eventualmente comuns, frequentemente concorrentes, várias vezes contraditórias. São estes os processos que decorrem da adoção de

⁶ Certamente, não é o saber em si mesmo que se submete, mas a determinação sobre o que investigar, qual saber transmitir, qual saber aplicar. Estas são, evidentemente, determinações éticas, políticas e jurídico-institucionais. As determinações tecnológicas e sócio-econômicas referem-se a como aplicar este saber.

modelos conseqüentes de desenvolvimento sustentável; os que concernem à construção de espaços de maior articulação intrarregional, no âmbito continental, dos sistemas sócio-econômicos e sócio-culturais nacionais; e os que implementam projetos específicos de cada país relativamente a sua inserção no processo ainda mais geral de globalização.

Não há dúvida que uma das condições básicas para harmonização dos dois primeiros níveis de processos é o estabelecimento, naqueles países, de um lastro educacional comum e uma base compartilhada de conhecimento técnico-científico avançado. De fato, é justamente o reconhecimento desta condição ou, mais precisamente, são as conseqüências deste reconhecimento o que cria a exigência de uma efetiva, extensa e profunda interação dos sistemas nacionais de educação superior, não obstante, a sua grande diversidade interna e heterogeneidade, em termos comparativos.

No entanto, os papéis desempenhados pelos seus sistemas de educação superior, no contexto daqueles dois níveis de processos, não se coadunam necessariamente com os papéis que esses sistemas desempenham no âmbito dos processos correntes de globalização dos sistemas sócio-econômicos e sócio-culturais nacionais. De forma geral, não se encontram, na América Latina e no Caribe, os *centros* dos mercados financeiros e de capitais e dos mercados laborais; os *centros* de produção de conhecimento e tecnologias de alto valor agregado e dos respectivos sistemas de produção de bens e serviços; os *centros* que estabelecem tendências para a indústria cultural de massa; enfim, os *centros* que, em conjunto, constituem mercados altamente qualificados de produção e consumo de bens e serviços. Pelo contrário, a menos de algumas exceções setoriais, os países latinoamericanos e caribenhos têm atuado como *periferias*: têm reduzido poder de decisão nos processos globais, não são produtores significativos de conhecimento avançado e tecnologias sofisticadas e constituem, em termos comparativos, mercados pouco qualificados de produção e consumo.

Uma das características deste processo de globalização é que o conhecimento altamente especializado e as tecnologias de alto valor agregado, implicitamente requeridos para viabilizar o alcance global dos mercados financeiros e de capitais, dos sistemas de produção de bens e serviços e de seu consumo em massa, são formatados ao ponto que suas operação e utilização tornam-se quase triviais, acessíveis mesmo a atores sociais muito pouco qualificados. Exemplos desse padrão de acessibilidade são a ampla informatização dos serviços bancários disponíveis para utilização pública; os chamados *sítios de relacionamento na internet*; as armas de alta sofisticação utilizadas por pessoas sem qualquer formação educacional, ligadas ao crime organizado.

Não surpreende, pois, que à tal participação periférica correspondam indicadores nitidamente insuficientes relativamente aos níveis e padrões qualitativos e quantitativos de seus sistemas de educação superior, a menos daqueles que atendem a reduzidos segmentos de suas sociedades.

O que torna esta inferência tão significativa e relevante é o fato de que o saber tornou-se um dos elementos determinantes e mais acentuadamente hierarquizantes das relações entre os países. Sendo assim, mesmo para além da questão da sustentabilidade, cresce a importância estratégica dos sistemas de educação superior, posto que suas instituições desempenham papel central na geração, disseminação e aplicação desse saber⁷.

⁷ Não há muitas dúvidas quanto à centralidade deste papel no que tange ao desenvolvimento e à disseminação do saber avançado. Quanto à sua aplicação, não é tão certo que a centralidade deva estar nos sistemas de educação superior. Por exemplo, enquanto em países como a China, a Coréia e os Estados Unidos, mais de 70% dos doutores trabalham em empresas, no Brasil aproximadamente 80% trabalham em universidades. Como a atividade deste contingente é apenas marginalmente orientada ao desenvolvimento de novos

Segue, então, que aos países latino-americanos e caribenhos já não há a alternativa de se preocuparem apenas com as circunstâncias internas e as circunstâncias intrarregionais da questão educacional. Estes países devem conciliar os processos correntes de remodelação estrutural e funcional de seus sistemas de educação superior com o processo coletivo de construção de uma efetiva interação regional - de alcance continental - dos ambientes educacionais, de criação e desenvolvimento do conhecimento e de suas aplicações socialmente relevantes, mas também devem conciliá-los, nestes mesmos âmbitos, com os projetos específicos relativos à sua inserção no processo mais geral de globalização.

A persistente insuficiência qualitativa e quantitativa dos sistemas nacionais de educação superior na América Latina e no Caribe conduz à suposição que, num futuro próximo, provavelmente crescerá a pressão para que admitam a oferta de serviços educacionais de origem ou de base física externa e concedam irrestrito acesso aos seus mercados laborais de alta qualificação. Dessa pressão já resulta uma dura disputa entre interesses concorrentes e contraditórios, que se manifesta de diversas formas. Uma delas, como se sabe, é a que opõe a consideração da educação como bem ou serviço de natureza pública à sua disposição como bem ou serviço comercial. A quase unanimidade dos países latinoamericanos e caribenhos já adotou a insofismável posição política de afirmação da natureza pública da educação. Não obstante, urge a necessária consequência, ou seja, a efetiva ação da qual resulte objetivamente a criação, sob patrocínio público, de uma oferta quantitativa e qualitativamente suficiente de oportunidades educacionais de nível superior⁸.

Mesmo nesses países, a afirmação da educação como bem ou serviço de natureza pública não se dá sem algumas contradições. A maior delas é que, em vários deles, a grande expansão da oferta de ensino superior das duas últimas décadas ocorreu sob auspícios de instituições francamente orientadas pelos princípios das relações comerciais, bastante distantes dos objetivos e dos conteúdos que dariam sentido e substância àquela afirmação inicial. Dessa atitude decorre, dentre outras consequências e não obstante as reconhecidas exceções, a baixa qualidade dos programas de formação, sua oferta concentrada em algumas áreas profissionais, o desinteresse pela implantação de programas de investigação técnico-científica. Efetivamente, constituiu-se um *mercado* de serviços educacionais que busca minimizar custos e maximizar ganhos financeiros, numa competição acirrada que, simultaneamente, se beneficia do e reforça o imaginário do *diploma como passaporte para ascensão social*, independentemente da qualidade da formação que lhe corresponda. O embuste dessa situação está em que nem os indivíduos adquirem a formação que os tornariam aptos a uma atuação social mais qualificada nem, coletiva e estrategicamente, a sociedade adquire a necessária capacitação para realizar processos consequentes de desenvolvimento sustentável e para enfrentar os desafios postos a sua participação mais ativa nos processos de globalização.

Como acima mencionado, também o acesso aos mercados laborais nacionais de alta qualificação é objeto de disputa, tendo em vista a insuficiente formação endógena de quadros profissionais qualificados. A questão é muito complexa e deve levar em conta diversos

produtos e processos tecnológicos, lhes correspondem apenas 2,3% dos depósitos de patentes no registro nacional brasileiro feitos por residentes no país.

⁸ Por exemplo, para lidar adequadamente com a oferta comercial de serviços educacionais a distância via *internet* é insuficiente e ineficaz apenas uma ação normativa restritiva, isto é, o eventual não reconhecimento dos respectivos diplomas e certificados. Pois, na medida em que crescer a quantidade de seus portadores crescerá também a pressão política no sentido de sua aceitação formal pelos sistemas educacional e laboral nacionais.

aspectos, dentre outros, fechamento *versus* abertura dos mercados laborais nacionais⁹; e efetiva condição de competição, num mercado laboral global de alta qualificação, entre diplomados egressos de universidades que estão nos *centros* de produção de conhecimento e tecnologias de alto valor agregado e aqueles egressos de universidades latinoamericanas e caribenhas^{10,7}.

Considerando que os processos de desenvolvimento sustentável e de incremento da interação intrarregional, na América Latina e no Caribe, e os processos gerais de globalização, tal como se dão atualmente, têm requisitos quali-quantitativos distintos quanto ao papel dos sistemas nacionais de educação superior, como chegar a uma situação de suficiência? Enquanto os dois primeiros processos requerem, em relação à situação atual, número significativamente maior de indivíduos com formação de nível superior, o requisito é relativamente muito menor para os processos de globalização. No entanto, todos esses processos demandam que, no que concerne a conteúdos, habilidades e competências, a formação de nível superior tenha padrões de *qualificação* significativamente melhores do que aqueles atualmente atingidos.

Sob a perspectiva mercantil, própria dos processos gerais de globalização, a questão poderia ser abordada de três formas, convergentes entre si: mediante a abertura dos mercados educacionais nacionais, a oferta de oportunidades de formação a distância por instituições externas aos países e a instalação de suas sucursais *in situ*; mediante programas de mobilidade estudantil de orientação disciplinar e alcance quantitativo limitados; mediante a abertura irrestrita dos mercados laborais nacionais de alta qualificação¹¹. Ora, tais possibilidades não criam as condições para um desenvolvimento sustentável nem efetivamente contribuem para conquista do padrão historicamente almejado de interação intrarregional. Portanto, sob a perspectiva destes objetivos, mas também de uma inserção mais substantiva nos processos gerais de globalização, a questão requer tratamento mediante ações de natureza bastante distintas: ampliação maciça da oferta, em instituições públicas, de oportunidades de formação de nível superior e da oferta de oportunidades de formação a distância via *internet*, estas, porém, respeitando diversidades nacionais e regionais^{12,8}; melhoria significativa da qualidade dos processos de formação, em termos de conteúdos, habilidades e competências; implementação de amplos programas de intercâmbio acadêmico e de mobilidade de estudantes e de professores, assim como estímulo ao desenvolvimento de redes interinstitucionais para formação e investigação, nos âmbitos intrarregionais e interregionais;

⁹ Evidentemente, esta referência não concerne à interação necessária entre profissionais de distintas procedências nem a uma equilibrada mobilidade transfronteiras destes profissionais. Ela concerne especificamente ao processo que pode tornar supérflua a expansão dos sistemas nacionais de formação de alta qualificação sob o argumento ou a perspectiva de atendimento das necessidades nacionais apenas mediante a manutenção da quantidade atual de quadros profissionais que produz, complementada por quadros de formação exógena.

¹⁰ No *Engineering for the Americas Symposium*, realizado sob patrocínio da OEA ⁷, a questão é posta nos seguintes termos: "... *the basic concept calls for engineers educated in high quality institutions in each country in the hemisphere, with quality assurance systems in place to guarantee consistently high caliber graduates. Mutual recognition of such engineering graduates across national boundaries, combined with cross-border trade agreements, will facilitate the flow of work and human resources throughout the hemisphere to optimal locations for distributed economic development*".

¹¹ Na verdade, a abertura desses mercados laborais já se deu, nos últimos de quinze anos, no contexto dos amplos programas de privatização de entidades estatais.

¹² Neste caso, deve se ter presente que são bastante frágeis as condições objetivas para exigir o cumprimento de tal requisito: "... *As education is still largely a cultural process embedded in diverse national, ethnic, religious, linguistic settings, there are risks that cross-border provision does not acknowledge and respect cultural sensitivities...*" ⁸.

e busca da excelência do saber produzido em termos de sua relevância e potencial de aplicação.

Certamente, há uma grande quantidade de programas de intercâmbio acadêmico de âmbito internacional, realizados em bases bilaterais ou multilaterais, que não concernem aos níveis dos processos referidos na análise aqui desenvolvida. Tais programas têm, em geral, interesses temáticos bem definidos e, mesmo quando de extensa abrangência, realizam-se mediante um sem número de projetos isolados. Sua importância e relevância são, porém, inquestionáveis; eles são mesmo imprescindíveis para ensejar as necessárias convergências entre atores sociais – indivíduos ou instituições – e forjar o ambiente cultural propício à consecução de objetivos estratégicos comuns, paradigmáticos e transformadores, como este que é o da efetiva construção de maior articulação intrarregional para a educação superior na América Latina e no Caribe.

Enfim, se assim for, sob a perspectiva de uma intensa mobilidade de indivíduos nos ambientes educacionais e nos mercados laborais, e também de efetivas relações interinstitucionais, passa a ter importância decisiva a definição de regras e procedimentos de aproveitamento de estudos, reconhecimento de diplomas e títulos e permissão para o exercício profissional. Este é precisamente o contexto geral em que surge a necessidade de comparabilidade entre os sistemas nacionais de avaliação, credenciamento e acreditação das instituições de educação superior e de seus respectivos programas de formação e investigação; em síntese, de sistemas de regulação.

Não se objetiva aqui apreciar o papel desempenhado pelos sistemas nacionais de regulação nos âmbitos internos de cada país¹³. Assinala-se apenas que eles atuam também como *guardiães* das relações que, em cada sociedade, a educação formal, em todos os seus níveis, deve manter com a “...história nacional, a identidade linguística, as especificidades culturais, o desenvolvimento econômico e a coesão social...”⁷. No contexto particular da articulação intrarregional, por outro lado, os sistemas de regulação devem lidar com a questão da comparabilidade^{14,9,10}, tal como acima referida, mas também com os aspectos dos processos educacionais e de formação profissional que concernem diretamente “...à configuração de uma nova arquitetura da interculturalidade...”¹. Vale dizer, alguma fração da autonomia pressuposta para exercício daquela ação deve ser inibida em prol de uma harmonização necessariamente consensual que busca a consecução do objetivo comum. Esta face da questão raramente é abordada com a profundidade e a atenção devidas. Mas é inevitável abordá-la se a perspectiva é a de constituição de um sistema intrarregional continental ou, como mais recentemente passou a ser designado, um “espaço latinoamericano e caribenho de educação superior”.

¹³ São pertinentes as seguintes observações: (a) sistemas de regulação da educação superior existem ou estão em vias de implantação na maioria dos países; (b) na América Latina e no Caribe, há países em que estes sistemas ainda não se consolidaram; (c) na maior parte dos países, esta regulação é sobretudo atribuição governamental, nos níveis nacional ou regionais; em vários países, essa atribuição é delegada para terceiros de diversas caracterizações institucionais; (d) entre os países, variam bastante a estrutura dos respectivos sistemas e as ações de regulação [avaliação, autorização, credenciamento, acreditação etc..].

¹⁴ Os projetos e estudos que, na América Latina e no Caribe, têm tratado a questão da comparabilidade, em geral referem-se ao aproveitamento de estudos e ao reconhecimento de diplomas e títulos para efeitos do exercício profissional de atividades de natureza acadêmica em instituições de educação superior, não cogitando do exercício profissional num mercado laboral aberto. Exemplos desses projetos são o MExA - Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado e o MARCA - Programa de Mobilidade de Carreiras Acreditadas, ambas no âmbito do MERCOSUL⁹, o Projeto Tunning, como iniciativa que reuniu universidades latinoamericanas e européias, e o Projeto 6x4¹⁰, uma proposta Columbus-Ceneval para definição de padrões de comparação e equivalência entre programas de estudo de países da América Latina e do Caribe e destes com os da União Européia.

No contexto dos processos de globalização, tal como estes atualmente se apresentam^{7,11}, a regulação da educação superior é tratada sob a perspectiva da necessidade de um marco disciplinador da oferta transfronteiras de oportunidades de formação de feição marcadamente mercantil [*cross-border education provision by for-profit providers*] ou da comparabilidade de conteúdos, competências e habilidades com objetivo final de possibilidade de acesso aos mercados laborais.

A simples comparação das *agendas temáticas* dos processos aqui discutidos evidencia as dificuldades a enfrentar. Enquanto os processos internos dos países da América Latina e do Caribe tratam ainda de aspectos basilares e constitutivos de seus respectivos sistemas nacionais de educação superior, o processo intrarregional requer que estes sistemas estejam predispostos a operar de forma convergente e sejam susceptíveis de profundas alterações funcionais e estruturais. Mais ainda, o processo de âmbito global pressupõe o entendimento entre sistemas ou blocos de sistemas nacionais já constituídos e estáveis¹². A indagação que naturalmente surge concerne, então, à possibilidade de estabelecer uma referência simultaneamente intrarregional e suprarregional para a educação superior que assegure a prevalência da autoridade nacional em relação às políticas educacionais e aos conteúdos da ação educacional. Em suma, como harmonizar contextos tão dinâmicos, processos tão díspares e objetivos até mesmo tão conflitantes?

5. As instituições universitárias

À vista da perspectiva de análise adotada e de suas conclusões, cabe agora indagar se os formatos institucionais da educação superior vigentes na América Latina e no Caribe são adequados para empreender a formação de atores sociais e a geração de conhecimento com qualidade e na quantidade suficientes para consecução de propósitos estratégicos tão abrangentes, radicais e arrojados como os anteriormente tratados.

Para tanto, deve-se inicialmente considerar claramente o que está - ou não está - em discussão. Entende-se que a expressão “formatos institucionais” identifica estruturas e funções orgânicas de um certo *sistema* ou de algum conjunto de *sistemas*. Mas, de qual ou quais sistemas? As referências à educação superior são geralmente feitas a âmbitos institucionais variados e inespecíficos, aparentemente sem distinguí-los. No entanto e mais do que apenas por razões metodológicas, é apropriado indicar, em cada caso, quando se trata de referência ao *sistema de educação superior*¹⁵, ao *sistema de ensino superior*¹⁶, ao *sistema universitário* ou às *instituições universitárias*¹⁷. Esta é uma caracterização *ad hoc*, um tanto

¹⁵ Sob o ponto de vista normativo, o *sistema de educação superior* define e organiza as estruturas formais das suas entidades constituintes - órgãos e instituições -, em termos de natureza jurídica, objetivos e atribuições; define um sistema de títulos e graus, certificados e diplomas em correspondência com as atribuições das instituições de educação superior; e estabelece um modelo de regulação, particularmente em termos de supervisão e avaliação institucionais. Sob o ponto de vista operacional, este sistema compreende as instituições de ensino superior e os seus órgãos e agências normativas, reguladoras e de financiamento.

¹⁶ Em termos normativos, o *sistema de ensino superior* define objetivos, extensão, atribuições e modalidades gerais dos processos de formação de nível superior, a estrutura geral dos cursos e dos demais programas de formação, os requisitos para obtenção de títulos e graus, a extensão temporal do ano acadêmico, cursos e programas; os dispositivos de determinação de conteúdos curriculares; os parâmetros para mobilidade estudantil interinstitucional com aproveitamento de estudos; e um modelo de regulação, particularmente em termos de supervisão e avaliação de cursos e programas de formação. Em termos operacionais, este sistema compreende os cursos e demais programas de formação, que não têm substrato físico na ausência de atores em atividade, e os seus órgãos e agências normativas e reguladoras.

¹⁷ O sistema universitário compreende as instituições universitárias, que são instituições de educação superior cujas atividades compreendem necessariamente os cursos e outros programas de formação, a investigação, e os programas e ações de extensão.

arbitrária, redutora e esquemática, adotada para maior precisão da exposição. Certamente, ao ser aplicada às circunstâncias reais, ela enseja certa superposição e ambigüidade¹⁸. Dados os aspectos relevados nas considerações elaboradas nos itens anteriores, o foco da análise concentra-se, aqui, sobre as instituições universitárias. A análise tem como referência direta a situação brasileira, embora, como já dito, ela possa estender-se, em vários aspectos, a outras situações nacionais latinoamericanas e caribenhas.

Um conjunto de instituições constitui um sistema quando elas estão dispostas como uma estrutura orgânica e operam articuladamente funções orgânicamente concebidas que permitam ou induzam comportamentos coletivos e globais [ou seja, “sistêmicos”]. É, portanto, oportuno perguntar se há, no Brasil, de fato um sistema universitário ou se tem-se apenas um conjunto de instituições, instâncias ou procedimentos agrupados a partir de definições e tipificações normativas comuns. Mais radicalmente, pergunta-se se cada universidade constitui-se, internamente, como um sistema. Ou seja, se realiza “sistemicamente” aquelas suas finalidades¹⁹.

Essas perguntas são formuladas para elucidar dois aspectos: o primeiro concerne à correspondência entre o conceito constituinte de universidade e o que elas de fato são; o segundo concerne aos processos decisórios das políticas institucionais que refletem ou podem induzir a observância desta correspondência, e aos respectivos aspectos gerenciais.

Como se sabe, o conceito convencional de universidade a define como uma instituição pluridisciplinar de educação superior cujas funções básicas são a realização de atividades de formação de atores sociais participativos, no sentido da transmissão e aplicação de valores e conhecimentos estabelecidos; de inovação e especialização, que concernem ao avanço da fronteira do conhecimento e da realização artística; e de extensão, que trata da aplicação do saber e das habilidades disponíveis na universidade a atividades externas, de cunho social, cultural e técnico-científico, eventualmente sob demanda de entidades públicas ou privadas. No seu contexto real, as diferenças entre as predisposições institucionais inerentes ao desempenho destes papéis criam tensões e contradições nem sempre compatibilizáveis.

A associação programática entre as atividades de formação e de investigação seria uma das dimensões realizadoras da concepção *humboltiana* de universidade. Via de regra, na maioria das universidades um tal programa não é satisfatoriamente cumprido, seja porque é pouco significativa a intensidade da atividade de investigação, pois a maioria dos professores a estas de fato não se dedicam, seja porque essa atividade se concentra em núcleos isolados relativamente à atividade de formação. Em sua grande maioria, essas universidades são

Complementarmente, para os fins deste texto, o sistema de investigação compreende as universidades e outras instituições, de ensino superior ou não, que realizam atividades de investigação, e os órgãos e agências normativas, reguladoras e de financiamento.

¹⁸ Por exemplo, as instituições de educação superior [universidades, faculdades etc., seus departamentos e demais órgãos] existem concreta e independentemente de realizarem ou não atividades educacionais. Pelo contrário, cursos são projetos de ensino, eventualmente organizados como disciplinas, cuja existência ou realização dá-se apenas mediante as atividades de atores específicos [professores e alunos, pois não há curso sem alunos].

¹⁹ Esta é mais que apenas uma indagação de efeito retórico. Pois, como haver um entendimento entre os países para constituir algo como um *espaço latinoamericano e caribenho de educação* ou *de ensino superior* na ausência de “sistemas nacionais” consistentes e estáveis? Sem estes, promover-se-ia não um espaço educacional multi- e intercultural mas apenas a diluição das identidades culturais nacionais numa multitude disforme, desconexa e até aleatória de ações e programas educacionais individuais. No contexto mais geral das políticas globais para a educação superior, os principais interlocutores externos à América Latina e ao Caribe expressam, de fato, posições “sistêmicas”, sejam elas de âmbito nacional, como no caso de discussões bilaterais e multilaterais entre países [na OCDE, na OMC], sejam de âmbito supranacionais [por exemplo, a União Européia].

sobretudo e tão somente instituições de ensino. Elas são, então, parte do aparato sócio-cultural de consolidação acrítica dos valores e relações sócio-culturais vigentes. Implicitamente, para este papel, o seu nível de relevância, pertinência e inserção social é o referente principal da avaliação de seu desempenho institucional.

Como, porém, caracterizar o que é socialmente relevante, pertinente e includente? Nos tempos mais recentes e inspirada por um certo pragmatismo, prevalece a tendência a designar relevante e pertinente apenas a ênfase numa formação concentrada na transmissão - também acrítica - das habilidades consideradas práticas e úteis ao que seria supostamente o necessário para um bom desempenho profissional. A aplicação de tal fórmula é tomada como critério de inserção social, o que se coaduna com a percepção, disseminada na sociedade, da formação de nível superior como requisito praticamente incontornável para ascensão social. Nas universidades melhor capacitadas ou que têm maior interação com instituições de outros continentes, tal tendência é justificada como resposta ao que se entende ser requisito para participação bem sucedida dos egressos nos processos de globalização, mais exatamente, nos mercados laborais globalizados. Mas, nesse sentido, os componentes “escolares” da formação de nível superior são intrínscas e essencialmente conservadores. De modo que, se *esta* formação é a principal realização de uma universidade, ela *não* pode ser genericamente caracterizada como centro de inovação intelectual e de criação de conhecimento, pelo menos sob a perspectiva dos propósitos estratégicos discutidos neste texto.

Por não raras vezes, as atividades de extensão e a prestação de serviços à comunidade assume formas que não implicam a aplicação e a transmissão de saber científico, humanístico ou artístico de modo a que efetivamente resultem novas apreensões ou compreensões de fenômenos reais. Assim, por sua própria natureza, também estas atividades não são suficientes para dar consistência à caracterização de uma universidade como centro de criação de conhecimento. Outras atividades de extensão têm a forma de consultorias, prestação remunerada de serviços, atividades patrocinadas de investigação e de desenvolvimento tecnológico etc.. Por serem patrocinadas e proverem vários tipos de benefícios adicionais aos que as realizam, tais atividades tendem a induzir forte orientação sobre as atividades de formação e investigação, além de uma grande dispersão de esforços. Não é tão evidente o efeito global que resulta dessa influência^{20,13}. Para cada caso, o tipo de patrocinador ou de contratante e a natureza de suas exigências assim como as necessidades do patrocinado ou do contratado determinam se resulta um efeito conservador ou um estímulo à ação criadora e inovadora²¹.

²⁰ Vale aqui citar a recente experiência brasileira com os chamados *fundos setoriais*. Estes fundos operam recursos públicos originados das atividades de empresas beneficiárias pelo programa de privatização. Os recursos são necessariamente direcionados para projetos de investigação e desenvolvimento tecnológico, em geral realizados em universidades. Embora patrocinados, em certo sentido, esses projetos não têm orientações temáticas estritas ou exigências de retorno dos recursos investidos; devem apenas enquadrar-se em grupos temáticos pré-estabelecidos. Os projetos são submetidos a agências financiadoras em resposta a editais específicos; a aplicação dos recursos se dá em bases competitivas. Sob o ponto de vista dos efeitos de longo prazo, não há ainda como estabelecer conclusões definitivas desta modalidade de aporte de recursos às universidades. De imediato, o que se pode observar é que (a) a grande quantidade de editais relativamente ao número de docentes/pesquisadores e a baixa remuneração destes, os impelem a uma frenética atividade de elaboração e submissão de projetos; (b) desta modalidade de financiamento tem resultado um nítido enfraquecimento dos mecanismos institucionais internos de acompanhamento da atividade de investigação; e (c) uma redução do aporte direto das empresas a atividades de investigação¹³ [pode-se aqui supor que, sendo as empresas anteriormente estatais as que mais investiam nestas atividades, os recursos que dispõem agora são direcionados aos fundos setoriais].

²¹ Essa é, certamente, uma questão bastante polêmica e inconclusa. Um caso que merece estudo é o modelo em que toda e qualquer atuação externa de professores deve ser objeto de relação formal entre instituições, tal como adotado pela Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal

Por fim, deve-se verificar se as estruturas formais das universidades tendem a viabilizar, estimular ou a dificultar a realização das funções institucionais finalísticas. Esta verificação é limitada pela dificuldade de tratar separadamente e de forma inteligível as dimensões estrutural e funcional de seu modelo organizacional. Não obstante, não é difícil concluir que a natureza das interrelações entre instâncias e órgãos investidos de poder formal e das relações destes com as células ou núcleos organizadores-realizadores das atividades finalísticas são pautadas por lógicas normativas impostas pelos primeiros. Observa-se que esta característica é comum a praticamente todos os sistemas universitários nacionais latinoamericanos.

Naturalmente, a mera constação da hierarquia dessas relações formais não é suficiente para uma conclusão. Deve-se também verificar se as ações e programas acadêmicos de fato atêm-se ao “permitir-proibir” próprio das estruturas burocrático-administrativas ou se elas as subvertem, promovendo as articulações necessárias para atender as dinâmicas inerentes à sua realização, ainda que no contexto dado de uma certa cultura institucional. Por exemplo, em praticamente todas as áreas da ciência, a inter- e a transdisciplinaridade mais e mais se impõem como elementos característicos dos processos formação qualificada e de busca de novos conhecimentos. No entanto, permanecem virtualmente inalteradas e rígidas as fronteiras entre as disciplinas e entre as grandes áreas temáticas, mesmo que elas sejam arbitrárias e se evidenciem anacrônicas. Resistência significativa à mudança está localizada justamente nas faculdades e departamentos, notadamente naqueles que mantêm estreita correspondência com as áreas profissionais convencionais. Em termos mais radicais, o aparato normativo externo ao sistema universitário abriga a ingerência das corporações profissionais enquanto o aparato normativo interno respalda a atuação da estrutura acadêmico-administrativa, ambas de nítida feição conservadora e irracionalmente coercitivas relativamente às mudanças necessárias nas formas de realização e nos conteúdos das atividades finalísticas.

Neste ponto, duas conclusões gerais podem ser enunciadas. A primeira é que não se verifica o pretenso princípio de que as funções finalísticas da universidade são intrínseca e aprioristicamente indissociáveis. Devido à sua própria natureza, associações entre as atividades de formação, investigação e extensão ocorrem em decorrência de posturas programáticas ou são inferidas *a posteriori*. A segunda e mais importante é que os formatos e práticas institucionais vigentes de organização e gerenciamento das atividades finalísticas na maioria das universidades não lhes permite atuar adequadamente como agentes do processo de geração de “suficiente conhecimento e de formação atores sociais apropriadamente qualificados” necessários à implementação do paradigma do desenvolvimento sustentável e às estratégias nacionais nos âmbitos continental ou global.

Cada universidade é uma concretização particular de uma concepção ideal. Tal concepção é dinâmica, não sendo uma determinação única nem permanente. Ela influencia e é influenciada por contextos históricos e sócio-culturais específicos. Assim, para definí-la, ao invés da indagação “qual modelo de universidade?”, parece mais importante indagar “a que tal modelo deve atender?”. Se a resposta refere-se aos *objetivos* e ao *conteúdo* da ação educacional, em termos dos conhecimentos e das competências e habilidades que concernem à atividade de formação, se ela se refere aos *focos temáticos* da atividade de investigação ou

do Rio de Janeiro – COPPE/UFRJ, há cerca de 40 anos, e que ainda tem características originais e inéditas no contexto brasileiro. Sugeito assim à regulação intrainstitucional, sua aplicação implica a busca permanente pelo ponto de equilíbrio entre tendências freqüentemente contraditórias, em que a busca de financiamentos suplementares, a dispersão do esforço e a relevância eventualmente questionável do projeto são contrabalançados pela necessidade de desempenhos individual e global institucional, medidos sob critérios acadêmicos. Dentre os seus resultados socialmente mais relevantes encontra-se o desenvolvimento de boa parte das tecnologias que possibilitaram a prospecção e a produção de óleo e gás em águas profundas.

se trata de *associações programáticas* entre as atividades de formação, investigação e extensão, então depende de cada uma ou do conjunto de universidades, no exercício de sua autonomia acadêmica, estabelecer uma concepção ideal cujas concretizações individuais e particulares procurem atender aos objetivos assinalados. Igualmente, depende de cada universidade, no uso de sua autonomia de gestão, estabelecer e operar um modelo burocrático-administrativo que lhe permita apresentar resultados acadêmico-institucionais condizentes com as expectativas sociais e o investimento público nela realizado^{22,14,15}.

A cada sistema universitário também se aplica a noção de que ele seja uma concretização particular de certa concepção ideal. A que tal modelo deve atender? O que faria um conjunto de universidades constituir-se como um sistema? Dado o que já foi tratado em relação a cada universidade, lhes resta tão somente estabelecer um aparato normativo auto-coerente e operar articuladamente funções organicamente concebidas que permitam ou induzam ações e comportamentos coletivos e globais. Vale dizer, nos seus modelos organizacionais primazia deve ser dada à criação de condições e facilidades para realização de ações programáticas sistêmicas.

Não obstante a inadequação de seus atuais formatos institucionais, está ao alcance das universidades e do sistema universitário autonomamente empreender extensas e profundas transformações. Para sua completa efetivação, é necessário que essas transformações ocorram em sintonia com ações e programas que expressem políticas públicas para tanto especificamente delineadas e atinjam todos os sistemas da área educacional, com objetivos variados.

Citam-se três dessas políticas públicas. A primeira refere-se a um dos requisitos imprescindíveis para que se tenha, de fato, um *sistema* universitário e, com mais razão, um espaço latinoamericano e caribenho de educação superior: ações que facilitem e programas que promovam o amplo intercâmbio de professores e gestores universitários e uma extensa e intensa mobilidade de estudantes²³. A segunda lida com a questão da equidade, tratada no próximo item em termos das condições de acesso e permanência sob a perspectiva de seus efeitos sobre os processos de formação na universidade. Finalmente, a terceira é o último tema analisado neste texto e trata da relevância e legitimação dos conteúdos curriculares à luz do dilema de serem estes, em princípio, definições autônomas das universidades mas que, de alguma forma, submetem-se à ação reguladora do Estado.

6. Equidade: Acesso e Permanência

Como visto, para que as sociedades nacionais latinoamericanas e caribenhas tornem-se efetivamente democráticas e cheguem a padrões satisfatórios de bem-estar coletivo, a implementação de modelos de desenvolvimento sustentável, com a abrangência suposta, exige que a formação geral de qualidade atinja a todos os seus indivíduos e que a formação de

²² Exemplos recentes de amplo e conseqüente exercício das prerrogativas de autonomia acadêmica e de gestão, como aqui proconizado, podem ser apreciados no processo de reforma institucional realizado pela Universidad Autonoma Juan Misael Saracho, em Tarija, Bolívia, e no processo constituinte da Universidade Federal do ABC, em Santo André, Brasil. No primeiro caso¹⁴, deu-se a transformação do modelo tradicional de cátedras correspondentes a cursos estanques para a estrutura departamental e a organização do ensino pelo sistema de créditos. No segundo¹⁵, deu-se a implantação de um modelo de matriz interdisciplinar, organizado em grandes áreas temáticas representativas de interseções entre áreas específicas de conhecimento disciplinar e a adoção de um sistema flexível de conformação de conteúdos curriculares quase individualizados.

²³ A experiência recente de criação de um Espaço Europeu de Educação Superior, a partir da Declaração de Bolonha, de 1999, demonstra a imprescindibilidade de programas de mobilidade estudantil.

nível superior possa tornar-se uma aspiração factível de cada um deles. Vale dizer, a possibilidade real de uma formação de nível superior deve tornar-se elemento comum do exercício de uma cidadania democrática. Nesse início de século XXI, a não satisfação dessas exigências é uma das mais significativas e representativas manifestações das profundas disparidades que, em diversos níveis, marcam aquelas sociedades e limitam suas expectativas de progresso.

De imediato, podem ser identificados os obstáculos que impedem ou retardam o estabelecimento de condições adequadas de amplo acesso ao sistema de ensino superior e de permanência para conclusão bem sucedida de cada ciclo de estudos. Os principais obstáculos podem ser diferenciados segundo sua natureza: os que se referem à disponibilidade de meios materiais – esses são por demais conhecidos e aqui reiterados apenas por razões de completeza da análise; os que lidam com demandas sociais que exigem respostas e providências imediatas na forma de políticas educacionais para os curto e médio prazos; e os que lidam com algumas das concepções básicas da ação educacional e que, numa perspectiva de longo prazo, condicionam o processo formação de nível superior relativamente à sua capacidade de prover competências e conhecimentos necessários.

Os primeiros decorrem da ausência de investimento público efetivo que destine recursos para expansão da infraestrutura física do sistema de instituições públicas de educação superior; para formação e manutenção dos quadros docentes qualificados, necessários a esta expansão; e para financiamento público para manutenção de estudantes, independentemente da natureza das instituições a que estejam vinculados²⁴. Como se depreende, o nível e a qualidade do investimento, no curto prazo, determinarão a feição que o sistema público de educação superior assumirá, no futuro. Em particular, eles condicionarão as possibilidades de implementação dos programas de intercâmbio intrarregional, como dito, amplamente necessários à construção de um espaço intercultural de educação superior.

Os obstáculos seguintes referem-se a dois imperativos imediatos. Um deles concerne à implementação de programas de promoção de inclusão social, exigidas em virtude de já não serem política ou socialmente aceitáveis discriminações de acesso à formação superior em decorrência da origem sócio-econômica, cultural, étnica ou de gênero dos indivíduos. Daí resultam as ações contra-discriminatórias ou de “resgate de dívidas historicamente constituídas”, que são, contraditoriamente e em sua própria essência, também discriminatórias²⁵. Aqui, têm prevalecido modelos de segmentação do acesso cujas tendências dominantes, para os grupos sociais aos quais se destinam, implicam, sob diversas formas, a redução dos requisitos qualitativos comparativamente àqueles impostos aos demais. O outro imperativo imediato diz respeito à demanda por especialistas com formação profissional

²⁴ Em relação a estes pontos, são pertinentes alguns comentários que, eventualmente, podem ser de alcance mais geral, mas que aqui se referem especificamente à situação brasileira: (a) historicamente, tem sido insuficiente a expansão do sistema público federal de educação superior – embora a oferta de ensino superior seja responsabilidade constitucional do Estado; (b) nos últimos anos, este sistema voltou a crescer, sem ainda recuperar o *deficit* histórico; (c) o financiamento de estudantes destina-se àqueles matriculados em instituições privadas, sendo essencialmente viabilizado mediante renúncia fiscal.

²⁵ As experiências brasileiras com ações afirmativas deste tipo ainda são bastante recentes, são muito diferenciadas entre si e não foram ainda consolidadas em modelos estáveis. Os critérios de inclusão nesta chamada “discriminação positiva” variam desde aqueles em que a caracterização de pertinência étnica é baseada em auto-declaração do candidato, submetida a confirmação visual evidentemente subjetiva, até aqueles em que a condição sócio-econômica do candidato é inferida mediante indicadores objetivos, por exemplo, ter cursado em escolas públicas os últimos *tantos* anos de sua trajetória escolar. Também são muito distintas as ações de inclusão: desde o acesso por competição com um conjunto de *pares*, selecionados pelo mesmo critério de excepcionalidade, até a oferta de suplementação da formação escolar aliada a um bônus positivo, utilizado no processo competitivo general de acesso.

qualificada. Neste caso, os modelos de acesso permanecem universais, mas as tendências dominantes são também, sob diversas formas, as de redução dos requisitos qualitativos de formação escolar. Como tendência crescente, observa-se que a insuficiência quantitativa de egressos do ensino superior com formação profissional adequada tem ensejado reivindicações pela abertura dos mercados laborais, como já antes mencionado neste trabalho.

Sob o ponto de vista estrito do desempenho qualitativo do sistema universitário, o atendimento imediato destes dois imperativos lhes impõem diretamente as conseqüências da qualificação insuficiente dos egressos dos níveis anteriores de formação. Uma destas é que as universidades devem promover ações de recuperação²⁶, o que requer, dentre outras providências, adequação das estruturas e dos conteúdos curriculares, disponibilidade de pessoal docente e, devido ao efeito cumulativo relativamente ao cumprimento de requisitos curriculares, expectativas diferenciadas quanto ao tempo de estudos. Do contrário, elas têm que lidar com níveis efetivamente inaceitáveis de abandono e desistência, ou seja, de evasão significativa de estudantes.

Numa perspectiva de curto e médio prazos, quanto maior for, a cada período letivo, o incremento no acesso, e mais extenso for o tempo de aplicação destes procedimentos especiais, maior será a necessidade acumulada de promoção de ações de recuperação e maiores os correspondentes custos. Raramente estas conseqüências são mencionadas nos enunciados das respectivas políticas públicas ou dos programas e planos institucionais que as implementam.

Como se sabe, as carências qualitativas na formação de níveis fundamental e médio são cumulativas, disseminadas por todo o sistema escolar e estão bastante presentes, certamente sem exclusividade, nas escolas públicas. Paradoxalmente, dessa circunstância não resulta uma forte correlação entre as falhas de formação e a origem sócio-econômico-cultural daqueles que ingressam no sistema de ensino superior tanto como beneficiários de ações afirmativas de inclusão social quanto mediante providências gerais que implicam a redução dos requisitos qualitativos de acesso. De fato, portanto, a questão da insuficiência da formação de níveis fundamental e médio é sistêmica e de natureza estrutural. No que concerne aos sistemas de ensino superior, esta questão está diretamente relacionada aos programas de formação de quadros docentes.

O terceiro conjunto de obstáculos manifesta-se aqui num plano marcadamente teórico-filosófico ou, mais precisamente, refere-se à natureza e aos objetivos do processo de formação de nível superior. A questão trata da expressão “atores sociais apropriadamente qualificados”, já mencionada algumas vezes neste texto. A noção subjacente a esta expressão diz respeito à relação dialética entre as seguintes dimensões do processo de formação: *competências* e *habilidades* do estudante e *conteúdos* do currículo acadêmico. Por certo, os padrões da formação fundamental e média determinam, no momento do acesso, quais as competências e habilidades daqueles que ingressam no sistema de ensino superior. Repetidamente, ao início de cada novo período ou cada novo ciclo de estudos, essa determinação se manifesta num patamar superior, ao qual se chega mediante os estímulos, desafios e exigências postos pelos conteúdos curriculares da etapa progressa. Em termos esquemáticos, o processo de formação é

²⁶ Pelo menos para a experiência brasileira, não é do conhecimento do autor análises definitivamente conclusivas sobre o desempenho escolar de estudantes beneficiários de ações afirmativas de inclusão social, notadamente aquelas cujo critério é a origem étnica. Como estas ações são ainda de início recente, há análises parciais e localizadas com resultados díspares, portanto, inconclusivos. Por outro lado, para os contingentes sociais para os quais são ou deveriam ser orientadas as políticas de inclusão, é obviamente insuficiente apenas a garantia de acesso sem o apoio à permanência. O resultado é que, neste caso, muitos dos beneficiários acabam por tornarem-se alunos de tempo parcial ou de cursos noturnos, paradoxalmente mantendo-se à margem dos processos de formação socialmente mais prestigiados. Ou, simplesmente, abandonam seus estudos.

assim arquitetado. Para que ele seja funcional, os conteúdos curriculares devem ser determinados levando em conta as competências e habilidades daqueles que o estudarão; reciprocamente, qualquer apreciação sobre as competências e habilidades destes estudantes deve levar em conta os conteúdos curriculares adotados. A questão está em saber se há, aqui, uma reciprocidade equilibrada ou se maior peso deve ser dado a um ou ao outro desses fatores. A qual deles e com qual peso?

Enquanto as possibilidades de formação superior estiverem acessíveis apenas a segmentos selecionados da sociedade, esta decisão pode ter a aparência de ser exclusivamente de cunho acadêmico. Na verdade, ela é também sujeita às influências dos processos de regulação e da ação corporativa de setores profissionais. Torna-se, porém, cada vez mais evidente que a decisão sobre a ponderação entre aqueles fatores tem passado a ser intensamente pressionada por políticas públicas que atendem a objetivos conflitantes. Assim, quando o incremento das possibilidades de acesso e permanência é reclamado por amplos setores da sociedade ou quando se tem em conta que as insuficiências da formação de níveis fundamental e médio não podem ser superadas num horizonte temporal de curto prazo, ganha força o movimento que tende a adequar os conteúdos curriculares às habilidades e competências disponíveis. Mas, quando é considerada a necessidade de melhorar a formação de nível superior como pré-condição da implementação de estratégias nacionais e intrarregionais como aquelas referidas neste texto, é reforçada a tendência à manutenção de requisitos mais rigorosos de acesso e permanência. Como é fácil perceber, a prevalência exclusiva de qualquer dessas tendências não atenderá às expectativas nem superará as insuficiências globais em relação à disponibilidade de pessoal de formação de nível superior, independentemente da perspectiva temporal adotada.

A conclusão é que para os problemas do *acesso* e da *permanência* não há soluções globais que, no curto prazo, apenas gerem resultados positivos. Em outros termos, não há soluções que, integralmente e a um só tempo, sejam de baixo custo e de rápida e fácil implementação; que atendam a demandas sociais reprimidas e a amplos programas de inclusão social; que não ponham em risco os processos de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino superior; que supram necessidades sociais atuais e estratégicas relativamente à quantidade de pessoal qualificado com formação de nível superior. Sob o ponto de vista estritamente educacional, parece evidente que qualquer solução estrutural, estável e consistente para o problema do acesso e da permanência exige uma profunda melhoria qualitativa nos sistemas de formação de nível fundamental e médio. Resta, então, a alternativa de formular conjuntos de políticas públicas que explícita e expressamente reconheçam tais objetivos e também as limitações correntes para atingí-los; assinalem os dilemas enfrentados e as opções definidas; e que comprometam-se com sua implementação, afirmada mediante planos estratégicos, projetos, planos de ação, cronogramas e orçamentos factíveis.

7. Conteúdos Curriculares: Relevância e Legitimação

Cada domínio específico de conhecimentos deve satisfazer a algum critério de relevância como condição para ser incorporado ao conjunto de conhecimentos que conforma os conteúdos curriculares de uma certa disciplina ou de um dado curso. Parece não haver dúvida em relação a esta assertiva, embora já não se tenha a mesma certeza em relação a qual seja o referente que reconhece a relevância. Pois, quando se indaga *para o que*, *para quem* ou *por quanto tempo* certo conjunto de conhecimentos é relevante, as respostas são significativamente distintas. Sucede da mesma forma quando se pergunta se o referente é um indivíduo ou se é a sociedade como um todo; se ele é um problema social concreto ou o ater-

se à estrutura lógica de uma disciplina; ou, ainda, se ele é o presente, momentâneo e contingente, ou algum incerto e indeterminado futuro.

Naturalmente, ser parte dos conteúdos curriculares de um processo de ensino socialmente reconhecido como relevante legitima um certo domínio de conhecimentos. Reciprocamente, a relevância socialmente reconhecida dos domínios de conhecimentos que o constituem legitima um dado processo de ensino superior. Generalizando, um sistema de ensino superior se legitima socialmente na medida em que suas finalidades constitutivas sejam cumpridas de forma qualificada, operando sobre conteúdos curriculares supostamente relevantes. No passado, o referente para reconhecimento da relevância era estabelecido mediante considerações exclusivamente de cunho acadêmico, internas ao sistema educacional. Na verdade, essa condição de auto-legitimação é, e sempre foi, também sujeita às influências dos processos de regulação e às injunções de corporações profissionais, tal como já assinalado em relação à definição dos requisitos de acesso. Dado, porém, que a educação de nível superior é hoje elemento condicionador e mesmo vital da criação e manutenção das possibilidades de realização das expectativas de desenvolvimento, o referente inclui também a contribuição que os resultados do cumprimento daquelas finalidades tragam para a solução de problemas concretos da sociedade. A questão é, então: além das instâncias auto-legitimadoras do sistema educacional, que instâncias externas devem ter a atribuição de reconhecer a qualificação dos resultados e a contribuição que estes trazem?

Por certo, são bastante perceptíveis a imprecisão e o relativismo dessas formulações, o que apenas reflete a complexidade conceitual e as dificuldades operacionais associadas à aplicação deste tipo de categorização aos sistemas de ensino, mais especificamente, aos seus conteúdos e critérios de valoração. Ilustra esse ponto, servindo como cautelosa advertência, as interferências governamentais e as ingerências de corporações profissionais, de movimentos sociais ou mesmo de entidades político-partidárias que se apresentam como referentes para reconhecimento de relevância – e, também, de pertinência²⁷ –, submetendo a legitimação de conteúdos curriculares a compromissos e interesses circunstanciais e envolvimento de momento. Esta é uma distorção e um duplo contra-senso. Em primeiro lugar, os processos próprios do sistema de ensino não podem, por definição, ser pautados pelos eventos correntes. Se assim fosse, as estruturas e os conteúdos curriculares tornar-se-iam, por assim dizer, colagens conjunturais *ad hoc* de domínios de conhecimentos. Em segundo lugar, posto que os eventos correntes assim não permanecem, a exigência de uma relevância “do agora” apenas espelha o que alguns atores sociais momentaneamente desejam, e não o que é desejável para a sociedade. Tem-se, então, a questão posta num patamar superior pois, para determinar o que é desejável, é necessário ir além do contingente, partir do particular e chegar ao geral; não apenas perceber, mas apreender; e não apenas saber, mas compreender. Ou seja, é necessário criar e disseminar saberes qualificados, que são tarefas próprias do sistema de formação superior.

Assim, para que tal conclusão não se feche num ciclo redundante e faça do reconhecimento de relevância uma questão exclusivamente de auto-legitimação, resta considerar os processos e instâncias de regulação dos sistemas educacionais como referentes do reconhecimento de relevância. Este papel é legítimo e legitimador. Por que? Juntas e complementares, as ações de *supervisão* e a de *avaliação* encerram as funções precípuas do modelo de *regulação* dos sistemas de educação superior¹⁶. Os processos de supervisão cumprem funções de orientação e recomendação; os processos de avaliação cumprem funções

²⁷ A *pertinência* é outra categoria conceitual utilizada como critério de valoração dos conteúdos da ação educacional. Sua análise está contida na análise da *relevância*, pois descarta-se a consideração de algo que seja: (a) eventualmente relevante para ações em outros contextos, porém, não pertinente para ações no contexto do sistema educacional; e (b) eventualmente pertinente para tais ações, porém, irrelevante.

de verificação e valoração. No contexto da supervisão, a função orientadora é o âmbito *propositivo* da regulação, enquanto a função de recomendação constitui o seu âmbito de *controle*. A avaliação atua entre estes, qualificando, isto é, emitindo juízo de valor sobre os meios, conteúdos e resultados do processo educacional.

Numa sociedade plena de desníveis e contrastes sócio-econômicos e grandes diferenciações culturais e regionais, as ações de regulação podem e devem ter uma dimensão de estrito sentido *acadêmico* e uma outra, *instrumental*. Esta segunda, no sentido de que seja indutora ou verificadora da implementação de políticas públicas para a educação superior²⁸. Entre aquelas ações de regulação, os processos de avaliação devem verificar e valorar a qualidade do processo e de seus resultados mediante a utilização de métodos, critérios e referenciais universais, estabelecidos *a priori* e que representem consensos sobre o que se almeja conseguir. Apenas desta forma é possível uma inferência de relevância que compatibilize a auto-legitimação e uma legitimação política e socialmente referida.

8. Conclusão

Este trabalho apresenta uma análise particular dos formatos institucionais vigentes nos sistemas que constituem a área de educação superior na América Latina e no Caribe. O seu objetivo é verificar em que medida tais sistemas podem contribuir para implementação de políticas de desenvolvimento que tenham a meta de estabelecer, para a região, padrões satisfatórios de bem-estar coletivo, o exercício de uma cidadania democrática num contexto cultural complexo em que se interrelacionam indidentades e diversidades dos mais variados tipos. Considerando que a consecução desses objetivos passou a ser requisito constituinte de modelos de desenvolvimento sustentável, inicialmente indaga-se sobre o que vêm a ser tais modelos e quais os requisitos para sua implementação.

Um modelo de desenvolvimento é sustentável, conclui-se, quando lida com as interrelações de todas as dimensões sócio-culturais e sócio-econômicas da atividade humana e destas com os ecossistemas naturais, atendendo, dentre outros, aos requisitos de ser politicamente legítimo, socialmente justo, juridicamente ordenado, economicamente viável, cientificamente compreendido, ecologicamente sadio e tecnologicamente possível. A sua implementação requer um todo social no qual a todos os indivíduos seja assegurada uma formação geral de qualidade, capaz de lidar com novas aplicações de saberes avançados; requer também a possibilidade de amplo acesso dos indivíduos à formação de nível superior. O sistema de educação superior deve também ser capaz de promover a geração de novos saberes.

Considerados estes requisitos, a conclusão seguinte é que, nos domínios da educação, a implementação de políticas de desenvolvimento sustentável em países da América Latina e do Caribe se entrelaça, convergente ou divergentemente, conforme o caso, com o processo de construção, no âmbito continental, de maiores espaços de articulação intrarregional, e com o processo de inserção nacional, de cada país, nos processos mais gerais de globalização.

A análise prossegue assinalando que, neste contexto, é papel do Estado, como expressão do interesse permanente da sociedade, estabelecer quais são os objetivos estratégicos nacionais em relação àqueles processos. Numa expressão, quais são as convergências a enfatizar e as divergências a superar. Segue, então, o âmbito das políticas governamentais, que devem conformar, coerentemente àqueles objetivos, o sistema de educação e o sistema de ensino superior.

²⁸ Aqui, no curso dos processos de definição das políticas públicas, é apropriada e legítima a ingerência de corporações profissionais, de movimentos sociais e de entidades político-partidárias.

As dimensões seguintes da análise são os sistemas universitários e, nestes, as universidades. A conclusão é drástica: em termos gerais, os seus respectivos formatos institucionais atuais não os deixam aptos para cumprir os objetivos de formação de pessoal e de geração de saberes com a qualidade e na quantidade requeridas para satisfazer as necessidades correntes e futuras da sociedade, tais como decorrem daqueles três processos estratégicos.

Finalmente, são analisados aspectos de duas questões cujo encaminhamento, no presente, por certo determinará a feição que o sistema universitário assumirá, no futuro. Uma trata das condições de acesso ao e permanência no sistema educacional como requisito básico de equidade; outra, trata da relevância dos conteúdos curriculares como fator de legitimação social dos processos de formação.

Como concentra-se sobre a consideração da situação brasileira, a análise comporta duas advertências. A primeira é que a generalidade da conclusão não ignora a existência de contextos particulares brasileiros de diversas naturezas [regionais, temáticos, institucionais etc.], o que poderia levar a conclusões opostas fosse cada um destes, a cada vez, o único a ser considerado. A segunda é que as conclusões gerais são provavelmente extensíveis aos demais países latinoamericanos e caribenhos.

Sob o ponto de vista propositivo, a análise sugere possibilidades e algo como uma *agenda* para discussão de providências, ações e programas cuja implementação por certo contribuiria para consecução dos objetivos permanentes de se atingir, na América Latina e no Caribe, padrões satisfatórios de bem-estar coletivo, o exercício de uma cidadania democrática e a configuração de uma arquitetura social baseada na interculturalidade.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

- ¹ Landinelli, J. (2007) *Algunas Observaciones Generales sobre los Requerimientos del Trabajo Inmediato en el Proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Circular TESALC.
- ² Casper, G. (1997) *Um Mundo sem Universidades?* – Gerhard Casper & Wilhelm von Humbolt; EdUERJ, Rio de Janeiro,.
- ³ Schwarz, R. (2007) *Desapareceu a Perspectiva de um Progresso que torne o País Decente*. Entrevista ao diário Folha de São Paulo, 11/08/2007.
- ⁴ Nicolescu, B. (1997) *The Transdisciplinary Evolution of the University – Condition for Sustainable Development*. Int. Congress of the International Association of Universities. Bangkok, Thailand.
- ⁵ Salinas Chávez, E. El Desarrollo Sustentable desde la Ecología del Paisaje. In: Salinas Chávez, E.; J. Middleton. 1998. *La Ecología del Paisaje como Base para el Desarrollo Sustentable en América Latina / Landscape Ecology as a Tool for Sustainable Development in Latin America*. <http://www.brocku.ca/epi/lebk/lebk.html>
- ⁶ Heisenberg, W. (1955). *Das Naturbild der heutigen Physik*. Rowohlt.
- ⁷ *Engineering for the Americas Symposium: General Information*. Lima, Peru. November 29 – December 2, 1995. <http://www.oest.oas.org/engineering/ingles/default.asp> .
- ⁸ *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge; Center for Educational Research and Innovation* (2004); OECD.
- ⁹ *Plan del Sector Educativo del Mercosur 2006-2010*; <http://www.mercosuleducacional.inep.gov.br/> .
- ¹⁰ MacDowell de Figueiredo(2004) A: *Reformas Internas & Relações Externas. Educação Superior no Brasil – Projeto 6x4 UEALC – Columbus&CENEVAL*; Relatório SESu/MEC.
- ¹¹ *Enhancing Consumer Protection in Cross-Border Higher Education: Key Issues Related to Quality Assurance, Accreditations and Recognition of Qualifications*; Center for Educational Research and Innovation; OECD, 2003.
- ¹² Portal ALCUE – *Espaço Comum de Educação Superior – América Latina, Caribe e União Européia*; <http://www.alcue.net/uealc/portal/main/Portal.do?s=whatIs>
- ¹³ Nicolsky, R.(2007) *comunicação privada*.
- ¹⁴ *Informe de la Misión de Pares UNESCO-IESALC – Universidad Autónoma Juan Misael Saracho – UAJMS*, 2007.
- ¹⁵ *Projeto Pedagógico da UFABC*, <http://www.ufabc.edu.br>, 2006.
- ¹⁶ MacDowell de Figueiredo, A. (2003) *Sistema de Regulação. Sistema Federal de Educação Superior*. Parte I: Supervisão e Avaliação; COPPE/UFRJ, 2003.