

FERNANDO SEABRA SANTOS
NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

A QUARTA MISSÃO DA
UNIVERSIDADE

INTERNACIONALIZAÇÃO
UNIVERSITÁRIA
NA SOCIEDADE DO
CONHECIMENTO



IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

(Página deixada propositadamente em branco)



I N V E S T I G A Ç Ã O



COEDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensauc@ci.uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://www.livrariadaimprensa.com>

Editora UnB - Universidade de Brasília

Email: contato@editora.unb.br

URL: <http://www.editora.unb.br/>

Vendas online: <http://www.editora.unb.br/>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

António Barros

IMAGEM DA CAPA

Título: O conhecimento; Técnica: imagem virtual;

Tipo: infopoesia; Data: janeiro 1997; Publicada a cores em:

“O Caminho do Leve”, Museu Serralves, Portugal

(foi publicada em preto/branco no livro ALGORRITMOS,

Musa Editora, São Paulo, 1998);

Autor: E. M. de Melo e Castro

INFOGRAFIA

Carlos Costa

EXECUÇÃO GRÁFICA

www.artipol.net

ISBN

978-989-26-0268-4 (IUC)

978-85-230-1038-6 (UnB)

ISBN Digital

978-989-26-0573-9

DOI

<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0573-9>

DEPÓSITO LEGAL

348578/12

FERNANDO SEABRA SANTOS
NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

A QUARTA MISSÃO DA
UNIVERSIDADE

INTERNACIONALIZAÇÃO
UNIVERSITÁRIA
NA SOCIEDADE DO
CONHECIMENTO

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

PREFÁCIO ADRIANO MOREIRA	9
PREFÁCIO CRISTOVAM BUARQUE.....	17
PREÂMBULO.	21
CAPÍTULO 1 • AS VÁRIAS MISSÕES DA UNIVERSIDADE.....	27
1.1. A gênese da universidade.....	27
1.2. A universidade de ensino	32
1.3. A grande crise da universidade	33
1.4. A universidade iluminista.....	37
1.5. A universidade desce da Torre de Marfim.....	45
1.6. Cenário contemporâneo da universidade no mundo.....	46
1.7. Que sentidos para a universidade?	48
1.7.1. A referência ética e moral	48
1.7.2. A juventude.....	49
1.7.3. O sentido da mudança permanente	50
1.7.4. A incompleta plenitude	51
1.7.5. A diversidade.....	51
1.7.6. Não fechar opções.....	52
1.7.7. A procura de qualidade.....	53
1.8. A internacionalização: missão e destino.....	53
CAPÍTULO 2 • O ESPAÇO EUROPEU DO CONHECIMENTO	61
2.1. Breve resumo de uma longa caminhada.....	61
2.2. O Espaço Europeu de Ensino Superior – o Processo de Bolonha	66

2.3. O Espaço Europeu de Investigação	69
2.4. Rumo ao Espaço Europeu do Conhecimento	72
2.5. Autonomia e responsabilidade.....	75
2.6. Alguns indicadores.....	79
2.6.1. A dimensão dos sistemas de ensino superior.....	80
2.6.2. A equidade na repartição dos custos	84
2.6.3. A mobilidade	90
2.6.4. A eficiência dos sistemas.....	94
2.6.5. A dimensão e a eficiência dos sistemas científicos	99
2.7. Desafios para o Espaço Europeu do Conhecimento.....	103
2.7.1. Desafios externos	104
2.7.2. Desafios supranacionais internos	109
2.7.3. Desafios nacionais	112
CAPÍTULO 3 • O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	115
3.1. Resumo histórico.....	115
3.2. Estrutura e regimes curriculares	122
3.3. Tendências atuais.....	126
3.3.1. Expansão.....	126
3.3.2. Políticas de inclusão social.....	131
3.3.3. Formação de professores.....	135
3.3.4. Novos modelos curriculares.....	137
3.3.5. Iniciativas de internacionalização.....	140
CAPÍTULO 4 • CONCEITOS E MODALIDADES DA INTERNACIONALIZAÇÃO	143
4.1. O nascimento de uma missão.....	143
4.2. A mobilidade académica.....	146
4.2.1. Antecedentes históricos	146
4.2.2. A mobilidade stricto sensu	150
4.2.3. A dupla titulação	151
4.2.4. A formação sandwich	152
4.2.5. A formação em cotutela.....	153
4.2.6. A formação integral no estrangeiro	154
4.2.7. Os diplomas conjuntos	154
4.3. Escala e ambição na investigação científica	155

4.4. A internacionalização das atividades de transferência e de inovação.....	157
4.5. A aferição de boas práticas.....	158
4.6. A diplomacia cultural universitária	160
CAPÍTULO 5 • GCUB: UMA INICIATIVA DE INTEGRAÇÃO ACADÉMICA INTERNACIONAL.....	167
5.1. Os antecedentes.....	167
5.2. A concepção	170
5.3. A implantação	172
5.4. A organização	177
5.5. Principais projetos do GCUB	181
5.5.1. O PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais.....	182
5.5.2. O PLINB – Programa de Licenciaturas Internacionais para não bolseiros ...	185
5.5.3. O PGIDT – Programa de Graduação Internacional em Dupla Titulação	186
5.5.4. O PMIG – Programa de Mobilidade Internacional para a Graduação.....	186
5.5.5. AUF, PAEC e BRAMEX	187
5.5.6. Convénio CNPq/GCUB/ <i>Coimbra Group</i>	189
5.6. Os desafios do GCUB	191
CAPÍTULO 6 • O ESPAÇO IBERO-AMERICANO DO CONHECIMENTO	193
6.1. A génese da ideia	193
6.2. Uma estratégia para o Espaço Ibero-americano do Conhecimento.....	196
6.3. Os programas institucionais atuais	201
6.4. Outros programas em curso	207
6.5. Questões em aberto.....	209
6.6. Portugal-Brasil: arco primeiro de uma ponte transatlântica	217
EPÍLOGO	223
TABELAS.....	229

(Página deixada propositadamente em branco)

PREFÁCIO

ADRIANO MOREIRA

Presidente da Academia das Ciências de Lisboa

Presidente do Conselho Geral da Universidade Técnica de Lisboa

A narrativa da evolução dos modelos e funções das universidades, sobretudo no mundo ocidental, foi globalmente repetitiva no essencial, não obstante a multiplicidade das origens, da tutela exterior por instituições políticas estaduais ou Igrejas institucionais.

Estas circunstâncias, muito evidentes nos países responsáveis pelo longo e frustrado processo da ocidentalização do mundo, como aconteceu com as soberanias da costa atlântica, ligaram o conceito desses centros do saber e do saber fazer aos objetivos estratégicos dos instituidores, mas a tarefa da busca do saber e do saber fazer, não impediu que se fosse implantando, crescendo e generalizando, o princípio da liberdade de observação, das conclusões, e das valorações, trave mestra da identidade universitária, frequentemente apoiada no sacrifício da autenticidade sustentada por uma longa teoria de mestres venerados.

A condicionante desta narrativa de séculos foi sendo enriquecida por uma série de conceitos organizadores do ambiente social e político, e do conhecimento da terra e do universo, que não feriram a essência comum do ocidentalismo, nem da percepção mutável da natureza, exercendo com regularidade, embora com exceções, raramente com fraturas, a função das

universidades, capazes de modificar as programações, os arrumos sempre provisórios dos ramos científicos, as fidelidades valorativas, usando a interdisciplina para dar lugar às exigências de novas investigações e conhecimentos, a transdisciplina para o surpreendente alargamento da realidade a investigar, e a projetar na reformulação do suposto conhecimento anterior.

De quando em vez um Cisne Negro, a imagem que Popper divulgou, e relacionamos com a descoberta da Austrália, não apenas desatualizou o saber como desencadeou imprevistas mudanças radicais e demolidoras do edifício da ciência e do saber fazer antes valorizados, causando ruturas no ordenamento, não apenas científico, também social, político, e ético, que atingem seriamente os próprios alicerces do edifício universitário.

Na viragem para o novo Milénio verificou-se a intervenção de um desses Cisnes Negros, ainda mal identificado mas sobejamente conhecido pelos efeitos demolidores das estruturas e teorizações, já, de um modo mais tímido que rigoroso, denominado globalismo.

O modelo universitário, com predomínio para a narrativa dos ocidentais, foi abalado em vários aspetos, a começar pela capacidade financeira. Responsável pelo avanço de uma ciência que ganhou mais em satisfação do que em eficácia no domínio do saber fazer, que é a economia, enfrenta o Cisne Negro que chamamos crise global económica e financeira, a qual tem já efeitos visíveis, em mais de um aspeto e numa variedade de países, pondo em causa a sustentabilidade.

A hesitação entre submeter, ou não, a universidade a um modelo de economia de mercado e em substituir, ou não, o conceito secular de estudante pelo conceito de cliente, a incerteza sobre se a natureza da instituição está ligada a, e acompanha, o sentido evolutivo da soberania dos Estados como, para estes, as responsabilidades que não impedem as iniciativas institucionais privadas que regularizam, faz nascer a dúvida sobre se as exigências do credo do mercado são as que a vão orientar e definir os riscos e as recompensas.

A principal ou primeira rutura está possivelmente na falência da prospectiva que tanto animou as esperanças semeadas pela interdisciplina no século passado. Em primeiro lugar a mudança estrutural da ordem mundial animada pela conceção da terra casa comum do homem¹.

Mas, com efeitos colaterais, sem previsão nem respostas, o social desafiou o político, apoiando novos atores objetores do sistema internacional; poderes que temos de chamar privados para usar a língua de que dispomos mostraram-se donos do poder na desordem mundial, a diplomacia clássica foi por isso subvertida, o nuclear está disputado entre projetos de paz e utilizações terríveis e experimentados de guerra, os Estados abrem falência, os conflitos regionais em que se destacam o Irão e o Iraque agravam-se, os narco-Estados florescem, os regionalismos, como o da União Europeia em crise, procuram substituir aqueles agentes soberanos tradicionais. Será a subversão inevitável²?

Esta pergunta inclui o facto de as fronteiras da vida estarem no centro do debate bioético, a “life industry” procura monopolizar o património genético, apenas alguns países têm acesso aos resultados do progresso científico, os riscos ambientais não distinguem nem etnias nem latitudes, a paz mundial escapa ao controlo da ONU, a cooperação Norte-Sul não avançou, os Objetivos do Milénio não podem contar com financiamento, as migrações estão descontroladas, o Estado deixa de ser o piloto da economia, a distinção entre pobres e ricos acentua-se criando um risco igual ao da ameaça atómica, a mundialização da criminalidade acompanha a modernidade,

¹ Sobre a crise da população mundial, v. Jean-Claude Chasteland e Jean-Claude Chesnais (Dir.s), *La population du monde, enjeux et problèmes*. INEDI, PUF, 1997. A questão do direito à vida, valor fundador da sociedade democrática, está em discussão. Oliver De Schutter, *L'aide au suicide devant la Cour européenne des droits de l'Homme*. RTDH, 2003, 53, p.71. Jerry Sainte-Rose, *L'enfant à naître: un objet indestructible sans destin humain?* ICPG n.º 52-53.

² A tese do choque das civilizações, de Samuel Huntington, corresponde à desordem do fim do Império Euromundista, depois da guerra de 1939-1945. Pierre Hassner (contestatário da tese de Huntington), ‘La thèse du «choc des civilisations» est une vision fautive de l'avenir de l'humanité’, in Serge Cordellier (Dir.), *Le nouvel état du monde: les 80 idées-forces pour entrer dans le 21e siècle*. Paris, Ed. La Découverte, 1999. Huntington, *Le choc des civilisations*. Paris: Odile Jacob, 1997.

na pregação de Paul-Guetny, ao atingir o facto religioso, embora as estatísticas mostrem que a decadência da pertença a religiões institucionalizadas ainda vê crescer o apelo à transcendência, sendo todavia claro que a crise dos valores parece reabilitar a esperança de Compte, frustrada até ao fim do anterior milénio³.

Em suma, a crise social que atinge tanto os ocidentais que perderam os impérios, como as sociedades libertadas mas em busca inquieta de orientação, de que a chamada primavera árabe é um dos pesadelos em curso, faz com que o globalismo seja sinónimo de anarquia internacional, um resultado que Hannah Arendt, no conturbado tempo da sua prestante vida, atribuía aos regimes totalitários.

As estruturas políticas, atingidas pelo turbilhão de mudança, reagiram em tempo lento e sem estratégia, ao mesmo tempo que o chamado tempo internacional se perdia em intervenções como a do Afeganistão (1979-1989), perdia os princípios para vencer Kadhafi, hesitava em enfrentar Assad ou Ali Abdallah Saleh, e deixaram substituir os órgãos institucionais, como o Conselho Económico e Social da ONU, por centros de poder de facto como o G-20, ou ignorados como se passa na área financeira e económica mundial.

A quarta dimensão da universidade – depois de investigar, ensinar, e gerir o saber e o saber fazer, é reconstruir o mundo novo, porque o Cisne Negro da viragem do milénio anarquizou o velho e exige a identificação, salvaguarda, fortalecimento, e estratégia inovadora das instituições que guardam o poder do verbo, que faremos sobreviver para organizar o caos. São estas instituições, em primeiro lugar ideias de obra ou de empresa que

³ Corinne Lepage, *La vérité sur le nucléaire*. Paris: Albin Michel, 2011. Yannick Barthe, *Le pouvoir d'indécision: La mise en politique des déchets nucléaires*. Paris: Editions Economica, 2006. Michel Camdessus *et al*, 'La réforme du système monétaire international: une approche coopérative pour le vingt et unième siècle'. Paris: Initiatives du Palais Royal, 2001. Paul Collier, *The Bottom Billion: Why the Poorest Countries Are Failing and What Can Be Done about It*. Oxford: Oxford University Press, 2007. Fareed Zakaria, *L'avenir de la liberté: La démocratie illibérale aux Etats-Unies et dans le monde*. Paris: Odile Jacob, 2003.

ligam as gerações pela tradição e cimentam o futuro pela investigação, pelo saber, pelo saber fazer, e pela sabedoria, isto é, a reestruturação de uma escala de valores, que assumem a quarta dimensão⁴.

Esta última exigência não foi incluída no conceito da União Europeia de sociedade da Informação e do saber a construir (Delors).

Daqui resultou que, com expressão na Declaração de Bolonha, rapidamente apelidada de tratado, a rede de ensino evoluiu para a submissão à economia de mercado, para o conceito de sustentação de cada instituição pelas chamadas receitas próprias, para o desenvolvimento sem precedentes das redes privadas, para a substituição do conceito de estudantes pelo conceito de clientes, e finalmente para o descontrolo da relação entre necessidades do mercado do trabalho e formações oferecidas.

Avaliada a conjuntura, que não pode deixar de exigir uma avaliação global, e começando pela base da anarquia mundial que tem o Estado em perda de autoridade mas sem perda de indispensabilidade, permitimo-nos sugerir alguns pressupostos intocáveis para que a universidade possa dar a contribuição indispensável para a reorganização das interdependências globais, sem as confundir com a mundialização da cultura, nem com a validade das especificidades culturais.

Em primeiro lugar a natureza institucional da universidade, que exige liberdade e sustentabilidade, duas facetas por vezes em conflito por circunstâncias do ambiente, onde o dominante é o fator político; na rede pública, apoiar a sustentabilidade nas *receitas próprias* traduz-se em comercializar o ensino abusando da semântica, pelo simples método de tratar como *preço* as propinas que são *taxas* e portanto da área tributária do Estado; nos Estados da área da pobreza, em que apenas a rede pública

⁴ Aduato Novaes (Org.), *Ética*. S. Paulo: Companhia das Letras, 2007. Diego Gracia Guillén, *La cuestión del valor*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 2011. Michel Renaud e Gonçalo Marcelo (Coord.), *Ética, crise e sociedade*. Lisboa: Humus, 2012. Wiliam Ospina, *Es tarde para el hombre*. Barcelona: Belacqua, 1994.

pode agir com eficácia, a rede universitária é parcela da soberania, esta com a definição variável de cada época, e apenas nos países ricos, com raras exceções para os pobres, à rede privada, à qual não é autorizado o desvio dos padrões gerais de qualidade, podem consentir-se regras moderadas de mercado; sem poder desconhecer as especificidades, que o globalismo tem visto fortalecer com a liberdade das culturas, antes submetidas ao colonialismo.

A exigência é que os países considerem a pluralidade da rede nacional, pública, privada e cooperativa, religiosa, militar, com *exigência igual de qualidade*; finalmente, atender à mudança da ordem mundial, à consequente alteração do valor das fronteiras, à exigência de articular a *identidade* com o *globalismo*, e à intransigente defesa da liberdade institucional da universidade.

Tudo pode sintetizar-se na questão da *sustentabilidade* das universidades, o que envolve sem dúvida o financiamento, mas coloca em primeira evidência a investigação, o ensino, o saber e o saber fazer, com total respeito pela ética.

Recentemente, os já famosos *glion Colloquia* enriqueceram a temática com a discussão deste tema: *Global Sustainability and the Responsibilities of Universities*⁵, Uma iniciativa de Luc Weber (Un. de Geneva) e de Werner Hirsch (Un. of California), que é ativa cada dois anos⁶.

Trata-se seguramente de uma das mais integradoras versões dos desafios da mudança da conjuntura, na qual a debilitação do conteúdo da soberania

⁵ Luc E. Weber e James J. Duderstadt (Eds), *Global Sustainability and the Responsibilities of Universities*. Paris: Economia, 2012.

⁶ Devem-se-lhe estes títulos: *The Glion Declaration I: The University at the Millennium* (1998); *The Glion Declaration II: Universities and the Innovative Spirit* (2009); *Challenges Facing Higher Education at the Millennium* (1999); *Governance in Higher Education: the University in a State of Flux* (2001); *As the Walls of Academia Are Tumbling Down* (2002); *Reinventing the Research University* (2004); *University and Business: Partnering for the Knowledge Economy* (2006); *The Globalization of Higher Education* (2008); *University Research for Innovation* (2010); *Global Sustainability and the Responsibilities of Universities* (2012).

para a maioria dos Estados conduz à integração regional de esforços, da qual a União Europeia é sempre apresentada como o exemplo de referência de múltiplos ensaios em curso.

Embora fossem importantes iniciativas como o Erasmus, o Tratado de Maastricht (7 de fevereiro de 1992) não deu competências à União neste domínio do ensino superior, até que a Declaração de Bolonha (1999), rapidamente chamada Tratado que não é, iniciou um processo que deverá ser aproximado do conceito de *REDE* com que o jovem Manuel Castells contribuiu para o processo de racionalização do *globalismo* sem cobertura normativa⁷.

Esta visão global não pode ignorar que a REDE tem tonalidades que se articulam, seguramente espaços que a Rede ainda não teceu, o que reconduz à necessidade de não ignorar que o *globalismo* não absorve as *singularidades*.

É neste ponto de vista que cabe a importância crescente da *rede universitária*, ou *mais compreensivelmente da rede do ensino superior*, que diz respeito ao espaço marcado pela língua portuguesa, e por instituições como a CPLP, a Associação das Universidades de Língua Portuguesa, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

Não se trata de uma realidade incompatível com a European Universities Association (EUA), ou da European Students Union (SEU), que servem a liberdade universitária em face do Conselho Europeu. O mesmo se passa com o European Research Council, que segue o modelo do U. S. National Science Foundation, ainda com relevo para a League of European Research Universities (LERU), que reúne 21 das mais importantes instituições.

⁷ Manuel Castells, *Fin de millénaire: L'ère de l'information*. Paris: Fayard, 1999; *Le pouvoir de l'identité*. Paris: Fayard, 1997; *La société en réseaux*. Paris: Fayard, 1998.

Os sinais anunciam que as *regionalizações* vão multiplicar-se, não apenas nas áreas globais da segurança e defesa que a ONU reformada se espera que superentenda, mas nas áreas do saber, do saber fazer, e da sabedoria, reconhecendo que as fronteiras geográficas tendem para apontamentos administrativos, que os meios de comunicação tendem para globalizar a cultura, que o mercado implantou raízes globais a exigir regulação, que a terra é a casa comum de todos os homens, mas também que à medida que a unidade global cresce, as especificidades acentuam-se dando relevo à visão de Chardin.

E por isso a *Rede* do ensino superior e da investigação, que se desenvolve num espaço identificado pela língua portuguesa, contribui para a reorganização do globalismo sem governança em que nos encontramos, em todas as modalidades dessa complexa *REDE*. Provavelmente devemos reconhecer que já perdemos tempo, mas assumir que o devemos recuperar. E para isso necessitamos de dimensão, sustentabilidade, independência, valores, e vontade de aceitar e reformular o património secular que é nosso. Estaremos à altura da nossa quarta dimensão.

PREFÁCIO

CRISTOVAM BUARQUE

Professor Titular da UnB

Senador da República

Um bom livro é aquele que responde perguntas que o leitor faz; um livro muito bom é aquele que, além disso, responde perguntas que o autor apresenta; mas os grandes livros são aqueles que, além disso, nos fazem formular perguntas novas. O livro dos Professores e Reitores Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho é um grande livro sobre a universidade. Ele responde perguntas, faz perguntas e nos provoca outras.

Começa respondendo a perguntas que muitos de nós fazemos há anos: sobre a gênese da universidade. Embora inventada na Europa, ele mostra os antecedentes da universidade, séculos antes, na tradição das “madrasah” islâmicas, citando a primeira delas, em Fez, no Marrocos: a Universidade de al-Qarawiyyin. Mas, acrescenta uma pergunta que usualmente não nos fazemos. Quem foi o seu fundador, e responde, surpreendentemente, que foi uma mulher, no ano de 859.

Vai além disso, fala da Escola de Nolanda, na Índia, criada em 427. E lembra que quando Bolonha, a primeira universidade europeia foi criada, Nolanda já tinha seiscentos anos; e quando ela foi destruída, 700 anos depois, Oxford tinha acabado de ser criada; Salamanca, Cambridge, Coimbra

só o seriam no século seguinte. É uma aula não apenas de história, mas de modéstia ocidental, diante do desenvolvimento intelectual no Oriente.

18

O capítulo sobre gênese da universidade nos responde ainda perguntas antigas, como: as missões herdadas do passado pela universidade de hoje; faz uma revisão sobre as experiências universitárias em cada Continente, mostrando o papel que diferentes países tiveram na consolidação do que hoje se chama de universidade.

Ele faz e responde a perguntas novas que formula, ele próprio: sobre a referência ética e moral da universidade, o seu sentido de evolução, sua incompletude na plenitude; como ter unidade na diversidade. E avança sobre a pergunta que hoje tantos de nós fazemos: qual a missão e o destino da universidade nestes tempos da internacionalização nas comunicações, da voracidade no consumo e da vertigem no conhecimento. Os Professores e Reitores Fernando e Naomar avançam com o conceito de “espaço integrado do conhecimento” como sendo o destino para cumprirmos nossa missão milenar ao longo do milênio que inicia.

Esta é uma grande contribuição e inovação do livro: apresentar o conceito, o processo e as modalidades de internacionalização da universidade. Mais do que quase todos os demais universitários, os autores têm condições de apresentar este livro sobre a internacionalização da universidade. Como reitores de duas das mais antigas universidades da Europa e do Brasil, em países que se situam dentro do espaço da língua portuguesa e que partilham o momento da grande revolução da integração mundial, eles têm o privilégio de assistir à refundação em marcha do ensino superior em escala planetária.

Com esta posição privilegiada, aliada à capacidade de análise e de redação de belo texto, eles analisam não apenas as tendências em evolução, como também oferecem os detalhes da formação deste “espaço integrado do conhecimento”, desde o acordo de Bolonha, passando pelos acordos entre universidades do mundo de fala portuguesa. Este é um dos capítulos em que eles são criadores de perguntas e formuladores de respostas.

Com a finalidade de responder aos desafios sociais de nosso tempo, eles formulam e oferecem uma resposta à pergunta: «que hierarquia introduzir então na lista das múltiplas formas possíveis de internacionalização?»

Para oferecerem esta pergunta fazem uma análise histórica do processo de mobilidade dos universitários entre países e citam as formas atuais: a dupla titulação, os diplomas conjuntos, a formação cotutelada e a chamada formação *sandwich*.

Diferentemente de muitos professores e alunos que hoje temem a internacionalização e ficam na defesa corporativa de seus respectivos espaços, assustados com a competição, os Professores Fernando e Naomar mostram que a integração, sob diversas formas, vem dos primórdios da universidade e é um caminho necessário para ampliar as atividades de pesquisa e intercambiar as transferências de conhecimento e inovação. Com sua forte atração pelo futuro, qualidade que deveria ser obrigatória em toda universidade e universitário, eles defendem o uso das novas técnicas da teleinformática que permitem o ensino a distância, em escala mundial. Caminhando para o dia em que todas as universidades serão uma só, convivendo na sua diversidade.

O capítulo do “Espaço Europeu do Conhecimento” mostra a longa caminhada que nos levou até o atual momento de integração quase plena. Com rigor e acuidade vão mostrando desde as primeiras especulações e tentativas legais para a integração do “espaço do conhecimento superior” na Europa, consolidado graças ao Processo de Bolonha que eles descrevem historicamente e analisam academicamente, com o mesmo rigor que usam para analisar o contexto da educação superior no Brasil. Sem esquecer a primeira tentativa de universidade, no Amazonas, fazendo um resumo histórico, passando pela Universidade do Paraná, antes de chegar ao que a visão usual considera nossa primeira universidade, a Universidade do Brasil, hoje UFRJ, lembrando que esta surgiu para atender o protocolo e oferecer um título de Doutor Honoris Causa ao Rei da Bélgica em visita ao Brasil, e oferecer também todos os detalhes do processo em marcha de integração das universidades brasileiras e portuguesas.

O livro dos Professores e Reitores Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho é uma obra que passa a compor o universo muito especial

dos grandes livros sobre um dos mais atrativos campos do conhecimento – a história da universidade.

20

Mas, o que melhor faz deste um grande livro é nos despertar para novas perguntas⁸, que exigirão muitos outros livros. Por exemplo:

- a) como olhar de cima, sem perder o contato com a base;
- b) como ser global, sem perder o sentimento local;
- c) como definir qualidade, em um mundo em rápida mutação, tanto na realidade como no conhecimento;
- d) como usar os métodos de ensino de massa e a distância, sem perder o imenso poder da relação de professor/aluno, mestre/discípulo;
- e) como ser de todos sem deixar de identificar e respeitar aqueles com mais talento, mais persistência, mais vocação;
- f) como estruturar-se multidisciplinarmente, sem perder a eficiência disciplinar;
- g) como seguir Morin, sem esquecer Humboldt;
- h) como pensar pela massa pobre, sendo filha da elite rica;
- i) como agir, sem deixar de refletir;
- j) como ser ao mesmo tempo técnica e ética e esteta;
- k) como ser contemporânea com o futuro, sem esquecer o passado;
- l) como ser científica sem deixar as humanidades de lado;
- m) como ser integrada sem perder a riqueza da diversidade;
- n) como ser uma e ser muitas;
- o) como ser superior participando das necessárias revoluções na educação de base;
- p) como ser elitista e democrática.

Este é um grande livro, de respostas e de perguntas, que deve ser lido nesse momento em que a universidade convive com uma revolução tão profunda quanto as de Gutenberg e de Humboldt juntos.

⁸ Cristovam Buarque faz um primeiro ensaio de resposta a estas questões no discurso que proferiu no Congresso brasileiro reunido em Sessão Plena no dia 23 de Abril de 2012, por ocasião das comemorações do 50º aniversário da Universidade de Brasília, e no qual se referiu explicitamente ao presente livro. (Nota dos autores)

PREÂMBULO

Constituindo uma prática ancestral que remonta praticamente ao tempo da fundação das primeiras universidades medievais, a internacionalização universitária está a atravessar em todo o mundo uma fase de grande intensificação. A dimensão que atinge nesta nova onda contemporânea, sem precedentes na história, deve-se sobretudo a três ordens de razões:

- à massificação do acesso ao ensino superior verificada ao longo do século xx, que confere outra escala e relevância social a tudo o que se passa hoje neste grau de ensino;
- à globalização da economia e da sociedade, que torna imprescindível a aquisição de competências facilitadoras das interações entre países e valoriza a que é efetuada em ambiente e convivência internacionais; e
- ao processo de integração europeia, que contou, a partir dos anos 70, com as primeiras experiências de internacionalização do sistema científico e, a partir dos anos 80, com os programas de mobilidade académica, reconhecidos em todo o mundo e semente do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Alguns números podem ser apresentados para dar conta deste fenómeno global. Por exemplo, a atual composição da população estudantil das academias australianas e neozelandesas inclui cerca de 25% de estrangeiros. A dotação anual do 7º Programa-Quadro da União Europeia para a investigação científica atinge já montantes da ordem dos 8×10^9 €.

Apesar de impressionantes, os índices que quantificam este processo têm ainda enorme potencial de expansão, quer pelo espaço de difusão

geográfica disponível para práticas já estabelecidas, com muitos países que podem aumentar os seus modestos indicadores nestas matérias, quer porque alguns aspectos da atividade universitária ainda não foram, ou foram apenas sumariamente, envolvidos em projetos de internacionalização.

Encontram-se no primeiro caso a mobilidade académica e a investigação científica. Para dar conta do que se espera venha a crescer a mobilidade académica internacional no futuro, basta referir que, enquanto na União Europeia a média de estudantes estrangeiros e de estudantes no estrangeiro se cifra, respectivamente, em 7,60% e 2,55%, na China estes valores são de apenas 0,61% e 1,98%, na Índia de apenas 0,08% e 1,15% e no Brasil de apenas 0,03% e 0,45%. Note-se que a China e a Índia, com 26,5 milhões e 14,9 milhões de estudantes, respectivamente, já são o primeiro e o terceiro maiores sistemas de ensino superior do planeta, enquanto no Brasil o número de estudantes acaba de ultrapassar os 6 milhões.

Quanto à investigação científica, o espaço que ainda existe para o crescimento da internacionalização pode ser bem compreendido se atentarmos que na União Europeia, região do mundo onde estas práticas estão mais difundidas, o orçamento comunitário representa apenas cerca de 4% do total anualmente despendido com ciência e tecnologia. Neste contexto, cresce a percepção política de que esta percentagem, muito baixa, não é compatível com os objetivos ambiciosos a que a Europa se propõe em matéria de construção de um espaço integrado do conhecimento.

Mas onde a internacionalização universitária encontra maior e mais promissor espaço de desenvolvimento, porque ainda praticamente inexplorado, é no campo da chamada terceira missão da universidade, pela qual esta responde ao seu compromisso com a sociedade através de práticas de extensão, da prestação de serviços especializados, da transferência de tecnologia, do empreendedorismo, da inovação e da cultura. A internacionalização dessas atividades abre muitas oportunidades tanto para as universidades como para as empresas.

É de todas estas atividades universitárias internacionais que o livro se ocupa. Mas ao falar de internacionalização universitária, não se pretende apenas esclarecer de que forma ela pode ser útil para interpretar, ao jeito de um mundo globalizado, as clássicas três missões da universidade.

Pretende-se ir mais longe ao mostrar que a internacionalização pode proporcionar um campo inteiramente novo de atuação que, embora respirando desejavelmente em conjunto com as outras três missões, igualmente abre caminho às universidades por uma via autónoma de atuação ao serviço da sociedade, no quadro do que aqui se designa por agenda de diplomacia cultural universitária que, pelo menos para algumas delas, se especula poder constituir a sua quarta missão. De fato, assim aconteceu entre 2003 e 2011, quando os autores deste livro eram Reitores da Universidade de Coimbra e da Universidade Federal da Bahia, com a ampliação da participação dessas Universidades em vários projetos já existentes e com o lançamento de outros novos, que constituem vias de desenvolvimento inovadoras da atividade universitária, em fecunda interação com as missões clássicas, em consolidação da sua presença, da sua autonomia e do seu prestígio.

Escrever este livro, no Brasil, ao longo do ano de 2011 foi uma tarefa simultaneamente árdua e exultante. Porque ao mesmo tempo que víamos surgir à nossa volta, em direto e ao vivo, as condições adequadas ao desenvolvimento profícuo do processo de internacionalização universitária, espectadores privilegiados de uma mudança de atitudes e de paradigma de todo um sistema de educação superior – e não um qualquer – relativamente à internacionalização, em confirmação dos nossos conceitos e das nossas aspirações, igualmente se tornava praticamente impossível manter atualizada a narrativa sobre uma realidade que fluía perante os nossos olhos a uma velocidade estonteante, com novos elementos relevantes a cada dia que passava. O Programa «Ciência sem Fronteiras», por exemplo, começou a ser preparado em abril de 2011, foi publicamente anunciado pela Presidente Dilma Roussef em junho do mesmo ano nas suas linhas gerais e viu publicados os primeiros editais já no mês de agosto. Vários outros editais foram lançados deste então, quer pela CAPES, quer pelo CNPq, com uma evolução na qual se distingue uma capacidade de adaptação à realidade que talvez permita corrigir em tempo útil o carácter demasiado rígido dos termos iniciais. As várias referências que são feitas ao Programa ao longo do livro, escritas necessariamente em momentos diferentes, não obrigatoriamente pela ordem em que são apresentadas e possivelmente não completamente

uniformizadas pela revisão final, refletem as reações do momento aos diferentes textos de enquadramento ou as nossas interpretações da forma como esses documentos têm sido, eles próprios, interpretados pelos principais protagonistas do Programa.

Uma outra dificuldade prende-se aos descaminhos deste nosso mundo, e em particular da Europa, cujos líderes nos deram, durante o ano de 2011, excessivos exemplos de hesitação e de falta de capacidade para enfrentar uma grave crise, fazendo desacreditar do projeto europeu até os seus mais acérrimos defensores. Mesmo que a bondade do caminho não seja posta em causa, nem a beleza do projeto integrador beliscada, por estas dificuldades que cremos conjunturais, sempre há que convir que elas ofuscam, na melhor das hipóteses transitoriamente, mas justamente no período em que o livro é elaborado, a imagem de um continente em processo inovador, pacífico e imparável de integração económica, política e cultural que poderia ser um ótimo exemplo para o resto do mundo em matéria de construção de uma Sociedade do Conhecimento. Nesta mesma linha de preocupações perguntar-se-á, e os autores também se fizeram essa pergunta, se o contexto de depressão vigente ou anunciada não poderá pôr em causa a atualidade do tema da internacionalização ou os fundamentos em que se baseia a ideia da sua progressiva valorização, dentro da universidade e fora dela. A estabilidade milenar da instituição universitária e a forma como desde sempre integrou estas atividades, por um lado, e por outro o lugar central que ocupa, *malgré elle*, na sociedade moderna, dão-nos sossego a este respeito. As perturbações por que poderá passar serão sempre oscilações de curto período, apenas ruído de fundo, que não a desviará significativamente do caminho que a evolução do mundo a chama, cada vez mais, a percorrer.

Uma terceira dificuldade, insuspeita, tem a ver com as surpresas que esta nossa língua comum nos reserva. Se ninguém duvida que o livro está escrito em português, é preciso acrescentar que deu algum trabalho apresentá-lo numa forma ou de um jeito considerado aceitável pelos dois autores. Ao longo do texto haverá momentos em que, apesar desse esforço de consolidação, a narrativa se deixará orientar pelo Cruzeiro do Sul, noutros casos pela Ursa Menor e pela Estrela Polar. Neste diálogo de constelações se praticou um exercício de respeito mútuo entre os autores, e dos dois por sua língua materna.

Todos nós somos o resultado de múltiplas influências e interações. Quando chega o momento de escrever, o produto decantado transporta a essência de tudo o que teve oportunidade de tocar, incorporando e reinventando contribuições de várias proveniências e sensibilidades. Não sendo possível identificar todas elas, não queremos deixar de referir algumas:

- no caso do primeiro autor, os ensinamentos que recebeu em ambiente de intensa e frutuosa cumplicidade pessoal e profissional dos Professores António Avelãs Nunes, Cristina Robalo Cordeiro e António Gomes Martins, que o acompanharam durante oito anos como Vice-Reitores, à frente dos destinos da Universidade de Coimbra;
- no caso do segundo autor, destacam-se os nomes de Francisco Gomes Mesquita, Vice-Reitor, Emílio Castro e Silva (Assessor de Relações Internacionais, *in memoria*) e Rossana Valéria da Silva, Secretária-Executiva do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, membros da harmoniosa e motivada equipe que, ao compartilhar o pesado fardo da administração do cotidiano universitário, em muito facilitou o seu trabalho de cultivo e gestão de relações interinstitucionais, motivo de sua presença neste livro.

A estadia do primeiro autor em Brasília, em gozo (vamos admitir que merecido) de uma licença sabática especial a que a legislação portuguesa lhe dá direito pelo fato de ter sido Reitor de uma universidade, a de Coimbra na ocorrência, bem como o resultado do trabalho que aí pôde desenvolver, foram possíveis graças a um conjunto de circunstâncias de que se deseja destacar:

- a obtenção de uma bolsa de estudos de Professor Visitante do Exterior, da CAPES, pelo período de um ano, entre abril de 2011 e março de 2012;
- o convite do Reitor, Professor José Geraldo de Sousa Junior, e a aceitação da UnB, da sua condição de Professor Visitante do Exterior, bem como as condições de trabalho que lhe proporcionaram e os contatos internos e externos que lhe facultaram;

- o acolhimento caloroso recebido de todos os membros da sua unidade de afetação, o CDS – Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB e em particular do seu então dirigente, Professor Elimar Pinheiro do Nascimento, de quem se tornou amigo e que foi quem mais diretamente assumiu a responsabilidade de o ajudar a suportar as “dores do exílio” voluntário;
- a simpatia dos seus colegas de gabinete, as Professoras Vanessa de Castro, Caroline Dedelis, Ludivine Pereira e José Luiz Franco que lhe abriram o seu quadro de relacionamentos pessoais e, entre muitas outras coisas, lhe proporcionaram a possibilidade de voltar a falar francês, como há trinta anos, no seu ambiente de trabalho.

Quanto ao texto, merecem agradecimentos especiais o Dr. João Paulo Moreira, que assegurou com competência a revisão final do manuscrito e o Doutor João Sousa Andrade, Professor Catedrático de Economia da Universidade de Coimbra, cujos esclarecimentos ajudaram a compreender as dificuldades associadas ao exercício de comparação de indicadores económicos entre países pertencentes a espaços diversos. Como combinámos receber à percentagem, ninguém ficou a ganhar.

Quanto à dupla edição, em Portugal e no Brasil, é devido agradecimento às prestigiadas editoras universitárias que nos emprestam a sua chancela, a Imprensa da Universidade (de Coimbra) e a Editora UnB, bem como aos patrocinadores de um e de outro lado do Atlântico: o Banco Santander, que patrocinou a edição portuguesa, e a ANDIFES, que patrocinou a edição brasileira.

E se outros méritos não tiver o livro, tem pelo menos o de ter permitido reunir, sob a forma de prefácios, dois textos de duas das personalidades mais brilhantes e mais lúcidas da cena política portuguesa e brasileira da atualidade: os Professores Adriano Moreira e Cristovam Buarque. Acederam, de imediato, ao nosso pedido e confessamos ter menos receio de enfrentar o mundo em companhia de quem o tem tão bem ajudado a compreender.

Brasília, 15 de fevereiro de 2012

Fernando Seabra Santos

Naomar de Almeida Filho

CAPÍTULO 1 • AS VÁRIAS MISSÕES DA UNIVERSIDADE

1.1. A génese da universidade

A universidade foi *inventada* na Europa Ocidental há quase mil anos.

Todo o livro tem uma primeira frase e há mesmo quem diga que ela é, muitas vezes, a mais importante. Aquela que usámos tem a virtude de ser sintética, afirmativa, simples e, no limite do realismo institucional, verdadeira. Mas apesar disso, como todas as frases simples e verdadeiras, também esta não resiste a uma segunda leitura, que obriga a um enquadramento e a uma justificação.

Para aceitar esta verdade é, com efeito, necessário assumir a definição clássica, europeia, de universidade. No entanto, não é possível ignorar a existência de centros de conhecimento que em muitos aspectos incorporavam as principais características daquilo a que hoje, *mutatis mutandis*, com a latitude de julgamento necessária para comparar realidades tão separadas no espaço e no tempo, seria possível designar como universidade e que antecedem em vários séculos (milénios?) a formação da primeira universidade europeia.

Para apenas referir as mais conhecidas, centramo-nos, por exemplo, na tradição e na linhagem das *madrasab* islâmicas, a primeira das quais se aceita ter sido a de Jâmi'at al-Qarawiyyin, hoje Universidade al-Qarawiyyin, criada em Fez, Marrocos, por uma mulher, Fatima al-Fihri, no ano 859. E se há quem defenda não se dever confundir a natureza distinta das *madrasab* e das universidades medievais, as primeiras sem dúvida mais dependentes (ou dependentes até mais tarde), da influência religiosa, é igualmente difícil ignorar as semelhanças entre ambas nos aspectos que

aqui interessa relevar, como centros de conhecimento e de formação avançada. Em determinado momento do processo de desenvolvimento da Humanidade, das *madrasas* partiram, com efeito, alguns dos juristas, escritores, médicos, cartógrafos e matemáticos mais influentes do mundo, na sua época.

É igualmente devida uma referência ao ramo oriental desta família, mais afastada da realidade europeia e, por isso, menos conhecida entre nós, no qual a Escola de Nalanda, na Índia, criada no ano 427 da nossa era e florescente centro internacional de conhecimento durante mais de setecentos anos, merece um lugar de destaque. De fundação budista, esta Universidade ocupava-se igualmente de matérias de natureza secular tais como história, direito, linguística, arquitetura, escultura, astronomia e medicina, e atraía estudantes provenientes da China, do Japão, da Coreia, da Tailândia, do Tibete e da Mongólia, bem como, naturalmente, de diferentes partes da Índia. Sobre a relevância histórica da Universidade de Nalanda vale a pena dizer que, quando ela foi destruída por Bakhtiyar Khiji, em 1193, a Universidade de Oxford tinha acabado de ser fundada e tanto Cambridge como Salamanca como Coimbra só o seriam no século seguinte. Quando Bolonha, a primeira universidade europeia, nasceu, Nalanda já tinha seiscentos anos.

Também a Biblioteca de Alexandria, fundada no início do século III A.C., maior centro de conhecimento do seu tempo até à total destruição ordenada em 391 D.C. pelo bispo Teófilo durante o reinado do imperador Teodósio, tem que ser considerada pelo menos precursora da universidade moderna. Importantes obras de geometria, trigonometria, astronomia, literatura e medicina foram aí produzidas por eruditos de todo o mundo, que vinham a Alexandria para ter acesso ao imenso espólio cultural armazenado nos seus rolos de papiro, em número que se estima próximo do milhão. Aí beneficiavam de um clima de tolerância cultural e religiosa e de uma liberdade de pensamento que se podem considerar os verdadeiros precursores do espírito universitário moderno, e que não voltariam a ser vistos até à invenção daquilo a que hoje chamamos a autonomia universitária.

Mas é possível recuar ainda mais. No ano de 387 A.C., num jardim situado nos arredores de Atenas dedicado ao herói Academo, Platão fundou

uma escola, hoje conhecida por Academia de Platão ou Academia de Atenas, que é considerada a primeira escola de filosofia. Dotada de salas de aula e de alojamentos onde Platão e os seus discípulos discutiam matemática, astronomia, música e especulavam sobre os conceitos da vida e do mundo, a escola destinava-se à formação de homens e de mulheres capazes de exercer funções políticas de destaque nas suas comunidades e funcionou até ao ano 529 D.C., quando foi encerrada por imposição do imperador romano Justiniano.

O mais conhecido e influente dos discípulos de Platão, Aristóteles, fundou ele próprio uma escola similar, o Liceu, em 335 A.C. Durante a Idade Média, o conjunto dos ensinamentos de Aristóteles, o *corpus aristotelicum*, que se presume ter sido, na origem, constituído por mais de quatrocentos títulos, passaria para a Biblioteca de Alexandria. Como consequência, seria lido e traduzido por pensadores árabes, que o reintroduziriam na Europa, pelo ocidente, durante a presença muçulmana na Península Ibérica⁹.

Felizmente, a sofisticada e sutil cultura islâmica preservou a obra de Platão, Aristóteles e Hipócrates. Esse feito se deve nomeadamente a Avicena, na Escola Médica de Raj, no Califado Oriental, e a Averróis, na Escola de Leis de Toledo, no Califado de Córdoba. Os livros de Hipócrates e o Canon da Medicina (*Qanun fi 't-tibb*) de Avicena são adotados como textos básicos pela pioneira *Scuola Medica* de Salerno, fundada em 1077, no Sul da Itália, que contava com professores árabes e judeus. Mas é nos mosteiros medievais que a obra de Aristóteles, conservada e compilada pelos filósofos árabes, é estudada e, numa versão ajustada à doutrina cristã, ensinada no movimento intelectual que foi celebrizado como a Escolástica.

E assim voltamos à origem. Feita esta longa, mas muito incompleta digressão, estamos em condições de prosseguir. Para nos guiar nesse caminho, apresentamos na Figura 1.1 um mapa-de-tempo que nos pode ajudar a melhor compreender a trajetória histórica da educação universitária no mundo ocidental.

⁹ Marilena Chauí, *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 341.

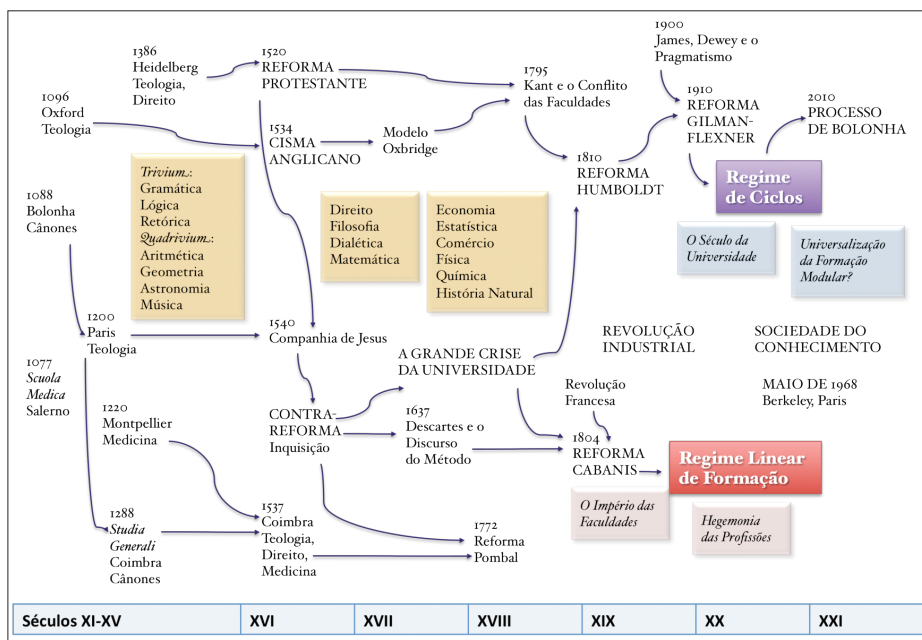


Figura 1.1: Mapa-de-tempo da trajetória histórica da educação universitária no mundo ocidental.

A universidade foi *reinventada* na Europa Ocidental há quase mil anos. Constituiu-se no contexto do renascimento comercial e urbano do início do segundo milênio, em consequência do qual se havia assistido a um aumento extraordinário do número de escolas secundárias catedráticas que se espalharam por todo o continente, e ao surgimento de estruturas de ensino de tipo corporativo, incorporando a representação de interesses comuns de estudantes e professores, formalmente reconhecidas através de bulas papais ou de cartas de outorga de imperadores e de reis.

Bolonha (no ano de 1088), Paris (em 1090 ou 1170) e Oxford (em 1096) foram os centros urbanos medievais onde se organizaram essas primeiras instituições, que tinham uma estrutura semelhante nos seus estudos básicos, ou propedêuticos, da filosofia (ou das artes liberais): o *trivium*, estudos dedicados à linguagem, representados pela gramática, pela lógica e pela retórica, e o *quadrivium*, constituído pela aritmética, pela geometria, pela astronomia e pela música. A estrutura curricular desses estudos gerais (*studium generale*) dava continuidade a uma tradição que se iniciou na Academia

de Platão e era complementada pelos cursos de Direito, de Teologia e, posteriormente, de Medicina, que constituíam o nível superior de ensino.

Em Bolonha o curso de Direito compreendia o estudo do *Corpus Juris Civilis* dos romanos e o direito canónico, e em Paris o curso de Teologia destacava-se por atrair grandes mestres da filosofia escolástica. Quanto ao curso de Medicina, embora antes da constituição formal das universidades já existissem escolas de preparação de médicos – como a pioneira escola de Salerno criada no século XI, como vimos acima –, é somente no século XIII que passa a integrar universidades (Montpellier: 1220, Salerno: 1231).

A mais antiga universidade espanhola existente é a Universidade de Salamanca, fundada em 1218 pelo Rei Afonso IX de Leão. Um documento de 8 de maio de 1254, com assinatura de Afonso X, estabelece-lhe as normas de organização e a dotação financeira. A validade universal (leia-se no mundo católico) dos graus por ela outorgados, bem como o privilégio de ter selo próprio, são-lhe reconhecidos por Bula papal de Alexandre IV em 1255.

Do lado português, é a Universidade de Coimbra que ocupa esse lugar de primazia histórica. Criada em Lisboa no dia 1 de março de 1290 por D. Diniz, através do documento *Scientiae thesaurus mirabilis*, e confirmada em 9 de agosto do mesmo ano pela Bula papal *De statu regni Portugaliae*, de Nicolau IV, a Universidade foi transferida ainda por D. Diniz para Coimbra no ano de 1308. Em várias outras ocasiões, nos séculos XIV a XVI, alternou a sua localização entre as duas cidades para ser definitivamente instalada em 1537 por D. João III no seu Paço Real de Coimbra, agora Paço das Escolas, onde ainda hoje funciona a sua sede.

Esta referência especial às duas universidades peninsulares irmãs de Salamanca e de Coimbra, para além da óbvia razão histórica invocada, é igualmente justificada a vários outros títulos. Por um lado, porque é destas duas universidades que partem as pessoas e os conhecimentos que vão progressivamente permitir, nos dois países e nas respectivas colónias, a fundação de várias outras universidades e/ou centros de saber; que vão alimentar técnica e politicamente, numa primeira fase, a administração colonial; e que vão mais tarde permitir a formação, nas colónias, de uma elite consciente e progressivamente desperta para os valores da liberdade e da independência. Por outro lado, porque, sem dúvida em herança da

sua relevância internacional passada, estas duas universidades estão, ainda hoje, na liderança dos projetos de internacionalização, em particular com a América Latina, que caracterizam a universidade europeia neste início de século¹⁰. Em terceiro lugar porque têm sido capazes de ver na internacionalização não apenas um mecanismo de troca de pessoas e de experiências mas também uma forma de alargar e de desenvolver a sua própria missão, o que faz delas modelos de estudo adequados para o conjunto de preocupações sobre as quais se centra o presente livro.

1.2. A universidade de ensino

As universidades expandiram-se por toda a Europa Medieval de tal forma que, no final do século XIII, já havia quinze. Em 1500 esse número chegava a cinquenta. Inicialmente destinadas a guardar e a proteger os valores da civilização (cristã, na sua origem europeia), elas viram essa função, reinterpretada pelo tempo, transformar-se em princípio instituinte, no quadro do qual a educação superior se assumiu como a sua *primeira missão*.

Até aos séculos XVII e XVIII o ensino organiza-se em duas bases fundamentais: a *lectio* e a *disputatio*. Na *lectio*, só o mestre tinha a palavra. São lidos trechos de uma obra de referência e por ele comentadas as “opiniões” (*sententiae*) dos autores. A *disputatio* era uma livre discussão entre o mestre e o discípulo, na qual se aduziam e discutiam argumentos favoráveis e contrários a uma tese¹¹, sempre balizados pelos textos.

Com a redescoberta do pensamento de Aristóteles – para a qual largamente contribuiu a Escola de Toledo –, ou, de uma forma mais generalizada e provavelmente mais correta, na sequência do percurso

¹⁰ Em dados de 2009, 9.7% dos estudantes da Universidade de Salamanca eram estrangeiros, estando metade deles (4.8%) formalmente matriculados. Na Universidade de Coimbra estes números são ainda mais impressionantes e cifram-se respectivamente em 13.8% e 9.7%, fazendo dela a mais internacional das universidades ibéricas da atualidade. Contando atualmente cerca de 1500 estudantes brasileiros, a UC é igualmente a maior academia brasileira no exterior.

¹¹ Para quem esteja orgulhoso do modelo pedagógico atual, muitas vezes ainda baseado em aulas teóricas e práticas, aqui fica um elemento de reflexão sobre o pouco que evoluímos nesta matéria desde a Idade Média.

norte-africano do pensamento grego a que já acima se fez referência, no qual se devem incluir as importantes contribuições originais de numerosos cientistas do mundo islâmico, os estudos até então considerados propedêuticos de filosofia (ou de artes) tomaram uma outra importância e dignidade universitária, passando esta componente do ensino a organizar-se numa Faculdade a par das restantes três, embora com um estatuto inferior. Quanto à formação para as “artes mecânicas” (embriões das futuras Escolas de Engenharia), ela permaneceria, no entanto, de fora das universidades, sendo objeto de iniciativas isoladas de base estatal, tais como a mítica (mas sem existência documentada) Escola de Sagres para as artes náuticas, ou as escolas militares para as artes bélicas.

No século XVI as universidades alemãs muito contribuem para a Reforma Protestante, enquanto as universidades inglesas (tanto a pioneira Oxford quanto sua dissidência, Cambridge) se engajam no Cisma Anglicano. Doutra parte, é da reunião de docentes e alunos da Universidade de Paris que surge a Companhia de Jesus, sob a liderança de Inácio de Loyola, estudante de Teologia no *Collège de Notre Dame*. O movimento jesuíta se difunde extensamente, ocupando as universidades que permaneceram sob controle do Vaticano e, junto ao Santo Ofício (que operava a intricada e temida rede de tribunais eclesiásticos conhecida como a Santa Inquisição), deslança a Contra-Reforma. O julgamento e a execução de Giordano Bruno, frade dominicano, filósofo e professor itinerante de várias universidades, ocorrido em 1600 na cidade de Florença, marcam o fim do modelo de universidade medieval. Não obstante, em Espanha, Portugal e suas colônias além-mar, o domínio da Inquisição e a hegemonia da Companhia de Jesus no panorama universitário permanecem por mais de dois séculos.

1.3. A grande crise da universidade

E é esta a duração da longa e profunda crise que a universidade enfrenta em diferentes vertentes. Com o declínio do Poder Papal, alguns soberanos emergentes das cruentas guerras religiosas do século XVI assumiram o controle político das instituições de conhecimento, instrumentalizando-as para

a formação de gestores do Estado-nação e dos domínios coloniais, de sacerdotes para as novas confissões religiosas, além de intelectuais, de quadros profissionais e, igualmente, da nova burocracia de origem aristocrática ou cooptada da burguesia nascente. Na Europa meridional, sobretudo nos países mediterrâneos, o domínio da Igreja Católica Romana reforça o conservadorismo e a tradição. Na Europa central e do Norte, sobretudo nos países reformados, os soberanos restringem as liberdades institucionais que, na Idade Média, garantiam o respeito geral do espaço territorial e político das universidades. Em ambos os casos, a vanguarda do pensamento filosófico e científico se desenvolve fora (e, muitas vezes, sob oposição) das universidades.

Não é, portanto, de estranhar que a revolução científica do século XVII, bem como o modelo inteiramente novo que propõe para o estudo da Natureza, não surja nem se desenvolva no interior destas universidades dominadas pela escolástica e pelo ensino livresco, embora dois grandes nomes desse movimento, Galileu e Newton, tenham sido nelas professores. A resistência, e até a hostilidade, das instituições universitárias dessa época ao “novo saber” explicam o aparecimento, por regra à margem das universidades, de numerosas sociedades científicas, sob a forma de academias, jardins botânicos, observatórios, laboratórios e museus onde esse saber se produzia e ensinava, então sob a denominação de filosofia natural, em ambientes que se constituíam em verdadeiras comunidades epistemológicas e tiveram um papel decisivo no desenvolvimento do conhecimento científico.

A crise da universidade pós-renascentista, que achamos pertinente chamar de universidade vocacional, encontra duas soluções antagônicas quase no mesmo momento histórico. Na Europa mediterrânea, particularmente na França, com a revolução burguesa e seus desdobramentos, a universidade é identificada com o *Ancien Régime* e perde todos os seus privilégios. De fato, no primeiro momento revolucionário, antes do *Thermidor*, todas as universidades francesas foram extintas e seu património transferido para o povo. Após diversos pleitos e movimentos de corporações profissionais, foram gradualmente restauradas em posição secundária às faculdades, academias militares e escolas de educação superior, vinculadas ao Estado, significativamente denominadas de *Grandes Écoles*.

Na Inglaterra e na Alemanha, por outro lado, a crise da universidade é superada pela ampliação do seu papel político de centro de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos para as ciências e tecnologias, o que lhe vai permitir recuperar a posição relativa que perdera entre finais dos séculos XVI e XVIII, face a outras entidades extra-universitárias.

É, no entanto, necessário e justo referir alguns exemplos que destoam desta sistematização demasiado esquemática da evolução universitária e que constituem sinais precoces de uma mudança já anunciada durante este longo período de crise, tais como a criação e/ou o desenvolvimento, dentro do extenso intervalo de duzentos anos a que nos referimos, de estruturas universitárias dedicadas ao estudo das ciências experimentais e ao conhecimento científico da Natureza, algumas delas verdadeiramente notáveis pelo seu significado ou pela sua dimensão.

Um dos primeiros destes episódios ocorreu ainda no século XVI, mais precisamente em 1587, quando a Universidade de Leiden se dotou de um Jardim Botânico (considerado um dos mais antigos da Europa) por iniciativa de Carolus Clusius, aliás Charles de l'Écluse. L'Écluse aí plantou algumas espécies raras trazidas de Espanha e de Portugal, países que visitara entre 1564 e 1565 e onde tivera acesso ao *Colóquio dos Simples* (magistral sistematização dos conhecimentos existentes à época na Europa sobre botânica oriental), de Garcia da Orta, que traduziu para latim e editou em 1567.

Não é difícil aceitar, e este exemplo torna-o claro, que o movimento intelectual e cultural induzido pela primeira globalização (ou, num registo mais pragmático, que a necessidade de uma administração capaz e de um corpo técnico qualificado para dar resposta aos desafios abertos pela senda das descobertas e pela exploração dos novos territórios) tenham contribuído para a decisão política de introduzir profundas reformas no ensino, até então baseado, como se disse, na escolástica e nos livros. O confronto dos europeus com os imensos territórios que lhes era dado explorar, com uma fauna e flora exuberantes e em boa parte desconhecidas e com fenómenos novos que tiveram que dominar, tornou-os conscientes da imperiosa necessidade de aceder ao conhecimento das leis da Natureza e de, para tal, recorrer à chamada abordagem experimental. A erudição retórica pode ser capaz de inflamar as almas, mas dificilmente servirá para

cuidar dos corpos, para compreender o comportamento da matéria, para desbravar os continentes.

Em Portugal é sintomática a coincidência histórica entre um dos períodos de mais intensa exploração geográfica e colonial desses territórios, em particular do Brasil, sob a égide de Pombal, e o profundo e coerente conjunto de iniciativas de governo na esfera do ensino, marcado pela criação da Aula do Comércio, em 1759, primeiro estabelecimento de ensino oficial do mundo a ensinar Contabilidade de uma forma técnico-profissional, e do Real Colégio dos Nobres, em 1761, primeiro estabelecimento de ensino do país a incluir no seu currículo o ensino experimental das ciências. Embora precursores de estabelecimentos de ensino universitário¹², ambos são, no momento da sua formação, exteriores à universidade. Depois, numa inversão de estratégia a que não terá sido alheia a extinção da Companhia de Jesus em Portugal, ocorrida em 1759, com a total reestruturação do ensino médio que ela tornou inevitável e o encerramento definitivo da Universidade Jesuíta de Évora, a atenção do Marquês vira-se decididamente para a Universidade de Coimbra, com a imposição de novos Estatutos, em 1772, com a introdução de profundas alterações de organização e de métodos de ensino e com a criação das Faculdades de Matemática e de Filosofia Natural, do Gabinete de Física, do Laboratório *Chimico*, do Jardim Botânico, do Observatório Astronômico, do Dispensário *Pharmacêutico*, do Teatro Anatómico e do Museu de História Natural. Este movimento, que ficou genericamente conhecido como a Reforma Pombalina da Universidade, constituiu, a par da laicização do ensino universitário e em complemento dela, um momento de viragem com consequências importantes em todo o espaço de língua portuguesa. De uma visão misteriosa, metafísica, povoada de misticismo, de anjos que dividem a matéria, de matéria que tem horror ao vazio, em parte cristalizada nas várias criações do mundo inscritas nos textos religiosos, vemos desenvolver-se, contrapondo-se-lhe, uma atitude

¹² A Aula de Comércio é precursora do atual Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, e o Colégio dos Nobres, embora com uma descontinuidade institucional ditada por razões de natureza política, foi incorporado, em janeiro de 1837, na então recém-criada Escola Politécnica de Lisboa, transformada em 1911 na atual Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

racionalista, experimental e quantitativa que vai revolucionar a nossa visão da natureza, ao longo do século XVIII e até aos nossos dias.

É nesta universidade que vêm obter formação, desde o início da colonização mas sobretudo a partir do terceiro quartel do século XVIII, sucessivas gerações de jovens nascidos no Brasil, proporcionando a consolidação de uma elite de intelectuais, cientistas e técnicos que desempenhou um papel importante no conhecimento, formação e desenvolvimento da grande nação brasileira.

1.4. A universidade iluminista

Apesar destes exemplos precursores, o primeiro movimento de reflexão e de sistematização teórica na direção do que se poderia chamar de reforma moderna da universidade só se iria encontrar, no entanto, já perto do final do século XVIII, numa obra da alta maturidade de um dos maiores filósofos da civilização ocidental, Immanuel Kant.

Kant anteviu a primeira reforma universitária, ao denunciar os últimos resquícios do caráter sacro da universidade, bem como a ingerência do Estado na sua autonomia. Na sequência de uma admoestação do Rei Frederico Guilherme II concretizada através de um édito de censura à sua obra, ele publicou em 1798 um pequeno grande livro chamado *Conflito das Faculdades*, um dos textos filosóficos de maior impacto sobre os processos históricos de transformação institucional.

Ainda no século XVIII a universidade tinha, como vimos, três faculdades superiores, Teologia, Direito, e Medicina, e uma faculdade inferior, a de Filosofia. Kant analisa criticamente a estrutura do ensino superior do seu tempo: a verdade da Faculdade de Teologia era estabelecida pela divindade; a verdade da Faculdade de Direito submetia-se à vontade do soberano; a verdade da Faculdade de Medicina advinha do princípio de autoridade. Ele argumenta com clareza que a verdade da Faculdade de Filosofia resultava do escrutínio científico do mundo e que, portanto, as faculdades inferiores deveriam ter como princípio não se ater à autoridade de Deus, dos velhos mestres ou do soberano. Em consequência, a faculdade inferior teria todo o direito de ser parte da

universidade em um registro claro de autonomia, tanto em relação às faculdades superiores quanto perante os poderes externos. Antecipando a importância do primado da razão em todas as esferas de conhecimento humano, o texto kantiano propõe que a instituição universitária deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e que, enfim, se constitua como espaço livre, onde não haja soberano ou pontífice para atestar verdades mesmo nas faculdades superiores. A questão da autonomia aparece na universidade no seu primeiro momento de modernidade, não como quezília caprichosa contra os poderes instituídos, mas como grito de liberdade do espírito humano, de confiança nas suas capacidades não tuteladas, em defesa do conhecimento científico, humano e, portanto, limitado ou conjuntural, mesmo assim luminoso e fecundo relativamente a qualquer outra forma de verdade revelada ou imposta.

Para ter uma ideia sobre o ambiente intelectual que se vivia na Alemanha do início do século XIX em relação às políticas de ensino, cadinho no qual se havia de fortalecer a atmosfera de rejeição às premissas filosóficas da pedagogia utilitarista prevalecente e às instituições que encaravam o aluno como um corpo a ser domesticado na maquinaria do poder imperial que as controlava, vale a pena lembrar uma reflexão de Goethe, aliás membro ativo do Conselho da Universidade de Iena: “Como quer alguém aparecer como mestre em sua matéria quando não ensina nada de inútil?”¹³

No mesmo sentido crítico ao ambiente apertado da sala de aula, prelúdio de uma nova síntese que se adivinha entre a universidade e o mundo externo, vai a resposta do estudante a Mefistófeles, na primeira parte do *Fausto*, quando, referindo-se à universidade, ele diz:

Estas paredes, aulas, salas,
 Não sei como hei de suportá-las.
 É tão restrito e angusto o espaço,
 De verde não se vê pedaço,
 E ficam-me nas aulas, bancos,
 Pensar, ouvido e vista estancos.

¹³ Johann Wolfgang von Goethe, *Maximen und Reflexionen*, in Karl Otto Conrady, *Goethe: Leben und Werk*, Bd. 2, Königstein: Athenäum, 1982/1984, § 445.

Sabemos que o Rei¹⁴ entendeu e acolheu a crítica kantiana e, a partir daí, as rigorosas bases da sua argumentação determinaram um viés de extremo respeito das autoridades políticas perante o ponto de vista filosófico em relação ao ensino superior¹⁵. Assim é que os Estados Germânicos, visando reestruturar-se após os conflitos napoleônicos, corrigindo as fragilidades que as derrotas militares tinham posto a nu, reformando o seu sistema de ensino superior e integrando-o no processo de desenvolvimento nacional, encomendaram projetos de universidade aos mais renomados filósofos da época. Ninguém menos que Fichte, Schelling e Schleiermacher apresentaram as suas contribuições, porém o vencedor desta espécie de “edital filosófico” da primeira grande reforma universitária foi Guilherme von Humboldt.

Divulgado em 1810, o Relatório Humboldt¹⁶ estabelecia o primado da pesquisa, priorizando no ensino superior a outrora faculdade inferior e realizando, assim, a proposta kantiana. Baseava-se em uma premissa clara e muito simples: “a base da verdade deverá ser a pesquisa científica”. Do ponto de vista de organização do saber, a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão académica a partir do conceito de cátedra, instância de superposição orgânica do governo institucional com a repartição dos campos de conhecimento. Do conceito, estendido à noção de “liberdade de cátedra”, decorria que para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autónomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão académica dos conteúdos curriculares.

Nesse referencial, a primeira universidade moderna a ser criada foi a Universidade de Berlim, em 1810, totalmente organizada de acordo com os

¹⁴ Já não Frederico Guilherme II, entretanto falecido, mas sim seu filho e sucessor Frederico Guilherme III.

¹⁵ Por aqui se vê porque é que a Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra, efetuada trinta anos antes, não pode ser considerada como parte deste movimento de construção da universidade moderna. Enquanto o texto de Kant é construído em defesa da liberdade de pensamento e incitação a essa liberdade, prólogo do que mais tarde se viria a chamar autonomia universitária, a inspiração do Marquês radicava sobretudo na preocupação de controlar os espíritos, de censurar os livros, de aferir a verdade pelo interesse ou vontade do Rei, ou seja, em função dos desígnios políticos do Ministro.

¹⁶ Disponível em português: ‘Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim’, in Gerhard Casper e Wilhelm von Humboldt, *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1997.

princípios e diretrizes do Relatório Humboldt. Pela reforma humboldtiana, orientada por um forte espírito de liberdade individual de professores e de alunos, a pesquisa afirma-se como eixo de integração do ensino superior e fonte de credenciamento do que deve ser ensinado. A universidade chama a si o mandato institucional e político sobre a responsabilidade da produção do conhecimento, que passa a constituir a sua *segunda missão*.

Embora com especificidades próprias, a maior parte das grandes universidades de todo o mundo, ditas de investigação, vieram a ser fortemente influenciadas pelo modelo proposto por von Humboldt, fato que lhe garante um lugar de merecido destaque na História da universidade.

No entanto, esse modelo não é o único que se consolida a partir do século XIX. Em França, ainda no final do século XVIII, os enciclopedistas propõem um modelo de formação superior em contraposição à velha universidade corporativa, eclesiástica e aristocrática. Nesse aspecto, o papel de Pierre-Georges Cabanis como líder reformador da educação superior, sobre bases científicas e diretrizes tecnológicas oriundas do pensamento cartesiano, é menos reconhecido. Mas sobre a sua importância histórica basta dizer que o modelo educacional por ele concebido, proposto e implantado na era napoleônica (inicialmente com a ajuda de Antoine de Fourcroy), sobreviveu durante dois séculos em muitos países, inclusive em Portugal e no Brasil. Nesse aspecto, antecipando o que ocorrerá um século depois na Reforma Flexner, Cabanis tem como foco a educação médica, porém termina por estabelecer as bases gerais da reforma de todo o sistema de educação superior e profissional da França nos séculos XIX e XX.

A organização do ensino superior preconizada por Cabanis e concretizada durante o período napoleônico dispõe de faculdades dotadas com grande autonomia e capacidade para decidirem as disciplinas e os cursos que ministram, bem como de uma rede de escolas isoladas, tais como a Escola Politécnica e a Escola Normal Superior, exteriores à universidade, que tinham por objetivo atender às exigências da revolução industrial e às demandas por quadros superiores para a burocracia estatal. O sistema caracteriza-se igualmente pela forte segmentação de qualidade entre as universidades e essas *Grandes Écoles* e entre a formação e a investigação. Embora não negligencie a investigação, de uma forma geral atribuída

a entidades externas à universidade, eventualmente ligadas a ela, hoje organizadas através de organismos próprios como o CNRS, a componente estritamente universitária do modelo francês de educação superior dá clara primazia ao ensino, procurando encontrar, por via da complementaridade com as Grandes Écoles e com as unidades de pesquisa associadas, o equilíbrio entre a qualidade da formação para as elites num ensino necessariamente (e desejavelmente) massificado.

Com esse regime institucional dominado por faculdades e escolas isoladas e relativamente independentes das universidades, é justamente nessa fase histórica (*circa* 1800) que se introduz uma arquitetura curricular linear e circunscrita de formação de carreiras profissionais mediante o ensino superior especializado. Além da criação de “universidades nominais”, a Reforma Cabanis introduz o conceito oficial de “licenciatura” (*License*) como diploma universitário licenciador ou legalmente habilitador ao exercício profissional num momento em que a sociedade francesa buscava consolidar o controle governamental sobre as práticas sociais das categorias profissionais burguesas.

Podemos considerar que a universidade de ensino ganha uma sobrevivência de mais dois séculos graças à transição política do Estado absolutista para o Estado burguês. Nessa conjuntura, com a sociedade pós-aristocrática e com o novo modo de produção, o sistema francês de ensino serve de exemplo para outros povos submetidos à poderosa influência ideológica e cultural da França, principalmente na Europa meridional e nos países recém-saídos da condição de colônia, como o Brasil do século XIX.

Enquanto isso, o que acontece no lado Norte da rede universitária europeia? Como se podia esperar, inicialmente a Reforma Humboldt enfrenta obstáculos formidáveis entre as próprias universidades germânicas. Não obstante, na segunda metade do século XIX já se pode identificar o modelo de formação universitária ancorado na pesquisa científica como hegemônico no Império Austro-Húngaro, Países Baixos, Suíça e países escandinavos.

Na Inglaterra desenvolveu-se um terceiro modelo que manteve as suas tradicionais universidades – Oxford e Cambridge – com um perfil aristocrático e de cultivo de um saber “desinteressado”, assente num paradigma de

formação do carácter e da personalidade, criando paralelamente uma rede de instituições superiores científicas e técnicas formando engenheiros, agrónomos, médicos, contabilistas e outros profissionais, com finalidades muito pragmáticas de atendimento das necessidades económicas de um país que era no século XIX a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação.

Durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com enorme multiplicidade de modelos de formação superior. Praticamente cada país do continente europeu adotou sua versão de sistema universitário diretamente gerado da universidade elitizada do século XVIII. A universidade de pesquisa inspirada na Reforma Humboldt consolidou-se na Alemanha e no Reino Unido. Em França, o sistema das universidades convivia com os *collèges* (muito distintos dos *colleges* norte-americanos), com as *écoles supérieures* e com as *écoles polytechniques*. Nos países mediterrâneos, em especial na Itália, seguiam-se os formatos setecentistas de formação profissional bacharelesca. Em Portugal, além disso, respeitavam-se as diretrizes estruturais da universidade francesa pré-Reforma Bonaparte.

Na América do Norte, a forte tradição protestante da sociedade colonial era a motivação básica do esforço de alfabetização da sua população, possibilitando a todos o acesso direto aos textos bíblicos. Essa valorização da educação transformou a sociedade norte-americana numa das mais escolarizadas do mundo ainda no período colonial. Nos Estados Unidos as primeiras instituições superiores surgem no século XVII, o primeiro século da colonização. Os primeiros *colleges* não eram réplicas de Oxford ou Cambridge, mas escolas utilitárias que buscavam atender as necessidades educativas das comunidades locais e preservar os seus valores religiosos, de diferentes denominações protestantes.

Uma reforma da educação superior levada a cabo em 1860 dividiu o ensino superior em dois subsistemas bastante distintos. O primeiro é representado pela Universidade de Harvard e pela Universidade John Hopkins, recém-criada por Daniel Coit-Gilman com professores americanos maioritariamente formados em universidades alemãs, que se distanciavam

do pragmatismo para se dedicar à investigação científica e ao conhecimento humanístico, propiciando um ensino de alto nível e a concessão de títulos doutorais inspirados no modelo universitário alemão. O segundo previa dois tipos de instituição, os *junior colleges*, com duração de quatro anos, tendo como objetivo a preparação para o trabalho e a elevação do nível de cultura geral, e os *land-grant colleges*, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais. Essa estrutura acadêmica hierárquica era uma réplica da estrutura de classes da sociedade norte-americana, prevendo-se mecanismos, como bolsas de estudo, para permitir a mobilidade ascendente dos estudantes mais pobres e talentosos.

Em 1905, cinco fundações norte-americanas, lideradas pela Carnegie Foundation, instituíram uma comissão que avaliou o estado do ensino superior nos EUA, principalmente na área de saúde. A presidência da comissão foi entregue a Abraham Flexner, então um jovem educador, especialista em filosofia, grande conhecedor de Hegel e estudioso de Kant. Nessa época os EUA exibiam taxas espetaculares de crescimento e afirmavam-se como a referência do capitalismo industrial, com base no primado do *laissez-faire* na sua estruturação jurídica, social e econômica. Todos os setores da educação, em especial a educação superior, se organizavam de modo completamente desregulamentado, apesar da forte influência do modelo humboldtiano da universidade de pesquisa. Não havia distinção clara entre ensino escolar e ensino universitário, e os cursos superiores apresentavam enorme variação de duração e de qualidade, como, por exemplo, cursos de medicina e de direito com duração de três a sete anos.

A estrutura curricular preconizada por Flexner desenvolve-se em ciclos (*college + graduate studies*) com grande flexibilidade de percursos e ainda hoje caracteriza o modelo norte-americano de universidade. Tem como primeiro ciclo o *college*, bacharelato de formação geral de 4 anos de duração, pré-requisito para acesso aos cursos de graduação. Em segundo ciclo, a formação profissional normalmente se dá no nível do mestrado mas, em algumas áreas como Medicina, Direito, Farmácia e outras, o grau profissional básico corresponde ao nível de doutorado. Antes de Flexner, cursos conducentes aos graus de *Bachelor of Arts* e *Bachelor of Sciences* já existiam em praticamente todas as instituições norte-americanas de ensino superior,

porém a novidade flexneriana compreende uma forte recomendação para que tais cursos constituíssem pré-requisitos e critério de seleção para os mestrados e doutorados, acadêmicos e profissionais. Assim, em 1926, quando Flexner se aposenta da direção do *General Education Board*, organismo da Fundação Rockefeller que ele próprio havia transformado num poderoso instrumento indutor de reforma daquele sistema universitário, o *college* era adotado como *minimum requirement* em praticamente todas as instituições de ensino superior dos EUA.

O Relatório Flexner, publicado em 1910, embora focalizado na área da saúde, trouxe implícito nas suas recomendações um projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano. É estabelecida uma fase de formação básica flexível preparando para a graduação (*undergraduate*), seguida de uma fase de formação para estudantes já graduados (*graduate students*) conduzindo a mestrados de formação profissional ou mestrados de transição para o doutoramento. Nesta tradição respeitavam-se, como exceção, as formações que faziam parte das antigas faculdades superiores, como por exemplo direito e medicina, onde a formação profissional completa implicava um grau equivalente ao doutoramento, denominado *Philosophy Doctor*, cuja abreviatura, *PhD*, entretanto generalizada, se tornou mundialmente conhecida.

No plano organizacional implantou-se o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida pelos *Deans* das escolas e faculdades) e gestão acadêmica, esta conduzida pelos departamentos, compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), substituindo o regime de gestão unipessoal concentrada na cátedra vitalícia que caracteriza a universidade humboldtiana. Outra inovação importantíssima da universidade norte-americana resultante da Reforma Flexner foi o fomento da organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando grande flexibilidade administrativa aos pesquisadores e aos grupos de pesquisa e preparando-a para os novos desafios que iria enfrentar. Posteriormente, Flexner foi o criador do *Institute for Advanced Studies* da Universidade de Princeton, famoso por ter acolhido, em 1932, o mais importante cientista do mundo à época, Albert Einstein.

1.5. A universidade desce da Torre de Marfim

Durante a Segunda Guerra Mundial, com a incorporação tecnológica no esforço de guerra, a Ciência e a Tecnologia tinham-se imposto decididamente como “assuntos de Estado”, sendo os norte-americanos pioneiros na compreensão da importância, e na extração de consequências, da C&T para o desenvolvimento económico e social. Desta análise, que, em complemento com a Reforma Flexner, transfere pela primeira vez para fora da Europa a liderança do processo de conceptualização e de desenvolvimento universitário, resultaram simultaneamente o reforço da componente da investigação científica na universidade e a emergência na instituição de um novo conjunto de preocupações que, progressivamente, se foram consolidando sob as designações de atividades de prestação de serviços, de extensão, de transferência e de inovação, hoje comumente aceites como a sua *terceira missão*. Dela decorreu igualmente, também nos Estados Unidos, o desenvolvimento de um novo paradigma de financiamento das universidades, tornado cada vez mais dependente de agências de financiamento da investigação científica e referenciado pelo mercado do trabalho e pela prestação de serviços especializados. Daqui resultou, evidentemente, o progressivo aumento do peso relativo do investimento contratualizado relativamente ao investimento fechado, e do privado relativamente ao público.

Como já havia acontecido com a investigação na sequência do Relatório Humboldt, a universidade chama a si uma nova responsabilidade. A terceira missão, assumida pela universidade, vincula-se a uma tomada de consciência do seu papel de instituição indutora do desenvolvimento económico e social, através da inovação tecnológica, e também promotora de mudança social e cultural. Assim sendo, a terceira missão merece ter uma definição mais alargada do que a que resulta de uma mera análise tecnocrática – transferência, empreendedorismo e inovação – como simples resposta da universidade às exigências levantadas pela criação de uma economia baseada no conhecimento. Nessa perspectiva ampla, que se poderia genericamente designar por compromisso social da universidade, faz sentido incorporar na terceira missão os pontos da agenda universitária que têm a ver, por exemplo, com a inclusão social, com a sustentabilidade, com o ambiente e com a cultura.

1.6. Cenário contemporâneo da universidade no mundo

46

Com poucas modificações, o modelo de arquitetura acadêmica resultante da Reforma Flexner persiste em toda a América do Norte, sendo ainda compatível com os modelos de graduação das universidades britânicas e de todas as universidades da Comunidade Britânica (Reino Unido, Canadá, Índia, África do Sul, Nova Zelândia e Austrália, principalmente). A sua mais importante atualização, após a crise institucional produzida pelos movimentos dos direitos civis dos anos 1960, consistiu na multiplicação de *community colleges* por todo o território norte-americano, massificando o acesso à universidade de segmentos sociais anteriormente excluídos do ensino superior sem pôr em causa, como na linha da segmentação do sistema francês, a qualidade das grandes universidades de investigação.

No restante do continente europeu, durante todo o século xx, distintos modelos curriculares mantêm as respectivas tradições académicas. Nos países mediterrâneos conservaram-se, até aos últimos anos do século, regimes lineares de formação de algum modo vinculados à Reforma Cabanis de 1804.

Em 1999, ministros da educação de 18 países europeus assinam em Bolonha um protocolo que inicia o processo de criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, comumente conhecido como o Processo de Bolonha. Na prática, esta iniciativa significou a existência de consenso político para a adoção de um regime compatível de ciclos, estruturalmente equivalente ao modelo norte-americano do *college + graduate studies*, apesar da manutenção de denominações originais de graus académicos e de várias outras peculiaridades dos sistemas nacionais, com vista à garantia da desejável diversidade. Estabeleceu-se um prazo de 10 anos, posteriormente prorrogado por 5 anos, para compatibilização e ajuste dos respectivos modelos nacionais, visando à implantação de um espaço universitário comum de educação superior. Como se mostra na Figura 1.2, o Processo de Bolonha, ao qual nos referiremos mais em detalhe no capítulo 2, tem hoje a adesão de quase 50 países e mais de 80% das instituições universitárias europeias.

O panorama mundial da educação superior, tomando como critério os modelos de arquitetura curricular, pode ser visto na Figura 1.3. Verificamos, com facilidade, a predominância flagrante do regime de formação, mais



Figura 1.2: Atual abrangência do Espaço Europeu de Ensino Superior desde que, em 2010, o Cazaquistão foi admitido como seu 47º membro.

Origem: <http://globalhighered.files.wordpress.com/2011/04/oldsbolognamap.jpg>

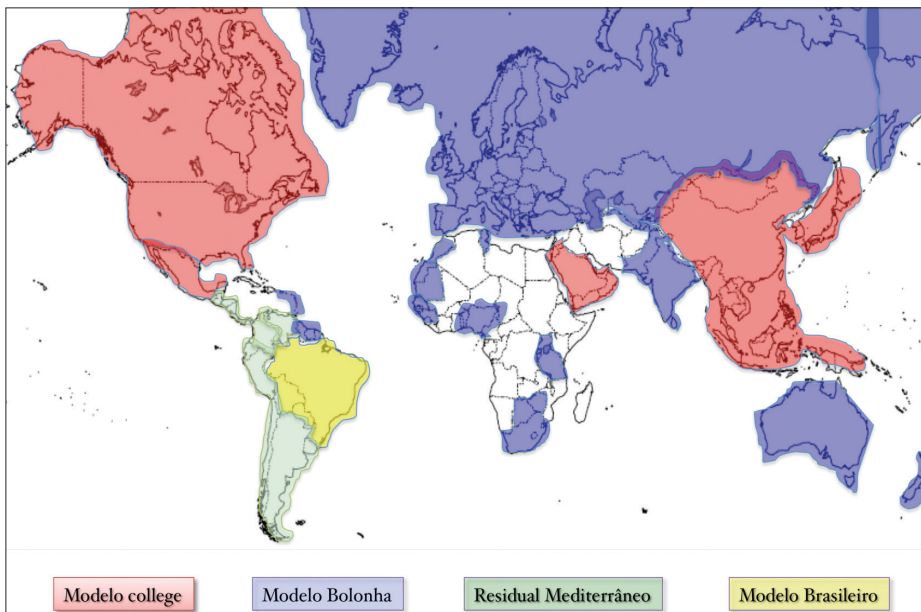


Figura 1.3: Panorama mundial dos modelos de arquitetura curricular da educação superior

flexível, em ciclos de estudo – em suas duas versões de modelo curricular: o modelo norte-americano e o modelo europeu harmonizado pelo Processo de Bolonha –, sobre os modelos de formação lineares, mais rígidos, herdados da Reforma Cabanis.

1.7. Que sentidos para a universidade?

Herdeira e repositório de um percurso histórico de muitos séculos e de inúmeras experiências de organização interna adotadas nas várias latitudes e nos vários continentes para corresponder às missões que foi chamando a si, confrontada com, e confrontando, uma enorme diversidade de enquadramentos políticos, culturais, sociais, económicos e até civilizacionais, a universidade mantém hoje, ainda assim, a par de uma salutar variedade de formas organizacionais e de interpretações de objetivos e de prioridades, um extraordinário conjunto de características identitárias sobre as quais é importante refletir. Para as universidades que assumem um compromisso sério com a sociedade¹⁷, acreditamos ser possível, com efeito, identificar tendências e preocupações comuns, que podem considerar-se invariantes do sistema. Referiremos alguns deles.

1.7.1. A referência ética e moral

As universidades souberam conquistar um lugar privilegiado na defesa de valores como a ética, o mérito, a transparência e a isenção. Para saber como, nas suas práticas atuais, estes valores estão a conviver com o forte espírito competitivo e pragmático que hoje as anima, recorreremos a uma reflexão publicada a 6 de setembro de 2009 no *New York Times* por Drew

¹⁷ Sob a designação de universidade, tirando partido do prestígio do nome e da brandura da legislação que regulamenta o seu uso, existem entidades que não respondem ao mesmo tipo de estímulos nem prosseguem o mesmo tipo de objetivos. As instituições de ensino superior que não assumem um compromisso sério com a sociedade não serão consideradas na nossa análise.

Faust, Presidente da Universidade de Harvard, em artigo intitulado “A crise de objetivos da Universidade”¹⁸: “... Será que, quando o mundo se rendia à bolha da falsa prosperidade e do materialismo extremo, as universidades deviam ter desenvolvido um esforço maior — na investigação, no ensino e nas publicações que promovem — para denunciar os sinais dos riscos que se estavam a correr e a recusa em admiti-los? Será que se deviam ter assumido como um contrapeso mais firme perante a irresponsabilidade económica? Será que elas se tornaram demasiado cativas dos fins imediatos e mundanos que servem? Será que o modelo do mercado é hoje a entidade fundamental e definidora do ensino superior?”

Existem, seguramente, motivos de preocupação. Quando Humboldt defendia a autonomia da universidade como forma de garantir a liberdade de investigação e a defesa contra os interesses mundanos, podemos compreender a natureza das suas preocupações. E quando, mais tarde, reconhecendo a importância da utilidade social, se procurou dessacralizar a instituição, desfazendo a “Torre de Marfim” em que entretanto a universidade humboldtiana se tinha transformado e promovendo a sua reaproximação à sociedade, não se ignoravam os riscos inerentes. A realidade é dialética, o equilíbrio difícil de encontrar, entre ficar de fora do jogo para poder ser árbitro ou tentar jogá-lo correndo o risco de ser parcial. Apesar de tudo, pensamos que a universidade atual realiza um bom balanceamento entre autonomia e compromisso social. Pela quantidade de conhecimentos que acumula, pela natureza dos seus métodos de trabalho, pela liberdade intelectual de que gozam os seus membros, essa instituição milenar mantém uma posição ímpar como esteio dos valores éticos e morais da sociedade.

1.7.2. A juventude

Resulta do carácter mais ou menos longo mas quase sempre temporário da formação universitária, que a instituição se renova regularmente

¹⁸ Para que nos situemos, recordamos que Bernard Madoff foi detido em dezembro de 2008 e condenado em junho de 2009 a 150 anos de prisão.

com a saída de diplomados, alguns anos mais velhos do que os que, com a mesma regularidade, nela ingressam anualmente. Esta renovação permanente de idades, de ideias e de mentalidades confere à universidade características muito próprias de dinamismo e de jovialidade e faz dela uma comunidade particularmente ávida de liberdade e capaz de responder desinteressadamente ao apelo dos princípios. Não é, por isso, de estranhar, que alguns dos mais importantes movimentos sociais do século xx, tanto na Europa como fora dela, tenham encontrado a sua semente na inquietação da juventude universitária e na universidade. A verdade nem sempre estará nos jovens, mas neles repousa sempre, inexoravelmente, o sentido de futuro. Desta realidade, a universidade retira uma considerável parcela da sua força tranquila.

1.7.3. O sentido da mudança permanente

Associada a esta característica, a universidade deve sua reconhecida longevidade à capacidade que tem mantido para se transformar e adaptar à evolução do mundo¹⁹. Por vezes por iniciativa própria, outras vezes em resposta a estímulos exteriores de carácter mais ou menos impositivo, sempre ou quase sempre em equilíbrio tenso entre reflexão autónoma e resignação à heteronomia, entre impulsos pró-ativos e reativos, a verdade é que as universidades de hoje inscreveram a mudança no seu próprio código genético porque, por seleção natural, se secundarizam as que não souberem fazê-lo. A consciência de que este mecanismo seletivo não parou, nem nunca para, é o melhor remédio contra a tentação de baixar a guarda e de descansar sobre os sucessos tidos como definitivos, que aliás, como sabemos, não existem.

¹⁹ Como se vê, não comungamos da opinião de que a Universidade não é capaz de se auto-reformar, pelo menos em nível do que é legítimo esperar-se de qualquer instituição. Sem escamotear a existência, na Universidade, de espíritos conservadores e de reações corporativas de resistência à mudança é, com efeito, difícil encontrar na sociedade moderna outra instituição que passe tanto tempo e gaste tantas energias a refletir sobre si própria e que seja capaz de transformar o resultado dessa reflexão em movimentos que acompanham, e muitas vezes lideram, as reformas necessárias.

A mudança é, pois, ingrediente permanente da vida da universidade e critério de manutenção da sua autonomia. Mas ela não se concretiza apenas porque se torna consciente e se postula. Ainda há que ter em conta a circunstância e o tempo, que acertar no diagnóstico, que conhecer os seus destinatários e mobilizar os seus agentes, que escolher os instrumentos adequados. O terceiro invariante do sistema é o sentido da mudança permanente.

1.7.4. A incompleta plenitude

E o sentido da mudança encontra o seu verdadeiro significado na procura incessante de novos caminhos, de novas ideias e de novas soluções, na ambição permanente de uma universidade que se interpela todos os dias, que se compara, que se avalia, que procura à sua volta novos domínios de intervenção que justifiquem a mobilização dos recursos humanos e materiais de que dispõe e inventa novas formas de os colocar ao serviço da comunidade em que se insere, que sopesa alternativas, que planeia, que decide e que corrige, sólida nos princípios mas aberta à inovação, tão consistente e capaz de assumir opções de continuidade quanto leve e eficaz quando chega a hora de mudar. É, em resumo, esta percepção de sempre incompleta plenitude em torno de uma definição que, por definição, estará sempre desatualizada, que se pode aplicar com propriedade uma expressão utilizada num outro contexto: uma universidade que só procura ser universidade, nunca chegará verdadeiramente a sê-lo²⁰.

1.7.5. A diversidade

A capacidade de mudança assegura a adaptabilidade às condições do ambiente económico e social, em cada lugar e em cada tempo, e conduziu

²⁰ Atribui-se a Abel Salazar (1889-1946), eminente médico, professor e cientista português, a seguinte frase: “Um médico que só sabe de medicina nem medicina sabe”.

à atual diversidade de formas e de conteúdos. E foi assim que, de uma mesma fórmula medieval, evoluíram as quase duas dezenas de milhares de universidades existentes atualmente em todo o mundo²¹, diferentes na maneira como se organizam, como se governam, como definem e como concretizam a sua missão. Esta diversidade constitui uma riqueza em si mesma, porque permite a adoção de diferentes estratégias de sobrevivência, como que várias experiências realizadas em tempo real, que aumentam a probabilidade de encontrar as respostas adequadas que cada época e cada circunstância lhes coloca.

O que se espera é que o sentido da mudança em permanente busca de qualidade e de eficiência se possa fazer sem prejuízo da manutenção de uma razoável diversidade. Duas instituições com qualidade equivalente devem, desejavelmente, manter-se tão diferentes quanto possível.

1.7.6. Não fechar opções

Nas opções que se tomam, o que parece aliciante e interessante a curto prazo pode revelar-se desastroso a médio e longo prazo. No entanto, mesmo as corridas longas necessitam dos primeiros passos. Num regime de incerteza, muitas vezes a melhor escolha não é a que maximiza o resultado imediato, mas a que minimiza o risco de fechar opções. Ou, como prefere dizer Paul Kitcher, “a que reduz o fenómeno ao menor número possível de definitivos”. Esta característica, que pode ser entendida como uma regra de gestão moderna passível de ser adoptada, com vantagens, por todas as organizações, é sobretudo relevante para as universidades, por serem instituições apesar de tudo menos dependentes das vantagens de curto prazo, às quais compete tentar refletir e situar-se no contexto de um horizonte temporal mais dilatado.

²¹ Estima-se em aproximadamente 17 000 o número de universidades atualmente existentes no mundo (Andrejs Rauhvargers, *Global University Rankings and their impact: EUA Report on Rankings 2011*. European University Association ASBL, 2011).

1.7.7. A procura de qualidade

Nesta lista, necessariamente sumária e incompleta, dos invariantes do sistema universitário, ou seja, das características específicas que o identificam, é justo incluir a procura da qualidade que a universidade coloca em tudo o que faz. Esta preocupação passa, necessariamente, embora em diferentes graus de desenvolvimento, pela adopção de práticas de avaliação do desempenho, de sistemas de gestão da qualidade aferidos e avaliados segundo padrões reconhecidos internacionalmente, em todas as suas áreas de intervenção: na formação que ministram, na investigação científica que produzem, nas restantes atividades de extensão e inovação, na forma como se organizam e se governam. Esta atitude decorre da humildade científica de quem sabe que pode sempre aprender com os outros, e conduz, inevitavelmente, à rutura com o provincianismo e à adopção de práticas de internacionalização.

Sendo ela própria um dos invariantes do sistema universitário, a internacionalização é o tema central do presente livro. A ela nos referiremos, de uma forma um pouco mais extensa, no próximo subcapítulo.

1.8. A internacionalização: missão e destino

A emergência do poderio económico norte-americano, que permitiu o domínio do mundo no rescaldo da segunda grande guerra, resultou, como já se disse, entre outros fatores, de uma concepção inovadora do sistema científico e universitário: a compreensão da necessidade de colocar o saber ao serviço da produção de riqueza, ou seja, da criação de condições proporcionadoras de bem estar individual e coletivo.

Fora da órbita direta norte-americana, o mundo demorou cinquenta anos a reagir. Na Europa, embora algumas universidades tivessem incorporado rapidamente o conceito subjacente à terceira missão, só muito tardiamente se compreendeu a impossibilidade de resistir ao domínio avassalador dos Estados Unidos a não ser criando missão, dimensão e ambição no seu sistema científico e universitário. Nos anos setenta surgiram os primeiros programas

integrados de investigação científica²² e só em meados dos anos oitenta se lançou aquele que é considerado um dos maiores êxitos de sempre da política europeia comum: o programa ERASMUS, no âmbito do qual beneficiaram de mobilidade, até hoje, mais de dois milhões e trezentos mil jovens estudantes europeus. Em complemento destas iniciativas, a União Europeia decidiu avançar, em 1999, para a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior, conceito que um ano mais tarde alargou para Espaço Europeu do Conhecimento e da Inovação, com a integração de políticas comuns de ciência e de tecnologia e a definição de objetivos ambiciosos, como o de “transformar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo antes de 2010”. Sabemos hoje que a meta não foi cumprida, mas isso não retira significado, nem ao objetivo, nem à ambição.

A contribuição da Europa nesta matéria foi, portanto, a de ter evidenciado que a construção de uma economia moderna competitiva requeria um ganho de dimensão em todo o edifício do conhecimento, objetivo que, num espaço politicamente fragmentado como o europeu, só poderia ser atingido internacionalizando o sistema científico e o sistema universitário tanto quanto se tinha já internacionalizado o sistema económico e o sistema financeiro²³.

Entretanto, como se situa o resto do mundo perante estes desafios? Os países que, pela sua dimensão, constituem autonomamente espaços económicos viáveis, ou ainda os que não sabem ou não podem associar-se com outros, parecem privilegiar uma via autónoma ou autocentrada de desenvolvimento. Estão neste caso a China, o Japão, a Índia e a Rússia, para além dos Estados Unidos, naturalmente²⁴. Para estes países a internacionali-

²² De fato, já em 1959 havia sido criado o Joint Research Centre em Ispra, na Itália, mas sob os auspícios do Euratom e não da CEE, e praticamente restrito às áreas científicas e tecnológicas associadas à energia nuclear. Só a partir de 1973 a Europa começaria a olhar para a ciência de uma forma integrada.

²³ Este objetivo pressupõe a prévia integração, via Universidade ou pelo menos com forte intervenção da Universidade, dos subsistemas de educação superior e de investigação científica, que os britânicos e os alemães, por força do modelo de organização universitária mais integrado que já tinham, foram capazes de realizar melhor, ou mais depressa, que os franceses.

²⁴ O Japão e Taiwan, diretamente dependentes dos Estados Unidos desde o final da Segunda Guerra mundial, bem como Singapura, a Coreia do Sul e Hong-Kong, igualmente muito influenciados pelo “gigante americano”, foram capazes de responder precocemente a estes

zação dos seus sistemas científico e universitário significa, sobretudo, uma competição, muito dura e nem sempre cordial, para captar cérebros ou ideias.

No Sudeste Asiático, através da ASEAN – Associação de Nações do Sudeste Asiático –, e sobretudo na América Latina, a estratégia parece ser diferente e mais próxima da estratégia europeia. Porque não existe em nenhum destes três espaços uma economia esmagadoramente dominante, ou com suficiente dimensão de mercado para poder competir isoladamente em termos globais, as decisões parecem passar pelo favorecimento da aproximação internacional entre as universidades e pela emergência de uma política supranacional que visa promover, numa base regional, a criação de um espaço integrado do conhecimento. Por isso, as experiências de internacionalização mais evoluídas e politicamente mais significativas e ambiciosas podem hoje ser encontradas na Europa e na América Latina, que parecem ser as regiões do mundo que melhor compreendem e interpretam de forma mais abrangente a internacionalização universitária, talvez porque sejam as que mais têm a beneficiar com ela em nível ao seu desenvolvimento de médio e de longo prazo.

Mas os dados estão longe de estar lançados. A criação de espaços económicos fortes na América Latina e no Pacífico que excluam os Estados Unidos não se fará sem dificuldades. Por isso assistimos ao surgimento da ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas, que engloba todos os países americanos com exceção de Cuba e cuja criação em 1994 representou, na prática, uma tentativa de estender o NAFTA (Estados Unidos, Canadá e México) a todo o continente, bem como de abrandar a atividade e de diluir a importância do MERCOSUL e dos seus possíveis desenvolvimentos. Na mesma linha vimos nascer a APEC – Cooperação Económica da Ásia e do Pacífico, criada em 1989 como fórum de discussão entre os países da ASEAN e seis outros parceiros económicos da região, incluindo os Estados Unidos e o Japão, e mais tarde refundada já em Seattle, em 1994, com evidente reforço das posições e da liderança americanas. O desfecho, nunca

desafios, já que se alinharam desde muito cedo com o modelo de organização universitária americana. Este fato, a que não nos podemos esquecer de acrescentar a adoção de medidas agressivas da “cartilha” liberal para atrair capital estrangeiro – inicialmente apoiadas na mão-de-obra barata e disciplinada, na isenção de impostos e nos baixos custos de instalação de empresas –, terá contribuído para os sucessos económicos dos chamados “tigres asiáticos”, particularmente visíveis a partir do início dos anos oitenta do século xx.

definitivo, deste jogo está intimamente ligado às vicissitudes da política externa norte-americana e até à credibilidade externa do Presidente dos Estados Unidos. Em defesa desta tese milita a aproximação do México em relação aos restantes países da América Latina, na sequência da desastrosa estratégia de combate à imigração ilegal pela fronteira sul promovida pelo Presidente Georges W. Bush e, com sinal contrário, a recente decisão da Presidente Dilma Rousseff de conceder aos Estados Unidos uma posição de evidente preferência no quadro do recém-criado Programa Ciência sem Fronteiras, que visa colocar cem mil estudantes brasileiros no exterior até 2014, em resposta a uma aproximação do Presidente Barack Obama durante a visita que efetuou ao Brasil em março de 2011²⁵.

Mas, quaisquer que sejam, no futuro, a forma e a composição das várias regiões económicas, a importância e a valorização de cada país dentro da região a que pertence dependerá sempre, também, da influência que consiga ter fora dela, ou, dito de outra forma, dos laços que, por seu intermédio, seja possível estabelecer entre as várias regiões. Neste perspectiva, cabe uma referência especial ao papel que países como Portugal e Brasil podem desempenhar como pilares de uma ponte transatlântica entre a América Latina e a Europa, na concretização de uma política integrada de aproximação ibero-americana, identificada como um dos objetivos

²⁵ O coração do Brasil e a consequente definição das suas estratégias de desenvolvimento balançam, neste momento, com evidentes consequências em nível da orientação das políticas para o ensino superior, entre a assunção da sua posição internacional individual de potência emergente, privilegiando um modelo de internacionalização semelhante ao dos Estados Unidos, da China e do Japão, ou a adoção de uma estratégia de equipa, favorecendo a criação de espaços integrados de conhecimento mais alargados, optando por ser na América Latina o que a Alemanha é (ou deveria ser) na Europa; entre privilegiar a sua posição de membro dos BRICS ou de membro do MERCOSUL. A evolução dos últimos meses parece evidenciar a preferência do Brasil pela primeira destas opções, que talvez venha a ser reequacionada caso a atual crise mundial venha a pôr a nu as (apesar de tudo ainda grandes) fragilidades da economia brasileira. Da resolução desta alternativa, entre julgar-se com dimensão e momento para tentar a fuga sozinho ou procurar apoios em outros parceiros para descolar do pelotão em grupo, dependerá, em larga medida, o futuro de estruturas integradoras como o MERCOSUL ou a CPLP. No que diz respeito à política universitária, esta indecisão entre duas vias de desenvolvimento manifesta-se, por exemplo, por um lado, com a criação da UNILA e da UNILAB, consideradas como verdadeiras Universidades do Mercosul e da CPLP, respectivamente, e, por outro, com as opções tomadas pelo Programa Ciência sem Fronteiras, oportunidade única e irrepetível para cimentar Espaços Integrados do Conhecimento, mas em que virtualmente nenhuma universidade da América Latina ou de África é considerada parceira e a existência do Mercosul e da CPLP é, simplesmente, ignorada.

centrais de várias Cimeiras ibero-americanas de Chefes de Estado e de Governo, que até já lhe deram um nome: Espaço Ibero-Americano do Conhecimento.

E cabe às respectivas universidades chamarem a si a responsabilidade que detêm no processo e desempenharem o papel de motor de desenvolvimento, no qual, sabêmo-lo hoje, nenhuma outra instituição as pode substituir. A criação pelo governo brasileiro da Universidade Federal de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), responde a esta linha de preocupações e prova até que ponto o potencial universitário pode ser mobilizado para dar resposta a objetivos de integração regional e supra-regional.

Esta inevitabilidade histórica com a qual as universidades estão hoje confrontadas – a de, seja qual for o caminho ou os estímulos a que respondem, ou qualquer outra possível consideração de natureza política ou ideológica, de origem ou de antiguidade, de localização geográfica ou de opção estratégica, elas se abrirem à cooperação e colaboração internacionais como quem marca encontro final com o destino, para o qual, aliás, vêm sendo preparadas ao longo dos séculos –, reforça no século XXI uma característica universitária que vem desde a Idade Média, afirmando a internacionalização como uma invariância do sistema e confirmando-a como uma evolução específica que está a ponto de se transformar, quase mil anos após a fundação das suas pioneiras e mais venerandas concretizações, na *quarta missão* da universidade.

De fato, todas as atividades de uma universidade podem ser valorizadas por recurso à colaboração universitária internacional. Para além de nos tornar menos provincianos e menos autocentrados, menos deslumbrados pelo brilho do nosso sucesso local e mais atentos ao que se passa à nossa volta, esta prática que nos desumbiga – a colaboração universitária internacional – fornece ainda os meios para um novo, riquíssimo e praticamente inesgotável campo de oportunidades:

- como complemento educacional para os estudantes em todos os níveis de formação, quer no plano da preparação técnica das matérias dos respetivos cursos, quer no plano da formação linguística, cultural,

cívica e civilizacional, que pode constituir uma experiência de vida num país diferente, particularmente marcante quando se tem vinte anos;

- como complemento das competências individuais ou de grupo, em busca de fertilizações cruzadas na composição de equipas de pesquisa mais alargadas;
- como manancial para troca de experiências, para aferição de instrumentos e de métodos, para avaliação de resultados, em todos os campos da atividade universitária.

Mas assim como já hoje se valoriza uma universidade em função da qualidade da formação que ministra, da profundidade e impacto da investigação que desenvolve ou dos índices de desempenho que apresenta nas suas atividades de inovação; e vemos igualmente emergir, em complemento dos anteriores, um novo padrão de referência baseado em índices de internacionalização tais como a percentagem de estudantes ou de professores estrangeiros²⁶; pensamos não ser necessário muito tempo para que seja valorizada, em idêntica medida, a capacidade para definir e concretizar uma agenda autónoma de diplomacia cultural universitária, contribuindo para a criação de um espaço alargado, transnacional, de conhecimento.

Ora, é justamente esta última dimensão da internacionalização – a capacidade para definir e para concretizar uma agenda autónoma de diplomacia cultural universitária – que lhe confere o carácter de missão, de uma nova missão. Representa, com efeito, não apenas uma melhoria do que já existe mas uma alteração de paradigma consubstanciada num quadro de trabalho profundamente inovador.

Tal como sucedeu com a investigação científica e com abertura ao exterior através da transferência e da inovação, momentos do passado em que a universidade se teve que reequacionar para poder continuar a responder aos desafios do seu tempo, também agora a definição do caminho contende com os equilíbrios atuais e exige uma nova reflexão em matéria de

²⁶ Vários exercícios de avaliação e de comparação internacional de universidades, tais como boa parte dos *rankings* atualmente existentes, já tomam em consideração alguns destes indicadores de internacionalização.

autonomia. Para descer, mais uma vez, ao povoado, para reforçar o compromisso social que a assunção de uma quarta missão e dimensão comportam, a universidade não deve enfraquecer as suas defesas relativamente às atrações fatais que as novas oportunidades proporcionam. Mas não pode, tampouco, recusar o desafio, com receio de que a internacionalização, encarada nesta ampla perspectiva, possa comprometer a sua autonomia e, como tal, seja coisa de que se deva defender. Bem pelo contrário. Exercida nos moldes que cada universidade define, na prossecução de objetivos que só a ela compete estabelecer, a internacionalização será mais um fator que garante a diversidade do sistema. Ela é portanto, simultaneamente, uma manifestação e um vector da autonomia, já que, por um lado, não existiria sem ela e, por outro, a reformula, a concretiza e a impõe.

A assunção de uma nova missão nunca se faz instantaneamente, é sempre um longo processo que pode demorar décadas a concluir-se. Muitas das pequenas e das grandes e acaloradas discussões que constituem uma parte importante da agenda das reuniões dos nossos departamentos e faculdades, quando não da própria universidade, têm, com efeito, a ver com a conflitualidade latente que decorre de visões distintas de missão, de orientação, de organização, que ainda persistem em reflexo da diversidade de caminhos que a instituição foi seguindo nas várias comunidades, e que o passar dos anos e dos séculos ainda não permitiu decantar. Será que alguma vez isso acontecerá? Será desejável que alguma vez aconteça? Cremos que não. O processo é muito dinâmico e no momento em que se gera um consenso, logo outra matéria aflora como centro de disputa e foco de tensão. É, todavia, útil tomarmos consciência da raiz dessas discussões e compreendermos, com o distanciamento que um passeio pela História permite, a enorme vantagem relativa que o pioneirismo de uma boa decisão proporciona ou, inversamente, as desgraçadas consequências para a universidade e para a sociedade do conservadorismo e da resistência à mudança.

Não vive quem receia a vida. As opções que se colocam aos universitários nesta matéria não incluem, aliás, a decisão de aceitar, ou não, o processo de internacionalização. Esta análise e este livro serão úteis se contribuirão para tornar consciente uma inevitabilidade histórica da evolução universitária e para ajudar os universitários a aproveitar, em

benefício da universidade e em reforço do papel de liderança que ela ocupa na sociedade do século XXI, as oportunidades que essa evolução comporta e os caminhos que ela abre.

Tentar recusar ou diminuir o papel que a internacionalização representa na universidade dos nossos dias colocar-nos ia, hoje, na mesma triste posição e a fazer a mesma triste figura dos universitários que, em plenos anos oitenta do século passado, ainda atacavam a investigação científica efetuada sob contrato e a prestação de serviços especializados ao exterior com os conhecidos argumentos de que essas práticas constituíam uma inadmissível ingerência na universidade e punham em causa a sua autonomia. Esta lição do passado recente está ainda muito presente no espírito dos que a viveram. Então, como agora, o tempo limita-se a rolar calmamente sobre aqueles que demoram a compreender a realidade. Então, como agora, o tempo será das pessoas e das instituições que mais cedo se mostrarem capazes de interpretar os sinais da mudança, de ser seus agentes e seus protagonistas.

CAPÍTULO 2 • O ESPAÇO EUROPEU DO CONHECIMENTO

2.1. Breve resumo de uma longa caminhada

Sob a inspiração de homens como Robert Schuman (1886-1963) e Jean Monnet (1888-1979), seis países europeus (França, Itália, República Federal Alemã, Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo) decidiram criar, em 1951, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA). Esta iniciativa, de significado político transcendente, tinha como objetivo a integração económica (começando pela indústria pesada) dos países da Europa Ocidental, para evitar uma nova guerra. Foi a primeira vez na História em que houve transferência dos direitos de soberania de alguns países para uma instituição europeia supranacional.

O movimento de integração europeia prosseguiu com a assinatura, em 1957, do Tratado de Roma, que, de fato, foram dois Tratados: o Tratado Constitutivo da Comunidade Económica Europeia (CEE) e o Tratado Constitutivo da Comunidade Europeia da Energia Atómica (Euratom). O primeiro dota o conjunto de países aderentes, os mesmos que haviam constituído o CECA, com uma política comum aduaneira, que prevê um período de doze anos para o desaparecimento total de barreiras alfandegárias e a criação de um “Mercado Comum” entre os Estados membros, e com uma política agrícola comum (PAC) que estabelece a livre circulação de produtos agrícolas no interior da comunidade e a adoção de medidas protecionistas relativamente à produção externa²⁷. O segundo, menos

²⁷ Embora o seu peso orçamental tenha baixado muito nos últimos anos (atualmente pouco acima dos 40% do orçamento comunitário, contra quase 90% em 1970), a PAC continua a absorver uma enorme fatia dos recursos europeus.

relevante que o primeiro, teve como objetivo criar condições para o desenvolvimento de uma indústria nuclear comum.

Apesar da pretensão de atingir igualmente a “livre circulação de pessoas, serviços e capitais”, através, por exemplo, da criação do Fundo Social Europeu e do Banco Europeu de Investimento, a CEE foi bastante mais eficiente no propósito de eliminar barreiras para a livre circulação das mercadorias. Um novo passo em direção aos restantes objetivos ficaria a aguardar: o Acto Único Europeu (AUE) de 1986, preparado sob a liderança inspiradora de Jacques Delors e a assinatura do Tratado de Maastricht, efetivo em 1992, que instituiu a União Europeia.

A par de uma nova centralidade dada à Europa social, encontra-se neste documento a primeira referência à educação e à cultura num texto fundador, embora ainda apenas no plano da investigação e da tecnologia. Enfrentando, durante grande parte do seu mandato à frente da Comissão Europeia, as posições “eurocéticas” e ultraliberais da Primeiro-Ministro britânica Margaret Thatcher, Jacques Delors, o grande impulsionador do documento, sintetiza os objetivos do AUE: “O Acto Único é, numa frase, a obrigação de realizar simultaneamente o grande mercado sem fronteiras e também, a coesão económica e social, uma política europeia de investigação e tecnologia, o reforço do Sistema Monetário Europeu, o começo de um espaço social europeu e de ações significativas em relação ao meio ambiente”.

Na Parte III do Tratado da CEE (intitulada A política da Comunidade), a par dos títulos já existentes (Título I: As regras comuns; Título II: A política económica; Título III: A política social; Título IV: O Banco Europeu de Investimento), é aditado um novo tópico sobre pesquisa e desenvolvimento tecnológico, onde se “assume o objetivo de reforçar as bases científicas e tecnológicas da indústria europeia e de favorecer o desenvolvimento da sua competitividade internacional”; onde se prevê a adopção de um programa quadro plurianual, o qual “fixará as metas científicas e técnicas, definirá as respectivas propriedades, indicará as linhas gerais das ações previstas, fixará o montante considerado necessário e as modalidades da participação financeira da Comunidade no conjunto do programa, bem como a repartição deste montante entre as diferentes ações previstas”; e

onde se definem para a Comunidade, em complemento das empreendidas pelos Estados membros, as seguintes medidas (Artigo 130º G):

- a) execução de programas de investigação, de desenvolvimento tecnológico e de demonstração, promovendo a cooperação com as empresas, os centros de investigação e as universidades;
- b) promoção da cooperação em matéria de investigação, de desenvolvimento tecnológico e de demonstração comunitários com países terceiros e com organizações internacionais;
- c) difusão e valorização dos resultados das atividades em matéria de investigação, de desenvolvimento tecnológico e de demonstração comunitários;
- d) incentivo à formação e à mobilidade dos investigadores da Comunidade.

À exceção dos domínios relacionados com a energia atómica, que, como já referido, sempre estiveram sob a esfera de competência do Euratom desde que este organismo foi fundado em 1957, só na segunda metade dos anos oitenta se começou, portanto, a pensar a investigação, a ciência e a tecnologia de uma forma integrada.

Finalmente, em 1992 o Tratado de Maastricht reconhece que, para atingir os seus fins, a ação da Comunidade implica (ponto 1. do Artigo 3º):

...

- n) a promoção da investigação e do desenvolvimento tecnológico;

...

- q) uma contribuição para um ensino e uma formação de qualidade, bem como para o desenvolvimento das culturas dos Estados-Membros;

...

Apesar de ocuparem modestas posições (13ª e 16ª na ordem das alíneas), e apenas numa perspectiva subsidiária das políticas nacionais, a investigação científica, o desenvolvimento tecnológico, a educação e a cultura veem-se finalmente consideradas parte integrante das preocupações e das políticas comunitárias.

O Tratado é muito cauteloso em salvaguardar explicitamente a responsabilidade individual de cada Estado membro quando estabelece, no ponto 1. do seu Artigo 149º, que “a Comunidade contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística”.

Ainda assim, não deixa de definir, no ponto 2. do mesmo Artigo, como objetivos da Comunidade:

- desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros;
- incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
- promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
- desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros;
- incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos;
- estimular o desenvolvimento da educação à distância;

No ponto 3. incentiva igualmente a cooperação com países terceiros e com organizações internacionais competentes em matéria de educação.

O longo processo de consolidação da União Europeia tem dado razão à abordagem pragmática e às teses funcionalistas representadas por Jean Monnet. Perante o fracasso, em 1954, da Comunidade Europeia de Defesa²⁸, a nova estratégia passou por privilegiar um processo de integração mais longo, afetando de forma gradual alguns sectores económicos e criando as condições objetivas e subjetivas para que os Estados pudessem aceitar

²⁸ Estabelecida em 1952 entre os países que haviam constituído a CECA, para coordenar as suas forças armadas, a ideia foi abandonada em 1954 devido ao voto da maioria gaulista no parlamento francês.

transferir aos poucos, para instituições supranacionais, competências económicas, administrativas e, em último caso, políticas e culturais.

Entretanto, desde a sua fundação em 1957, a Comunidade Económica Europeia e, depois, a União Europeia levaram a cabo seis alargamentos: em 1973 entram a Dinamarca, a Irlanda e o Reino Unido; em 1981, a Grécia; em 1986, Portugal e Espanha; em 1995, a Áustria, a Finlândia e a Suécia; em 2004, a República Checa, Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta e Polónia; em 2007, a Bulgária e a Roménia.

Tudo considerado, as preocupações com as questões da educação e da cultura, se mais não fosse pelo reconhecimento da importância dos fatores educativo e cultural para o sucesso de uma efetiva integração e de um desenvolvimento económico e social harmonioso e “sem brechas”²⁹ num continente historicamente marcado pela diversidade, não podem deixar de se considerar tardias.

Ademais, os cinco anos de debate que antecederam a entrada em vigor do Tratado de Maastricht em 1992, e sobretudo a polémica que acompanhou a tentativa de dotar a União de uma Constituição, fracassada pela rejeição em referendos nacionais dos franceses e dos holandeses em 2005, seguida pelo processo de preparação, aprovação e entrada em vigor em 2009 do Tratado de Lisboa, trouxeram para a ordem do dia a discussão sobre o papel e o peso das opiniões dos cidadãos europeus e sobre as modalidades da sua participação nos debates, em muitos casos limitados às altas esferas políticas, sem a transparência e a dimensão de cidadania que a opinião pública europeia exigia.

Esta sensação de déficit de participação democrática e de fragilidade na componente cultural de uma Comunidade até aí quase exclusivamente centrada sobre questões económicas e financeiras, esta aspiração de muitos cidadãos a um projeto europeu com mais política e menos tecnocracia, criaram um enquadramento muito favorável à questão da educação superior e da cultura, no qual a proposta de constituição de um Espaço Europeu do Conhecimento viria a tornar-se atraente.

²⁹ No preâmbulo do Tratado de constituição da CEE pode ler-se, “(...) os signatários estão determinados a estabelecer os fundamentos de uma união mais estreita e sem brechas entre os países europeus”.

2.2. O Espaço Europeu de Ensino Superior – o Processo de Bolonha

66

O Processo de Bolonha radica, portanto, sua extraordinária força política na capacidade que teve de capitalizar um certo descontentamento popular, numa fase da construção da Comunidade Europeia em que os cidadãos tinham a sensação de passar ao lado de todas as decisões, apresentando-lhes um projeto que, por uma vez, se propunha a dar “solidez à dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica”³⁰ da Europa. O objetivo de constituir o Espaço Europeu de Ensino Superior teve, portanto, desde logo, o grande mérito de trazer ao processo de construção europeia, é certo que muitas vezes em posições antagónicas, milhões de cidadãos engajados, e não quaisquer, que até aí se tinham considerado completamente marginalizados.

Duramente criticado por uns, que nele viram a criação de mecanismos propiciadores da mercantilização do ensino superior e idolatrado por outros que nele projetaram, exageradamente, todas as suas expectativas de mudança, o Processo de Bolonha deu a todos uma oportunidade de se sentirem ativos e participantes, e rapidamente se transformou numa extraordinária experiência viva de política internacional. Apesar de não ter sido iniciado nem conduzido diretamente sob os seus auspícios, ele é um dos mais notáveis sucessos políticos da União Europeia.

E é assim que, desde sempre bastante ambíguo nos seus objetivos e nos seus termos, ou talvez por isso mesmo³¹, o Processo de Bolonha transcende em muito os limites geográficos da União, subscrito que está por 47 países, nem todos europeus³², e constitui uma referência relativamente

³⁰ Final do primeiro parágrafo da Declaração de Bolonha, 19 de junho de 1999.

³¹ Na verdade, observadores e comentaristas menos informados associam a este processo todas as modificações ou reformas entretanto empreendidas pelas universidades na Europa, mesmo as que não têm a ver com ele, o que também evidencia a oportunidade do momento escolhido para o lançar e a assunção de um certo carácter icónico.

³² Tendo a União Europeia 27 Estados, todos eles aderentes ao Espaço Europeu de Ensino Superior, isto significa que 20 Estados aderentes ao EEES não pertencem à União Europeia. Por outro lado, de acordo com as fronteiras geográficas mais consensualmente aceites entre os dois continentes, Arménia e Chipre, aderentes ao EEES, são países inteiramente asiáticos, enquanto Rússia, Cazaquistão, Turquia, Azerbaijão e Geórgia, igualmente membros do EEES, são países transcontinentais.

à qual os sistemas universitários das grandes economias do mundo se sentem obrigados a posicionar-se. Este êxito político não deve ser desvalorizado.

Do documento original assinado em Bolonha, a 19 de junho de 1999, por representantes de 29 países europeus, momento que, como é sabido, foi precedido de uma reunião a quatro realizada um ano antes na Sorbonne, a convite do então ministro francês Claude Allègre, e com a presença dos seus homólogos do Reino Unido, da Itália e da Alemanha, emergem algumas ideias-chave que representam os objetivos centrais do processo:

- a atratividade e a competitividade;
- a legibilidade e a comparabilidade;
- a adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, tendo o primeiro, no mínimo, três anos de duração;
- o estabelecimento de um sistema internacional de créditos académicos denominado ECTS (European Credit Transfer System);
- a promoção da mobilidade;
- a promoção da dimensão europeia, em conteúdos, orientação e organização;

Desde então tem sido respeitado o princípio da realização regular de um encontro de ministros para acompanhamento e reorientação do processo, com um caráter aproximadamente bienal.

Em Praga, em 19 de maio de 2001, o grupo, entretanto alargado a 32 países, reforçou os compromissos anteriores, expressando agora o cuidado de não desacoplar o conceito de competitividade da ideia de que o ensino superior deve ser considerado um bem público, e que é e deverá permanecer uma responsabilidade pública. Acrescentou-se, nessa ocasião, o importante objetivo da Aprendizagem ao Longo da Vida e reconheceu-se que o envolvimento das universidades e dos estudantes no processo era necessário e bem-vindo.

A declaração final da reunião de Berlim, realizada em 19 de setembro de 2003, começa significativamente por reiterar o entendimento segundo o qual o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública e por enfatizar que a competitividade se deve equilibrar com o objetivo de

melhorar as características sociais do Espaço Europeu de Ensino Superior visando a redução das desigualdades sociais. Ademais, esta importante reunião lança as bases de um sistema europeu de certificação da qualidade e ainda da cooperação entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação, reconhecendo a necessidade de promover sinergias entre eles. Como conclusão, considerou-se pertinente estender o processo a um terceiro ciclo de estudos, o doutoramento.

Em Bergen, em 19 e 20 de maio de 2005, foram adotados as referências e linhas de orientação para a garantia de qualidade no EEES, tal como propostas pela ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), tendo sido dada ainda maior ênfase à formação doutoral e definida a duração normal de preparação de um doutoramento: em 3 a 4 anos em tempo integral.

A leitura do comunicado final da reunião de Londres, realizada em 17 e 18 de maio de 2007, deixa claramente transparecer a ideia de que os ministros se deparam com dificuldades e atrasos na realização de vários dos objetivos traçados. Teve sem dúvida o mérito de olhar para as coisas na perspectiva já não tanto de quem lança desafios e traça metas, mas antes de quem se dá conta da distância que existe entre a lei e a reforma, entre a mesa do decisor e a Sala de Aula.

Na reunião interministerial realizada em Leuven e Louvain-la-Neuve a 28 e 29 de abril de 2009, os Ministros das Universidades fizeram um ponto de situação sobre o andamento das reformas, constatando que apenas alguns dos objetivos traçados para 2010 tinham sido alcançados (por exemplo, a maior compatibilidade e comparabilidade dos sistemas, o aumento da atratividade relativamente a estudantes de outros continentes, a criação de agências europeias de acreditação, a adoção de um quadro de referências europeias e de boas práticas – *European Standards and Guidelines* – para a garantia de qualidade, e do sistema europeu de transferência de crédito ECTS para aumentar a transparência e o reconhecimento) e reagentaram os objetivos até 2020. Neste ponto, deram ênfase à dimensão social do EEES, chamando a atenção para a necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades e de garantir acesso a uma educação superior de qualidade a grupos sociais menos representados no sistema.

Nos dias 11 e 12 de março de 2010, em Budapeste e em Viena, respectivamente, os Ministros começaram por admitir o Cazaquistão como 47º membro do EEES. Depois, a par da reafirmação da importância dos objetivos, reconheceram que, sem a participação dos membros da comunidade universitária – responsáveis institucionais, professores, investigadores, pessoal administrativo e estudantes –, o EEES nunca poderá ser uma realidade. Comprometeram-se a proporcionar melhores condições para que os professores possam cumprir as suas tarefas e a apoiar sem reservas a participação de professores e de estudantes nas estruturas nacionais e europeias de decisão.

As próximas reuniões estão agendadas para 2012 em Bucareste, e para 2015, 2018 e 2020 em locais a designar.

Passada a euforia dos primeiros anos, nos quais tudo parecia possível e fácil aos Governos, na embalagem de um processo em que tiveram o mérito de conseguir criar grande expectativa nas comunidades universitárias para a necessidade de reformas, aproveitando a onda para incluir na agenda muitos outros desenvolvimentos que não teriam a ver, estritamente, com os objetivos do Processo de Bolonha, as três últimas reuniões representam a fase de maior amadurecimento, e seriedade, do processo, na qual uns e outros – Governos e universitários – parecem ter percebido que estão condenados a trabalhar em conjunto. Este desenlace representa, finalmente, o envolvimento efetivo das universidades no processo de construção da Europa da Educação e da Cultura e a concretização das teses desde sempre defendidas pela União das Universidades Europeias.

2.3. O Espaço Europeu de Investigação

Com o nome “Rumo a um Espaço Europeu de Investigação”, a Comissão Europeia emitia, a 18 de janeiro de 2000, um comunicado³³ no qual se reconhecia que apenas 17% do financiamento público das atividades de investigação científica realizadas na Europa eram de origem comunitária ou

³³ Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 18 de janeiro de 2000: ‘Rumo a um espaço europeu da investigação’ [COM(2000) 6 final – não publicada no Jornal Oficial]

intergovernamental. Como tal, a esmagadora maioria dessas atividades fazia-se de uma forma fragmentada, isolada e compartimentalizada, em resposta a políticas desenvolvidas em paralelo e desarticuladamente pelos vários Estados-Membros ou sob financiamento da iniciativa privada, que não formavam, nem podiam formar, um todo coerente. Comparando a situação com a dos Estados Unidos e a do Japão, dava-se conta de que, não só os indicadores mais importantes, como também a sua tendência, eram desfavoráveis à Europa.

Esta reflexão é o ponto de partida para o lançamento de um ambicioso programa que visou a criação do Espaço Europeu da Investigação (EEI), cuja implantação deveria estar terminada em 2010, com o objetivo de contribuir para a criação de melhores condições para um enquadramento global da investigação na Europa. Se, no jargão europeu tantas vezes recorrendo a uma terminologia redonda e sem conteúdo em resultado de consensos que só se conseguem na vacuidade, isso significa a definição conjunta de estratégias de desenvolvimento da investigação e a atribuição de recursos compatível com a importância que a Europa, como um todo, finalmente lhe atribui, então pode dizer-se que este foi um momento importante do processo de construção europeia.

E parece ser essa, com efeito, a intenção da Comissão Europeia, no texto que referimos. Nele se preconiza:

- a criação de um espaço de livre circulação dos conhecimentos, dos investigadores e das tecnologias, destinado a reforçar a cooperação, a estimular a concorrência e a otimizar a afectação de recursos;
- uma reestruturação do tecido europeu de investigação, com vista à melhoria da coordenação das atividades e das políticas de investigação nacionais;
- o desenvolvimento de uma política europeia da investigação que ultrapasse o mero financiamento das atividades de investigação e que inclua igualmente todos os aspectos das outras políticas nacionais e europeias ligadas ao domínio da investigação.

Decide-se que os recursos financeiros sejam canalizados através dos chamados Programas-Quadro (PQ): o 6º PQ, então já em curso mas que

para o efeito é reestruturado, e sobretudo o 7º PQ, em vigor entre 2007 e 2013, com uma dotação global de 50.5 mil milhões de Euros (biliões na designação norte-americana), que se preconiza conceber de forma a ajudar a União Europeia a atingir os objectivos da Cimeira de Lisboa. Esperava-se, nomeadamente, que o investimento total em I&D viesse a corresponder, em 2010, a 3% do PIB da União, sendo 2/3 de origem privada³⁴.

O 7º PQ identifica quatro objetivos fundamentais, em torno dos quais se estruturam outros tantos Programas:

- O **Programa Cooperação**, com uma dotação de 32.3 mil milhões de Euros, visa reforçar as relações entre a indústria e a investigação científica num contexto transnacional, construindo ou consolidando uma liderança europeia em domínios-chave do conhecimento.
- O **Programa Ideias**, dotado com 7.5 mil milhões de Euros, destina-se a apoiar atividades de pesquisa realizadas em áreas de fronteira e a descoberta de novos conhecimentos que alterem fundamentalmente a nossa visão do mundo. Ao Conselho Europeu de Investigação (European Research Council), organismo independente criado em 2007, é atribuída a responsabilidade de apoiar os projetos mais ambiciosos e inovadores realizados na Europa por iniciativa de pesquisadores de excelência provenientes de qualquer país do mundo.
- O **Programa Pessoas** mobiliza 4.7 mil milhões de Euros para atrair jovens investigadores de qualidade, para incentivar a formação e a mobilidade dos investigadores e para melhorar as suas perspectivas de carreira.
- O **Programa Capacidades**, com 4.3 mil milhões de Euros, pretende reforçar as infraestruturas de investigação em regiões com menor desempenho, dar visibilidade ao papel da ciência na sociedade, apoiar a constituição de polos regionais, a investigação realizada nas PME e a cooperação internacional.

³⁴ Decisão do Conselho de Barcelona de março de 2002, incluído na Comunicação da Comissão de 11 de setembro de 2002 [COM (2002) 499 final]. Não publicado no Jornal Oficial.

Os restantes recursos são atribuídos ao Centro Comum de Investigação (Joint Research Centre), que integra uma rede de institutos de investigação de toda a União Europeia, e ao Euratom, que realiza investigação científica nos domínios da fusão e da cisão nuclear e da proteção contra radiações.

2.4. Rumo ao Espaço Europeu do Conhecimento

E aí está, não há fome que não dê em fartura. Com apenas sete meses de intervalo temos uma Europa envolvida na criação, não de um espaço integrado do conhecimento, mas de dois: o Espaço Europeu de Ensino Superior (decidido em junho de 1999) e o Espaço Europeu de Investigação (decidido em janeiro de 2000). Fora dos círculos estreitos do poder europeu, não se saberá se este contra-senso resulta de uma mera descoordenação entre pastas, ou se houve, realmente, a intenção de manter estratégias separadas, muito embora integradas nas respectivas áreas parcelares. Supomos que se deve dar crédito à segunda hipótese, muito embora o tempo tenha ditado uma evolução que, em alguns aspectos, levou, ou está a levar, a uma aproximação. Nesse sentido têm ido os esforços das universidades europeias.

É, de fato, estranho que no documento em que se preconiza a criação do EEI não haja uma única referência ao então recém-constituído EEES. Igualmente estranho é, aliás, que nenhum dos dois seja referido no comunicado final da Cimeira de Lisboa, realizada em março de 2000, apesar de esta ter sido inteiramente centrada no objetivo de criar o espaço do conhecimento mais competitivo do mundo.

Seria necessário esperar pela reunião interministerial de Berlim, em 19 de setembro de 2003, para ver formulada a primeira preocupação relativamente à necessidade de cooperação entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação, no que pode ser visto como o início de um processo de recuperação da influência política das universidades no panorama europeu: não só porque desde sempre elas se tinham batido por esta aproximação, mas também, seja esta ou não a causa da atitude, porque elas seriam as suas maiores beneficiárias.

O alarme havia surgido um ano antes no Parlamento Europeu, quando a eurodeputada Gutiérrez-Cortines apresentou um relatório sobre as universidades e o ensino superior no espaço europeu do conhecimento³⁵. O relatório, que se afirma como o primeiro documento europeu deste teor, reconhece que a Comissão e as políticas comunitárias não estavam a ter devidamente em conta as universidades, “convidando-as a aproximarem-se da Europa” e a “assumir os desafios que se colocam nos planos científico e conceptual”, e à “Comissão a alargar a sua relação com as universidades, em todos os sentidos”. Afirma-se igualmente que “importa reforçar a criação de um espaço europeu do conhecimento e, para, tal, terão de ser as próprias universidades as protagonistas”. Finalmente, a síntese começava. E como não podia deixar de ser, dando uma nova centralidade à universidade.

As preocupações inscritas neste relatório estiveram na base de um debate lançado através de uma comunicação da Comissão, de fevereiro de 2003, intitulada “O papel das universidades na Europa do conhecimento”³⁶, cujas conclusões são finalmente sistematizadas em abril de 2005³⁷. E, muito embora as duas componentes do problema – questões relativas à investigação, por um lado, e questões relativas ao ensino superior, por outro – tenham sido conduzidas separadamente, pela primeira vez num mesmo documento elas aparecem integradas, como parte de um todo, como nunca deveriam ter deixado de ser.

Em Comunicação de 2006³⁸, a Comissão sistematiza os resultados do diálogo que manteve com as comunidades académicas e científicas nos anos anteriores, passa em revista os desafios que as universidades enfrentam e elenca uma série de direções de trabalho, de entre as quais se destaca a necessidade de tornar o “Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço

³⁵ Relatório A5-0183/2002, de 5 de setembro de 2002.

³⁶ Comunicação da Comissão, de 5 de fevereiro de 2003 – O papel das universidades da Europa do conhecimento [COM(2003)58 final. Não publicado no Jornal Oficial]

³⁷ Comunicação da Comissão, de 20 de abril de 2005 – Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa [COM(2005)152 final].

³⁸ Comunicação da Comissão, de 10 de maio de 2006 – Realizar a Agenda de modernização das universidades: ensino, investigação e inovação [COM(2006)58 final]. Não publicado no Jornal Oficial.

Europeu da Investigação mais visíveis e atrativos a nível mundial". Reconhecendo o importante papel das universidades na investigação, a Comissão propõe que a União Europeia assuma o objetivo de, no prazo de uma década, vir a afetar pelo menos 2% do PIB (compreendendo tanto financiamentos públicos como privados), em complemento do objetivo de dotar a atividade de I&D de 3% do PIB.

A questão não está fechada. O nascimento, na Europa, de dois espaços integrados de conhecimento é consequência do desenvolvimento de um sistema científico cada vez mais alicerçado em unidades ligadas a empresas ou a Governos e, mesmo quando são de origem universitária, cada vez mais autónomas relativamente às respectivas casas-mãe.

Esta separação foi, aliás, acompanhada a nível governativo, na generalidade dos países, pela autonomização de um ministério com a responsabilidade de tutela sobre a investigação, a ciência e a tecnologia. Embora os efeitos negativos desta separação tenham sido minimizados, em alguns casos, com a transferência para este novo ministério da tutela sobre o Ensino Superior³⁹, o problema não está resolvido e o modelo não está ainda estabilizado.

Seja qual for a orgânica governamental do momento, o importante é que não se desperdicem oportunidades de criar sinergias entre o sistema científico e o sistema universitário, entre o Espaço Europeu de Investigação e o Espaço Europeu de Ensino Superior. A experiência mostra, com efeito, que a sustentabilidade da excelência científica de uma determinada instituição de investigação requer a sua profunda ligação à universidade, quer pela estabilidade temporal que ela garante, quer pela renovação geracional que a caracteriza.

Universidades e laboratórios, sistema universitário e sistema científico, são como gâmetas diferentes da mesma espécie. Podem ter estratégias diversas de curto prazo, condicionadas pelas conhecidas especificidades morfológicas de género, mais inerciais umas, mais cinéticos outros, mas são identicamente indispensáveis, em conjunto, a qualquer estratégia ganhadora de médio ou de longo prazo. É preciso que se fertilizem mutuamente

³⁹ Esta modalidade pode acarretar, por sua vez, outros problemas, como seja a maior desarticulação entre o ensino médio e o ensino superior.

pondo em comum o melhor que têm, sem perda de identidade ou de independência. É crucial que os bons centros de investigação intervenham mais efetivamente nas decisões científicas das universidades a que pertencem ou a que estão ligados. É crucial que o sistema de pós-graduação das universidades aproveite eficazmente as competências instaladas nas boas unidades de investigação. É, sobretudo, crucial que ambos possam trabalhar em conjunto para a concretização de um Espaço integrado do Conhecimento, seja a nível nacional, supranacional ou comunitário.

2.5. Autonomia e responsabilidade

Vale a pena refletir sobre as razões porque as universidades, que reconhecidamente estiveram no centro do edifício da cultura e do conhecimento europeus nos últimos mil anos, foram relegadas para lugares secundários quando se tratou de tomar, na Europa dos finais do século xx, as mais importantes decisões políticas sobre a construção de Espaços integrados de ensino superior, de investigação e de conhecimento. E embora seja verdade que não terão sido só elas a ser secundarizadas no processo – já que, como vimos, toda a chamada sociedade civil tem visto a sua participação limitada no processo de construção europeia –, não há como esconder o particular significado do não envolvimento das universidades, dada a posição que ocupam e o papel relevante que desempenham no mundo da ciência e da cultura. Acreditamos que os mal-entendidos e confusões de conceitos resultantes de uma incorreta ou incompleta definição (nos planos cultural e jurídico) de autonomia parecem ter desempenhado um papel importante. Em defesa desta percepção, recordamos como um ex-ministro britânico colocou o problema: “As universidades podem ter níveis medievais de autonomia se estiverem preparadas para aceitar níveis medievais de financiamento”⁴⁰.

⁴⁰ A frase é citada entre comas em ‘The Challenge to European Universities in the Emerging Global Marketplace’, de Howard Newby, in Luc E. Weber e James J. Duderstadt (Eds), *The Globalization of Higher Education*, Glion Colloquium Series no.5, 2008. Embora não seja referido o autor da frase, cremos tratar-se de Charles Clarke, ministro (Secretary of State) britânico da Educação entre 2002 e 2004, em um dos governos de Tony Blair.

A autonomia da universidade não pode ser considerada como um objectivo último da sociedade. A autonomia é apenas um instrumento conferido à universidade para que ela possa (poder-se-ia igualmente dizer: enquanto isso contribuir para que ela possa, ou ainda, na justa medida em que isso contribua para que ela possa) melhor desempenhar a sua missão. Esta formulação deixa óbvio o nosso entendimento de que a autonomia não é um estatuto para sempre adquirido pelas universidades, antes deve ser permanentemente escrutinado pela comunidade, a cujas regras elas se devem considerar vinculadas e a cujos desígnios devem, em última análise, responder.

Não sendo um direito definitivamente adquirido, a autonomia universitária também não é um capricho. O conceito, definido na Magna Carta das universidades que um número crescente de universidades e de Governos vem subscrevendo, é praticado em todos os países desenvolvidos por se entender como indispensável ao bom funcionamento das universidades e ao integral cumprimento das suas missões.

Começando por ser de natureza científica e pedagógica, nos tempos da afirmação da segunda missão, a autonomia vai sendo progressivamente alargada a outras áreas, tais como a administrativa e financeira, a estatutária e a disciplinar. Este processo é um “pau de dois bicos”: se, por um lado, tende a conferir à universidade a liberdade de espírito indispensável à procura da verdade científica e a liberdade de ação de que necessita para responder aos desafios com os quais se confronta, por outro lado favorece o distanciamento, alimentado de ambas as partes por sentimentos pequenos de soberba e de orgulho ferido, por recriminações mútuas que vão criando condições para a divergência de percursos e para o alheamento recíproco.

Frequentemente, os universitários se envolveram em disputas estereis e impuseram dicotomias conceptuais tão ao seu gosto, tantas vezes abusando do conceito de autonomia para as resolver, no curto prazo, a seu favor, e tantas vezes as perderam, a longo prazo, no plano da consideração pública e da cumplicidade social. Tantas vezes eles se valeram da sua posição de privilégio e a utilizaram indevidamente em defesa de interesses pessoais ou corporativos, com prejuízo da própria instituição. Tantas vezes eles foram incapazes de fazer sínteses, como se lhes exigiria, ou de lançar

pontes para o exterior, refugiando-se por detrás do poder balfo de quem fala de cátedra, interpretando a autonomia da pior forma possível, impondo-a como barricada, ou fosso, por detrás do qual se organizam (ou se escondem!) “inexpugnáveis aldeias gaulesas, dotada de um poder sobre-humano” porque detentoras de uma “poção mágica”, que as torna capazes de “resistir, hoje e sempre, ao invasor”⁴¹. Numa comparação mais comum, que marcou a imagem da universidade durante boa parte dos séculos XIX e XX e da qual ainda temos dificuldade em despegar, esta é a universidade “Torre de Marfim” a que urge pôr termo.

Do outro lado encontram-se comportamentos igualmente passíveis de caricatura. Para os Governos, a autonomia representou, com demasiada frequência e facilidade, uma boa desculpa para a desresponsabilização e um excelente resguardo numa área política sensível. Sobretudo num quadro de predominância liberal, quando uma decisão mais impopular é requerida em sede de definição de regras ou de regulação ou planeamento do sistema, a questão é atirada com demasiada facilidade para a esfera da autonomia das instituições e a decisão deixada ao livre arbítrio de cada uma delas. Uma profusão de exemplos ocorre à memória de todos quantos tenham ocupado cargos universitários.

Ora, a atividade das universidades não pode deixar de ser exercida num quadro legal bem definido, que trace objetivos e imponha regras, sendo que a eficiência global do sistema depende, em larga medida, da clarificação destas regras e da adequada distribuição das responsabilidades entre os vários intervenientes. De fato, a ausência de regras sempre favorece a concorrência desqualificada, o que conduz ao nivelamento por baixo e portanto, à diminuição da qualidade. Por outro lado, não é razoável esperar-se que os problemas se resolvam através de mecanismos de auto-regulação, como a atual crise mundial do sistema financeiro, deixado demasiado tempo entregue a si mesmo e às chamadas regras de mercado, aí está para demonstrar.

⁴¹ Basta reler a primeira página de qualquer das aventuras de Astérix, o Gaulês, criado por Goscinny e Uderzo em 1959, para compreender a caricatura.

A assunção do compromisso social da universidade que está na base da definição da sua terceira missão, foi igualmente, a partir de meados do século xx, a oportunidade para equacionar os termos em que este dilema se coloca e para reinterpretar o conceito de autonomia. Mas as coisas demoram o seu tempo e o tempo não tem, nem tem que ter, o mesmo valor e significado na universidade e nas sedes de decisão política, nacional ou supranacional. Finalmente, quando as regras da sociedade moderna transportam para um novo patamar de exigência a gestão eficiente da coisa pública no mundo globalizado, parece ganhar uma nova premência a necessidade de trazer ao mesmo tabuleiro Governos e universidades e de os obrigar a adoptar comportamentos pragmáticos. Sobretudo num momento em que o mundo vive uma profunda crise financeira, com graves ramificações nos planos económico e social, e quase todas as dúvidas se esclarecem em função de critérios exclusivamente financeiros, a definição equilibrada do conceito de autonomia universitária, fundamentada na defesa do interesse público, deve saber situar-se acima dessa discussão e é um critério claro de modernidade na organização da sociedade, agora como desde há cerca de duzentos anos.

Várias abordagens têm sido tentadas, com resultados visivelmente diferentes. Estados Unidos e Japão, por exemplo, admitem a intervenção direta do mercado no ensino superior, mesmo através de entidades com fins lucrativos, mas perante um quadro regulatório muito completo e bastante eficaz. Reino Unido e Nova Zelândia desenvolveram agências não-governamentais de interface, que regulamentam, avaliam e financiam o sector.

Procurando a síntese, a autonomia universitária não pode ser sinónimo de concorrência desqualificada ou de falta de exigência e de qualidade. O exercício da autonomia pelas universidades deve enquadrar-se no âmbito de um sistema regulado, e fundar-se no princípio da responsabilidade social das universidades, que inclui o dever de prestar contas à sociedade dos recursos que esta lhes proporciona. Para isso, a universidade tem o dever de instituir mecanismos adequados e idóneos de auto-avaliação, de se submeter a exercícios de avaliação externa e de dar publicidade aos

resultados dessas avaliações, quer perante a comunidade universitária, quer perante a opinião pública em geral. Em contrapartida, a universidade tem o direito de ser envolvida na definição das políticas públicas e de exigir dos poderes públicos a atenção, a consideração e o apoio que o seu relevante papel social justifica.

No texto de Kant de 1798, o *Conflito das Faculdades*, a que nos referimos no capítulo 1, origem da reflexão que conduziu ao conceito de autonomia universitária, a única vez que a palavra autonomia aparece é na definição de *razão*: “Ao poder de julgar com autonomia, i.e., livremente, dá-se o nome de razão”.

Duzentos anos depois de ter sido introduzido no plano da organização e funcionamento da universidade, as tensões que a autonomia suscita continuam a determinar tantas interpretações do conceito quantos os sistemas de ensino que o pretendem respeitar, ou não. Por isso, este regresso às origens pode ser uma chamada de atenção útil e oportuna.

2.6. Alguns indicadores

Na breve caracterização que estamos a fazer sobre o ensino superior europeu, vale a pena apresentar alguns indicadores que nos ajudarão a ter uma imagem, muito simples mas realista, dos sistemas nacionais e da forma como eles se posicionam e evoluem no contexto geral. Fazemo-lo em quatro vertentes diferentes:

- a) a dimensão dos sistemas de ensino superior;
- b) a equidade de repartição dos custos entre estudante e Estado;
- c) a mobilidade internacional;
- d) a eficiência dos sistemas;

Com o objetivo de tornar mais abrangente a caracterização dos sistemas, estendemos a análise à componente da investigação científica, pelo que igualmente consideramos:

- e) A dimensão e a eficiência dos sistemas científicos.

Em todas estas vertentes a situação da Europa é comparada com a de outros países do resto do mundo. Algumas lacunas evidentes apenas se justificam pela dificuldade de acesso à informação relevante, no contexto das bases de dados internacionais a que tivemos acesso.

2.6.1. A dimensão dos sistemas de ensino superior

Para apreciarmos a dimensão dos sistemas nacionais utilizaremos dois indicadores que analisaremos separadamente e em conjunto:

- a abrangência dos sistemas, avaliada através da taxa global de escolaridade dada pela percentagem de estudante do ensino superior sobre a população total, num determinado momento;
- a dotação financeira global dos sistemas (todas as fontes consideradas) em percentagem do PIB nacional.

A análise conjunta destes dois indicadores, representados na Figura 2.1, permite igualmente avaliar a adequação dos recursos face à dimensão do sistema, com referência ao ano de 2008, o último relativamente ao qual existem dados publicados pela OCDE à data da preparação deste texto⁴².

As retas de referência, a ponteados, passam pelo ponto que corresponde aos valores médios dos países da União Europeia considerados nesta análise (1,30%; 3,73%). Por esse mesmo ponto e pela origem (0;0), faz-se igualmente passar uma reta, a cheio, que representa uma região do gráfico na qual se situam os países que apresentam uma relação (quicá de equilíbrio?) entre estes dois indicadores mais próxima do da média da União Europeia.

Tendo em conta a sua abrangência, poderemos dizer que, relativamente à média da União Europeia, os sistemas representados à esquerda (ou acima) dessa reta, estão subfinanciados. Da mesma forma, tendo em conta os

⁴² OCDE, 'Education at a Glance 2011' (indicador B2.1) e base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>). Dados relativos a 2008.

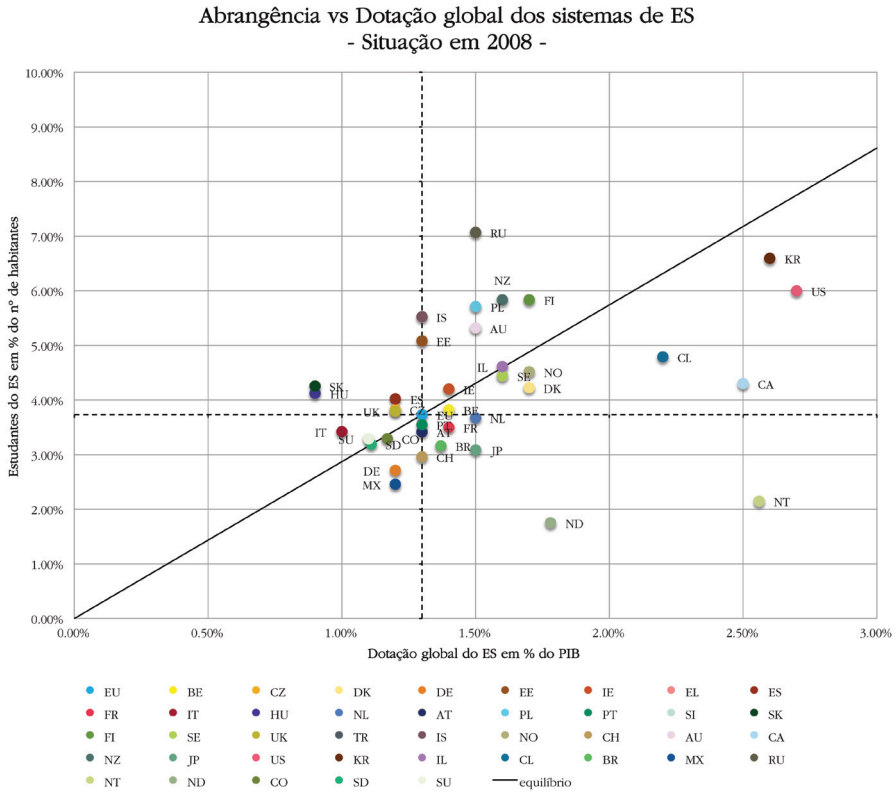


Figura 2.1: Dimensão dos sistemas nacionais. Taxa de escolaridade global *vs* Dotação global em % do PIB. Dados OCDE relativos a 2008. Elaboração dos autores.

recursos de que dispõem, os sistemas representados à direita (ou abaixo) estão sub-frequentados. Mesmo que o grau de precisão de uma análise deste tipo desaconselhe conclusões precipitadas, dado que estamos a comparar realidades sociais, culturais e políticas muito diversas, a grande distância a que se situam da reta de equilíbrio países como a Rússia e o Canadá não pode deixar de ter significado, pois parece indicar, no primeiro caso, um forte sub-financiamento relativamente à abrangência do sistema e, no segundo, uma capacidade instalada que permitiria absorver um número de estudantes bastante mais elevado.

Analisados isoladamente, estes dois indicadores permitem destacar, por exemplo, os nove países com uma taxa global de escolaridade no ensino superior acima dos 5%: a Rússia, com 7,07% e ainda a Coreia

(6,59%), os Estados Unidos (6,00%), a Finlândia (5,83%), a Nova Zelândia (5,83%), a Polónia (5,71%), a Islândia (5,53%), a Austrália (5,32%) e a Estónia (5,08%).

No que diz respeito à dotação dos respectivos sistemas, apenas quatro países ultrapassam a meta de 2% do PIB: os Estados Unidos (2,70%), a Coreia (2,60%), o Canadá (2,50%) e o Chile (2,20%). Este fato parece indicar que, até ao presente, esta meta de 2% do PIB atribuído ao ensino superior só está ao alcance de países com uma forte componente de iniciativa privada na organização deste grau de ensino, o que tem duas possíveis interpretações, provavelmente complementares: a primeira, evidente, é de que uma maior contribuição das famílias para o financiamento do sistema aumenta as respetivas dotações globais; a segunda, igualmente possível, é de que, para uma mesma qualidade e idêntica *performance*, os sistemas com uma forte componente privada são mais caros.

No contexto europeu, é notável o comportamento de família dos países nórdicos: a Dinamarca e a Finlândia com 1,70%, a Noruega com 1,65% e a Suécia com 1,60% são os quatro que apresentam maior dotação global, sendo a Finlândia, com 5,83%, igualmente o país europeu com maior abrangência do seu sistema de ensino superior. A meta de 2% do PIB para o ensino superior do conjunto da União Europeia, definida em 2006 (ver ponto 2.4), está longe de ser atingida. Quanto à América Latina, o Chile parece destacar-se positivamente em qualquer dos indicadores.

Igualmente interessante é a análise de tendência, tal como decorre da representação da evolução destes dois indicadores entre 2000 e 2008⁴³ (Figura 2.2).

Dos vinte e nove países representados, apenas quatro diminuem durante aquele período a taxa global de escolaridade (Espanha, Portugal, Irlanda e Japão, estes dois últimos só marginalmente), e apenas em dois casos (Israel e Brasil) existe diminuição da dotação global.

Igualmente se constata que a evolução se faz, em geral, segundo uma direção aproximadamente paralela à reta, pois em apenas quatro casos (Israel, Espanha, Portugal e Brasil) não se segue aquela norma. Resulta que,

⁴³ OCDE, 'Education at a Glance 2011' (indicador B2.1) e base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>). Dados relativos a 2000 e 2008.

Abstrangência vs Dotação dos Sistemas de ES
- Evolução entre 2000 e 2008 -

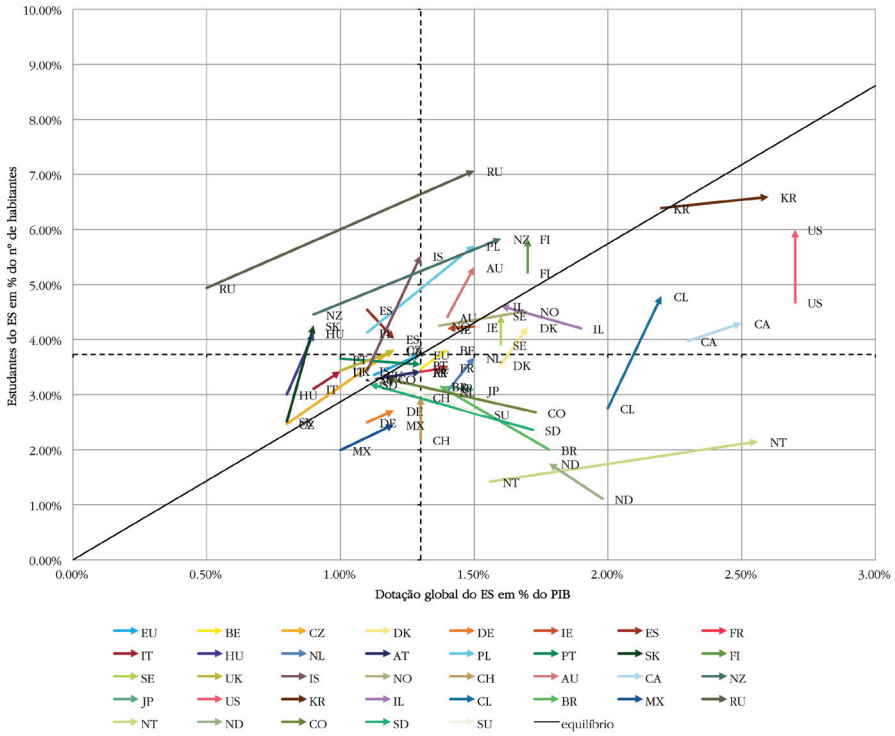


Figura 2.2: Evolução entre 2000 e 2008 da dimensão dos sistemas nacionais. Taxa de escolaridade global no ensino superior *vs* Dotação global. Dados OCDE. Elaboração dos autores.

muito embora esta reta não tenha sido critério de decisão, só em quatro casos (Eslováquia, Islândia, Finlândia e Coreia) se nota, no período considerado, um afastamento significativo em relação a ela, que apenas mostra a existência de equilíbrios entre os dois indicadores diferentes (e não teriam que ser iguais) aos da média da União Europeia e pode significar que esta média acaba por ser um bom indicador do sistema global.

Aceitando esta hipótese de trabalho, isto significaria que a relação equilibrada entre a dotação global do ensino superior em percentagem do PIB, E_{glo} , e a Taxa Global de escolaridade do ensino superior tal como é atrás definida, T_{ees} , pode ser dada pela equação,

$$T_{ees} = m E_{glo}$$

em que m representa a relação média nos países da União Europeia, valor que se situa próximo de 3. Assim sendo, um país que atribua ao seu sistema de ensino superior uma dotação equivalente a 2% do seu PIB, pode ambicionar a uma taxa global de escolaridade no ensino superior da ordem de 6%.

2.6.2. A equidade na repartição dos custos

A distribuição de responsabilidades entre o estudante e o Estado no financiamento do ensino superior é uma questão muito polémica e sensível. Tem sido o centro de acalorados debates e justificado, pela generalidade dos interesses que convoca, a produção de numerosos relatórios repletos de dados, bem como de trabalhos de carácter estatístico mais ou menos independentes.

Uma vez mais, não será possível fazer aqui senão uma breve reflexão, baseada na apresentação de dois indicadores que se analisam e se comparam. São eles:

- o esforço do Estado medido através da dotação pública para as instituições de ensino superior em percentagem do PIB;
- o esforço do estudante, ou da sua família (*household expenditure*), com o ensino superior, em percentagem do PIB *per capita*;

Trata-se, nos dois casos, de representar o esforço relativo que cada um faz (estudante e Estado), medido em percentagem da totalidade dos seus recursos orçamentais⁴⁴ (Figura 2.3).

Não há uma forma de justificar, em definitivo, qualquer um dos modelos de financiamento atualmente praticados, sendo que normalmente as preferências individuais são condicionadas por critérios de natureza ideológica. Num dos extremos estão os que defendem que, sendo o acesso ao ensino

⁴⁴ OCDE, 'Education at a Glance 2011' (indicadores B2.1 e B3.2b) e base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>). Dados relativos a 2008.

Equidade da Repartição dos custos do ES entre estudante e Estado
 - Situação em 2008 -

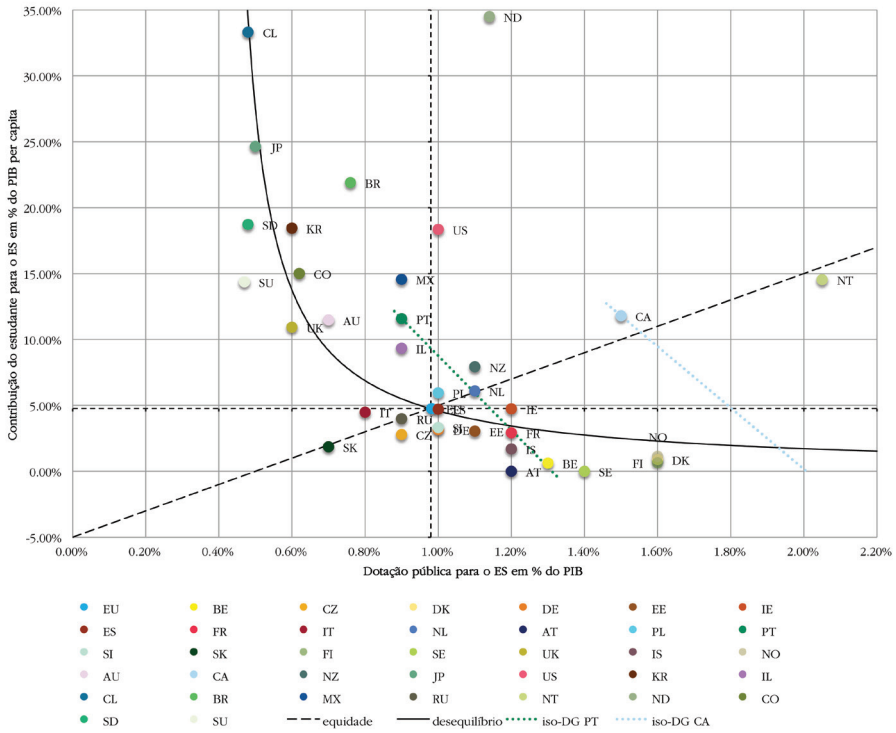


Figura 2.3: Repartição dos custos do ensino superior. Despesa total do estudante em percentagem do PIB *per capita* vs despesa pública em percentagem do PIB. Dados OCDE relativos a 2008. Elaboração dos autores.

superior um direito de qualquer cidadão, o seu financiamento deve ser da exclusiva responsabilidade do Estado: ensino universal e gratuito. No outro extremo situam-se os que entendem o estudante como o principal beneficiário do ensino e que, portanto, este não deve ser pago por todos os cidadãos através dos impostos, mas apenas por aqueles que dele beneficiam diretamente. Não vamos tomar partido nesta disputa, que atravessa o mundo inteiro e determina a posição de cada sistema face aos indicadores acima referidos. Sempre se dirá que não existe, atualmente, nenhum país cujo ensino superior seja inteiramente financiado pelo Estado ou inteiramente financiado pelo estudante: tudo está na repartição das responsabilidades que em cada circunstância nacional se considera mais adequada.

Esta repartição é representada na Figura 2.3 pela linha reta, a tracejado, a que se chama “reta da equidade” e que se faz passar pelo ponto (0,50%; 0,00%) e pelo ponto que corresponde aos valores médios dos países da União Europeia considerados nesta análise (0,98%; 4,76%), por onde igualmente se fazem passar os dois eixos de referência, a ponteados. A abcissa na origem não nula tenta representar o custo do lançamento de qualquer sistema de ensino superior, mesmo quando ainda não tem alunos e portanto não pode receber deles qualquer contribuição, e que aqui se estima em 0,5% do PIB.

Uma rápida análise do gráfico permite concluir que a “equidade” é uma preocupação com poucos adeptos. Com mais nitidez vemos emergir uma outra repartição de responsabilidades, que se tenta aproximar através de uma hipérbole, a cheio, a que se chama “curva do desequilíbrio”.

Com efeito, o significado matemático desta curva revela a existência de uma proporcionalidade inversa (e não direta, como na reta) entre abcissas e ordenadas. Ou seja, quanto mais baixo é o esforço público, maior é o privado, e vice-versa. Com as adequadas translações de eixos, o produto entre as duas variáveis (e não o quociente de uma pela outra, como na reta) é constante. De fato, para os países que estão representados na sua vizinhança, os financiamentos público e privado são considerados alternativos, e não complementares como deveriam ser segundo os princípios da subsidiariedade e da partilha equilibrada das responsabilidades.

O ramo inferior direito da hipérbole representa os países com maiores preocupações sociais no setor, tais como a Noruega, a Dinamarca, a Finlândia, a Suécia, a Bélgica, a Áustria, a Islândia e a França, (esforço público elevado e pequena contribuição do estudante), e o ramo superior esquerdo representa as economias que adoptam uma atitude mais liberal no que diz respeito ao financiamento do ensino superior, tais como o Chile, o Japão, a Coreia, a Austrália e o Reino Unido. De acordo com dados de que dispomos⁴⁵, mas não suficientemente coerentes para os considerarmos no presente Quadro, a estes países juntar-se-iam, sem dúvida, a Bulgária, a Letónia e a Estónia. Refira-se ainda que os valores globais apresentados para o Reino Unido

⁴⁵ *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on Social Dimension and Mobility*. Eurostat, 2009.

escondem duas realidades bem diversas: a da Escócia, por um lado, em que as Taxas Escolares para os nacionais são nulas, o que daria uma representação gráfica na zona do ramo “social” da curva do desequilíbrio, e a da Inglaterra e do País de Gales, por outro, que teriam uma representação bem mais próxima do ramo “liberal” da mesma curva.

O Brasil, os Estados Unidos, o México, Portugal e Israel ocupam uma posição intermédia entre os ramos superiores da curva do desequilíbrio e da reta da equidade, sendo que a sua razoável dotação global é conseguida, sobretudo no Brasil e nos Estados Unidos, pelo esforço dos estudantes.

Com as exceções indicadas, os restantes países europeus estão situados na proximidade da intercepção entre a curva do desequilíbrio e a reta da equidade, que tem nos seus extremos, à direita o Canadá e à esquerda a Eslováquia e o Brasil.

Admitindo que a reta da equidade, com a seguinte equação,

$$E_{est} = 10 * E_{pub} - 0.05$$

nos dá uma relação entre o esforço público ou componente da despesa pública em percentagem do PIB, E_{pub} , e o esforço do estudante ou componente da despesa que tem origem na família em percentagem do PIB *per capita*, E_{est} , da análise apresentada extrai-se ainda, por exemplo, após uma manipulação algébrica trivial sobre as definições matemáticas dos indicadores utilizados, uma metodologia para calcular a repartição equitativa do esforço de financiamento das instituições de ensino superior entre o Estado e o estudante. Se um país com uma população N_{pop} e um número de estudantes do ensino superior N_{est} pretender gastar anualmente com o sistema, em percentagem do PIB, o valor E_{glo} , então os indicadores E_{pub} (esforço público ou componente da despesa pública em percentagem do PIB) e E_{est} (esforço do estudante ou componente da despesa que tem origem na família em percentagem do PIB *per capita*), representados respectivamente em abcissas e em ordenadas nos gráficos anteriores, são dadas por,

$$E_{pub} = \frac{E_{glo} - E_{div} + 0,05 * \left(\frac{N_{est}}{N_{pop}}\right)}{1 + 10 * \left(\frac{N_{est}}{N_{pop}}\right)} ; \quad E_{est} = (E_{glo} - E_{pub} - E_{div}) * \left(\frac{N_{est}}{N_{pop}}\right)$$

Nestas expressões, E_{pub} inclui a componente do financiamento privado subsidiado pelo Estado e E_{div} representa a componente do financiamento em percentagem do PIB proveniente de outras fontes. Com exceção dos países anglo-saxónicos, esta última fonte assume, normalmente, baixo significado relativo.

Por exemplo, se um país com 10 milhões de habitantes e uma população escolar do ensino superior de 350 000 estudantes pretender garantir ao seu sistema de ensino superior uma dotação de 2% do PIB, a repartição equitativa do esforço seria dada pelos seguintes valores⁴⁶:

$$E_{pub} = 1.61\% \text{ do PIB} \quad ; \quad E_{est} = 11.11\% \text{ do PIB per capita}$$

A partir destas expressões é igualmente interessante verificar que o aumento da taxa de escolaridade global tornará possível diminuir o esforço público e o privado sem prejudicar o nível de financiamento global do sistema em percentagem do PIB.

A expressão do E_{est} torna possível traçar, para cada país, a sua reta de iso-Dotação global⁴⁷, como se faz, a cheio, a título de exemplo, para Portugal e para o Canadá. A interseção destas retas com a reta da equidade dá-nos a repartição equilibrada da atual Dotação global entre E_{pub} e E_{est} : 1,10% e 5,98% no caso de Portugal e 1,56% e 10,56% no caso do Canadá, respetivamente. Por outro lado, cada uma delas intersecta o eixo das abcissas no ponto que nos dá diretamente o valor da sua Dotação global, pois representa o ponto em que, sendo nula a componente E_{est} , toda a dotação proviria do financiamento público.

Apresenta-se de seguida o gráfico da evolução destes dois indicadores, E_{pub} e E_{est} , no período que medeia entre 2001 e 2008⁴⁸ (Figura 2.4). A escolha de 2001 (e não de 2000, como no exemplo do ponto anterior) é feita por ser esse o primeiro ano em que a base de dados da OCDE nestes indicadores (repartição das despesas entre público e privado) é

⁴⁶ Neste exemplo assume-me que tem um valor desprezável.

⁴⁷ Mais exatamente, a reta com valor constante de.

⁴⁸ OCDE, 'Education at a Glance 2011' (indicadores B2.1 e B3.2b) e base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>). Dados relativos a 2001 e 2008.

desequilíbrio, tanto no Chile como no Brasil parece ter havido intenção de corrigir a excessiva contribuição dos estudantes, enquanto no Japão a evolução, embora ligeira, se faz em sentido oposto. No outro ramo da curva, mantendo-se a opção social que caracteriza os países nórdicos, a Noruega é a única deste grupo que acentua o caráter social das suas opções de financiamento do ensino superior.

2.6.3. A mobilidade

Apresentamos agora alguns indicadores sobre mobilidade internacional de estudantes. São eles:

- a percentagem de estudantes estrangeiros de ensino superior matriculados num dado país;
- a percentagem de estudantes de ensino superior de um dado país matriculados numa instituição no estrangeiro.

Relativamente ao primeiro destes indicadores, analisamos igualmente:

- a percentagem de estudantes provenientes da Europa sobre o total de estudantes estrangeiros de ensino superior matriculados num determinado país;
- a percentagem de estudantes provenientes de fora da Europa sobre o total de estudantes estrangeiros de ensino superior matriculados num determinado país.

Resulta das definições, que apenas estão a ser considerados os estudantes regulares, devidamente matriculados. Excluem-se, portanto, os estudantes enquadrados por programas de mobilidade *stricto sensu*, do tipo Erasmus ou similares.

Por outro lado, dado que não existem estatísticas nacionais de estudantes no estrangeiro, os valores que utilizaremos para este indicador correspondendo a um determinado país são obtidos indiretamente pela

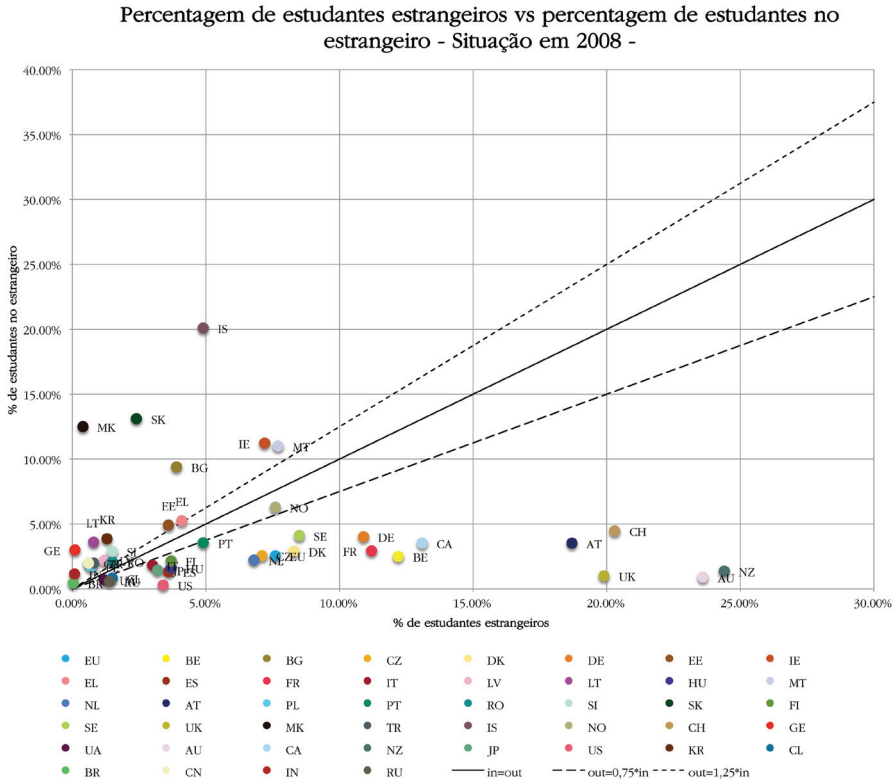


Figura 2.5: Comparação entre a percentagem de estudantes estrangeiros matriculados numa universidade de um determinado país e a percentagem de estudantes desse país matriculados numa universidade estrangeira. Dados OCDE relativos a 2008. Elaboração dos autores.

soma dos estudantes desse país que entram em cada um dos outros. Assim sendo, muito embora a maior parte dos países “grandes receptores” esteja a ser considerada, os valores para os estudantes no estrangeiro (2º indicador) tendem a ser, embora apenas ligeiramente, subavaliados.

Na Figura 2.5 são comparadas as percentagens de estudantes estrangeiros e de estudantes no estrangeiro referentes ao ano de 2008⁴⁹. Várias conclusões podem ser, desde logo, evidenciadas:

⁴⁹ OCDE, ‘Education at a Glance 2011’ (indicadores C.2.1, C.2.2 e C.2.6) e base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>). Dados relativos a 2008.

- O equilíbrio entre entradas e saídas não é preocupação para ninguém. Com apenas uma exceção (Noruega), todos os países se situam fora do espaço limitado pelas duas retas (a tracejado) que representam uma relação entre saídas e entradas de 0,75 e 1,25.
- Próximos destes dois limites é possível identificar países como a Itália e Portugal, com prevalência para a recepção, ou como Roménia, Estónia e Grécia, em que prevalece o envio.
- Mais afastados destas duas retas a tracejado, os países agrupam-se em duas categorias. À direita em baixo, os grandes receptores, dos quais se destacam Nova Zelândia, Austrália, Suíça, Reino Unido e Áustria. À esquerda em cima, os que enviam em muito maior número do que recebem. A grande maioria dos países que não estão representados situar-se-iam nesta segunda categoria;
- O desequilíbrio dos valores da média europeia – 7,60% (para os estudantes estrangeiros no país) e 2,55% (para os estudantes do país no estrangeiro) – revela que este espaço, no seu conjunto, continua a ser um receptor líquido importante relativamente ao resto do mundo, que seria representado neste gráfico por um ponto simétrico (2,55%; 7,60%) relativamente à reta do equilíbrio ($y = x$), a cheio.

A evolução destes indicadores entre 2000 e 2008 é apresentada na Figura 2.6⁵⁰. Sendo perceptível uma tendência clara para o afastamento da origem, ou seja, para o aumento da internacionalização, é curioso verificar que esta variação se faz, em geral, com marcada predominância de uma das componentes: ou com predominância da componente horizontal do vector que a representa (ou seja, com aumento muito significativo do número de estudantes estrangeiros), ou com predominância da componente vertical (ou seja, com aumento muito significativo dos número relativo de estudantes no estrangeiro). Com efeito, são poucos os países em que as duas componentes da evolução se equilibram: Malta, Noruega, Suécia, Alemanha, Estónia e Portugal.

⁵⁰ OCDE, 'Education at a Glance 2011' (indicadores C.2.1, C.2.2 e C.2.6) e base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>). Dados relativos a 2000 e 2008.

Estudantes do País no estrangeiro vs
estudantes estrangeiros no País
- Evolução entre 2000 e 2008 -

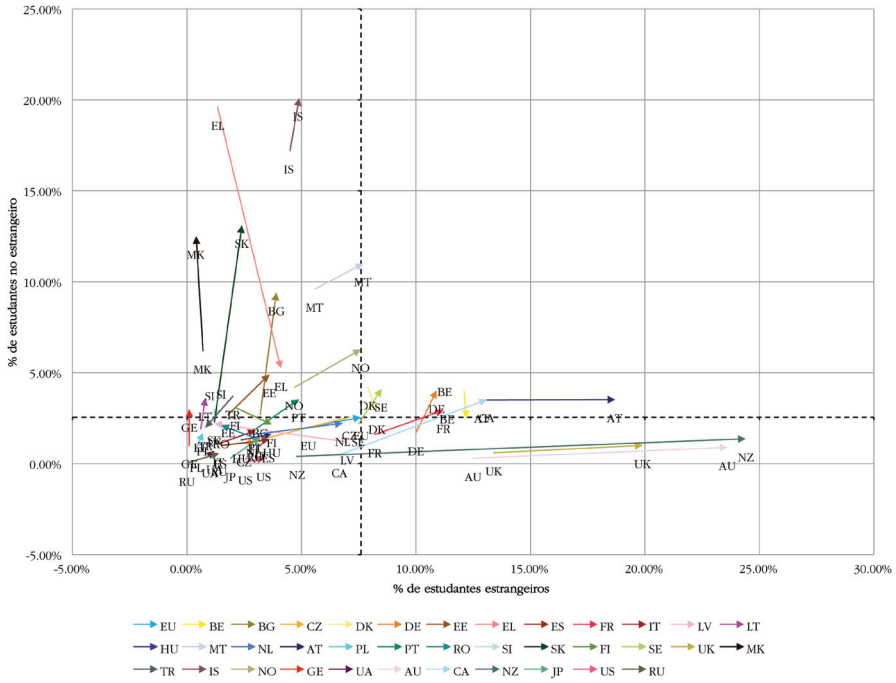


Figura 2.6: Evolução entre 2000 e 2008 da percentagem de estudantes estrangeiros num determinado país e da percentagem de estudantes desse país no estrangeiro. Dados OCDE. Elaboração dos autores.

Igualmente se verifica que, durante o período em análise, o carácter inicial predominante da mobilidade se acentua, ou seja, que os países com predominância inicial “receptora” evoluem predominantemente para a direita, enquanto os países que em 2000 eram predominantemente “emissores” evoluem predominantemente para cima.

A esta realidade seria necessário acrescentar os números referentes aos programas de mobilidade *stricto sensu* (ERASMUS e similares) que em 2010 representavam, no seu conjunto, 213 000 estudantes em mobilidade entre países da União Europeia, ou seja, cerca de 25% do total. Em Espanha esse número aproxima-se dos 50%.

Finalmente, é representada na Figura 2.7 a variação, entre 2000 e 2008, da repartição entre a proveniência europeia e a proveniência do resto do mundo da capacidade de atração de estudantes estrangeiros dos países europeus⁵¹.

Dos vinte e seis países representados, apenas três diminuem nos dois indicadores, enquanto catorze países aumentam em ambos. Dez destes catorze países apresentam ambas as taxas de evolução situadas no intervalo 0 a 100%. A República Checa e a Lituânia destacam-se pelo considerável aumento da percentagem de estudantes provenientes da Europa no número total dos seus estudantes estrangeiros (no primeiro caso essa percentagem mais do que quadruplicou entre 2000 e 2008, e no segundo mais do que sextuplicou). No outro extremo da evolução, a Estónia quase quintuplicou a sua percentagem de estudantes provenientes de fora da Europa relativamente ao número total de estudantes estrangeiros. Mas, talvez ainda mais significativas do que estas evoluções, de países cuja adesão recente à União Europeia explica, sem dúvida, estas taxas de crescimento tão impressionantes, são os valores apresentados pela Itália e pela Holanda, que quase triplicaram num dos indicadores, e pela Espanha, que mais do que duplicou nos dois. A importância que a União Europeia está a dar à questão da internacionalização é bem evidenciada nos valores médios que apresenta para os dois indicadores neste início de século: 24% e 59%.

2.6.4. A eficiência dos sistemas

Em sentido lato, a eficiência de um sistema é definida pela relação entre os resultados obtidos pelo sistema e os recursos empregados. Quando se trata do ensino superior, a eficiência não pode ser avaliada senão através de um número limitado de indicadores, e mesmo assim de uma forma muito simplificada. De fato, enquanto as análises anteriores podiam repousar em parâmetros fundamentalmente quantitativos, objetivos e diretamente mensuráveis, a avaliação da eficiência de um sistema de ensino superior

51 Eurostat, Bolonha Report 2009 e base de dados.

(<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>). Dados relativos a 2000 e 2008.

Variação entre 2000 e 2008 da percentagem de estudantes provenientes da Europa e de Fora da Europa no total de estudantes estrangeiros

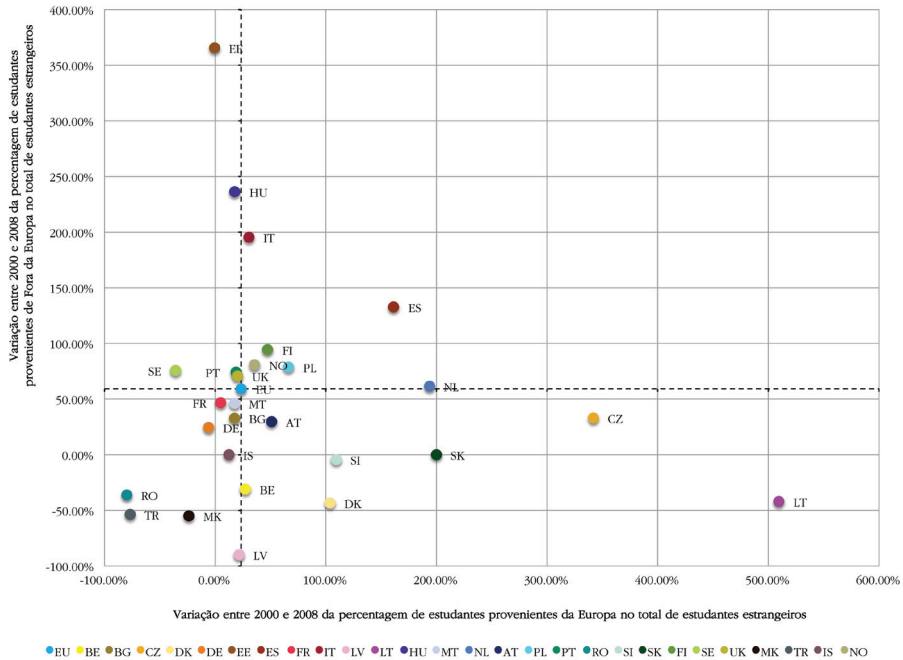


Figura 2.7: Variação entre 2000 e 2008 da percentagem de estudantes provenientes da Europa e de fora da Europa, no total de estudantes estrangeiros. Dados Eurostat. Elaboração dos autores.

não pode deixar de ter em conta fatores de natureza qualitativa, tais como, por exemplo, a qualidade dos estudantes.

Ora, se é verdade que já existe um exercício credível, que procede à avaliação dos estudantes pré-universitários⁵² em três áreas fundamentais de conhecimento e num número muito significativo de países (referimo-nos, naturalmente, ao Programa PISA – Programme for International Student Assessment⁵³), o mesmo não se pode ainda dizer em relação aos estudantes que saem do ensino superior, por exemplo os estudantes graduados.

⁵² De fato, o estudo incide sobre jovens com 15 anos de idade.

⁵³ Para mais detalhes consultar *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD, 2010.

Não sendo, por enquanto, possível ir muito mais longe, tentaremos avaliar a eficiência de um sistema de ensino superior comparando a qualidade dos estudantes à entrada com a capacidade do sistema de os formar, por exemplo ao nível da graduação. Utilizaremos os seguintes indicadores:

- um índice PISA composto, obtido pela soma dos três resultados parciais do PISA 2009, reduzido através do valor da média dos países da União Europeia (EU=100);
- a relação entre o número de estudantes graduados e o número total de estudantes inscritos, igualmente reduzida através da média dos países da União Europeia (EU=100);

Os resultados são apresentados na Figura 2.8, na qual os países estão representados por uma nuvem dispersa de pontos⁵⁴. Este fato torna evidente que as duas variáveis não estão relacionadas, ou seja, que, entre países, a qualidade do estudante à entrada não determina a capacidade do sistema para o graduar⁵⁵. Pode constatar-se que existe uma disparidade considerável entre a qualidade dos estudantes pré-universitários dos diferentes países representados (Finlândia e Coreia, num dos extremos, México e Brasil no outro), mas sobretudo uma enorme variabilidade entre as suas taxas de graduação (quase 4 vezes maior na Finlândia, com 63%, do que no Chile, com 16%).

As duas retas a tracejado passam pela origem e por cada um dos pontos extremos e, juntamente com a reta a cheio, que passa pelo ponto médio da União Europeia, ajudam a interpretar os resultados. Entre a Islândia e a Eslovénia, por exemplo, que têm praticamente a mesma notaçãO PISA, a maior taxa de graduação dos islandeses (quase tripla da dos eslovenos) pode explicar-se, ou por uma menor exigência de qualidade dos primeiros, ou por menor rentabilização de recursos dos segundos. A questão pode igualmente colocar-se, por exemplo, entre Portugal e a Espanha, ou entre

⁵⁴ OCDE, 'Education at a Glance 2011' (indicadores A3.1 e A3.3) e base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>). Dados relativos a 2008. Relatório PISA 2009.

⁵⁵ É de esperar que, dentro de um determinado sistema nacional, quanto melhores sejam os estudantes à entrada, maior número possa concluir a sua graduação.

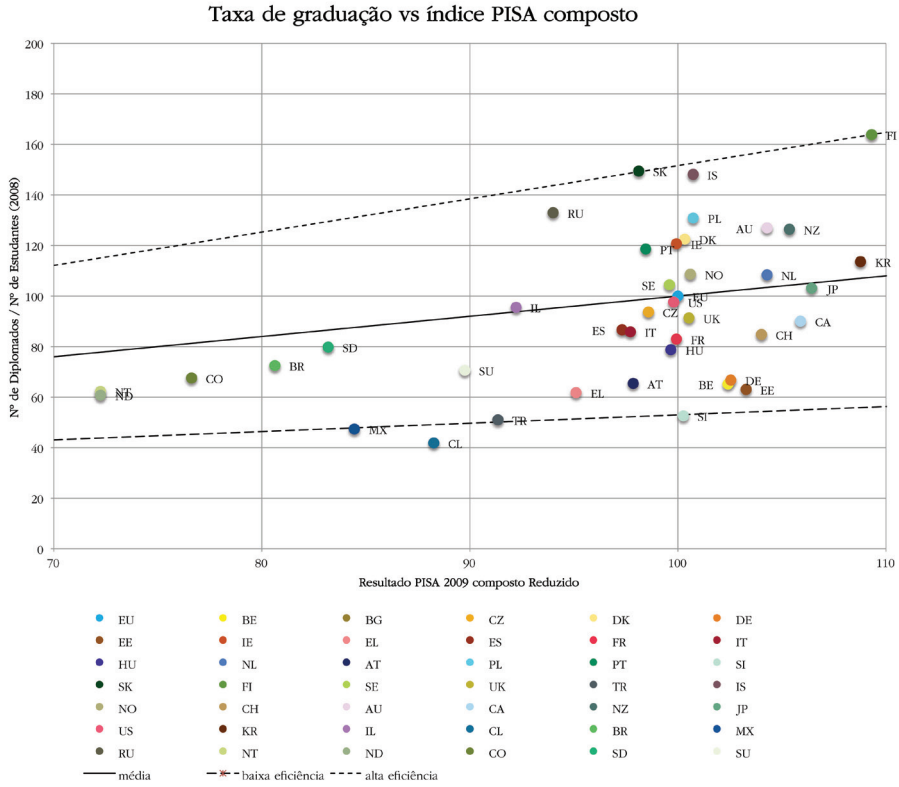


Figura 2.8: Comparação entre a taxa de graduação reduzida (EU=100) referente a 2008 e o índice PISA 2009 composto reduzido (EU=100). Dados OCDE e Relatório PISA 2009. Dados brasileiros do INEP. Elaboração dos autores.

a Dinamarca e a Alemanha, ou ainda entre a Austrália e a Suíça, e exigiria, sem dúvida, uma análise mais aprofundada.

Por outro lado, a localização de países como a Coreia, o Japão, a Holanda, os Estados Unidos, a República Checa e o Brasil na proximidade da reta a cheio mostra que os respectivos sistemas têm, para efeitos de graduação, uma capacidade idêntica para aproveitar a qualidade dos seus pré-universitários.

A diversidade interna do Brasil é bem evidenciada pela disparidade dos valores apresentados pelas suas regiões para os indicadores selecionados, quer no que diz respeito à taxa de graduação (que varia entre 23%, no

Nordeste e 30% no Sudeste), quer no que diz respeito ao índice PISA composto reduzido⁵⁶.

Poder-se-á argumentar que a caracterização do estudante à entrada deveria ter em consideração não apenas a qualidade mas também aspectos de natureza quantitativa, na mesma linha da definição do IDEB, índice de desenvolvimento do ensino básico brasileiro, já anteriormente referido. Para dar conta deste efeito, construiu-se um outro indicador obtido pelo produto entre o índice PISA composto, tal como atrás definido, e a taxa global de escolaridade do ensino superior, tal como definida no ponto 2.6.1, reduzida pelo valor médio dos países da União Europeia considerados (EU=100).

Os resultados, apresentados na Figura 2.9, são um pouco surpreendentes⁵⁷. Com efeito, apesar de não estarem a ser consideradas algumas das variáveis que poderiam ter uma influência grande na análise da eficiência do sistema, tais como o seu grau de exigência e de organização ou o nível de conhecimentos do estudante à saída, os pontos aparecem agora bastante mais bem alinhados, indiciando uma maior relação entre as duas variáveis analisadas.

Sobre a diminuição de qualidade provocada pela massificação do ensino, parece, pois, prevalecer o efeito de maturidade do sistema que induz uma correlação positiva entre quantidade de estudantes e sucesso escolar. Ou seja, os resultados apresentados parecem indicar que um sistema mais abrangente é igualmente mais eficiente em percentagem de graduações, e que esse efeito prevalece sobre o de uma eventual degradação da qualidade.

Estamos em crer, no entanto, que, quando estiverem disponíveis os resultados de estudos credíveis sobre a qualidade e os conhecimentos dos graduados universitários pelos vários sistemas nacionais, as conclusões terão um significado bem mais amplo e profundo, a que estas não podem ambicionar.

⁵⁶ O índice PISA composto a que chegamos para cada região do Brasil foi obtido por interpolação, a partir do PISA nacional e dos valores regionais e nacional do IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico. Para mais esclarecimentos sobre o IDEB ver, por exemplo, www.inep.gov.br.

⁵⁷ OCDE, 'Education at a Glance 201' (indicadores A3.1 e A3.3), base de dados (<http://stats.oecd.org/index.aspx>) e Relatório PISA 2009. Dados relativos a 2008 e 2009.

Os resultados referentes ao ano de 2006, os últimos disponíveis, são apresentados na Figura 2.10⁵⁸. Em termos globais parece haver, como seria de esperar, uma correlação positiva entre os dois indicadores: quanto maior é o esforço de um país em R&D maior é a produtividade da sua comunidade científica, medida em número de publicações por milhão de habitantes. Mas esta relação está longe de ser idêntica para todos os países. Para dar conta deste efeito traçamos duas retas a tracejado, entre as quais se situam a generalidade dos países representados. Mais perto da reta superior estão os países com uma relação mais favorável entre *output* e *input*, e junto à reta inferior estão os países com menor rendimento. A ordenada na origem negativa desta reta significa que o investimento inicial em R&D (digamos os primeiros 0,2 ou 0,3% do PIB) é praticamente improdutivo em matéria de publicações.

Entre o Luxemburgo e a Noruega, por exemplo, países com despesa em R&D semelhante (1,66% do PIB para o primeiro e 1,52% para o segundo), o número de publicações científicas por milhão de habitantes varia numa relação superior a 1 para 3 (1558 no caso da Noruega e 498 no caso do Luxemburgo). Idêntica conclusão se poderia tirar comparando os resultados da Dinamarca com os da Alemanha (1748 para 951), ou os da Suíça com os da Coreia (2446 para 592).

Um preconceito que é necessário abandonar é de que os investigadores que não têm o inglês como língua materna publicam menos. Mesmo que assim tenha sido no passado e que, eventualmente, ainda possam sentir hoje maiores dificuldades, os dados indicam que em 2006, pelo menos em termos de concretização, esse efeito já estava praticamente esbatido. Porque se assim não fosse, não encontraríamos países como a Bulgária, a Croácia, Portugal, Itália, Espanha, Eslovénia, Bélgica, Canadá e a Dinamarca, nove países com outras tantas línguas nacionais diferentes, quase perfeitamente alinhados com uma relação de idêntica eficiência (tracejado espesso) e com um número de publicações por milhão de habitante e por % do PIB dedicado a atividades de R&D variando entre 452 (Bulgária) e 705 (Dinamarca),

⁵⁸ *A More Research-intensive and Integrated European Research Area: Science, Technology and Competitiveness – Key Figures Report 2008/2009*, pp. 77 e 78. (Figuras I.3.1. e I.3.2) e Eurostat (<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>).

Despesa em R&D vs Nº publicações científicas
- Situação em 2006 -

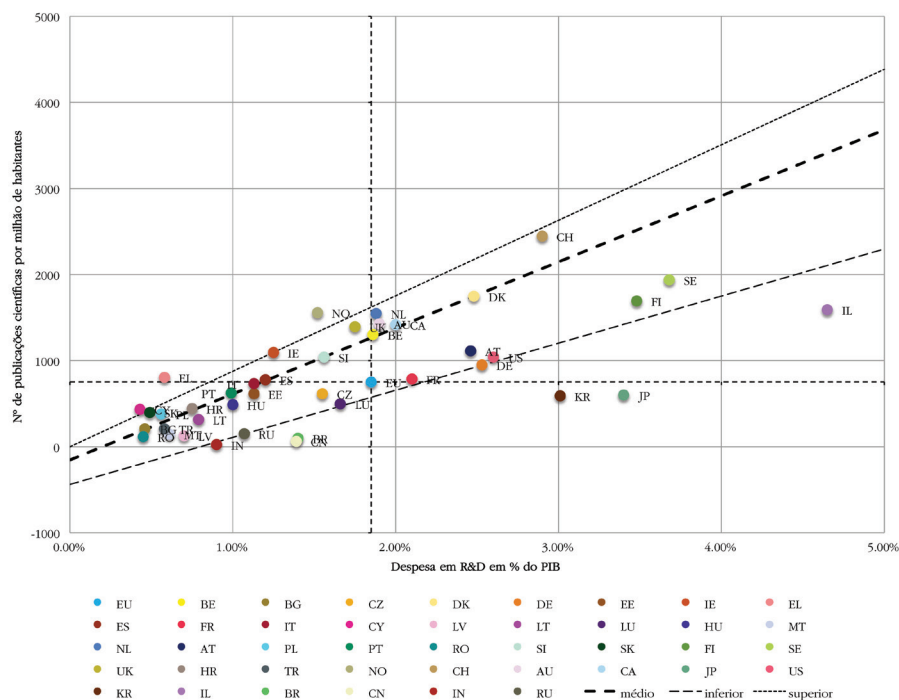


Figura 2.10: Relação entre o número de publicações científicas com *peer review* e a percentagem do PIB afeto a atividades de R&D. Dados Eurostat de 2006. Elaboração dos autores.

valores compreendidos entre os de dois países de língua inglesa, os Estados Unidos (401) e Reino Unido (797).

É igualmente a ocasião para desfazer ideias preconcebidas sobre o alto desempenho da Coreia e do Japão nesta matéria, fazendo notar que a sua produção científica, medida no indicador que estamos a utilizar, está ao nível da de países como a República Checa, a Estónia ou Portugal. Da mesma forma, o número de publicações dos Estados Unidos por milhão de habitantes é igual ao da Eslovénia (1042) e tem a mesma eficiência que a Lituânia (400 publicações por milhão de habitante e por % de PIB afeto a atividades de R&D). Este fato constitui um poderoso argumento contra a fatalidade e mostra que mesmo os pequenos países, se não cruzarem

os braços e se se dispuserem a investir em ciência como os outros, também poderão ambicionar chegar, como eles, a altos níveis de desempenho.

De igual modo, pese embora a evolução impressionante que as chamadas economias emergentes do grupo BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China) tiveram no passado recente, também em questões relacionadas com a ciência e com a produção científica, faça-se notar que o mais eficiente destes países com respeito ao indicador utilizado, a Rússia, apresenta um valor pouco superior aos dos mais baixos da União Europeia (142 contra 238).

A quota mundial elevada que alguns destes países detêm relativamente ao número total de publicações científicas (que em 2006 foi de 985 500⁵⁹, das quais 37,6% provenientes da União Europeia, 31,5% dos Estados Unidos, 8,4% da China, 7,8% do Japão, 2,9% da Índia e da Coreia, 2,2% da Rússia e 1,9% do Brasil) resulta, portanto, muito mais da sua dimensão em número de habitantes, do qual decorrem, mesmo com baixas percentagens de investigadores, comunidades científicas numerosas, do que dos seus altos índices de produtividade, que, em alguns casos, até são modestos. O forte investimento que alguns deles fazem em ciência parece desempenhar, como se esperaria, um papel de primeira importância.

Uma outra forma de se avaliar este efeito é a partir do custo de cada artigo publicado, em PIB *per capita*, ou seja, do número de pessoas cujo rendimento é necessário mobilizar para publicar um artigo. Este conceito, que poderemos designar por *Rendimento individual equivalente* e representar por R_{eq} , pode obter-se pela seguinte expressão:

$$R_{eq} = \left(\frac{R\&D}{PIB} \right) * \left(\frac{N_{pop}}{N_{pub}} \right)$$

em que $\left(\frac{R\&D}{PIB} \right)$ representa a % do PIB afeta a atividades de R&D, N_{pop} representa a população e N_{pub} o número de publicações.

Na Figura 2.11 apresentam-se os valores deste indicador referidos a 2006. Enquanto o *Rendimento individual equivalente* da Europa é de 25 (com

⁵⁹ Elaboração dos autores, a partir da análise conjugada das Figuras I.3.1 e I.3.2 do Relatório da UE *A More Research-intensive and Integrated European Research Area: Science, Technology and Competitiveness – Key Figures Report 2008/2009*.

valores nacionais que variam entre 7 para a Grécia e 55 para a Letónia), o mesmo que nos Estados Unidos, ele atinge valores muito mais elevados na Coreia (51), no Japão (57), na Rússia (70), no Brasil (141), na China (222) e na Índia (350).

Onde começa a descobrir-se a fragilidade da Europa em matéria de R&D é no menor impacto que as suas publicações têm na comunidade científica internacional, medido pela quota que representam no conjunto das publicações mais citadas. De entre as 10% mais citadas, por exemplo, os Estados Unidos detêm o primeiro lugar, com uma quota de 54.5%, seguidos pela Europa com apenas 36.5%, pela China com 5.7%, pelo Canadá com 5.5% e pelo Japão com 5.4%. Apenas os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália detêm, neste conjunto de 10% das publicações mais citadas, uma quota mundial superior à que detêm no conjunto de todas as publicações. Neste aspecto, parece poder concluir-se que o fator da língua pode, ainda, desempenhar, direta ou indiretamente (porque associado a uma maior mobilidade e internacionalização das equipas e, portanto, das boas oportunidades de publicação em revista com elevado fator de impacto) um papel significativo.

2.7. Desafios para o Espaço Europeu do Conhecimento

As vicissitudes por que tem passado a construção do Espaço Europeu do Conhecimento, num percurso sinuoso e semeado de dificuldades que são a tradução das hesitações dos decisores e das tensões e jogos de interesse que atravessam as sociedades, não devem ofuscar a linha condutora relativamente consistente pela qual ele tem evoluído de uma forma, apesar de tudo, sustentada. Com efeito, começa a ser possível identificar, no conjunto dos países que o constituem, um certo “comportamento de família”, quer por comparação entre eles, quer por justaposição com outros países ou regiões do mundo e, apesar da diversidade, pressente-se um mesmo desígnio e uma mesma vontade, dos quais resultam evoluções significativas semelhantes dos diversos parâmetros pelos quais se avaliam as características dos sistemas.

Aliás, a partir do momento em que se postula para a Europa a criação de uma Sociedade do Conhecimento e de uma economia baseada no conhecimento, a credibilidade do processo de construção europeia e o próprio destino da Europa ficam indissociavelmente ligados aos êxitos – para não dizer dependentes dos êxitos – alcançados pelo Espaço Europeu do Conhecimento nas suas várias vertentes mais ou menos (desejavelmente mais) consistentes e articuladas.

Por esta razão, já não é só a Europa intelectual que acompanha com expectativa a evolução do processo. São todos os cidadãos europeus que se devem sentir envolvidos, porque, naturalmente, são todos eles que podem vir a beneficiar dos êxitos alcançados pela Europa por via dos resultados do Espaço Europeu do Conhecimento. Alguns dos desafios que se lhe colocam na atualidade são sumariamente referidos nos parágrafos que se seguem.

2.7.1. Desafios externos

Em 1929, o astrónomo norte-americano Edwin Hubble constatou que as galáxias se afastam umas das outras a uma velocidade proporcional à distância entre elas, ou seja, que quanto mais longe estão, mais depressa vão. Infelizmente para os países de mais baixo rendimento, o desenvolvimento económico e social parece comportar-se de acordo com uma lei do mesmo tipo, isto é, na ausência de estímulos fortes que contrariem esta tendência, quanto mais avançados estiverem os países, mais depressa se distanciam dos outros.

Não é difícil compreender os mecanismos que conduzem a esta situação. Uma economia evoluída proporciona os mecanismos que tornam a sociedade comparativamente mais eficiente⁶⁰, daqui resultando uma tendência natural para que ela se distancie ainda mais das outras. E, na ausência de outras condicionantes, é assim que as coisas acontecem, de fato.

⁶⁰ O ovo e a galinha. Não se discute qual delas precede a outra, apenas se afirma que, quando lançado, o mecanismo se autoalimenta.

País	Rendimento individual equivalente	País	Rendimento individual equivalente
EU20	24,61	Roménia	38,22
		Eslovénia	14,98
Bélgica	14,26	Eslováquia	12,29
Bulgária	22,08	Finlândia	20,55
República Checa	25,16	Suécia	18,98
Dinamarca	14,19	Reino Unido	12,55
Alemanha	26,60		
Estónia	18,35	Croácia	16,90
Irlanda	11,40	Turquia	27,84
Grécia	7,19	Noruega	9,76
Espanha	15,40	Suíça	11,86
França	26,65		
Itália	15,40	Austrália	13,30
Chipre	9,89	Canadá	14,10
Letónia	55,20	Japão	56,52
Lituânia	24,92	USA	24,96
Luxemburgo	33,32	Coreia do Sul	50,87
Hungria	20,44	Israel	29,22
Malta	42,09		
Holanda	12,14	Brasil	140,69
Áustria	22,08	China	221,77
Polónia	14,72	Índia	350,25
Portugal	15,84	Rússia	70,34

Figura 2.11: Rendimento individual equivalente, definido como sendo o número de pessoas cujo rendimento anual é necessário mobilizar para obter um valor igual ao custo equivalente de um artigo científico indexado (despesa total em I&D dividida pelo número total de artigos publicados). Dados referentes a 2006. *A More Research-intensive and Integrated European Research Area: Science, Technology and Competitiveness – Key Figures Report 2008/2009* (Figuras I.3.1. e I.3.2) e Eurostat (<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>). Elaboração dos autores.

Mas, pelos padrões e critérios atuais, o processo de desenvolvimento num mundo global faz-se em permanente interação com os outros. Daqui decorre que as melhorias só se tornam possíveis quando se consegue adquirir uma vantagem comparativa, sendo melhor que os demais em algum

aspecto relevante, durante um período de tempo suficiente. Não basta, portanto, fazer bem. É preciso fazer melhor do que os outros, que entretanto estão, eles próprios, a jogar exatamente o mesmo jogo⁶¹. E não sendo nunca garantido o resultado, é por esta via da vontade e do esforço organizacional das sociedades, baseados numa educação e numa formação profissional de qualidade, com espaço para a investigação científica, para a criação de conhecimento e para a inovação, que se conseguem por vezes, no médio e no longo prazo, notáveis exceções ao fatalismo imposto pela regra acima enunciada.

Partindo deste pressuposto, o objetivo traçado pela Europa, em 1999, na Cimeira de Lisboa, de se transformar na economia mais desenvolvida do planeta até 2010, pecou por excesso de confiança nas suas próprias capacidades para contrariar a Lei de Hubble. Ao definir objetivos em função das realidades do Japão e dos Estados Unidos em 1999, foi demasiado pessimista quanto às expectativas de evolução destes países no período em questão. E apesar de ter tido uma evolução considerável, por exemplo, na percentagem do PIB dedicada à investigação e desenvolvimento (1,86% em 2000 para 1,92% em 2008), não só não chegou aos valores que o Japão e os Estados Unidos detinham no início daquele período (3,04% e 2,69%, respectivamente), como até viu aumentada, neste indicador, a sua desvantagem em relação a eles, que em 2000 se situava, respectivamente, nos 1,18% e 0,83% e em 2008 tinha passado para 1,52% e 0,85%, também respectivamente. E embora não estejam ainda disponíveis, no momento em que escrevemos estas linhas, os valores referentes ao final da década para esse mesmo indicador, pelos valores de 2009 (2,01% do PIB dedicado à investigação e desenvolvimento, dos quais 1,25% de origem privada) torna-se evidente que a Europa ficará longe dos valores que definiu para este período em 2002 na cimeira de Barcelona (3,00%, dos quais 2,00% de origem privada)⁶².

⁶¹ Conhecido por efeito Rainha de Copas. O termo é retirado do personagem homónimo de Lewis Carroll em *Alice do outro lado do espelho* (*Through the Looking-Glass*), que diz: “Precisas de correr quanto podes, para ficares no mesmo sítio”. Em Biologia, na Teoria da Evolução, o efeito da Rainha de Copas é invocado para explicar a contínua adaptação que é necessária para que uma espécie apenas mantenha a sua aptidão relativamente ao sistema no qual coevolui.

⁶² Dados Eurostat (<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>)

Pecou igualmente porque, olhando para as duas mais fortes economias do planeta em 1999, deixou, inexplicavelmente, de lado outras economias emergentes, que, sendo menos desenvolvidas nessa ocasião, mostraram ser capazes, elas sim, de subir várias posições nos principais indicadores de desenvolvimento. À cabeça deste grupo está a Coreia, que entre 2000 e 2008 aumentou em 1% a distância que já a separava da Europa em % do PIB dedicado a I&D (essa distância, a favor da Coreia, passou de 0,44% para 1,44%), e a China, que reduziu para metade (de -0,91% para -0,45%) a sua desvantagem em relação à Europa, no mesmo indicador⁶³.

Se avaliarmos a quota mundial de exportações de alta tecnologia, encontraremos resultados semelhantes. Embora entre 2000 e 2006 a União Europeia tenha reduzido a distância para os Estados Unidos (os dois a descer) e aumentado a diferença que já tinha para o Japão, foram os três (e também Singapura, Hong Kong e a Coreia) ultrapassados pela China, que quadruplicou este indicador naquele período (de 4,1% para 17,1%)⁶⁴.

Deste quadro que resumidamente se descreve decorre uma evolução do PIB *per capita* em que a Europa, com um aumento de 7,85%, é ultrapassada pelo Japão, com 8,03%, pelos Estados Unidos, com 31,09%, por Israel, com 32,36%, pela Coreia, com 50,51%, pelo Canadá, com 68,07%, pelo Brasil, com 122,28%, pela Índia, com 163,22%, pela China, com 294,85% e por um bom número de outros países do mundo.

Alguns êxitos relativos⁶⁵, no entanto, podem ser creditados à Europa. Se olharmos, por exemplo, para a formação de recursos humanos nas áreas mais sensíveis da ciência e tecnologia, constatamos que a Europa, que em 1999, com 9,2 graduados em C&T por cada mil habitantes entre os 20 e os 29 anos, estava em terceiro lugar a seguir ao Japão (com 12,6‰) e aos Estados Unidos (com 9,3‰), conseguiu em 2009 chegar ao primeiro lugar

⁶³ Dados Eurostat (<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>)

⁶⁴ *A More Research-intensive and Integrated European Research Area: Science, Technology and Competitiveness – Key Figures Report 2008/2009*, pp. 77 e 78.

⁶⁵ Já vimos que, neste jogo do desenvolvimento, só em relação aos outros se podem medir os êxitos. Portanto, nesta matéria, os êxitos ou não são relativos ou não são êxitos.

com 14,3%, ultrapassando os Estados Unidos (com 10,3%) e o Japão (com 14,2%)⁶⁶.

Olhando para a profunda crise financeira do final da década, que está a afetar sobretudo o Euro, o mínimo que se pode dizer é que a Europa escolheu mal o momento para estabelecer objetivos ambiciosos. Mas não se lhe pode criticar a vontade e intenção de dedicar uma particular atenção ao desempenho dos seus sistemas de educação superior e de investigação, porque é isso, essencialmente, que é necessário fazer.

Neste processo, terá de perceber que já não é o centro do universo e de conseguir definir as suas metas numa base mais razoável e credível. Num mundo global em que os outros, e não só ela, também compreendem os mecanismos do jogo e também se mostram capazes de o jogar, será conveniente, portanto, não esquecer, que o resto do mundo não se restringe aos dois países com os quais se pretendia comparar em 1999.

Na esfera da construção de um Espaço integrado do Conhecimento, a Europa deve ser capaz de alargar significativamente a componente comunitária de financiamento das suas atividades de investigação e desenvolvimento, verdadeira medida do seu compromisso real com a estratégia de integração que diz ser a sua. Deve igualmente reforçar a componente internacional das restantes atividades universitárias e saber realinhar as suas estratégias de internacionalização com outros Estados e regiões do mundo, promovendo projetos que tendam a equilibrar os fluxos de estudantes e de investigadores, em detrimento do carácter competitivo, da busca de ideias, de cérebros e de vantagens comerciais ao nível da balança de pagamentos, que em boa medida a têm norteado. A este propósito é interessante referir, para evitar imitá-lo, o caso da Austrália, que já em 2008, com 23,40%, era o segundo país do mundo (logo atrás da Nova Zelândia) com maior percentagem de estudantes estrangeiros (ver Figura 2.5), e simultaneamente o mais desequilibrado entre percentagem de estudantes estrangeiros e percentagem de estudantes no estrangeiro (em 2008 esta relação era superior a 26). Na Austrália os serviços de educação e derivados foram, em 2010, a seguir ao ferro e ao carvão e antes do turismo, o terceiro “setor da economia” em volume de exportações. Em nossa opinião, a

⁶⁶ Dados Eurostat (<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do>)

“velha” Europa deveria ser capaz de resistir a este apelo economicista, que contraria os princípios sobre os quais se vem desenvolvendo a universidade que ela reinventou há cerca de mil anos.

2.7.2. Desafios supranacionais internos

Uma simples análise dos gráficos apresentados no ponto 3.6. permite constatar uma razoável diversidade de resultados entre os países que compõem a União Europeia. E também aqui, a tendência dos sistemas, se deixados em roda livre, é o de obedecer a uma regra de afastamento semelhante à Lei de Hubble. Mas os mecanismos de coesão interna e a assunção partilhada de objetivos comuns parecem estar a dar os seus frutos. Em 2009, a dotação do ensino superior em percentagem do PIB variava entre 1,02% para a Itália e 2,34% para a Dinamarca (relação de 2,31 entre os dois extremos), enquanto dez anos antes a relação entre extremos era, neste indicador, de 2,65 (0,8% para a República Checa e 2,13% para a Suécia). A taxa global de escolaridade sofreu uma evolução idêntica. Enquanto em 1999 se distribuía entre 2,01% para a República Checa e 4,41% para a Finlândia (relação de 2,19), em 2009 esse valor era reduzido para 2,11 (um surpreendente mínimo de 2,77% para a Alemanha e um máximo de 5,85% para a Finlândia). Embora lenta, a evolução está a fazer-se no bom sentido.

No que diz respeito à repartição entre Estado e família das despesas do sistema de ensino superior, encontramos num extremo países como a Noruega, a Finlândia, a Dinamarca, a Suécia, a Bélgica e a Áustria, com maiores preocupações de natureza social e nítida prevalência da componente suportada pelo Estado, e no outro extremo a Estónia, a Letónia e, sobretudo, a Bulgária, que, talvez por contraponto com um passado ainda relativamente recente, em que os custos do ensino eram totalmente suportados pelo Estado, se aproximam nesta matéria das opções mais liberais dos países da bacia do Pacífico (Coreia, Japão, Indonésia e Chile, aos quais se junta um improvável Paraguai). Também aqui se nota, em geral, uma tendência dos países da Europa, entre 2001 e 2008, para o afastamento das posições mais extremas.

Mas quanto à internacionalização, a tendência é inversa. Por detrás de um traço comum que resulta num aumento generalizado dos números globais, escondem-se duas características bem diferenciadas. Num grupo, os países marcadamente receptores, tais como Reino Unido, França, Áustria, Bélgica, Alemanha e Suécia; num outro os países predominantemente emissores, nos quais se incluem Malta, Bulgária, Estónia e Eslováquia. Nuns e noutros se acentuam as suas características. Dos restantes, a Holanda e a República Checa parecem estar a posicionar-se para entrar no primeiro grupo, enquanto a Letónia inverteu drasticamente a sua posição e orienta-se agora para o segundo. Dos poucos cuja evolução, entre 2000 e 2008, se faz num sentido equilibrado, destacam-se Estónia, Noruega e Portugal.

O PIB *per capita* apresenta igualmente diferenças muito significativas. Mesmo se não considerarmos o Luxemburgo (PIB *per capita* de 105 044 USD em 2009), porque a sua economia é muito pouco representativa, o PIB *per capita* da Dinamarca (55 992 USD em 2009), país que se situa em segundo lugar, é quase nove vezes superior ao da Bulgária (6 423 USD). Ainda assim, também aqui se notam os efeitos positivos dos programas de coesão, já que no início da década esta relação era superior a 18 (29 993 USD para a Dinamarca e 1 601 USD para a Bulgária).

Esta disparidade de resultados é uma consequência inevitável do mosaico cultural e civilizacional europeu e dos diferentes percursos de desenvolvimento num passado ainda relativamente recente. No plano do ensino superior, o maior desafio que se coloca à Europa é o de ser capaz de lidar com a sua diversidade, de saber respeitá-la como uma mais-valia e, simultaneamente, de combater a fragmentação dos sistemas, difundindo as melhores práticas e as melhores opções de forma a criar dimensão e a prosseguir no caminho da coesão económica e social. A construção do Espaço Europeu do Conhecimento, articulando ensino superior e investigação, pelo lugar nuclear que ocupam no contexto do processo de desenvolvimento europeu, tem que manter este nível de preocupações num patamar muito elevado.

Os objetivos definidos para o processo de Bolonha, periodicamente revistos e atualizados (ver ponto 2.4), continuam a constituir uma boa linha

de orientação: objetivos tais como o de aumentar a atratividade e a competitividade do sistema europeu de ensino superior, sem o desacoplar da ideia de que o ensino superior é um bem público, e que é e deverá permanecer uma responsabilidade pública; ou o de melhorar as características sociais do Espaço Europeu de Ensino Superior e a redução das desigualdades sociais; ou o de não esquecer a componente de avaliação e as linhas de orientação para a garantia de qualidade, estruturando os mecanismos que permitem fechar o sistema no plano da avaliação da qualidade e da comparabilidade efetiva dos graus e dos diplomas; ou ainda o de uma maior aproximação entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, num processo de fertilização cruzada no qual as universidades não poderão deixar de assumir uma nova centralidade.

A reunião informal do Conselho da União Europeia realizada em outubro de 2005 e a posterior aprovação, em maio de 2006, da Comunicação da Comissão intitulada “Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation”⁶⁷, sintetizava nos seguintes pontos a discussão sobre a agenda de modernização das universidades:

- chamada de atenção para um novo tipo de ensino e investigação que emerge da globalização, com maior número de pessoas – mais espalhadas pelo mundo e com facilidade de se movimentarem – envolvidas nessas atividades, executadas com acesso a enormes quantidades de dados e de ferramentas de investigação livremente acessíveis através da internet;
- necessidade de aumentar substancialmente a mobilidade geográfica e intersetorial, aproveitando os resultados do processo de Bolonha para que a formação possa obter contributos (e diplomas) de diferentes países e favorecendo a empregabilidade transfronteiriça de graduados;
- reforço da complementaridade entre cooperação e competição por parte das universidades europeias, num momento em que disputam o acesso aos financiamentos do European Research Council (ERC) e do European Institute of Technology (EIT);

⁶⁷ COM [2006] 208 final.

- diversificação dos sistemas de ensino superior e de investigação a todos os níveis, determinada por mudanças na base, comandadas por esquemas de incentivos convenientemente desenhados;
- aproveitamento do perfil multicultural e multilinguístico europeu e das reformas introduzidas pelo Espaço Europeu de Ensino Superior e pelo Espaço Europeu de Investigação para atrair estudantes e cientistas de todo o mundo, evitar a drenagem de cérebros e conseguir constituir comunidades científicas internacionais com a participação crescente de membros provenientes de fora da Europa;
- reforço do diálogo com a sociedade, para mais facilmente justificar alocação de recursos que permitam ultrapassar o atraso de financiamento do sistema universitário europeu.

2.7.3. Desafios nacionais

As considerações acima apresentadas, interpretadas em função de cada circunstância nacional, expressam-se, desejavelmente, por uma grande variedade de estratégias. A cooperação e a competição entre universidades são, igualmente, para interpretar em função dos diferentes âmbitos geográficos e escalas temporais em que se dá, para cada uma das missões, a integração dos sistemas a nível comunitário. Enquanto a investigação científica tende a desenrolar-se numa base europeia, com equipas constituídas por investigadores provenientes de diferentes países – podendo concorrer, em competição aberta, a financiamentos comunitários –, a formação graduada tende a organizar-se numa base nacional, ao passo que as atividades de transferência de conhecimento têm, sobretudo, um foco regional ou mesmo local. É necessário corrigir estes desequilíbrios e proporcionar maior envolvimento internacional às atividades de formação e de transferência. Acresce que, em apenas duas ou três dezenas de anos, a complexidade associada a este setor cresceu acentuadamente: com a consciência da importância económica e social do conhecimento, das universidades espera-se hoje uma resposta mais abrangente e atempada, atenta aos problemas da sociedade e capaz de contribuir para os resolver eficazmente.

Neste quadro de tão largo espectro de apelos, para os quais nenhuma universidade do mundo dispõe de todos os recursos necessários, é importante que cada sistema nacional e, dentro dele, cada universidade, faça as opções que lhe permitam tirar o melhor partido das suas especificidades. O momento proporciona, também, a oportunidade para levar a cabo um conjunto de reformas que, tentativamente, fornecerão aos sistemas de ensino superior as condições de enquadramento administrativo e financeiro adequadas para melhor responderem a esses apelos. Vários países por todo o mundo têm seguido este movimento. Na Europa, em particular, o processo de Bolonha constitui a desculpa, mais do que a razão⁶⁸, para um extraordinário conjunto de reformas universitárias nacionais, conduzidas, desejavelmente, de acordo com um quadro comum de objetivos e de normas de atuação consensualizadas a nível das instâncias comunitárias.

Vários temas se destacam por serem preocupações nacionais comuns à generalidade dos países. Entre muitos outros, referiremos os seguintes:

- a necessidade de continuar a alargar a base de recrutamento do ensino superior, aumentando a atratividade das universidades para os chamados “Novos Públicos”, a educação a distância e a aprendizagem ao longo da vida;
- em ligação e complemento, a necessidade de garantir o acesso ao ensino superior a todos os cidadãos com capacidades intelectuais para o frequentarem, independentemente da sua condição económica;
- a necessidade de encontrar fórmulas equilibradas de financiamento entre contribuições pública e privada, das famílias e outras, que permitam assegurar às instituições o acesso a um aceitável nível de recursos, argumento competitivo determinante no contexto global;
- a necessidade de resolver satisfatoriamente a equação autonomia *vs* planeamento, de maneira a permitir encontrar o ponto ótimo, no plano do interesse público, entre as várias possíveis abordagens do problema;

⁶⁸ “... the excuse – as opposed to the reason – ...”. A formulação original é de Howard Newby em “The Challenge to European Universities in the Emerging Global Marketplace”, in Weber e Duderstadt (Eds), 2008.

- a necessidade de encontrar as melhores articulações entre os sistemas universitário e científico, para benefício de ambos e proveito geral da sociedade;
- a necessidade de manter um olhar crítico permanente sobre as *performances* do sistema e uma avaliação eficaz do conjunto e das suas componentes, através de sistemas de gestão de qualidade;
- a necessidade de garantir racionalidade no desenho geral do sistema, evitando desperdícios ou duplicações desnecessárias, concentrando investimentos, mas encontrando os equilíbrios adequados entre a dimensão das unidades e a dispersão territorial definida em função de preocupações de desenvolvimento regional;
- a necessidade de compaginar a diversidade da oferta educativa com a qualidade da formação e com o combate ao desperdício.

Em corolário deste capítulo sobre a aventura da criação na Europa de um Espaço integrado do Conhecimento, no momento em que ela vive, porventura, dos maiores dissabores por que passou em todo o processo, vale a pena recordar as palavras de um homem que se tornou famoso pela sua crítica humanista da civilização moderna e que foi capaz de influenciar sucessivas gerações de intelectuais. Em *A Rebelião das Massas*, publicado em 1929 e traduzido em praticamente todos os idiomas europeus, Ortega y Gasset escrevia: “Os nacionalismos não são nada, apenas uma mania, um pretexto para fugir da necessidade de inventar algo de novo, alguma grande empresa. Seus métodos primitivos de ação e o tipo de homens que os lideram revelam que são o oposto da criação histórica. Só a determinação de construir uma grande nação, daria nova vida à Europa. Começaríamos a acreditar nela de novo.”

CAPÍTULO 3 • O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

3.1. Resumo histórico

Durante o período colonial, a monarquia portuguesa proibiu o estabelecimento de instituições de ensino superior no Brasil – sua maior e mais bem guardada colônia. Somente a educação superior religiosa era parcialmente permitida, circunscrita aos Estudos Gerais dos colégios dos Jesuítas, primeiro em Salvador e depois em Minas, Rio e São Paulo. Os filhos de aristocratas e funcionários de alta-hierarquia em busca de educação superior, por obrigação ou opção, normalmente eram enviados à Universidade de Coimbra, em Portugal, para completar os estudos e colar grau de Doutor em Leis ou em Teologia. Com a Reforma Pombal, cessou a hegemonia inacciana sobre a educação nos domínios da Coroa Portuguesa.

Em 1808, novamente em Salvador, foi autorizada a instalação de uma escola cirúrgica no Hospital Militar, seguida, no mesmo ano, pela abertura de um estabelecimento similar na capital Rio de Janeiro, onde finalmente se instalou a corte portuguesa. O fundador e patrono de ambas foi o Príncipe Regente D. João, que fugiu da Europa com sua corte para escapar das Guerras Napoleônicas. Em 1835, com a Missão Sigaud, implantam-se no Brasil as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, seguindo à risca as diretrizes da Reforma Cabanis. Com a abertura de faculdades de Direito em São Paulo e Recife, juntamente com escolas de minas e escolas politécnicas, consolida-se entre nós o modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissões. Sucessivas propostas de implantação de universidades foram

levadas ao Parlamento Nacional, porém prevaleceu a posição conservadora de valorização das faculdades, manifestada com entusiasmo nos pareceres de Ruy Barbosa sobre a Lei de Reforma da Educação, em 1882.

Nesse período, o modelo educacional francês substituiu o monopólio intelectual da era colonial. Apesar disso, observou-se forte influência germânica, principalmente no ensino médico e na incipiente produção científica. Podemos dizer que, dessa forma, o Brasil se integra ao Império das Faculdades, que havia conquistado quase todo o sul do continente europeu.

Na primeira República, décadas iniciais do século xx, iniciativas particulares e regionalizadas lograram a abertura de instituições de ensino superior no Amazonas e no Paraná, que adotaram o designativo de Universidade, porém não se consolidaram e foram extintas em pouco tempo. Em 1908, os barões da borracha criaram a Universidade do Amazonas, logo desativada com o encerramento do ciclo da borracha. A Universidade do Paraná foi instituída em 1912, mediante a união de faculdades isoladas. A Universidade do Brasil, por muito tempo citada como a primeira universidade nacional, teria sido criada em 1921 somente para conceder um título de *Doutor Honoris causa* ao Rei Alberto I da Bélgica, que impôs como condição para participar do Centenário da Independência receber a honraria universitária máxima. Nenhuma dessas iniciativas teve seguimento. Na década de 1930, apesar da situação política adversa, inicia-se finalmente a implantação de projetos institucionais conformados efetivamente como universidades: em 1934, a Universidade de São Paulo; em 1935, no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal.

Ambos os projetos não escondem propósitos radicalmente inovadores, resultados de duas poderosas influências: por um lado, o movimento dos “Pioneiros da Escola Nova” e, por outro lado, a vanguarda modernista ligada à Semana de Arte de 1922. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, particularmente Anísio, têm intenção de implantar versões nacionais do modelo progressivo da Universidade de Ciências atualizado pela Reforma Flexner. Anísio havia concluído um M.Ed na Columbia University em 1929, junto com Isaías Alves⁶⁹. Fernando de Azevedo é um dos signa-

⁶⁹ Isaías Alves de Almeida (1888-1968) foi um importante educador baiano, criador da Faculdade de Filosofia da Bahia, uma das sementes da UFBA. Entre 1909 e 1933, escreveu vários artigos sobre educação superior e sobre a necessidade de criar universidades no Brasil. Como

tários, como testemunha, do Decreto de criação da USP e principal ideólogo do movimento para uma educação brasileira modernista que inspirou o seu projeto pedagógico original.

A Universidade de São Paulo foi instituída em 1934 pela reunião das faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, tendo se consolidado com a ajuda de uma missão acadêmica da Sorbonne. A Universidade do Distrito Federal, criada no ano seguinte por Anísio Teixeira, foi, de fato, a primeira universidade brasileira resultante de um projeto acadêmico e institucional próprio. Porém o processo político, no caso da UDF, simplesmente esmagou a iniciativa pela força da Ditadura Vargas e, no caso da USP, o conservadorismo das faculdades desarticulou o modelo inovador originalmente proposto e reforçou, mais uma vez, o velho regime franco-germânico. Particularmente no que se refere à USP, podemos identificar uma reativação retardada do *Conflito das Faculdades* kantiano, só que, nessa volta da História, as faculdades superiores vencem na universidade.

Em 1946, com o fim da ditadura Vargas, foram inauguradas instituições universitárias em todo o Brasil, notadamente a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade de Minas Gerais, a Universidade da Bahia e a Universidade de Recife⁷⁰. Instituídas por decretos legislativos, com uma estrutura de gestão e de ensino muito semelhantes entre si, todas emulavam o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, imitando até mesmo rituais acadêmicos e vestes talares. Não obstante, por terem sido organizadas em seguida à Segunda Guerra Mundial, essas novas instituições abrigaram importantes *scholars* europeus que fugiam da devastação do pós-guerra⁷¹.

Só nos anos 1960, o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica chega ao Brasil. Novamente Anísio Teixeira, com a ajuda de seu jovem discípulo Darcy Ribeiro, antropólogo pioneiro e também

Anísio Teixeira, graduou-se no Teachers College da Columbia University, em 1931, recebendo o título de Master of Arts in Psychology. (Conforme Ana Cristina Rocha, 'Isaias Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura'. *Mosaico*, Rio de Janeiro: CPDOC, n.º 3, ano II, 2010. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/isa%C3%AD-alves-atrav%C3%A9s-de-seu-arquivo-pessoal-possibilidades-de-leitura> acessado em: 17/04/2011.)

⁷⁰ Edivaldo Boaventura (Org.), *UFBA: trajetória de uma universidade, 1946-1996*. Salvador: EGBA, 1999.

⁷¹ Anísio Teixeira, *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

educador, concebe a Universidade de Brasília para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil. A maior novidade no projeto original da UnB foi uma grande influência do modelo universitário flexneriano. Formado, como já vimos, na Columbia University, seguidor da filosofia pedagógica pragmatista de John Dewey, Anísio não hesitou em adequar o sistema do *college* norte-americano a uma realidade menos especializada e mais carente quando convidado a conceber um novo modelo universitário para aplicação na Universidade de Brasília⁷². Assim, inaugurada em 1961, a UnB estruturou-se em centros universitários por grandes áreas do conhecimento (portanto sem faculdades superiores e cátedras vitalícias), com programas de formação baseados em ciclos básicos, seguindo o esquema curricular apresentado na Figura 3.1. Trata-se talvez da única grande universidade brasileira que, na sua estrutura original, não tomava algum modelo de universidade estrangeira como ideal. Infelizmente, sofreu dura intervenção depois do golpe militar de 1964, resultando em traumática interrupção do novo modelo curricular.

Ao consolidar-se no poder, o governo ditatorial decidiu adotar nacionalmente uma cópia empobrecida do sistema norte-americano de ensino superior, iniciando, a partir de 1967, uma “reforma universitária” financiada por empréstimos do FMI e do BID. A Reforma Universitária de 1968 (como ficou conhecida) encontrou dois focos de resistência: por um lado, boicote da oligarquia conservadora no interior da estrutura da universidade e, por outro lado, reação dos movimentos estudantis, que, no final de 1968, terminou por justificar o endurecimento do regime militar.

Houve dura repressão à resistência da esquerda universitária, porém aquela reforma não conseguiu se sobrepôr à força dos grupos conservadores, formados principalmente por docentes e burocratas que descendiam diretamente da universidade do Velho-Mundo. Por isso, a reforma universitária (objeto da Lei nº. 5540/68) terminou incompleta e resultou num tipo de estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente consigo próprio. Por um lado, uma cópia distorcida do sistema

⁷² Roberto Salmeron, *Universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

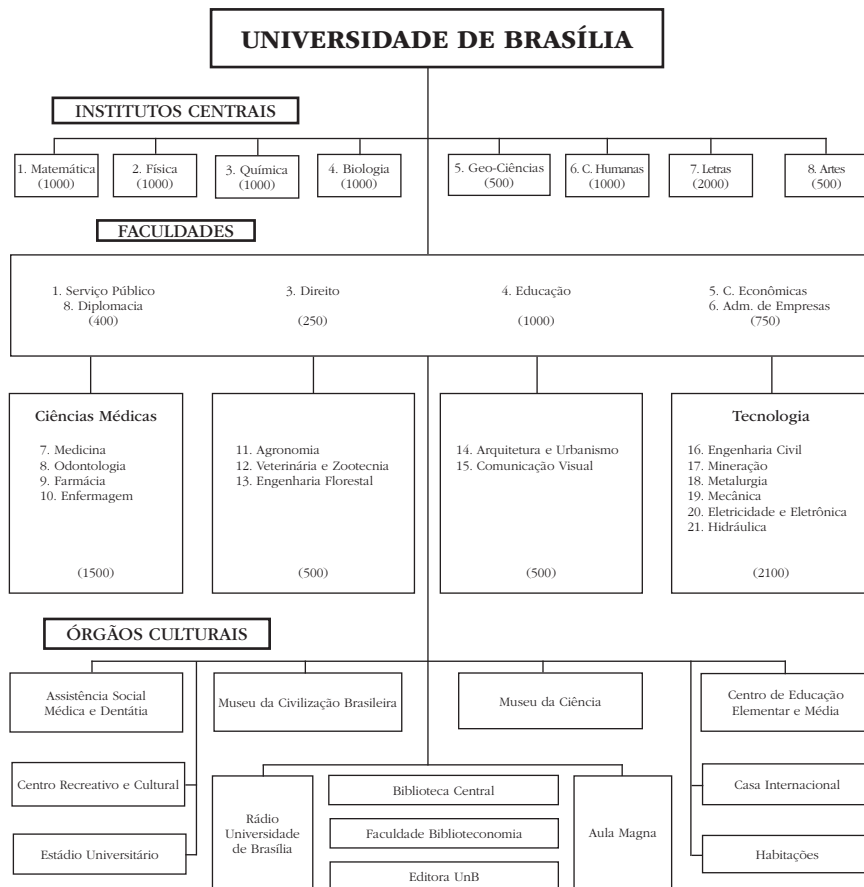


Figura 3.1: Figura 3.1: ‘Modelo original da UnB (1962)’, in Darcy Ribeiro (Org.), *Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n.º 3998 de 15 de Dezembro de 1961*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão ed. especial, 2012.

anglo-saxão de departamentos foi sobreposto ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-la (Teixeira, 2005). Por outro lado, incorporou-se à arquitetura acadêmica brasileira o que nos EUA é em parte formação profissional (os mestrados) interpretando-a de modo distorcido como formação de pós-graduação, sem remover o sistema anterior de ensino de graduação profissionalizante inspirado nos antigos modelos alemão e francês.

Nesse caso, criou-se no Brasil um título universitário terminal chamado mestrado, como uma espécie de licenciatura para a docência no ensino superior. Concebido pelo Parecer Sucupira, foi instituído mediante a Resolução 977/65 do CFE, conforme os termos previstos no Acordo MEC-USAID. Antes dessa data, não havia mestrados ou títulos equivalentes em nossas universidades. De repente, por decreto (nesse caso, um parecer técnico aprovado num conselho deliberativo), passou-se a dispor no Brasil de um título universitário pós-profissional, legalmente habilitador à docência universitária. O texto de Newton Sucupira é, num sentido irônico, radicalmente inovador, pois, além de definir o mestrado como grau e curso de formação do docente para o ensino superior, distinto do doutorado como formação do pesquisador, criou o conceito de “pós-graduação lato senso”. Curiosamente, uma das modalidades previstas no lato senso, a Especialização, teria sim alguma correspondência com o título de *Master* no modelo consolidado no Processo de Bolonha, como veremos adiante.

A Reforma Universitária de 1968, além de incompleta, trouxe o que havia de menos interessante no já testado modelo estadunidense; o pior é que permitiu a continuidade dos defeitos do velho regime acadêmico nacional⁷³. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima para baixo, provavelmente fez com que o que havia de vantajoso na proposta de reforma se perdesse pelo volume da reação. Não obstante, algo positivo resultou desse esforço de reestruturação do ensino superior no Brasil: a partir dos anos 1970, foram lançadas as bases de uma rede institucional de pós-graduação que, gradualmente implementada, viabilizou programas credenciados de treinamento e pesquisa.

Nos anos 1980, o sistema universitário público do país sofreu muito com a crise econômica que se abateu sobre a América Latina e com a crise política paralela ao processo de abertura democrática. O sistema federal de ensino superior foi particularmente afetado: anos de sub-financiamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e

⁷³ Marilena Chauí, 'Reforma do ensino superior e autonomia universitária', *Serviço Social & Sociedade* n.º 61 (1999), pp.118-126.

servidores. Em 1985, ocorreu uma tentativa lúcida, porém inócua, de se realizar uma reforma universitária capaz de corrigir os equívocos da Reforma de 1969. O governo Sarney instituiu a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, incorporando segmentos outrora excluídos do debate político-institucional (no caso, UNE, ANDES e FASUBRA), criada com o objetivo ambicioso de fornecer subsídios para uma nova política de educação superior. Após 7 meses de trabalho, a Comissão apresentou seu Relatório Final, oficialmente adoptado pelo MEC e distribuído às universidades. Dentre suas propostas, destacavam-se um conceito dúbio e superficial de autonomia universitária, que veio a inspirar a Constituição de 1988, normas de avaliação de desempenho (depois recuperadas pelo MEC), modificações nas carreiras docentes (objeto de negociações das greves) e políticas de financiamento por meio de vinculação orçamentária (nunca implementadas). O trabalho da Comissão foi quase completamente desperdiçado: nenhum projeto de lei foi elaborado nem qualquer de suas propostas foi encaminhada.

Nos anos 1990, já sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, apesar da inédita estabilidade no Ministério da Educação, os temas da reforma do ensino superior continuaram presentes mais na retórica governamental do que em iniciativas concretas. Entre 1995 e 2000, o MEC divulgou uma série de documentos oficiais elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates. Nesses textos, esboçava-se uma proposta de desregulamentação do setor privado e reestruturação da universidade pública, legislando sobre a autonomia universitária e a governança das instituições federais de ensino superior. No âmbito legislativo, o MEC conseguiu aprovar a Lei nº 9.192/95 (que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das IFES) e a Lei nº 9.131/95, instituindo o processo de avaliação e credenciamento destinado a classificar escolas superiores, faculdades e universidades que incluía exame de final de curso para alunos de graduação (conhecido como Provão). Além disso, apoiou o substitutivo de Darcy Ribeiro, então senador, para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no Senado Federal como Lei nº 9.394/96.

Os pontos programáticos propugnados pelo Ministério da Educação do governo FHC, ao enfrentar fortes resistências de diversos setores

universitários, pouco avançaram no sentido de uma reestruturação do ensino superior no Brasil. No plano concreto, houve de fato incremento na capacidade global da rede de ensino superior devido a um processo radical de desregulamentação que abriu o sistema para investimentos empresariais, resultando no estabelecimento de enorme contingente de instituições de ensino superior privadas. Por esse motivo, tal expansão em número de vagas não se associou diretamente à melhor qualidade de ensino.

A rede pública de ensino superior somente voltou a crescer, de modo incipiente, trinta anos depois da expansão resultante da reforma universitária de 1968. Essa primeira onda de expansão, no segundo Governo FHC, ocorreu por iniciativa de universidades públicas e caracterizou-se por uma estratégia institucional de criação de fatos consumados. As universidades abriam cursos novos ou ampliavam a oferta de vagas em cursos existentes sem contar com docentes, instalações, recursos financeiros; só depois se buscava criar as condições mínimas para tanto. Foi uma fase heróica, com um tipo de crescimento que podemos chamar de “autonomia-sem-apoio”. Nessa fase, as instituições federais de educação superior submeteram-se a um vigoroso ajuste que, otimizando recursos humanos e materiais, conseguiu ampliar a relação aluno/professor do patamar de 9/1 para quase 12/1.

De acordo com dados do Censo Educacional (Inep 2002), no ano 2000, o Brasil contava com um total de 136 universidades (63 públicas e 73 privadas), e aproximadamente 1 300 faculdades e escolas isoladas. O setor privado tinha 2,2 milhões de estudantes universitários enquanto a rede pública abrigava apenas 900 000. O sistema em total recebia 940 000 novas admissões todos os anos. Programas de pós-graduação (93% situados em universidades públicas) acolhiam 100 000 estudantes de mestrado e doutorado, graduando ao redor de 6 000 doutores anualmente.

3.2. Estrutura e regimes curriculares

A educação superior no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996, abrange quatro modalidades de cursos e programas: graduação, pós-graduação, extensão e sequenciais.

Embora, nessa legislação fundamental da educação, não haja nenhuma definição da natureza, estrutura ou função dos cursos de graduação, uma longa tradição, de quase dois séculos, faz com que se tome como implícito no conceito de cursos de graduação, a ideia de formação profissional.

Os cinco cursos superiores preparatórios para carreiras profissionais, existentes até o início do século xx, se multiplicaram e hoje são contados às dezenas. A dificuldade em se obter o número exato de tais cursos decorre do fato de existirem subdivisões e ambiguidades que deixam dúvidas quanto ao emprego da palavra curso, inclusive nos textos do Conselho Nacional de Educação – CNE verifica-se uma falta de precisão do que seriam áreas, cursos, habilitações e ênfases. Um exemplo ilustrativo dessa indefinição é a Engenharia, área (ou curso) singular para efeito de Diretrizes Curriculares e exageradamente plural na sua oferta pelas instituições de educação superior.

De todo modo, há um viés claramente profissional na estrutura curricular dos cursos de graduação, que só se enfraquece no caso dos bacharelados nos campos básicos do conhecimento (Matemática, Física, História, Filosofia, etc.) que, talvez mesmo por isso, tenham baixa demanda de ingressos e sejam frequentemente objeto de questionamento quanto à sua utilidade prática, exceto como o primeiro passo de uma formação acadêmica vertical que se completará em mestrados e doutorados.

A partir da entrada em vigor da atual LDB, ficou estabelecido no inciso VII do artigo 9º da referida lei, que caberia à União baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, sendo o CNE o órgão responsável por essa tarefa. O artigo 45 desta mesma lei diz ainda que “a educação superior será ministrada em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” sem entretanto dar maiores detalhes sobre os limites e possibilidades dessa variação de abrangência.

Em 1998 foram instituídas pelo Ministério da Educação as primeiras Comissões de Especialistas para elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para os diferentes cursos de graduação, a serem encaminhadas ao CNE para apreciação e aprovação. As primeiras Diretrizes começaram a ser aprovadas em 2001 e seis anos depois há ainda

alguns cursos cujas diretrizes inexistem em decorrência de polêmicas envolvendo corporações profissionais e outras entidades.

Neste início de século XXI, o sistema de educação superior no Brasil conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais. A mescla de modelos que constituem a atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira incorpora currículos de graduação estreitos e rígidos, com forte viés disciplinar. Prevalece, em nosso sistema de ensino superior, uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 1960-1970, como vimos acima. Essa arquitetura acadêmica produz sérios problemas, que precisam ser urgentemente superados.

Por um lado, estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho, a formação acadêmica e profissional de pós-graduação pouco articulada com outros níveis de educação universitária, são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis, integradores. Por outro lado, o acesso à educação superior pública mediante exames como o vestibular, com ingresso direto a cursos profissionais, faz da universidade um dos principais instrumentos de exclusão social, aumentando o débito político e cultural da educação. Tal sistema de seleção, pontual e socialmente excludente, desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações), permite à universidade, de certa forma, se desresponsabilizar pela formação básica e pela competência cultural e civil desses alunos. Tudo isso induz à precocidade na escolha das carreiras, determinando altos índices de evasão de alunos por desencanto com os estudos e por falta de condições de permanência.

A atual estrutura curricular da educação universitária na América do Sul (e no Brasil em particular) resulta de:

- a) uma concepção fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade;

- b) modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem, como vimos anteriormente;
- c) reformas universitárias incompletas (ou frustradas), impostas pelos regimes militares nas décadas de 1960-1970 e absorvidas pelas elites nacionais;
- d) um período de *laissez faire*, com abertura de mercado e desregulamentação da educação universitária nos anos 1980-1990.

Tais fatores tornaram vigentes, nos diversos países latino-americanos (e no Brasil em especial), arquiteturas curriculares bastante diversificadas, caracterizadas por múltiplas titulações, produzidas por meio de programas de formação com reduzido grau de inter-articulação. A seguinte lista ilustra, porém não esgota, o profuso sistema de títulos ora vigente:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Denominações profissionais específicas (p. ex. médico, dentista)
- Diploma de tecnólogo
- Especialização (senso lato)
- Mestrado (acadêmico e profissional)
- Doutorado

A arquitetura acadêmica vigente no Brasil, além de incorporar tal profusão terminológica, evidencia sérios problemas de articulação. Pode identificar-se, nesse modelo de estrutura curricular, a seguinte série (não-exaustiva) de problemas a superar:

1. excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
2. seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação;
3. elitização da educação universitária;
4. viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
5. enorme fosso entre graduação e pós-graduação;

6. incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos, conforme revisado antes;
7. incultura: formação técnico-profissional culturalmente empobrecida.

De fato, no Brasil, os jovens tomam a decisão de carreira profissional de nível universitário muito cedo, aos 16 ou 17 anos. Esse é um modelo que foi usado na França, depois da reforma da educação de Napoleão III em meados do século XIX, com a implantação de um fortíssimo núcleo de educação preparatória chamado *Licée*, equivalente ao Ensino Médio brasileiro. Nos diversos sistemas universitários europeus, os alunos também tinham uma formação prévia de base humanística muito elitizada. Na mistura de modelos acadêmicos de nossa educação superior, esse período de formação geral foi perdido. Não mantivemos a formação geral do Liceu, nem conseguimos realizar uma reforma universitária que tenha logrado trazer para dentro da universidade a necessária formação humanística.

3.3. Tendências atuais

3.3.1. Expansão

Com a ascensão de Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003, o governo federal iniciou um movimento de recuperação gradual do orçamento das universidades federais e deu início a vigoroso processo de expansão. A estratégia institucional predominante nessa fase compreendia a instalação de extensões, *campi* e mesmo novas instituições em regiões sem acesso à educação superior. A motivação dessa interiorização da universidade federal brasileira era o urgente atendimento a demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias. Nesse caso, os fatos consumados eram criados pelo Governo Federal, com a escolha de localização e modalidade das expansões em pouca medida respeitando a autonomia das instituições universitárias. Por esse motivo, podemos dizer que, nessa fase, experimentamos um

crescimento do tipo “apoio-sem-autonomia”. Assim, a estratégia institucional predominante baseava-se em implantação de cursos simultaneamente à contratação de docentes e realização dos investimentos necessários. Em outras palavras, nessa fase, o financiamento era realizado durante a expansão de atividades da universidade. Os resultados dessa ampliação, ainda em curso, compreendem iniciativas patrimoniais ou institucionais, com 48 novos *campi* ou extensões, além de 10 universidades instituídas.

Em 2005, o Governo Federal implantou o Programa Universidade para Todos, chamado de PROUNI, que consiste basicamente em bolsas de estudos para alunos pobres em escolas superiores e universidades privadas que, em contrapartida, ganham isenção de alguns tributos federais. Dirigido a estudantes egressos da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal com base nas notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. O ProUni oferece também incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, mediante bolsas e estágios, além do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. O ProUni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2009, mais de 400 000 estudantes, sendo 300 000 com bolsas integrais.

Tomando como base o Censo do INEP (ver Figura 3.2.), em 2007, meados da primeira década deste século, o Brasil contava com 178 universidades, sendo 92 instituições públicas. A rede pública, formada por 53 universidades federais, 34 universidades estaduais e 146 faculdades e escolas isoladas, acolhia mais de 1,2 milhões de estudantes de graduação. O setor privado compreendia cerca de 2 000 instituições, dentre elas 86 universidades, contendo 3,5 milhões de estudantes. O sistema como um todo recebia anualmente 1,5 milhões de estudantes novos, sendo que pouco mais de 300 000 ingressaram em instituições públicas.

Nesse panorama (ver Figura 3.3.), ressalta o enorme volume de vagas oferecidas pelo setor privado de ensino superior, principalmente faculdades ou escolas superiores operadas por empreendimentos que visam ao lucro. Não obstante, a expansão da privatização do ensino superior parece ter

Ano	Total	%	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%
2002	1.637	—	162	—	77	—	1.398	—
2003	1.859	13,6	163	0,6	81	5,2	1.615	15,5
2004	2.013	8,3	169	3,7	107	32,1	1.737	7,6
2005	2.165	7,6	176	4,1	114	6,5	1.875	7,9
2006	2.270	4,8	178	1,1	119	4,4	1.973	5,2
2007	2.281	0,5	183	2,8	120	0,8	1.978	0,3

Fonte: MEC/INEP/DEED

Figura 3.2: Evolução do número de instituições, segundo a organização acadêmica, Brasil, 2002-2007.

perdido sua força inicial. Isso decorre, no nível de graduação, pela saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de fazer face ao alto custo da educação superior. De todo modo, tal predomínio quantitativo, ainda marcante, não se associa a satisfatória qualidade de ensino, pois as universidades públicas consistentemente alcançam as melhores posições em todos os sistemas de avaliação.

No início da década, os programas de pós-graduação do Brasil matriculavam a cada ano cerca de 142 000 estudantes (92 000 em mestrado e 50 000 em doutorado) e nele se formaram ao redor de 8 000 doutores (quatro vezes o número dos que se formaram no exterior). Em 2009, dados da CAPES confirmaram mais de 161 000 alunos de pós-graduação no país (93 059 em mestrado acadêmico, 10 135 em mestrado profissional e 57 923 em doutoramento), projetando para 2011 a formação de mais de 12 000 doutores. Os programas de pós-graduação estavam concentrados principalmente em universidades públicas (93%), que também são responsáveis por 97% da produção científica do país.

Em maio de 2007, o Presidente Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que implicou uma articulação do ProUni com o FIES, além da expansão das Universidades Federais e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Tais programas visavam ampliar significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que previa a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos.

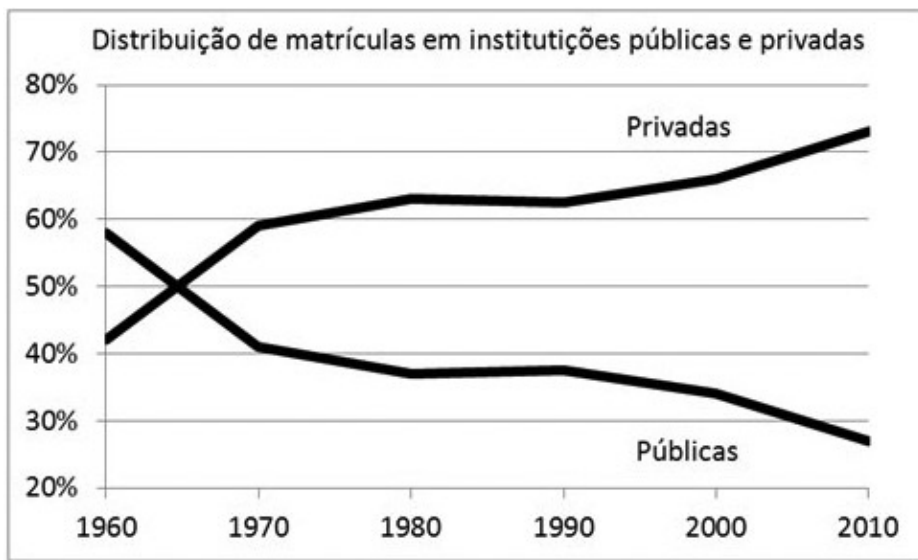


Figura 3.3: Evolução do número de matrículas das universidades brasileiras no período 1960-2010.

O REUNI é um programa de expansão física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior, lançado pelo MEC em abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. Concebido para duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior, com um orçamento de 7 bilhões de Reais a serem aplicados em cinco anos, é seguramente o mais ambicioso programa dessa natureza já implantado no Brasil. O REUNI compreende as seguintes diretrizes: expansão de matrículas, em especial no turno noturno; diversificação das modalidades de graduação, com novos itinerários curriculares; mobilidade estudantil ampla; articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; programas de inclusão social e assistência estudantil; expansão da pós-graduação articulada à renovação pedagógica da educação superior. As universidades participantes do REUNI apresentaram propostas comprometendo-se com metas de eficiência: alcançar, ao final do programa, taxa de conclusão de 90 % e relação aluno/professor de 18/1. Convém registrar que o indicador da taxa de conclusão, aparentemente inalcançável como

média geral do sistema, na verdade incentiva o aproveitamento de vagas residuais por mobilidade interna ou externa. Por outro lado, o indicador relação aluno/professor, ao incorporar estudantes de pós-graduação, é modulado pelos rigorosos critérios de qualidade da CAPES, a ponto de mestrandos ou doutorandos de cursos nota 7 (topo do *ranking*) poderem equivaler na fórmula a uma proporção de 4/1.

Sem dúvida, o REUNI inaugura a terceira fase de expansão do sistema universitário federal. Agora temos um modelo induzido de crescimento das instituições públicas de educação superior que, por um lado, respeita a autonomia universitária, acolhendo propostas específicas elaboradas por cada uma das instituições participantes do programa. Por outro lado, pela primeira vez, investimentos em obras e instalações, aplicação de recursos de custeio, modelagem pedagógica, contratação dos quadros docentes e de servidores, faz-se antes da expansão de atividades e de vagas. Essa modalidade de crescimento com “apoio-e-autonomia”, parece em tese ser o melhor dos mundos.

Os resultados do REUNI, no sentido da expansão do sistema público de ensino superior, foram imediatos. As matrículas em universidades federais saltaram de 600 000 em 2006 para quase 700 mil em 2008. As 150 mil vagas oferecidas em 2007 passaram para quase 270 mil ingressos já em 2009.

Não obstante, algumas questões precisam ser consideradas. Primeiro, o REUNI introduz no sistema federal de educação superior um modelo de gestão semelhante aos contratos de metas que regulam o repasse de recursos públicos do Sistema Único de Saúde. Portanto, implica planejamento estratégico de recursos, insumos e atividades das universidades, obrigando-as a pensar o futuro de curto e médio prazo, prática ainda pouco frequente nas instituições universitárias brasileiras. Em segundo lugar, os incentivos e apoios devem vincular-se ao atendimento de metas pertinentes, supervisionado por sistemas de avaliação existentes (como o SINAES e a CAPES) ou a serem criados. Enfim, o REUNI representa um poderoso indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica e, desse modo, ao reduzir a enorme dívida social do ensino superior, implica grande potencial de revalorização do serviço público no campo da educação.

3.3.2. Políticas de inclusão social

O Brasil atravessa uma das fases mais positivas de sua história recente, marcada por estabilidade política e vigoroso processo de desenvolvimento econômico sustentado. Não obstante, do ponto de vista de desenvolvimento humano, sofre as consequências de profundas dívidas históricas, com desigualdades sociais e étnicas resultantes de séculos de exclusão social e política. Tal dívida social tem sido enfrentada, no plano geral, por programas de transferência de renda e, nos planos setoriais, com políticas públicas de ampliação do acesso a emprego, habitação, saúde e educação a segmentos populacionais antes excluídos.

É preciso fazer uma releitura da questão do acesso à universidade brasileira como um caso de promoção da igualdade de oportunidades, visando à inclusão social pela via da educação, e da questão da qualidade como aumento de chances de sucesso no processo formativo da educação superior.

Como preliminar, devemos considerar os elementos estruturantes e determinantes da dívida social e política da história nacional. Em primeiro lugar, a parte mais trágica e vergonhosa da nossa herança histórica: o pouco reconhecido genocídio e etnocídio dos povos ameríndios e a escravatura de africanos, eixo da economia colonial. Em segundo lugar, a profunda desigualdade econômica, considerada uma das piores do mundo, base da exclusão social que infelizmente ainda caracteriza a nação brasileira. Em terceiro lugar, a perversão da educação brasileira, onde os mais pobres, por terem sido alienados do direito à educação de qualidade no nível básico, são obrigados a pagar caro pela educação superior em instituições privadas, enquanto os mais ricos nada pagam por uma formação profissional em universidades públicas.

Na sociedade contemporânea, cada vez mais complexa e diversificada do ponto de vista científico e tecnológico, a educação superior aparece como inegável fator de empregabilidade e mobilidade social. No Brasil, a educação superior infelizmente tem contribuído para manter a exclusão social que nos define como uma das nações mais desiguais do mundo.

Com o aumento da demanda por ensino superior devido aos processos de urbanização e de modernização do Brasil, acirrou-se a competição por

vagas nas universidades públicas, por dois motivos. Primeiro, qualidade: todos os indicadores de avaliação disponíveis demonstram que o melhor ensino se encontra em universidades mantidas pelo Estado. Segundo, gratuidade: por preceito constitucional, a instituição pública não cobra mensalidades ou taxas. Entretanto, como a universidade brasileira sempre foi uma instituição de formação das elites nacionais, segmentos socialmente ascendentes da população encontram robustas barreiras de acesso à educação superior, sob o álibi da meritocracia.

Muitos denunciam uma profunda perversão social e política do sistema educacional brasileiro.

Eis o argumento: no nível básico de ensino, os pobres, por seu reduzido poder econômico, têm sido alienados do direito à educação de qualidade. A eles resta a rede pública, com precária infra-estrutura e docentes desmotivados por baixos salários. Ao contrário, as camadas médias e altas da sociedade, por capacidade financeira própria, financiam a educação pré-universitária de seus jovens em escolas privadas, com melhores condições de funcionamento e acesso a processos educativos eficientes para vencer o filtro competitivo de seleção das universidades estaduais e federais. Na educação superior, nada pagam por formação de qualidade em instituições públicas, enquanto os pobres são obrigados a pagar caro em instituições privadas.

Esta análise, aparentemente clara e eloquente, oculta dois equívocos e uma falácia.

O primeiro equívoco refere-se ao conceito de gratuidade, como se pudesse existir alguma atividade, realizada com qualidade e eficiência, sem custos estruturais e operacionais. A universidade pública, dada sua missão social, é cara. E longe está de ser gratuita. É de fato pré-paga pelo orçamento público, constituído por impostos, taxas e contribuições sociais.

O segundo equívoco encontra-se na premissa de que, “por capacidade financeira própria”, as classes abonadas preparam seus jovens para ganhar acesso à universidade pública. Isto não é verdade. No Brasil, importante parcela das despesas com educação retorna às famílias com maior nível de renda sob a forma de descontos e restituição de impostos. Dessa forma,

gigantesca renúncia fiscal subsidia a educação básica privada das classes média e alta, o que lhes facilita predominar na educação superior pública.

A falácia encontra-se na premissa de que o Estado é sustentado por toda a sociedade, igualmente. A estrutura tributária brasileira – que embora regressiva no imposto de renda, é omissa e inoperante no que concerne à taxação da riqueza e pouco transparente e irracional no caso das taxas sobre produção e consumo – é em si importante fator de desigualdade social. Dados do IPEA revelam que os mais pobres pagam 49 % de sua renda em impostos, enquanto os que ganham mais de 10 salários mínimos mensais contribuem com apenas 26 % da sua receita. Proporcionalmente à renda, os pobres contribuem mais para custear a máquina estatal, em todos os níveis e setores de Governo, do que os contribuintes de melhor situação econômica.

Ciclo vicioso de uma tripla perversão social. A maioria de pobres não só financia a educação superior pública, mas também subsidia a educação básica privada daqueles membros da minoria social que, na falta de políticas de ações afirmativas, ocupariam a maior parte das vagas públicas.

Do ponto de vista da reprodução social, a formação daqueles oriundos de classe social detentora de recursos financeiros, poder político e capital social se dá, nas universidades públicas, em carreiras profissionais de maior retorno econômico, poder político e prestígio social. Por analogia ao conceito de mais-valia, base das desigualdades econômicas, a idéia de mais-perversão pode ser útil para entender e ajudar a superar essa iniquidade social que tanto nos envergonha.

Nesse contexto, nas últimas décadas, cada vez mais se aperfeiçoou, no pior sentido, o instrumento de seleção para ingresso na educação superior, o filtro chamado vestibular, duríssimo especialmente nas instituições públicas. O sistema de ensino pré-universidade se ajustou ao filtro, tornando-se cada vez mais dual e paradoxal: belas teorias educacionais convivem com carência de recursos e resultados no sistema público, em contraste com enorme pobreza conceitual e filosófica no setor privado de ensino básico, não obstante sua maior eficiência face ao aporte de recursos financeiros e tecnológicos. Essa eficiência, no entanto, define-se pobremente como capacidade de aprovação no exame vestibular que, nesse ciclo vicioso, reafirma-se como instrumento de exclusão social seletiva pela via da educação superior.

Em 2009, completando um longo processo de discussão técnica e política, o MEC propôs alterações no ENEM, tornando-o capaz de funcionar como instrumento de seleção de candidatos ao ensino superior, substituindo o tradicional exame vestibular. O chamado Novo ENEM surge como uma ampliação do escopo e do porte do exame, com especificação de áreas do conhecimento, tornando-o mais adequado à função de instrumento de seleção de candidatos à universidade. Além disso, implantou-se o Sistema de Seleção Unificado, uma plataforma digital e base de dados onde o candidato introduz seu escore ENEM juntamente com escolhas múltiplas e flexíveis de instituições de ensino.

Pela tradição histórica de aderência a processos seletivos excludentes, somente a partir de 2004 foram implantados os primeiros programas de ações afirmativas que incluíam intervenções drásticas sobre os processos seletivos, em universidades estaduais na Bahia (UNEB) e no Rio de Janeiro (UERJ). No ano seguinte, seguiram-se algumas universidades federais (UnB e UFBA) e uma estadual paulista (UNICAMP). Outras instituições seguiram os exemplos pioneiros e, no momento, 18 universidades federais e 8 universidades estaduais operam programas de inclusão social com diversas estratégias de discriminação positiva. Com a implantação de tais sistemas, abriram-se intensos debates, inicialmente nas esferas locais das respectivas instituições e posteriormente em âmbito nacional, sobre a legalidade e legitimidade das ações afirmativas com base em origem social e raça/etnia.

A análise da estrutura dos programas de intervenção nos processos seletivos implantados indica quatro modelos-tipo:

- a) cotas gerais étnico-raciais, com autodefinição, simultâneas a cotas sociais (modelo UERJ);
- b) cotas étnico-raciais, com heterodefinição mediante comissão de verificação de origem racial, simultâneas a cotas sociais (modelo UnB);
- c) reserva de vagas, *por curso*, para demanda social, com cotas étnico-raciais acopladas, com auto-definição (modelo UFBA);
- d) concessão de bônus cumulativos para demanda social e étnico-racial, com autodefinição (modelo UNICAMP).

Para completar a organicidade desse cenário de exclusão, os jovens que ingressam na universidade nela encontram modelos curriculares anacrônicos, ainda dependentes de conceitos de ensino-aprendizagem superados, diretamente herdados da universidade mediterrânea oitocentista.

Em suma, efeito e expressão particular de uma pesada dívida social e política, a conjuntura atual da educação no Brasil caracteriza-se como um contexto de transição e de conflito. Nesse sentido, na esfera da educação superior, a universidade brasileira no momento enfrenta dois problemas potencialmente cruciais no tocante à sua missão civilizatória e formadora: o acesso restrito e socialmente seletivo (consubstanciado pelo famigerado exame vestibular) e taxas de sucesso extremamente reduzidas, manifestas pelo fenômeno da evasão, particularmente nas instituições públicas.

3.3.3. Formação de professores

No novo Plano Nacional de Educação, submetido ao Congresso Nacional em 2011, alguns eixos são propostos no sentido de garantir, a toda a população brasileira, o direito à educação de qualidade. Isso implica ação firme e concertada do Estado, em todos os níveis de Governo organizando e regulamentando a Educação Nacional de modo articulado entre os entes da Federação e as municipalidades, cabendo à União papel central de correção de desigualdades e suplementação de estruturas e recursos financeiros e humanos.

Em primeiro lugar, será imprescindível ampliar o investimento global para a Educação. Identificando novas fontes de financiamento, será necessário aperfeiçoar a destinação dos recursos do FUNDEB e garantir recursos do pré-sal para financiamento da Educação, ao mesmo tempo em que se deve assegurar maior eficiência e eficácia em sua aplicação no processo educativo, com foco no estudante. No contexto de uma reforma tributária redistributiva, recomenda-se rever os parâmetros e critérios da renúncia fiscal da educação, que permite canalizar recursos da sociedade para financiar o setor privado de ensino em detrimento do setor público.

Em segundo lugar, é preciso melhorar a qualidade da escola pública nos níveis básicos de educação. Isso significa concentrar esforços de Governo e sociedade civil no sentido de viabilizar uma radical reestruturação do ensino básico, com as seguintes medidas: a) tornar a carreira atrativa, com melhores salários e condições de trabalho adequadas para os trabalhadores da educação, tanto docentes como técnico-administrativos e dirigentes, b) redução do número de alunos por sala, c) institucionalização da formação continuada, d) acesso a sistemas de educação aberta estruturados em tecnologia de informação e comunicação de última geração acessíveis a todos os atores do processo educativo, com foco prioritário no estudante, e) disseminação de *softwares* de gestão escolar, f) disponibilização de acesso sem fio à internet com base em banda larga em todas as escolas públicas de todos os níveis, f) autonomia e responsabilização da escola, seus dirigentes e trabalhadores quanto ao processo educativo.

Em terceiro lugar, cabe atualizar a dinâmica escolar, em todos os níveis de ensino. O ambiente escolar deve fomentar a criatividade, a atitude investigativa do estudante, de modo a tornar a escola atraente e valorizada, levando-o a assimilar metodologias de trabalho, preparando-o para navegar, questionar, organizar, elaborar, quantificar, cruzar conhecimentos de maneira criativa. E o sistema educacional deve-se abrir para uma interação permanente e virtuosa entre os diferentes níveis educacionais. Especialmente nas universidades, metodologias ativas de ensino-aprendizagem, combinadas com uso intensivo de modernas tecnologias, poderão potencializar a integração científica e tecnológica com empresas e instituições.

Entretanto, a expansão e reestruturação das IFES revelam-se insuficientes para as necessidades de formação profissional e para a demanda social gerada pela universalização da educação básica. No plano mais específico, há reduzida oferta de vagas para programas de formação de docentes, especialmente para o nível médio de ensino, além de pouca demanda e alta evasão justamente nas licenciaturas de maior carência (Matemática, Física, Química, Ciências, Línguas Estrangeiras).

A formação no ensino superior tem encontrado vias de qualificação e distinção curriculares bastante diversificadas. Exemplos podem ser observados nas possibilidades de participação dos estudantes de graduação nos

programas de mobilidade internacional, na formação em dupla titulação e nos estágios realizados fora do Brasil. É fato que essas oportunidades de vivência internacional, somadas ao domínio de segunda língua, agregam valor ao diploma, porém têm significado vantagem competitiva para a classe média/alta na definição de carreiras profissionais e acesso ao mercado de trabalho. Resta acrescentar ainda que iniciativas de reestruturação da arquitetura curricular, mencionadas entre as estratégias de ampliação do acesso, também poderão influenciar positivamente na qualidade de ensino e, em consequência, **no sucesso da formação**.

3.3.4. Novos modelos curriculares

No Brasil, como vimos, a formação profissional tem sido o foco principal da educação superior. A universidade brasileira tem sido poliprofissional e multidisciplinar. Podemos torná-la supraprofissional e interdisciplinar – no limite, transdisciplinar. Este eixo propositivo remete a uma profunda reforma da universidade brasileira, iniciada mas não aprofundada pelo REUNI na rede federal, revendo tanto os modelos pedagógicos quanto a superada arquitetura curricular, ainda vigentes no Brasil. Num plano estritamente acadêmico, a disciplinaridade que regeu a ciência do século XX deve dar lugar a cruzamentos pluri, inter, transdisciplinares, fomentando a inovação e a integração com o setor produtivo. A estrutura curricular ainda vigente em nossas universidades, seguindo modelos de formação do século XIX, deve ser atualizada no sentido de permitir compatibilidade com os modelos adotados nos países com maior grau de desenvolvimento econômico e científico-tecnológico. Num plano de formação profissional, a rede de educação superior deve preparar os egressos para uma interação permanente com a educação. Ou seja, a educação deixará de ser apenas uma etapa na preparação para a carreira profissional, para se transformar em processo permanente, que durará toda a vida, em interação com sistemas de conhecimento e redes de informação.

A consolidação da democracia brasileira, a partir da Constituição de 1988, desencadeou eventos e processos que indicam maturidade institucional. Primeiro, a estabilização e ampliação do financiamento do sistema

de ciência e tecnologia (C&T) e do fomento à cultura resultaram em excepcional crescimento da produção acadêmica. Segundo, a recente implantação do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), mediante planos de metas, articulados a sistemas de avaliação, produz não apenas crescimento, mas também afirmação de critérios de qualidade. Terceiro, em paralelo à crescente importância do Brasil no cenário político e econômico mundial, avança o processo de internacionalização do parque universitário brasileiro, com destaque para a decisão estratégica das principais instituições federais e das estaduais paulistas que pretendem tornar-se universidades de “classe mundial”.

Dado esse contexto geral de inovação e expansão, defendemos a tese de que, a partir de projetos institucionais, com indução (mas não imposição) de organismos governamentais, iniciou-se em 2008 uma nova Reforma Universitária no Brasil que se encontra em curso.

Os eixos da Reforma Universitária de 2008 são os seguintes: a) expansão de vagas na graduação, com cobertura territorial e inclusão social; b) recuperação do financiamento; c) ampliação de quadros docentes; d) novos formatos de processo seletivo (ENEM, SiSu); e) reestruturação da graduação (em curso); f) revisão da pós-graduação (a ser implantada).

Nessa reforma, a reestruturação da graduação consiste basicamente na implantação do regime de ciclos, visando diversificar e racionalizar modelos de formação profissional e acadêmica.

Como vimos acima, o regime de ciclos não é novidade, nem no mundo nem no Brasil. No século XIX, Daniel Gilman implantou-o na Universidade Johns Hopkins e Abraham Flexner consolidou-o em todo o sistema universitário dos EUA, no começo do século XX. Hoje, com o avanço do processo de Bolonha, trata-se da arquitetura curricular predominante nos países europeus.

Há evidentes vantagens na adoção do regime de ciclos: 1) reduz evasão no sistema de ensino, ao evitar precocidade nas escolhas de carreira; 2) aumenta a efetividade, com modularidade (pois o aluno conclui etapas/ciclos) na estrutura de ensino; 3) permite mudanças de percurso formativo, ao flexibilizar estruturas curriculares; 4) incorpora formação meta, inter e transdisciplinar; 5) integra graduação e pós-graduação, permitindo maior compatibilidade internacional.

No contexto da Reforma Universitária em curso, vale destacar novos modelos de ensino de graduação, com educação geral e regime de ciclos, compatíveis com os modelos curriculares dos países da *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), como os Bacharelados Interdisciplinares (BI) e similares. Efeitos imediatos desse processo de renovação, tais modelos, além de empregar processos seletivos que superam a tortura do vestibular e de promover marcos pedagógicos baseados na autonomia, têm a virtude de tornar mais clara a diferenciação (e especificidade) entre trajetórias de formação profissionais e acadêmicas.

Em 2003, a USP foi pioneira com os bacharelados em Ciências Moleculares (inegável sucesso, inexplicavelmente descontinuado) e em Humanidades (excelente projeto, não implantado). Em 2005, a nova Universidade Federal do ABC inaugurou inicialmente o BI em C&T, com um primeiro ciclo de três anos e onze opções de segundo ciclo; em 2011, abrirá o BI em Ciências e Humanidades.

Outras instituições federais estão seguindo essa tendência inovadora: UFRN, UFERSA, UFCG, UFRB, UFJF, Unifal, UFVJM, UFSJ, UFSC, Ufac, Ufopa e Unipampa. Na UFRJ, o projeto do bacharelado em Ciências Matemáticas e da Natureza pretende oferecer o primeiro ciclo para cursos específicos das áreas de Química, Física e Matemática.

Em 2010, a Universidade Estadual Paulista abriu, no *campus* de Barra Funda, o bacharelado em Ciências Exatas, com um primeiro ciclo de três anos e quatro opções de segundo ciclo. Nesse mesmo ano, a Universidade Estadual de Campinas iniciou o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS), curso sequencial de dois anos, primeiro ciclo para opções de formação profissional destinado aos melhores alunos do ensino público.

Em 2012, 26 cursos de primeiro ciclo, com quase 8 mil vagas, foram oferecidos em 13 universidades públicas nacionais. Desses, 16 cursos são bacharelados interdisciplinares, uma modalidade nova de graduação que pretende unir o melhor dos modelos hoje predominantes no mundo desenvolvido. Do *college* norte-americano, traz a estrutura curricular aberta, flexível e modular, além da ênfase na formação geral, ou *general education*; do *bachelor* de Bolonha, a duração mais curta (3 anos) e a opção propedêutica para a profissionalização no segundo ciclo. A experiência mais

radical é a da Universidade Federal do ABC, onde o regime de ciclos foi adotado como a única opção de entrada na graduação, em 7 cursos de Engenharia e 5 licenciaturas em áreas básicas de ciências. Outros formatos com maior integração às carreiras profissionais podem ser encontrados na UFRN e na UNESP. O PROFIS da UNICAMP tem um formato semelhante ao *community* ou *junior college* dos EUA, dois anos de curso sequencial com foco na formação geral, destinado a alunos do ensino médio público.

Já em 2007, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) havia aprovado a oferta de BIs em quatro grandes áreas do conhecimento (Artes, Humanidades, C&T, Saúde). Em 2011, serão mais de 3 mil alunos com 62 opções de segundo ciclo. Merecem destaque áreas de concentração já ativas no BI de Humanidades: Estudos Jurídicos, formação propedêutica para ingresso no curso de Direito, e Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano, para ingresso em Psicologia.

O marco conceitual desse projeto repousa sobre três eixos: Em primeiro lugar, epistemologias não-cartesianas demandam e valorizam a inter/transdisciplinaridade, o que permite integrar saberes das Artes e das Humanidades ao universo da pesquisa e da formação. Em segundo lugar, teorias críticas da sociedade promovem a etnodiversidade nos processos educacionais. Em terceiro lugar, uma pedagogia emancipatória permite formar sujeitos com autonomia e inventividade, portanto mais bem preparados para cumprir a missão (trans)formadora da instituição universitária. As categorias de etnodiversidade, interdisciplinaridade e autonomia constituem referências para pensar e agir frente a problemas complexos, estruturantes e emergentes, na contemporaneidade.

3.3.5. Iniciativas de internacionalização

Como vimos no início deste capítulo, as principais universidades brasileiras foram institucionalizadas em meados do século XX com ajuda de missões acadêmicas estrangeiras. Os professores e pesquisadores visitantes que retornaram às suas instituições de origem deixaram ex-alunos que mantiveram laços de cooperação acadêmica em projetos conjuntos

de investigação científica. Isso permitiu que, com facilidade, muitos dos novos docentes completassem sua formação no exterior e, posteriormente, recomendassem seus sucessores para bolsas de estudos de pós-graduação e pesquisa no estrangeiro.

Portanto, a primeira geração de docentes universitários foi precursora da mobilidade acadêmica internacional, na modalidade de formação integral no estrangeiro, praticamente restrita ao intercâmbio no campo da pesquisa e desenvolvimento tecnológico. As principais fontes de financiamento dessa mobilidade acadêmica orientada para a pesquisa e desenvolvimento institucional foram organismos multilaterais (como UNESCO, OMS, OPAS, OEA) e fundações internacionais (Rockefeller, Kellogg, Ford, MacArthur).

Com a Reforma Universitária de 1968, a CAPES, órgão do Ministério da Educação que tinha como missão o “aperfeiçoamento de pessoal de nível superior”, e o CNPq, originalmente Conselho Nacional de Pesquisas, começaram, de modo sistemático e organizado, a financiar bolsas de estudos para a mobilidade internacional, ainda vinculada ao nível de pós-graduação, inicialmente tanto mestrados como doutorados, em praticamente todas as áreas do conhecimento. Com a consolidação do parque da pós-graduação no Brasil, durante as décadas de 1980 e 1990, foram suspensas as bolsas de mestrado no exterior e gradualmente o apoio a cursos integrais de doutorado passou a se dar apenas em áreas consideradas estratégicas, onde as universidades brasileiras ainda não ofereciam programas de formação. Outras formas de mobilidade foram fomentadas, principalmente a modalidade chamada bolsa-sandwich, exclusivamente para o nível doutorado.

Na última década, com a ampliação geral da mobilidade internacional (principalmente a partir do grande impulso do Programa Erasmus Mundus) e a maior visibilidade de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação das universidades brasileiras no cenário mundial, novas modalidades de intercâmbio acadêmico, definidas conforme a tipologia que será apresentada no capítulo 4, tornaram-se mais frequentes. Convênios interinstitucionais e acordos bilaterais permitiram a abertura de programas de dupla titulação e co-tutela, principalmente em nível doutorado porém com alguns exemplos

bem sucedidos em nível de Graduação. Neste aspecto, destacam-se iniciativas como o Colégio Doutoral Franco-Brasileiro e os acordos CAPES-DAAD, no continente europeu, e iniciativas pertinentes envolvendo universidades canadenses e brasileiras.

Por um lado, duas vertentes da internacionalização permanecem descobertas. Primeiro, face a impedimentos legais, infelizmente ainda não se registra a ocorrência da modalidade diplomas conjuntos. Segundo, dadas características peculiares das universidades brasileiras, bastante distanciadas dos setores produtivos, observa-se uma quase ausência de atividades de transferência de tecnologia e de inovação entre instituições de conhecimentos, laboratórios e centros de P&D, na perspectiva da internacionalização.

Por outro lado, o Brasil inicia um experimento político-acadêmico da mais alta importância, ao organizar universidades federais de vocação internacionalizada, ao menos de um ponto de vista regionalizado. Aqui é o Governo a conferir, diretamente, às universidades (descartando do processo as embaixadas, porque desnecessárias neste contexto), o papel de embaixador e a aproveitar aquilo que elas sabem fazer tão bem, em benefício de uma estratégia de integração regional e da criação ou do reforço de espaços geopolíticos interestaduais ou internacionais: o MERCOSUL, no caso da UNILA⁷⁴, a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no caso da UNILAB⁷⁵, a Mesorregião Fronteira Mercosul, no caso da UFFS⁷⁶ e a grande região da Amazônia, no caso da UNIAM⁷⁷.

⁷⁴ A Universidade Federal da Integração Latino-Americana, sediada na Foz do Iguaçu, considera-se “uma Universidade sem Fronteiras para a América Latina” e define-se como um projeto único marcado pela multiculturalidade, bilinguismo e interdisciplinaridade na Região Trinacional (Brasil, Argentina e Paraguai).

⁷⁵ A Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, sediada em Redenção (primeira localidade brasileira a abolir a escravatura), no Ceará, pretende desenvolver um projeto educativo envolvendo um mesmo número de professores (e de estudantes) brasileiros e estrangeiros de outros países lusófonos.

⁷⁶ A Universidade Federal da Fronteira Sul tem cinco *campi*, distribuídos por três Estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e abrange 396 municípios.

⁷⁷ A Universidade da Integração da Amazônia, sediada em Santarém e com mais três *campi*, todos no Pará, tem como perspectiva a interação e as relações com os diferentes países que compartilham a bacia amazônica.

CAPÍTULO 4 • CONCEITOS E MODALIDADES DA INTERNACIONALIZAÇÃO

4.1. O nascimento de uma missão

Há palavras que, numa determinada conjuntura, adquirem um estatuto especial: parecem capazes de abrir todas as portas e arrastam consigo as ideias de modernidade, de atalho para o céu, de bem comum da Humanidade, de sociedade universal. Têm o privilégio de criar moda, mas, em compensação, logo se veem abusadas pelo uso excessivo, indevido ou inadequado. Não há quem não as introduza no seu discurso, a esmo, com profusão de referências em número que normalmente é inversamente proporcional à justeza da sua utilização. O ouvinte atento e informado tende a desenvolver uma espécie de sexto sentido, que o alerta contra esta espécie de sotaque de linguagem, identificador de um modo e de um formalismo tantas vezes carentes de substância.

No contexto universitário europeu da última década, as palavras “qualidade”, “estratégia” e “excelência” respondem bem a esta descrição. A multiplicação das *práticas* de internacionalização e seu êxito nos últimos anos, estão em vias de lhe proporcionar igualmente este dúbio estatuto. Ora, o deslumbramento pela internacionalização pode sinalizar um novo-riquismo cultural e conceptual que não se coaduna com a capacidade para conduzir eficientemente os destinos de uma universidade ou para corresponder às expectativas que a sociedade nela coloca. Pode mesmo ser uma atitude perigosa, porque, terminando o entusiasmo quando terminar a moda, acabará por ser uma experiência efémera e inconsequente. Impõe-se, pois, uso regrado, consciente e sustentado do termo, atitude a que deve corresponder

a adoção de *estratégias* de internacionalização nas quais as diferentes iniciativas se deverão enquadrar⁷⁸.

Conduzidos pelo frenesi da modernidade planetária – qualquer dossiê tem a inscrição: “urgente e prioritário” –, somos, muitas vezes, levados a tomar decisões de ordem tática – e somente tática – substituindo movimentos baseados numa reflexão de natureza estratégica pela mera navegação passiva, ao sabor das propostas proporcionadas pela conjuntura. É grande a tentação de satisfazer nossos interesses imediatos ou de ceder ao entusiasmo de iniciativas sedutoras. Mas nem tudo o que é internacional é bom!⁷⁹

De fato, assim como não é viável para uma universidade proporcionar aos seus alunos todos os possíveis cursos de formação virtualmente existentes, ou investigar todos os problemas de todas as áreas científicas, ou promover parcerias com todas as empresas e fomentar a criação de *spin-offs* em todos os sectores da economia ou levar até à comercialização todas as ideias que surgem nos seus laboratórios, também com a internacionalização se impõe uma seleção de objetivos ou de metas e uma definição das estratégias e ações, em número necessariamente limitado, que melhor correspondam à concretização desses objetivos.

Que hierarquia introduzir então na lista das múltiplas formas possíveis de internacionalização? Trabalho em rede, troca de experiências e aferição de boas práticas, projetos de investigação individuais ou de equipa, leque de propostas de formação (dupla titulação ou dupla diplomação, diplomas conjuntos, diplomação plena no estrangeiro), mobilidade estudantil e de pessoal docente e não docente, doutoramentos em cotutela, formação *sandwich*, são algumas das componentes solidárias de um processo que nos

⁷⁸ Num livro dedicado à internacionalização, impõe-se este alerta contra o uso leviano e inconsequente do termo, que igualmente explicita a reserva dos autores relativamente à confortável atitude de explorar uma moda ou tendência.

⁷⁹ Em alguns momentos da história do desenvolvimento económico das nações, prevalecem medidas protecionistas, normalmente de natureza fiscal, que tendem a favorecer o consumo dos produtos nacionais e a dificultar a importação de produtos estrangeiros. Ora, assim como é legítimo pôr em evidência o óbvio exagero contido no *slogan* dessas campanhas, “o que é nacional é bom”, aqui se afirma, com a intenção de combater o igualmente óbvio exagero, que “nem tudo o que é internacional é bom”.

domina e no qual somos, numa primeira fase, mais conduzidos do que condutores.

Depois de um período marcado pela iniciativa individual dos membros da comunidade académica e de um outro em que a instituição universitária, finalmente consciente da importância do assunto, procura enquadrar e alargar essa iniciativa na base de um empirismo permissivo e acolhedor que “dispara em todas as direções”, chega o momento em que se torna necessário fixar objetivos e definir opções. É quando a universidade compreende as potencialidades da internacionalização *per se*, e do seu fecundo inter-relacionamento com as restantes missões.

E em vez de representar um retrocesso, pelo que pode significar de limitação de atividade, de reprovação de algumas das propostas apresentadas ou de não aproveitamento de algumas das possibilidades existentes, este acertar de agulhas vai fazer a diferença, ao permitir canalizar os esforços de uma forma concertada para as direções que à universidade realmente interessa privilegiar.

Repousando em bases materiais e institucionais consolidadas, procurando responder aos desafios sociais do nosso tempo, a internacionalização transforma-se em missão da universidade quando esta é capaz de a mobilizar, de uma forma intencional e consciente, para com ela atingir os seguintes objetivos:

- reforçar projetos conjuntos e integradores;
- dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação;
- conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária;
- contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento;

O primeiro porque associa a diversidade cultural à universalidade científica: a dinâmica de um trabalho em grupo só pode ser aglutinadora e assentar nos valores, que defendemos, da relação interindividual, da igualdade, do plurilinguismo e da multiculturalidade.

O segundo porque, reunindo dois ou mais parceiros, favorece uma mobilidade (de estudantes, de professores e de técnicos) organizada, promove

uma estruturação curricular articulada e um pensamento pedagógico compartilhado: a exigência de uma colaboração estreita e constante estimula a criação de projetos de investigação e de redes temáticas em que a docência e a inovação virão escorar-se, ao colocar os universitários no plano da universalidade onde sempre se deveriam situar.

A terceira e quarta porque, integrando as duas anteriores, reforçam a centralidade do papel da universidade na sociedade contemporânea e afirmam a universidade como protagonista incontornável do mundo global.

No centro de tudo encontra-se o conceito – e a prática – de mobilidade. Eis um velho debate, este da mobilidade e da imobilidade no domínio do saber. A Antiguidade clássica parece dividida entre duas soluções: na procura da *sagesse*, uns, como o cínico Diógenes, barricam-se dentro de um pipo, outros, como Heródoto, percorrem a Terra. A nossa modernidade optou pelo movimento e, sendo a natureza humana generosa, a simpatia espontânea entre indivíduos faz cair obstáculos muitas vezes artificiais decorrentes da complexidade organizativa e estrutural de cada uma das universidades.

Enfim, um “estudante aberto ao internacional” deverá não apenas ser multilingue, conhecer as diversas culturas que existem nas várias economias, realizar estadias no estrangeiro, mas, mais ainda, revelar disposição de alma, espírito de tolerância, respeito pela diferença, a par de demonstrar um conhecimento concreto dos valores e da cultura do Outro.

Na análise sistemática das várias formas de internacionalização que faremos em seguida começaremos, portanto, pela mobilidade.

4.2. A mobilidade académica

4.2.1. Antecedentes históricos

A mobilidade de professores e de estudantes não é uma criação do final do século xx, nem uma invenção das atuais estruturas políticas da Europa. De fato, já na Idade Média os maiores pensadores europeus tinham o hábito de se deslocar livremente de um país para outro, simplesmente

viajando entre centros de conhecimento. As maiores universidades europeias partilhavam as experiências e as competências destes mestres do passado e praticavam aquilo a que agora chamaríamos cooperação académica internacional com uma naturalidade que evidencia a inexistência de grandes limitações burocrático-administrativas. Esta realidade histórica aconselha moderação no elogio aos atuais níveis de internacionalização e obriga-nos a pôr em perspectiva o sucesso dos atuais programas de mobilidade.

Centenas ou milhares de exemplos poderiam ser dados. Apenas para marcar este ponto, aqui se relembram uns tantos.

Em 1973, a Faculdade de Medicina e a Escola de Economia dos Países Baixos, esta última herdeira da Escola de Comércio dos Países Baixos criada em 1913, fundiram-se sob a designação de Universidade Erasmus de Roterdão. A não ser pela proximidade do local de nascimento de Erasmus, em 1466, do qual, aliás, sairia com apenas quatro anos para não mais regressar, várias outras universidades europeias poderiam reclamar, com mais propriedade, a referência do nome: Paris, Cambridge, Turim, Veneza, Lovaina, Basileia e Freiburg im Breisgau (Baden-Württemberg), foram universidades que o grande humanista visitou, nas quais permaneceu, estudou e em alguns casos, lecionou durante vários anos.

Tomás de Aquino (1225-1274), filósofo, teólogo e Doutor da Igreja, estudou na Universidade de Nápoles, em Colónia e na Universidade de Paris, onde foi igualmente professor.

Petrarca (1304-1374), intelectual, poeta e humanista italiano, por muitos considerado o pai do Humanismo, estudou nas Universidades de Montpellier e de Bolonha e viajou intensamente por toda a Europa.

Damião de Góis (1502-1574), historiador e humanista, relevante personalidade do Renascimento em Portugal, estudou nas Universidades de Pádua e de Lovaina e teve um fascinante percurso pessoal que o fez passar por Antuérpia, Dantzig, Vilnius, Poznan, Cracóvia, Wittenberg, Lovaina, Santiago de Compostela, Estrasburgo, Friburgo e Veneza.

Galileu Galilei (1564-1642) estudou nas Universidades de Pisa e de Florença e foi mais tarde nomeado para as cátedras de matemática em Pisa e em Pádua.

René Descartes (1596-1650) graduou-se em Direito na Universidade de Poitiers, mas a vida levou-o igualmente à Alemanha, aos Países Baixos e à Suécia.

Pierre Gassendi (1592-1655), filósofo, cientista, astrónomo e matemático francês contemporâneo de Descartes, formou-se na Universidade de Aix e viajou pela Flandres e pelos Países Baixos antes de ser nomeado professor no Colégio Real de Paris.

José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), bacharel em Filosofia Natural (1787) e Doutor em Leis (1788) pela Universidade de Coimbra, iniciou em 1790 uma viagem científica que o levou sucessivamente às Universidades de Paris, de Freiberg na Saxónia, de Pavia e de Pádua na Itália, à Suécia e à Noruega, à Dinamarca, à Bélgica, aos Países Baixos, à Hungria, à Inglaterra e à Escócia. Ocupou as cátedras de Metalurgia e Mineração da Universidade de Coimbra, entre 1801 e 1819, antes de regressar ao Brasil para se tornar o Patriarca da Independência e uma das mais importantes figuras políticas da nova nação.

Vista na perspectiva da universidade, poderemos referir, entre vários outros, o extraordinário exemplo da mobilidade entre as Universidades de Salamanca e de Coimbra e do nível de internacionalização a que chegaram durante os séculos XVI e XVII.

Remonta a 1242⁸⁰ a primeira referência conhecida de um português cursando Salamanca, mas só mais tarde os registos permitem fazer uma análise detalhada. A partir de 1550 – época da qual se conservam sistematicamente os livros de matrículas – até 1640, a média de estudantes portugueses em Salamanca ultrapassa as 500 inscrições por ano, representando sempre, no mínimo, 14% da matrícula total da universidade. Esta presença era particularmente expressiva nos estudos médicos, chegando os portugueses a representar, no ano letivo 1633/1634, 64% do total de efetivos deste curso. No que toca ao corpo docente poderíamos recordar os casos dos portugueses Aires Pinhel (1512-1562?), bacharel por Salamanca, licenciado e doutor por Coimbra, universidades nas quais viria igualmente a lecionar; e Bartolomeu Filipe (1480-1590!), bacharel em Cânones por Salamanca e doutor em Direito Pontifício por Coimbra; e ainda dos ilustres espanhóis Martín de Azpilcueta (1492?-1586), que foi sucessivamente lente

⁸⁰ Recorde-se que a Universidade de Salamanca tinha sido criada em 1218 e que a de Coimbra só o seria em 1290.

de primas de Cânones em Salamanca e em Coimbra, Afonso do Prado, Francisco de Monzón (?-1575), Juan de Pedraza (1568-?), Martinho Salvador Azpilcueta, João Peruchio Mongrovejo, Martinho de Ledesma, Luís Alarcão, Afonso Rodriguez de Guevara, Francisco Suárez, Francisco Franco e Henrique Cuellar⁸¹.

A movimentação de académicos entre centros de saber aparece, portanto, como a primeira manifestação de internacionalização universitária. Vêm, inicialmente, à procura de uma formação que suas comunidades de origem não são capazes de lhes proporcionar e depois, progressivamente, em busca de uma genuína e equilibrada partilha de experiências e de conhecimentos, entre instituições que se equivalem e se respeitam.

Mas não foi a simples existência desses movimentos de académicos, nem mesmo a dimensão que eles chegaram a assumir no contexto da universidade medieval e moderna, que conferiu à internacionalização o lugar de destaque que ela está a ocupar hoje. A importância que este movimento assume nos nossos dias resulta da capacidade que tem sido demonstrada pelas instituições de, ao contrário do que acontecia no passado, transformar a iniciativa própria e isolada de alguns dos seus membros, dispersa pela natureza da sua origem mesmo se realizada em relativamente larga escala, num movimento consciente e intencional da universidade, em busca de inter-relações proveitosas e fecundas com suas congéneres e com outras culturas. Dessa forma, construindo seu destino pelo mundo e pela história, a universidade encontra mais espaço para sua universalidade, em benefício da sua afirmação e da concretização das suas restantes missões.

Hoje a mobilidade académica é um poderosíssimo parceiro da globalização, porque, por um lado, decorre da vontade (já não da necessidade que a ausência de alternativas tornava obrigatória) que as pessoas sentem em complementar sua formação não apenas nos planos técnico e científico, mas igualmente nos aspectos linguísticos, culturais e civilizacionais. Por outro lado

⁸¹ Ver, por exemplo, Joaquim Veríssimo Serrão, *Portugueses no Estudo de Salamanca I (1250-1550)*. Lisboa, 1962; ou Armando de Jesus Marques, *Portugal e a Universidade de Salamanca: participação dos escolares portugueses no governo do estudo (1503-1512)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1980; ou ainda José Marques, 'A Universidade de Salamanca e o Norte de Portugal nos séculos XV-XVII', Ed. Universidade do Porto, *Revista de Estudos Ibéricos*, 2003.

porque a experiência as torna, de fato, cidadãos melhores de um mundo diferente, mais aptos a compreender a interculturalidade, a multipolaridade, a conviver com a diversidade, com as razões e com os motivos do Outro⁸².

Na atualidade, a mobilidade acadêmica abrange os membros de todos os corpos da comunidade universitária (estudantes, professores, investigadores e técnicos) e organiza-se segundo os modelos que sumariamente se descrevem.

4.2.2. A mobilidade *stricto sensu*

Este é o mais informal de todos os modelos de mobilidade. O estudante apenas tem que obter aceitação na universidade de acolhimento e autorização da sua universidade de origem. Esta última só é, tecnicamente, imprescindível se a presença às aulas for obrigatória para efeito de comprovação de frequência, ou para obtenção de um plano de equivalências que reconheça e credite, na origem, a formação que o estudante fará no estrangeiro, o que lhe é, obviamente, vantajoso. É, por isso, a modalidade organizacionalmente menos exigente, já que, não havendo que outorgar um grau nem entregar o respectivo diploma, o compromisso da universidade de acolhimento pode restringir-se aos campos pedagógico e científico: ela autoriza o estudante a frequentar as aulas, proporciona-lhe, enquanto lá estiver, uma formação de qualidade, e certifica-lhe, quando isso estiver previsto, os créditos correspondentes às competências que adquiriu.

A mobilidade pode revestir a forma de um estágio acadêmico ou profissional de duas ou três semanas de duração, ou corresponder a uma permanência um pouco mais formalizada e mais longa, com uma duração típica de três meses a um ano. Num e noutro caso pode fazer-se sem preocupações de equivalências, ou mediante um plano de estudos previamente definido em comum acordo entre as universidades, com reconhecimento na universidade de origem das competências eventualmente adquiridas na universidade de acolhimento.

⁸² Quando os desafios se colocam a este nível, maior consciência tomamos da mesquinhez das discussões pequenas sobre equivalência de disciplinas ou de créditos, que tantas vezes condicionam, pelas piores razões, a concretização de ações de mobilidade.

4.2.3. A dupla titulação

A permanência do estudante no estrangeiro pode igualmente fazer-se ao abrigo de um acordo já estabelecido entre duas universidades que se comprometem, completada a formação, a outorgar-lhe os respectivos graus e emitir os correspondentes diplomas. Isto significa um maior grau de proximidade entre as duas universidades, já que requer uma mútua confiança na qualidade da formação ministrada e a realização prévia de um trabalho político e administrativo que dê corpo ao programa de mobilidade, que normalmente é aberto e não orientado para uma única pessoa.

Neste caso, a permanência no estrangeiro é mais longa, tipicamente da ordem de metade da duração total do curso: 1 a 2 semestres para o mestrado, 3 a 4 semestres para a graduação ou o doutoramento. A entrada de um estudante num programa deste tipo implica sua inscrição formal em cada uma das universidades envolvidas, já que estas só podem outorgar graus aos seus estudantes regulares.

A emergência deste tipo de programas acompanha a consciencialização coletiva da importância da mobilidade e da necessidade de a promover em maior escala. Significa transferência para a esfera institucional da iniciativa que até então era, quase sempre, do estudante ou do professor. Revela, igualmente, a compreensão da importância da complementaridade das formações e da diversidade dos percursos formativos, relativizando a omnipresença, e sobretudo a onnipotência, de cada professor no desenho final desses percursos. Significa o acesso a um nível superior de consciência universitária. Ainda antes de sair o primeiro estudante, já o programa começa a ter os primeiros efeitos benéficos na sua própria universidade de origem.

Tirando o caso da Europa, e dentro desta, muito em particular, a de algumas localizações em zonas de fronteira cuja proximidade geográfica favorece a iniciativa individual para a mobilidade⁸³, estamos em crer que o desenvolvimento das ações com maior significado em questões de

⁸³ Alguns estudantes da Europa estão, na sua residência normal, a menos de duas ou três horas de viagem de distância a várias dezenas de universidades prestigiadas de vários países. Por exemplo, França, Bélgica, Holanda, Luxemburgo e Alemanha, ou ainda Áustria, República Checa, Eslováquia, Hungria e Polónia.

mobilidade internacional e envolvendo maior número de estudantes estará, no futuro, mais ligado a ações concertadas de Governos e de universidades em torno de Programas de Dupla Titulação do que de meras estadias no exterior que, embora importantes no plano individual, raramente deixam marcas e ligações institucionais profundas e duradouras.

4.2.4. A formação *sandwich*

Qualquer das formas de mobilidade atrás referidas pode ser organizada em modalidade de formação *sandwich*. Como o próprio nome indica, a permanência do estudante no estrangeiro é precedida de um período inicial na sua universidade de origem, à qual volta para completar os estudos.

Várias são as razões que levam, normalmente por iniciativa da universidade de origem ou da entidade financiadora do país de origem, à adopção desta modalidade. Referimos, por exemplo, a necessidade de evitar, ou pelo menos de dificultar, a permanência do estudante no estrangeiro após a conclusão dos estudos, defraudando as expectativas do seu país e deixando sem retorno o financiamento que este lhe tenha, eventualmente, proporcionado; ou ainda a vontade de lhe facultar a realização de estágios escolares ou profissionais de final de curso, quando existam, em ambiente que favoreça a sua posterior inserção no mercado de trabalho.

A primeira destas preocupações é frequente quando os países se encontram em estágios diferenciados de desenvolvimento, ou quando existe um défice significativo entre as expectativas de qualidade de vida do país que envia relativamente ao país que recebe. Sempre que um país tem que optar por esta via ou, em alternativa equivalente, que impor a obrigatoriedade de regressar à origem após conclusão dos estudos no estrangeiro, está automaticamente a reconhecer-se numa certa posição de inferioridade. Num processo de mobilidade equilibrada (e veremos que, num plano macro, poucos países a conseguem), não haveria razões para mobilizar este tipo de medidas de segurança, embora se deva dizer em abono da verdade que, no plano estrito do desenvolvimento destes programas, elas também não

prejudicam a qualidade do trabalho realizado⁸⁴ nem o nível de envolvimento e articulação interinstitucionais.

Mas quando se lançam grandes programas de mobilidade internacional e se reclama dos parceiros uma atitude de respeito, de equilíbrio e de alguma reciprocidade, esta reflexão faz sentido para se compreender, ou não, a coerência da decisão de optar pelas “30 melhores Universidades do mundo”⁸⁵, regra que restringe a mobilidade a meia dúzia de países altamente desenvolvidos quando, na prática, isso inviabiliza o diálogo equilibrado entre sistemas e obriga a impor medidas de segurança, tais como cláusulas de mobilidade *sandwich* ou de regresso obrigatório à origem. Na ânsia de se mostrar em interação com os melhores e à altura deles, esta atitude de provinciano deslumbramento desvaloriza os países e as universidades com os quais, todos sabemos, o Brasil vai ter que contar se quiser levar a cabo o seu ambicioso Programa.

4.2.5. A formação em cotutela

Como em todos os restantes programas de formação lançados, em conjunto, por mais do que uma universidade, também quando se trata de universidades de diferentes países se aplica, até por maioria de razão, a figura de corresponsável ou, no caso dos programas de mestrado ou de doutoramento, de coorientação ou de cotutela. Trata-se, portanto, de encontrar, para cada um dos estudantes envolvidos num programa de mobilidade, mas com maior ênfase nos programas de mestrado e de doutoramento em modalidade de dupla titulação ou diplomação conjunta,

⁸⁴ Na realidade, a necessidade sistemática de mobilizar mecanismos de defesa tais como a formação *sandwich* é preocupante em um outro nível, por ser o traço aparente de um efeito – o desequilíbrio entre o número dos que saem e o número dos que entram – que pode abrir a porta à comercialização do ensino.

⁸⁵ Referimo-nos, naturalmente, ao Programa Ciência sem Fronteiras, lançado em Julho de 2011 pela Presidente Dilma Roussef. Mesmo na sua versão mais alargada de duzentas ou trezentas universidades, esta regra, de tão restritiva, só pode ser votada ao incumprimento ou, o que seria pior, ao abandono do Programa. Duzentas Universidades representam cerca de 1% do total de Universidades existentes no mundo. As primeiras três universidades brasileiras nos *rankings* internacionais referenciais do Programa aparecem, em 2011, nas posições 169, 235 e 381.

um corresponsável científico, ou coorientador, na universidade de origem e um outro na universidade de destino.

Esta é a oportunidade para referir o bom relacionamento científico que tem que existir entre os dois centros, para que seja possível estabelecer mecanismos de cotutela e, inversamente, de quanto estas experiências podem contribuir para um relacionamento científico estável entre professores e investigadores de diferentes países e entre os grupos e centros de investigação das universidades a que pertencem.

4.2.6. A formação integral no estrangeiro

No extremo superior da escala de duração da formação no exterior, mas no extremo inferior da escala da complexidade no que diz respeito à mobilidade académica internacional, encontram-se todos os programas de formação integral no estrangeiro. Em geral, os estudantes candidatam-se, inscrevem-se, frequentam e, eventualmente, completam os seus estudos numa universidade do exterior, sem qualquer ligação a uma universidade do seu próprio país. É a fórmula mais primitiva de mobilidade que remonta, como vimos, aos primeiros séculos de existência das próprias instituições, e também a menos interessante no plano do desenvolvimento de relações académicas ou científicas entre departamentos ou grupos de investigação. Pode, ainda assim, representar uma opção consciente e voluntária de um país ou de uma universidade para que, normalmente num estágio precoce do seu desenvolvimento ou perante a necessidade de evoluir rapidamente numa determinada área do conhecimento, decida enviar para o estrangeiro alguns investigadores em formação, normalmente doutorandos ou pós-Docs, para posterior aproveitamento das suas competências.

4.2.7. Os diplomas conjuntos

Um novo passo pode ser dado se as universidades engajadas no programa decidem emitir, em conjunto, um mesmo diploma. E podendo parecer

um passo pequeno para o estudante, ele corresponde, efetivamente, a um enorme salto para todo o edifício conceptual da mobilidade.

Para que duas (ou mais) universidades de diferentes países possam outorgar um grau e emitir um mesmo diploma correspondente a um dado programa de formação, o desenho desse programa tem que ser feito no respeito pelos quadros legais e regulamentares em vigor em cada um deles. Este exercício exige o conhecimento e a comparação de regras diversas, a eventual preparação e aprovação de novos instrumentos legais e/ou regulamentares e/ou a delicada (e quase sempre engenhosa) navegação por entre os escolhos burocráticos impostos de cada lado.

O programa de trabalhos envolve, normalmente, estadias mais ou menos prolongadas em cada uma das universidades participantes de diferentes países e, ao contrário do que acontece na modalidade de dupla titulação, a inscrição formal em apenas um programa, porque só há um programa, embora compartilhado por várias instituições. Os regulamentos devem prever instruções detalhadas nesta matéria, nomeadamente sobre a submissão das candidaturas e a formalização das inscrições, que, quando presencial, é normalmente possível fazer em qualquer das universidades envolvidas.

A preparação de um programa deste tipo é uma experiência particularmente enriquecedora e, sobretudo quando coroada de êxito, reveladora de uma bem amadurecida cultura para a mobilidade.

4.3. Escala e ambição na investigação científica

Se no plano das atividades de formação, organizada segundo as várias fórmulas que referimos no ponto anterior, a internacionalização universitária já atinge níveis tão elevados⁸⁶, é no campo da investigação científica que ela tem encontrado o seu máximo desenvolvimento. Ao prover os meios para a criação de uma comunidade transnacional, cujos laços e lealdades locais se vão progressivamente complementando com interações de âmbito

⁸⁶ Algumas universidades de centro da Europa não outorgam os seus graus de graduação a estudantes que não tenham obtido parte da sua formação no estrangeiro.

geográfico mais alargado, a internacionalização faz emergir a consciência global que transformará num todo coerente, embrião de uma economia baseada no conhecimento e na inovação, o que antes era um conjunto disperso e confuso de milhares de grupos de investigação (na melhor das hipóteses, de vários sistemas nacionais de investigação) atuando isoladamente, sem ligações, articulações ou ganhos de escala.

No capítulo 2 já fizemos referência ao caminho seguido pela Europa, em alguns aspectos bem sinuoso, nesta matéria. Cabe aqui apresentar uma sistematização sumária dos vários mecanismos de internacionalização em nível das atividades de investigação científica.

Um espaço geográfico e político que se pretende subsidiário de uma determinada estratégia define os seus objetivos e dota-se de recursos para os concretizar. É assim com os espaços nacionais, e com os transnacionais não pode ser diferente. Quando um conjunto de países se pretende constituir em comunidade académica, científica e tecnológica tem, portanto, que definir políticas científicas comuns, com reflexo significativo no orçamento comunitário⁸⁷. Essas políticas podem privilegiar ações mais ou menos orientadas de cima, estruturas mais ou menos institucionalizadas e recursos humanos mais ou menos funcionalizados. Desejavelmente, as duas posições extremas – investigação institucional e funcionalizada, por um lado, ou respondendo a estímulos de projetos efémeros, tipicamente de três a cinco anos de duração, conduzidos por equipas com uma forte componente jovem, ainda não funcionalizada, por outro, devem ser equilibradas.

O Joint Research Centre, da União Europeia, em Ispra, na Itália, ou o CERN – Centro Europeu de Investigação Nuclear, construído nos arredores de Genebra em território francês e suíço, são dois bons exemplos de instituições supranacionais de investigação nas quais se complementam as duas abordagens. No caso do CERN, por exemplo, um corpo permanente de cerca de 2400 funcionários (entre investigadores e técnicos) é complementado com um conjunto, todos os dias renovado, de cerca de 8000 investigadores provenientes de mais de 600 universidades de mais de 100

⁸⁷ Atendendo a que apenas 4% do financiamento total das atividades de investigação científica realizadas na Europa é de origem comunitária, pode dizer-se que a União Europeia ainda não encarou seriamente a necessidade de criar uma comunidade científica.

países, que aí efetuam experiências em resposta aos objetivos científicos do Centro, mas também dos seus próprios projetos de pesquisa.

É comum que as políticas de investigação incluam a definição de áreas científicas prioritárias (abordagem *top-down*) e estabeleçam condições de elegibilidade e critérios de avaliação que podem ter a ver, nomeadamente, com o número de países envolvidos, com a participação de equipas provenientes de empresas, com adequação e complementaridade entre as várias equipas dos diferentes países para a concretização dos objetivos do projeto, bem como, evidentemente, com a qualidade dos investigadores envolvidos. Mas também pode acontecer que se dê maior liberdade de iniciativa aos investigadores responsáveis, partindo deles a proposta de trabalho e a escolha da área de investigação (abordagem *bottom-up*).

A criação de uma comunidade científica internacional é um objetivo de longo termo, para um intervalo de tempo de uma ou duas gerações. A experiência de 30 anos da Europa nesta matéria, que apesar de ainda frágil e muito limitada é a mais importante experiência supranacional jamais tentada, está apenas a começar a dar os seus frutos. Uma condição, e simultaneamente medida, do seu sucesso futuro é a evolução da componente relativa do orçamento anual de investigação com proveniência comunitária, subsidiária de políticas científicas definidas e assumidas pela comunidade, e que até agora se tem mantido, como vimos, em níveis bastante modestos.

4.4. A internacionalização das atividades de transferência e de inovação

Na área das atividades de transferência e inovação, as práticas de internacionalização universitária são ainda incipientes. Nem por isso se lhes deve dar menos atenção, proporcionando-lhes espaço para o seu desenvolvimento.

Referimo-nos, por exemplo, à possibilidade de se criarem mecanismos de aproximação entre incubadoras de empresas associadas a universidades de diferentes países, que facilitem a expansão internacional das empresas incubadas (na atualidade ou no passado), que desejem estabelecer sucursais ou criar novas empresas nos países de destino, em ambiente de proximidade com um centro de saber e em articulação com professores e estudantes desses países.

Também no plano editorial se abrem as mais risonhas perspectivas de colaboração internacional. Num campo de atividade em que as instituições se relacionam diretamente com o exterior, por ser esse mesmo o objetivo das editoras mas também porque as forças condutoras do setor se deixam cada vez mais influenciar por critérios de mercado, o aproveitamento de sinergias (de gestão ou outras) que os projetos conjuntos permitem pode ter um valor económico (e tem um significado político) muito significativo. Fazer chegar um mesmo produto editorial a um público alargado de vários países, seja por mero acordo de distribuição seja em regime de dupla edição, como é o caso do presente livro, é não só dar mais livros aos leitores como compete a qualquer editora, mas também dar mais leitores aos livros, indo ao encontro do desejo de todos os autores. O aproveitamento da circunstância especial de dois países falarem a mesma língua, como é o caso de Portugal e Brasil, ou ainda o caso de Espanha e todos os restantes países da América Latina, não pode deixar de ser valorizado no contexto das iniciativas de edição universitária internacional.

E, tal como acontece na formação e na investigação científica, também nesta área de atividade universitária as ações de internacionalização podem despoletar novas interações produtivas entre professores, investigadores e estudantes, suscitar novas orientações de investigação, novas áreas de formação ou novas ideias de negócio. Se bem orientadas e enquadradas, todas as entidades envolvidas, individuais ou coletivas, professores, investigadores, estudantes, grupos de investigação, empresas e universidades, podem beneficiar com estas iniciativas.

4.5. A aferição de boas práticas

Outros aspectos que podem beneficiar com a internacionalização e que atravessam transversalmente toda a atividade universitária, são os que têm a ver com a realização de iniciativas de *benchmarking* internacional ou com a aferição de boas práticas.

Desde a organização pedagógica até à investigação científica, na administração universitária como na prestação de serviços e na inovação, seja

nas atividades-fim ou nas atividades-meio, não existe área de atuação universitária cuja bom desempenho não possa beneficiar pela comparação entre diferentes soluções encontradas pelas várias universidades para resolver problemas idênticos.

Tendo a inteligência de não transpor mecanicamente soluções entre diferentes realidades ou conjunturas, nem de pensar que o que funciona bem numa determinada circunstância funcionará obrigatoriamente bem numa outra, esta prática fornece frequentemente os meios para ultrapassar preconceitos e substituir instrumentos ou formas de gestão anacrônicos, para além de proporcionar aos agentes da mudança, dirigentes e outros, o grau de confiança necessário para poder fazer, a cada momento, o que se considera adequado.

Tendo normalmente como sede as associações ou grupos de universidades, multiplicam-se, por todo o mundo, iniciativas com vista à comparação internacional de boas práticas. As mais bem estruturadas e eficientes começam por resultar do trabalho de um número relativamente reduzido de pessoas altamente especializadas e competentes (tipicamente não mais do que uma dezena), que produzem, ao fim de um determinado período (tipicamente um ano), após meia dúzia de reuniões presenciais de articulação, mas sobretudo de muito trabalho individual e multilateral de recolha preliminar de informação e de ajustamento de definições e de conceitos, um documento passível de ser discutido num âmbito mais alargado e de constituir o modelo (*template*) sobre o qual assentará a estratégia da comparação que se pretende realizar. Parte indispensável deste primeiro documento costuma ser um glossário, com a explicitação dos conceitos e a definição dos indicadores mais relevante sobre os quais assentará o restante trabalho. Segue-se, normalmente, uma segunda fase de recolha generalizada de informação e uma terceira de comparação efetiva de resultados. No final, cada universidade retirará os ensinamentos que puder, sendo que normalmente eles são proporcionais ao investimento humano e emocional que tiver sido feito na primeira fase da preparação do trabalho, até porque esse nível de envolvimento é uma boa medida da vontade das lideranças e da maturidade das equipas. No extremo oposto está a contratação externa do trabalho, com pouco ou nenhum envolvimento

dos grupos endógenos, da qual resulta, demasiadas vezes, apenas a ocupação de uns tantos metros de estante pelos volumosos relatórios produzidos.

Este tipo de experiência não é exclusivo das práticas de internacionalização. Existem realidades nacionais cuja diversidade justifica a realização de exercícios de comparação, cuja generalização a uma escala internacional, com ganho indiscutível de dimensão e de ambição, apenas acompanha a evolução no mesmo sentido de toda a restante atividade universitária.

4.6. A diplomacia cultural universitária

E vem o momento em que é possível juntar todos as pedras dispersas de um estaleiro de obra e fazer delas a mais bela catedral. No que diz respeito ao assunto de que tratamos, esse momento não é o mesmo para todas as universidades. Está a começar a acontecer para algumas, acreditamos que mais tarde ou mais cedo acabará por influenciar a orientação de todas elas.

É o momento em que é possível identificar projetos que tenham a ver com a circunstância específica de cada universidade, seja de natureza geográfica, ou histórica, ou artística, ou científica, ou outra, e que lhe permitam constituir-se como elemento aglutinador para o desenvolvimento de relações internacionais profícuas, transcendendo a natureza universitária na sua configuração clássica inicial, mas mobilizando essa característica em benefício da capacidade para atrair mais parceiros, ou para chegar mais longe, ou mais depressa do que a diplomacia política oficial alguma vez poderia aspirar conseguir. E fazê-lo, naturalmente, em proveito da visibilidade internacional da universidade e de todas as restantes componentes da atividade universitária: na melhoria da qualidade do ensino, na identificação de novas áreas de investigação científica e na produção de novos conhecimentos, no alargamento do âmbito das atividades de prestação de serviços e de inovação, na obtenção de novas parcerias e de mais competências para a realização dessas tarefas.

Não é tarefa fácil encontrar uma definição mais elegante, ou menos palavrosa, para o conceito a que nos estamos a referir – a diplomacia cultural universitária – a qual, conferindo cimento e significado às práticas de internacionalização, as pode transformar na quarta missão da universidade.

Ninguém se pode substituir à universidade e aos seus dirigentes na procura das características próprias de cada uma, à volta das quais será possível identificar as melhores oportunidades para a realização desta missão. Limitamo-nos a tentar esclarecer ideias e a dar exemplos, alguns deles baseados na nossa própria experiência.

A proximidade física das embaixadas (e também do poder) confere às universidades sediadas nas capitais ótimas oportunidades para o desenvolvimento de projetos de diplomacia cultural universitária. Elas são, com efeito, para os embaixadores, a mais próxima e cómoda interlocutora universitária no país em que prestam serviço, quando se trata de angariar parceiros para preparar projetos de colaboração internacional de qualquer tipo. Seja a iniciativa das embaixadas ou das universidades, esta é a génese dos projetos em que a diplomacia política reconhece, implícita ou explicitamente, o papel e a importância da diplomacia cultural universitária e se socorre dos seus mecanismos e das suas capacidades. De uma forma inicialmente incipiente, mas progressivamente mais consciente e organizada, vários países se vêm dando conta deste forte apelo internacional das universidades e da facilidade com que quebram barreiras e estabelecem contactos. Pelo seu lado, as universidades também podem ganhar se colocarem o peso institucional da diplomacia política ao serviço dos seus projetos e da concretização da sua estratégia internacional.

Tal como no caso das universidades sediadas em capitais, também são considerações de natureza geográfica que estão na base do conceito que presidiu ao desenvolvimento de outro grande projeto de diplomacia cultural universitária: a criação, pelo Governo brasileiro, de um conjunto de Universidades Federais, a UNILA, a UNILAB, a UFFS e a UNIAM, genericamente conhecidas como Universidades para a Integração Regional (ver subcapítulos 1.4 e 3.3.5). Não é fácil encontrar exemplos mais expressivos de diplomacia cultural universitária, já que a própria existência destas universidades responde, como vimos, a uma necessidade detetada de aproximação entre povos ou regiões e, conseqüentemente, toda a atividade que desenvolvem, e não apenas alguns dos seus projetos, se integra nesse objetivo e responde a esta missão.

Assim como na geografia, também na história se podem encontrar denominadores comuns para o desenvolvimento de estratégias de diplomacia cultural universitária. Exemplificamos o conceito com a WHPO – World Heritage of Portuguese Origin Network –, Rede de bens patrimoniais de origem ou influência portuguesas, criada por iniciativa da Universidade de Coimbra e que reuniu, em 2006 e 2010, representantes de mais de vinte países que se reclamam detentores de património material ou intangível de origem ou influência portuguesas e que tem por objetivo a inventariação e o conhecimento dos sítios, a formação e a investigação científica, o apoio técnico à sua preservação e eventual preparação de dossiês de candidatura para a sua proteção e reconhecimento internacionais. Aqui está um excelente exemplo de como uma iniciativa de diplomacia cultural universitária se pode fazer subsidiária de um projeto de valorização institucional, no caso vertente a candidatura da Universidade de Coimbra a Património da Humanidade, propósito anunciado pela Universidade em Junho de 2003 e formalmente apresentado ao Governo português, que por sua vez o submeteu à UNESCO, em Dezembro de 2010. Igualmente se relevam as inter-relações fecundas entre a quarta missão e as restantes três e a forma como se potenciam mutuamente. Para além da abertura que proporcionou, no plano interno, ao desenvolvimento de novas iniciativas de formação, de pesquisa científica e de transferência em áreas relacionadas com o património, a iniciativa de criar o WHPO e a atividade desenvolvida no seu âmbito colocaram a Universidade de Coimbra numa privilegiada posição de parceiro da UNESCO, constituindo-se no *software* da rede que mantém ligados por todo o mundo sítios patrimoniais com uma origem comum, tal como é desejo deste organismo internacional.

Num registo muito diferente, podemos igualmente referir os contratos bilaterais celebrados entre algumas grandes universidades norte-americanas (Harvard, MIT, Texas, CMU) e diferentes países, que procuram tirar partido da indiscutível qualidade das primeiras para lançar programas de colaboração internacional que visam favorecer o desenvolvimento de capacidades endógenas no plano da investigação científica e da formação pós-graduada. Referem-se, a título de exemplo, a colaboração entre o MIT e o Governo

de Singapura, Singapore-MIT GAMBIT Game Lab⁸⁸, criada para explorar novas direções de desenvolvimento de jogos de computador; ou o SMART – Singapore MIT Alliance for Research and Technology⁸⁹, criado em 2007 em Singapura em resultado de uma parceria do MIT e do National Research Foundation de Singapura, primeiro centro de investigação do MIT a funcionar fora de Cambridge, Massachusetts; ou ainda o conjunto de protocolos celebrados em 2006 e 2007 entre o Governo português e o MIT, a Universidade do Texas em Austin, a Carnegie Mellon University de Pittsburgh, e a Harvard Medical School. Sem entrar na discussão sobre a eficácia destes últimos investimentos (ao que julgamos saber não existem estudos conclusivos sobre o assunto) e não pretendendo escamotear o seu, pelo menos parcial, carácter comercial, é interessante aqui relevar o à-vontade das universidades para firmar compromissos com Governos de outros países. Tirando partido das suas especificidades (neste caso, a liderança mundial do seu trabalho científico), assumem em plenitude sua capacidade política para desenvolver atividade de diplomacia cultural autónoma.

Vem nesta mesma linha de reconhecimento e valorização da liderança internacional do trabalho científico desenvolvido num determinado centro (na ocorrência o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, criado e dirigido pelo Professor Boaventura de Sousa Santos), a constituição recente, em 2008, em Belo Horizonte, no Brasil, de uma unidade de pesquisa denominada CES – América Latina que resulta de uma parceria estabelecida entre o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e a Universidade Federal de Minas Gerais. Em poucos anos de atividade, esta unidade tem demonstrado uma assinalável vitalidade, sendo, nomeadamente, entidade gestora do Observatório da Justiça brasileira e entidade promotora da Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Uma experiência idêntica, denominada CES – Aquino de Bragança, foi desenvolvida com a Universidade Eduardo Mondlane no Maputo, em Moçambique, encontrando-se em preparação o CES – Ásia, a instalar em Goa, tirando partido da colaboração existente entre investigadores portugueses e indianos.

⁸⁸ <http://gambit.mit.edu/>

⁸⁹ <http://smart.mit.edu/>

A criação e o funcionamento regular da CUM – Comunidade das Universidades do Mediterrâneo, agrupando cerca de 200 universidades provenientes da totalidade dos países da Bacia do Mediterrâneo, a discussão de problemas comuns, os projetos que lançam e realizam em conjunto, é outra prova evidente da capacidade que as universidades têm para aproximar aonde, por ação de outras esferas da intervenção humana, a tendência natural tem sido para o afastamento. São momentos de paz entre países em guerra.

Não faltam, aliás, exemplos de grupos de universidades cuja atividade diária está, embora de uma forma talvez menos evidente, igualmente ligada ao exercício de diplomacia cultural universitária. De entre vários outros, referem-se aqui, a título meramente exemplificativo, o Coimbra Group (quarenta universidades de vinte e três países europeus), a LERU (vinte e uma universidades de dez países europeus), o Grupo Santander (trinta e quatro universidades de dezasseis países europeus), o UNICA (quarenta e três universidades de trinta e dois países europeus), o CLUSTER (doze universidades de onze países europeus), a Rede Utrecht (trinta e uma universidades de vinte e oito países europeus), o Grupo Montevideo (vinte e oito universidades de seis países da América do Sul), o Grupo Tordesilhas (cinquenta e três universidades de Espanha, do Brasil e de Portugal), a Agência Universitária da Francofonia (setecentas e setenta e nove universidades de noventa e quatro países), a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (cento e catorze universidades de nove países) e a Associação de Universidades da Commonwealth (cerca de quinhentas universidades de cinquenta e seis países), fundada em 1913 e que se reclama, provavelmente com razão, a mais antiga rede universitária do mundo.

No final desta longa, mas muito incompleta, lista de grupos de universidades que se organizaram para articularem as suas ações com vista à internacionalização, cada um deles fazendo apelo a uma característica específica, cabe uma referência muito particular ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, constituído por cinquenta e duas universidades brasileiras dos três subsistemas de ensino (federal, estadual, confessional e comunitário), às quais se juntou, desde a origem, a Universidade de Coimbra, com o estatuto de membro associado. Pela importância deste

grupo no contexto dos temas de que trata o presente livro, ele merece um tratamento autónomo mais aprofundado, que se apresenta no capítulo 5.

Em suma, a internacionalização universitária não deve ser considerada uma fórmula mágica mas pode ser vista como uma construção tão viva quanto calculada, como uma conquista tão ardente quanto metódica. Uma aposta estratégica, balizada pelos recursos humanos e materiais necessários à sua sustentabilidade, que se apresenta como uma forma moderna de diplomacia cultural e como cimento indispensável à constituição de espaços transnacionais integrados de conhecimento.

Pondo as coisas deste jeito, compreende-se por que ordem de razões a internacionalização universitária, de todos os lugares do mundo que tinha à sua escolha e para onde, aliás, rapidamente se propagou, optou por ressurgir, nesta sua fase de revigorada intensidade, de novo na Velha Europa e no contexto de uma aventura do espírito humano, ambiciosa e inovadora como poucas antes dela, a que sumariamente nos referimos no capítulo 2 e que passa pela aproximação de países europeus antes entretidos a disputar fronteiras, a ferir guerras e a sair, todos eles, sempre derrotados.

(Página deixada propositadamente em branco)

CAPÍTULO 5 • GCUB: UMA INICIATIVA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA INTERNACIONAL

5.1. Os antecedentes

A criação do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, associação de um número significativo de reitores⁹⁰ das melhores e mais prestigiadas universidades do Brasil, contou com a auspiciosa convergência de um elenco favorável de circunstâncias que igualmente permitiu a concretização dos seus primeiros objetivos e a consolidação do grupo num tempo muito reduzido.

Desde logo, vejamos a conjuntura internacional favorável. No momento em que o Brasil emerge como potência mundial e em que as suas posições começam a ser escutadas e consideradas na cena política internacional, as universidades brasileiras veem à sua disposição não mais a simpática condescendência das suas congêneres do primeiro mundo para receber estudantes, mas agora também abertura, interesse e mesmo apelo do exterior para o desenvolvimento de parcerias universitárias internacionais. Isto inclui os meios para concretizar com naturalidade os projetos comuns de internacionalização. Várias aproveitaram este ensejo e, como seria de esperar, reforçaram com entusiasmo as ações já em curso, sobretudo no âmbito da mobilidade académica, quase todas orientadas, numa primeira fase,

⁹⁰ De acordo com a lei brasileira, apenas pessoas individuais se podem associar sob a figura jurídica de Associação Civil de Direito Privado sem Fins Lucrativos. A própria ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, equivalente brasileiro do CRUP português no que toca às universidades federais, é, como o próprio nome indica, uma associação de reitores. Na prática, isso não representa nenhuma diferença fundamental relativamente à forma de funcionamento e à rotatividade dos membros, que adquirem a inerência quando tomam posse e a perdem quando deixam de ser reitores.

no sentido da formação de brasileiros no exterior. Também no que diz respeito à agenda Sul-Sul, cujas principais preocupações o Brasil tem sabido manter na ordem do dia internacional e até, em alguns aspetos, liderar, este protagonismo transforma-o num destino cada vez mais ambicionado pelos jovens das nações menos desenvolvidas, nomeadamente da América Latina e dos restantes países lusófonos. Estas circunstâncias proporcionaram uma nova consciência sobre o papel e as potencialidades da internacionalização, que iria deixar de ser um somatório das iniciativas individuais dos universitários, sobretudo docentes em formação avançada no estrangeiro, para passar a ser progressivamente assumida como orientação estratégica das instituições, como tal enquadrada pelos seus órgãos dirigentes⁹¹.

A nova atitude surgia em fase com a evolução universitária mundial, segunda circunstância favorável, particularmente com a acentuada tendência para a internacionalização que o caminho da construção europeia tinha desencadeado. Embora com fortes críticas ao chamado processo de Bolonha e à sua alegada agenda escondida, os brasileiros, como aliás o resto do mundo, não puderam deixar de ser influenciados pelo enunciado geral do movimento e pelas preocupações a que visava dar resposta. De entre as várias iniciativas europeias nesta matéria, os reitores brasileiros puderam ter acesso, facilitado pela Universidade de Coimbra, às atividades de um Grupo universitário prestigiado englobando algumas das mais antigas e famosas universidades da Europa, o *Coimbra Group*, cuja experiência se revelaria em vários aspectos como exemplo para o caminho a seguir e crucial para a sistematização de suas próprias ideias e propostas.

A conceptualização da Sociedade do Conhecimento e a economia baseada no conhecimento tinham, por outro lado, atribuído uma tal centralidade à universidade que ela deixara de ser matéria de sala de aula e de laboratório para, progressivamente, derrubar os muros que a separavam da cidade, para atravessar as várias fronteiras (culturais, sociais, organizacionais e também geográficas) que até aí a mantinham confinada. No âmbito de uma sociedade globalizada à procura de espaços de integração económica supranacional, o movimento de abertura ao exterior que

⁹¹ Ver a este propósito o ponto 4.1. do capítulo 4.

a universidade brasileira conheceu no último quartel do século vinte, parcialmente induzido pelo combate político-ideológico à ditadura militar, encontrava na internacionalização uma natural complementaridade. Em alguns países como o Brasil, como aliás também Portugal e a Espanha, em que a terceira missão demorou a se impor por razões que têm a ver com a tardia libertação da sociedade face a um poder totalitário que lhe sufocou o dinamismo e a iniciativa individual, a complementaridade entre a terceira e a quarta missões aparece mais evidente, porque mediadas no tempo por apenas uma geração universitária. A internacionalização recebe, nestes casos, uma incontestável ajuda do movimento de abertura geral da universidade, terceira circunstância favorável, e navega essa onda com óbvias vantagens mútuas entre a terceira e a quarta missões.

Finalmente, este movimento de instituições universitárias brasileiras, de se alavancarem para o mundo, não pode ser desligado do bom momento que o ensino superior atravessou (e atravessa) no Brasil desde os primeiros anos deste século. Com efeito, embora o investimento do país no seu sistema de ensino superior, medido em percentagem do PIB transferido anualmente pelo Governo⁹², não tenha aumentado, pelo menos de forma significativa, entre 2000 e 2008⁹³, a expansão da economia brasileira e do seu PIB entre aquelas datas permitiu que a transferência global fosse, em valores absolutos, consideravelmente reforçada. Entre 2003 e 2011 são criadas 14 universidades federais (o que corresponde a uma ampliação de cerca de um terço da rede então existente) e o número de inscrições aumentou, nos últimos vinte anos, ao ritmo impressionante de 1 milhão de novos alunos em cada cinco anos (cerca de 2 milhões em 1991, de 4 milhões em 2001 e de 6 milhões em 2011). Num quadro orçamental favorável como já não conheciam há muito, particularmente em matéria de investimento,

⁹² Aqui considerado em sentido lato, incluindo transferências de fundos federais, estaduais e municipais.

⁹³ Segundo a base de dados da OCDE ('Education at a Glance'), a dotação pública das instituições de ensino superior foi, tanto em 2000 como em 2008, de 0,8% do PIB. Segundo a base de dados da UNESCO ('Global Education Digest'), aqueles valores foram, respetivamente, de 0,7% e 0,8%. No entanto, se construirmos o indicador a partir de dados do INEP, instituição brasileira que alimenta as referidas bases de dados internacionais nesta matéria, chegamos a valores de 0,8% e 0,7%, respetivamente.

os reitores brasileiros puderam dar mais atenção e atribuir mais recursos aos projetos de internacionalização. Alguns deles iriam encontrar disponibilidade de tempo e interesse para montar e concretizar a estratégia que haveria de conduzir à criação do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras.

5.2. A concepção

A iniciativa surgiu da necessidade de dotar o sistema de ensino superior brasileiro de um instrumento capaz de ultrapassar dificuldades e abordar questões que de outra forma ficariam por resolver, a saber:

- a inexistência de uma sede de discussão transversal da realidade e dos problemas universitários brasileiros, nomeadamente na esfera da internacionalização, englobando instituições de natureza federal, estadual, confessional e comunitária, mobilizadas em função de um critério geral de qualidade de desempenho essencial à credibilidade internacional do grupo;
- a inexistência de um grupo organizado de universidades brasileiras que, não podendo muito embora reclamar-se representativo do sistema, se apresentasse como interlocutor credível, face ao número, diversidade e prestígio das instituições envolvidas;
- a necessidade de criar mecanismos de aproximação a universidades estrangeiras, nomeadamente europeias, e de aproveitar as experiências mais avançadas em matéria de internacionalização universitária.

O objetivo não seria, portanto, a constituição de um grupo com universidades de diversos países que entre si promoveriam a internacionalização, conceito profusamente desenvolvido na Europa e exportado com sucesso para o já consolidado Grupo Montevideo. De certo modo, isso não faria senão replicar, sem vantagens óbvias, o já existente e conduziria forçosamente a uma sub-representação do imenso sistema brasileiro. Não seria tampouco procurar um meio termo judicioso entre redução do número de países envolvidos e aumento do número de universidades brasileiras, na linha da experiência do Grupo Tordesilhas constituído por universidades

espanholas, brasileiras e portuguesas, o que conduziria forçosamente a uma drástica redução do âmbito e da ambição dos projetos de internacionalização a desenvolver.

Porque muitas das universidades potencialmente interessadas no projeto já faziam igualmente parte de outros grupos, houve sempre, aliás, a consciência de que não faria sentido promover a constituição de um novo grupo a não ser que ele trouxesse, objetivamente, uma melhoria significativa das condições para a internacionalização.

A via escolhida foi a de organizar um grupo de universidades brasileiras, e apenas universidades brasileiras, proveniente obrigatoriamente dos três subsistemas, suficientemente alargado para poder não deixar de fora nenhuma das mais prestigiadas, mas ainda assim suficientemente restrito para dar significado ao fator qualidade, com critérios de adesão a serem logo definidos numa das primeiras assembleias gerais do Grupo. Este Grupo seria dotado dos instrumentos e mecanismos de trabalho que lhe permitissem definir e concretizar uma estratégia de internacionalização coerente e tornava-se, nomeadamente, desde logo acessível às universidades membros do seu homólogo europeu *Coimbra Group*, com o qual mantém contactos regulares e permanentes desde a primeira hora.

Apresentando-se como representativo de um número significativo de universidades brasileiras, incluindo as maiores e mais prestigiadas universidades do país, o Grupo teria condições para se constituir como charneira do diálogo universitário entre o Brasil e o resto do mundo, agilizando os contactos do sistema brasileiro com os outros sistemas nacionais e servindo de portal de entrada, atrativo como nenhum outro, a projetos de internacionalização universitária visando o Brasil. Esta estratégia veio a revelar-se inteiramente vencedora.

Tendo como membros ordinários exclusivamente reitores brasileiros, o Grupo acolheu o reitor da Universidade de Coimbra como membro honorário associado logo na sua primeira Assembleia Geral, realizada em Coimbra no dia 27 de novembro de 2008, numa atitude de grande significado, que visou reconhecer o papel histórico desta universidade na formação das elites brasileiras e na criação das primeiras instituições de ensino superior do Brasil, bem como o estatuto de *Alma Mater* do ensino superior

brasileiro que por esse motivo lhe reconhecem as restantes universidades do Grupo. A atitude igualmente procurou destacar o papel desempenhado pela Universidade de Coimbra na própria constituição do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras.

5.3. A implantação

A criação do GCUB, e sobretudo a escolha da sua designação, têm que compreender-se à luz do processo de grande cumplicidade, alicerçada em séculos de história comum, entre a Universidade de Coimbra e o Brasil, do qual não constitui senão mais um momento alto. Esta relação muito particular levou os reitores de treze universidades brasileiras, reunidos em S. Paulo a 24 de abril de 1952, a assinar uma declaração que se guarda com orgulho no Arquivo da Universidade de Coimbra e na qual se pode ler:

Nós, Reitores das Universidades Brasileiras, reunidos em S. Paulo para estudar o projecto de bases e directrizes da Educação Nacional, saudamos reverentemente a Universidade de Coimbra, Alma Mater do Ensino Superior do Brasil.

Fundada numa experiência secular de intensa e mutuamente vantajosa influência e colaboração, com episódios próximos que podem remeter a 2002, data de setembro de 2005 a realização em Belo Horizonte, na reitoria da UFMG, de uma primeira reunião convocada a pedido da Universidade de Coimbra pela então reitora Ana Lúcia Gazzola e por ela presidida, na qual participaram um conjunto de cerca de quinze reitores de diferentes universidades brasileiras. A ideia da constituição de um grupo que pudessem ser o contraponto brasileiro e o parceiro privilegiado do *Coimbra Group* no Brasil, bem como diversos outros esboços de projetos de mobilidade académica entre a Universidade de Coimbra e o Brasil, foram aí, pela primeira vez, apresentados e discutidos.

Nos dois anos seguintes multiplicaram-se os contactos entre a Universidade de Coimbra e as universidades brasileiras, dos quais destacamos, a título

de exemplo, a lição inaugural do segundo semestre de 2005, na UNIRIO, a convite da reitora Malvina Tuttmann; a apresentação do Processo de Bolonha, em junho de 2006, na UFBA, a convite do reitor Naomar de Almeida Filho; a Abertura Solene das Aulas da UFSCar, em março de 2007, a convite do reitor Oswaldo Baptista Filho; mas também na UFMT em Cuiabá, com o reitor Paulo Speller; na USP, com a reitora Suely Vilela e na Universidade MacKenzie, com o reitor Manassés Fonteles, na PUC do Rio de Janeiro com o reitor Jesus Hortal. Em todas estas ocasiões, tanto no Brasil como em Portugal, a iniciativa foi discutida com vários reitores brasileiros, tendo do lado português desempenhado um papel muito relevante, pela multiplicação e dinamismo dos contactos, a então vice-reitora da Universidade de Coimbra com a responsabilidade das Relações Internacionais, Doutora Cristina Robalo Cordeiro, e o então vice-reitor da mesma universidade com a particular responsabilidade da aproximação ao Brasil e que foi, aliás, o autor da proposta de Estatutos do Grupo, Doutor António Avelãs Nunes.

De tal forma que em setembro de 2007 já circulava um documento, embora mero elemento de trabalho ainda não consensualizado entre as partes, no qual se identificavam, palavra por palavra, dez dos onze objetivos dos atuais Estatutos do Grupo, se esboçavam alguns princípios e determinações que viriam a enformá-los e se listavam trinta e quatro das cinquenta instituições que seriam seus membros fundadores.

A viragem psicológica, o momento a que se pode atribuir o estatuto de ponto de não retorno, terá acontecido, no entanto, em Salvador, em fevereiro de 2008, por ocasião da cerimónia comemorativa do segundo centenário da criação da Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil e raiz da UFBA, instituído por D. João VI poucos dias após a sua chegada àquela cidade, quando a ideia, apresentada nas suas linhas gerais aos reitores presentes, pareceu de possível concretização a curto prazo.

Aí se estabeleceu o objetivo de procurar inserir no programa oficial da visita de Estado do Presidente da República Portuguesa ao Brasil, prevista para março de 2008 em celebração do bicentenário da chegada da família real ao Rio de Janeiro, a assinatura de um documento alusivo à criação do Grupo, o que acabou por acontecer no Real Gabinete Português de Leitura daquela cidade. Na cerimónia em que participaram os Presidentes dos dois

países, realizada no dia 8 de março de 2008, os reitores e reitoras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) celebraram um Protocolo de Intenções com vista à constituição do GCUB e nomearam para o efeito um grupo de articulação coordenado pelo reitor Arquimedes Ciloni da Universidade Federal de Uberlândia.

Ao contrário do que normalmente acontece, esse Protocolo incluía um cronograma de atividades do qual constavam a aprovação dos Estatutos até setembro de 2008 e o lançamento formal do Grupo em outubro do mesmo ano; e, o que é ainda mais raro, esse cronograma foi integralmente cumprido. No dia 28 de outubro de 2008, no 2º Ofício de Registro de Pessoas Jurídicas de Brasília, foi formalmente constituída por escritura pública subscrita pelo reitor José Ivonildo do Rêgo (UFRN) na qualidade de presidente *pro tempore*, pela vice-reitora Maria Cristina Maioli (UERJ) e pelo reitor Carlos Alexandre Netto (UFRGS) a Associação Grupo Coimbra de Dirigentes de Universidades Brasileiras, que, nos termos do artigo 6º dos respectivos Estatutos, estabelecia a data limite de 27 de novembro para que os reitores interessados pudessem formalizar a sua decisão de participar como membros fundadores da nova associação.

Finalmente, em inesquecível solenidade acadêmica realizada na Sala dos Capelos da Universidade de Coimbra no dia 27 de novembro de 2008, exatamente 201 anos após o embarque da família real portuguesa para o Brasil numa decisão que haveria de mudar para sempre a história dos dois países, os reitores das cinquenta mais importantes universidades brasileiras da atualidade assumiam formalmente a responsabilidade de constituir o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras. No total, com trinta e sete universidades federais (incluindo as instituições mais antigas e de maior dimensão), seis universidades estaduais (incluindo as estaduais paulistas) e sete universidades comunitárias e confessionais (incluindo as principais PUC's) comprometeram-se com a missão de promover a integração interinstitucional

e internacional mediante programas de mobilidade docente e discente, e de contribuir para o processo de internacionalização soberana da rede universitária brasileira com as congêneres estrangeiras.

Era igualmente reconhecido e valorizado o fato de que, por intermédio da Universidade de Coimbra, a mais antiga do mundo lusófono, o Grupo se integraria na linhagem das universidades arcanas do mundo ocidental, reunidas no *Coimbra Group* expressamente referido nos seus Estatutos, com o qual manteria vínculos de intercâmbio científico, pedagógico e cultural. O tema seria retomado pelo primeiro presidente eleito do Grupo, o então reitor da UFBA⁹⁴, num texto intitulado “A Invenção da Tradição na Universidade Brasileira”, que serviria de abertura ao livro *Universidades Fundadoras*, editado pelo Grupo em Novembro de 2009, em celebração do seu primeiro aniversário.

Desde o momento da sua fundação, o GCUB acolhe mais de um milhão de alunos de graduação; além disso, comporta a quase totalidade dos programas brasileiros de mestrado e de doutoramento (98%) e dos grupos de pesquisa consolidados (94%) do Brasil. Trata-se da única entidade do género, que congrega, num foro predominantemente académico, um conjunto representativo de instituições de conhecimento que, no Brasil, podem reivindicar, de modo legítimo, o estatuto histórico-institucional de universidade.

Os membros fundadores do Grupo foram os seguintes:

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
 Universidade Metodista de São Paulo
 Universidade Presbiteriana Mackenzie
 Universidade de São Paulo
 Universidade do Estado do Amazonas
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro

⁹⁴ Professor Naomar de Almeida Filho, coautor deste livro.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Santa Cruz
Universidade Estadual Paulista
Universidade Federal da Bahia
Universidade de Brasília
Universidade Federal de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira
Universidade Federal de Alagoas
Universidade Federal das Ciências da Saúde de Porto Alegre
Universidade Federal de Goiás
Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal de Ouro Preto
Universidade Federal de Pelotas
Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal de Roraima
Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal do Estado de São Paulo
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Federal de Sergipe
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Viçosa
Universidade Federal do ABC
Universidade Federal de Amapá
Universidade Federal do Amazonas
Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Espírito Santo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal do Pará
Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal do Piauí

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Rio Grande
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Tocantins
Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

177

Como foi dito, o reitor da Universidade de Coimbra foi admitido na qualidade de membro associado logo na primeira Assembleia Geral do Grupo, sem direito a voto nem obrigações de quotização. Os reitores das Universidades Federais de Campina Grande (UFCG) e da Integração Latino-Americana (UNILA) foram mais tarde admitidos como membros ordinários do Grupo, respectivamente na III Assembleia Geral, realizada em Porto Alegre em novembro de 2010, e na IV Assembleia Geral, realizada em Maceió em novembro de 2011.

5.4. A organização

Um dos fatores limitativos da eficiência dos grupos universitários reside na dificuldade em pôr em funcionamento mecanismos organizacionais que garantam a atividade regular e continuada do grupo ao longo de todo o ano, sem que isso signifique a constituição de um corpo administrativo pesado e caro nem a diminuição de influência, capacidade de intervenção real e liderança dos reitores.

A solução passa, em geral, pela existência de um órgão de direção permanente eleito pela Assembleia Geral e por ela regularmente escrutinado, tipicamente constituído por vice-reitores mas também outros professores ou mesmo assessores de Relações Internacionais, desejavelmente um conjunto das três categorias, e presidido por uma personalidade universitária com experiência e prestígio, se possível exercendo o cargo em regime de tempo integral. Esta estrutura, que reúne regularmente ao longo do ano,

mantém o controlo quase diário das atividades do grupo e exerce a proatividade de uma direção efetiva através de um secretariado executivo dirigido por um técnico competente.

Entre reuniões anuais da Assembleia Geral, é desejável que funcione ainda um grupo restrito de reitores por ela indicados, reunindo-se duas ou três vezes por ano, com funções de aconselhamento da direção em matéria de definição ou interpretação de estratégias de política universitária, em conformidade com as decisões da Assembleia Geral.

Este esquema organizacional foi adotado, com evidente sucesso, pelo *Coimbra Group*. Mas para os bons resultados obtidos desde a sua fundação em 1985, tem sido talvez ainda mais determinante a seriedade dos intervenientes e o rigor com que interpretam as regras do jogo: tanto a direção como o *Rector's Advisory Group* reúnem, efetivamente, com a periodicidade requerida e nenhum dos deveres dos diferentes órgãos, nomeadamente em matéria de apresentação de contas auditadas, de resultados de exercício e de proposta de plano detalhado de atividades deixa de ser escrupulosamente respeitado perante a Assembleia Geral anual. Resulta uma equilibrada e participada partilha de tarefas e de responsabilidades, que todos conhecem e respeitam, não sendo de esperar que ocorra nenhum das duas maiores fatalidades de um grupo de universidades: falta de quem “transporte o piano”, ou excessivo protagonismo do chefe do secretariado.

É este corpo organizacional e administrativo que suporta as atividades do grupo, organizadas em *task-forces*, segundo lógicas diversificadas e geometria variável⁹⁵, cada uma delas dirigida por um membro da direção e envolvendo representantes de todas as universidades do grupo que a queiram integrar. O *Coimbra Group* tem atualmente oito *task-forces* a funcionar. São elas:

- Cultura, Artes e Humanidades;
- Ensino a distância;
- Estudos doutorais e investigação;

⁹⁵ Acontece com alguma frequência que a Assembleia Geral, mediante proposta fundamentada da direção, proceda à criação de uma *task-force* ou, o que é mais difícil no mundo universitário, à extinção de uma *task-force*.

- Educação, formação e mobilidade;
- Empregabilidade e orientação profissional;
- África, Caraíbas e Pacífico;
- América Latina;
- Vizinhança europeia.

Cada universidade do grupo participa tipicamente nas atividades de três ou quatro destas *task-forces*.

Aproveitando esta rica experiência e a relação estreita que o liga ao *Coimbra Group*, o GCUB adotou uma organização semelhante à acima descrita, embora com algumas adaptações. Entenderam os reitores brasileiros optar por uma direção constituída por três reitores, sendo um presidente e dois vice-presidentes, solução que consideraram mais adequada ao seu sistema universitário e que teria a vantagem adicional de permitir prescindir do órgão de aconselhamento. Assim sendo, os órgãos sociais do GCUB são três – a Assembleia Geral, a Diretoria e o Conselho Fiscal –, tendo o grupo definido os seguintes objetivos estatutários:

- desenvolver relações académicas, científicas e culturais entre todas as instituições dirigidas pelos seus associados;
- incentivar e organizar atividades de cooperação no âmbito do ensino graduado e pós-graduado, nomeadamente por meio de redes educativas que permitam o intercâmbio de currículos e modelos educativos e a concretização de formações conjuntas, especialmente em áreas emergentes e de impacto social;
- promover estruturas de cooperação nas áreas da ciência, tecnologia e inovação, fomentando a organização de redes de investigação orientadas para projetos de valor estratégico;
- trabalhar no sentido de garantir o reconhecimento recíproco dos títulos e graus académicos obtidos nas instituições dirigidas pelos seus associados;
- promover a internacionalização das universidades cujos dirigentes integram a Associação, nomeadamente por meio do desenvolvimento da cooperação multilateral com o conjunto de universidades que

integram o Grupo de Coimbra das Universidades Europeias (*Coimbra Group*) e que pertencem a outras redes com as quais as universidades cujos reitores forem associados mantêm laços de cooperação, na Europa, no Mediterrâneo, na América Latina e na África;

- estimular e facilitar a mobilidade de professores, de estudantes e de quadros superiores da administração das universidades cujos reitores forem associados;
- organizar colóquios e seminários nacionais e internacionais, podendo fazê-lo inclusive em Portugal, respeitada a legislação correspondente;
- desenvolver a cooperação entre as editoras universitárias das universidades envolvidas;
- instituir prêmios de reconhecimento acadêmico ou científico;
- oferecer bolsas de estudo para facilitar o intercâmbio de estudantes e professores;
- manter um sistema de informação atualizado sobre as atividades relevantes desenvolvidas por cada uma das universidades cujos reitores forem associados.

No que diz respeito às atividades, elas estão igualmente organizadas em grupos de trabalho, que são seis:

- Mobilidade acadêmica;
- Artes e Humanidades;
- Compromisso Social e Ambiental;
- Estudos doutorais;
- Estudos europeus;
- Reconhecimento e acreditação.

Espera-se, em particular do grupo de trabalho “Estudos europeus”, que mantenha um contacto regular com a *task-force* congénere “América Latina” do *Coimbra Group*, visando ao desenvolvimento de projetos de colaboração universitária entre o Brasil e a Europa.

Os três anos de funcionamento do Grupo não permitem ainda avaliar se a decisão se revelou acertada. A óbvia dificuldade deste modelo e o

maior risco em que ele incorre resulta da habitual sobrecarga de agenda dos reitores, que pode pôr em causa a periodicidade das reuniões da direção. Se tal vier a acontecer, a direção ver-se-á reduzida na prática a uma única pessoa, o seu presidente, que poderá ser tentado a delegar as responsabilidades da direção do Grupo num funcionário não eleito, sem a legitimidade nem a responsabilidade de um reitor. Pelo reduzido número dos membros da direção, o modelo pode inviabilizar, por outro lado, que este órgão acompanhe e/ou dinamize, quando necessário, as atividades dos grupos de trabalho, como seria desejável que acontecesse. A eventual instalação destes vícios de funcionamento teria consequências nefastas porque corresponderia a uma progressiva burocratização do trabalho, à perda de capacidade de ligação aos problemas reais e de lançamento de iniciativas inovadoras, com a correspondente degradação da influência e do prestígio do Grupo. O aumento do número de membros da direção poderia ser uma solução adequada para garantir que isso não aconteça.

Cumprindo os preceitos estatutários, foram até hoje realizadas quatro Assembleias Gerais Ordinárias do Grupo. A primeira decorreu em Coimbra no próprio dia 27 de novembro de 2008; a segunda em Salvador, em novembro de 2009; a terceira em Porto Alegre, em novembro de 2010; a quarta em Maceió, em novembro de 2011. Uma das decisões tomadas em Salvador foi a de manter o reitor Naomar de Almeida Filho como presidente do Grupo, o que na prática obrigou à marcação de uma Assembleia Geral Extraordinária em abril de 2010 para evitar a vacação do lugar por termo do mandato de reitor de seu titular. Nessa reunião, o Professor Carlos Alexandre Netto, reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi eleito presidente do Grupo, cargo no qual foi reconduzido em 2011 na Assembleia Geral de Maceió.

5.5. Principais projetos do GCUB

As potencialidades identificadas no processo de reflexão que precedeu a criação do Grupo, assim como as decisões acertadas que levaram à definição da sua composição e objetivos, foram bem aproveitadas pelo

mandato do primeiro presidente. O presidente atualmente em exercício reforçou os projetos do seu antecessor e elevou a um novo patamar as ações de internacionalização patrocinadas pelo Grupo.

5.5.1. O PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais

O GCUB ficará para sempre ligado, na memória e na consideração de milhares de jovens brasileiros que dele já beneficiaram ou irão ainda beneficiar, ao primeiro programa de mobilidade que lançou, o Programa de Licenciaturas Internacionais.

A ideia de lançar um programa de mobilidade académica internacional em larga escala entre a Universidade de Coimbra e o Brasil antecede a da própria criação do GCUB, que de certa forma acontece, como vimos pelo relato das primeiras reuniões, em parte para corresponder a esse objetivo. Depois de discutidos e delineados, nas suas linhas gerais, os contornos de um possível programa de mobilidade, com a perspectiva de que fosse aberto a um razoavelmente alargado número de áreas científicas de formação, a identificação das entidades financiadoras acabou por determinar a sua configuração final. Entre públicos e privados, foi possível interessar a CAPES no financiamento deste programa, através da ação eficaz do GCUB e do seu presidente de então. Do lado português foi possível envolver o Banco Santander, através de um convénio celebrado com a Universidade de Coimbra no âmbito da comercialização dos cartões de estudante e de funcionário, em resultado de uma procura de mercado para cujo desfecho foi determinante a abertura deste Banco às iniciativas de internacionalização com o Brasil que a UC pretendia desenvolver. Embora moderada em termos relativos, esta componente de financiamento privado revelou-se essencial à concretização do programa, pois permitiu ultrapassar uma questão muito sensível e que de outro modo não teria solução: o pagamento das taxas académicas por parte dos estudantes brasileiros que, num contingente numeroso e desequilibrado (o programa não contempla a ida de portugueses para o Brasil), não poderiam ser excecionados do cumprimento deste tipo de obrigações legais. Na prática tudo se passa como se o Santander se substituísse aos estudantes

para concretizar este pagamento, numa modalidade que atende à sensibilidade de todas as partes: a CAPES garante aos estudantes brasileiros o respeito pelo princípio constitucional de um ensino gratuito; os estudantes não têm que pagar o que, de qualquer forma, não teriam possibilidade de fazer; a Universidade de Coimbra recebe o valor das propinas, do qual não tem meio legal (nem legitimidade política face aos estudantes portugueses) para os isentar; o Santander realiza mais uma grande operação de charme perante uma comunidade que lhe interessa, em particular, sensibilizar.

Do conjunto de negociações que foi necessário realizar para o montar, acabou por resultar, por ser esta a modalidade que mais interessava à CAPES, um programa de formação de professores com a designação de PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais⁹⁶, em sete áreas de formação: Matemática, Português, Física, Química, Biologia, Estudos Artísticos e Educação Física. Para os menos familiarizados com a realidade brasileira, este tipo de formação atende a uma população-alvo predominantemente constituída por estudantes provenientes de famílias de baixos recursos. Trata-se, portanto, de um programa com carácter eminentemente social (no léxico brasileiro, de ação afirmativa), na dupla perspectiva de lhes proporcionar uma experiência de internacionalização que nunca poderiam ter pelos seus próprios meios e de contribuir para aumentar a consideração social desta classe profissional.

O PLI é um programa de colaboração interinstitucional de mobilidade académica na modalidade de dupla titulação, a mais exigente de todas, que foi desenhado para propiciar um melhor conhecimento pessoal e profissional entre os principais intervenientes docentes, pois que requer uma forte articulação entre os grupos universitários de um e do outro lado do Atlântico. São as universidades que se constituem parceiras e só através delas os estudantes podem aceder ao programa, em grupos de sete indivíduos por cada projeto apresentado.

O percurso de formação é constituído por três partes:

⁹⁶ Na organização brasileira a designação licenciatura aplica-se aos diplomas universitários que habilitam para a docência em nível de ensino básico e secundário.

- uma primeira, realizada numa universidade brasileira, com duração de dois ou três semestres letivos, que compreende formação geral e introdução à área específica de formação;
- uma segunda, realizada na Universidade de Coimbra, com a duração de quatro semestres letivos, que compreende formação na área específica, disciplinas pedagógicas e complementos curriculares optativos;
- finalmente uma terceira, realizada de novo na universidade de origem até à conclusão do curso (um ou dois semestres letivos, consoante a duração da primeira fase), que compreende a conclusão da formação pedagógica e da formação científica na área específica, complementos curriculares obrigatórios e a diplomação.

No final desta formação *sandwich*, o estudante recebe não só o seu diploma de licenciatura brasileiro, mas também o seu diploma de licenciatura de Coimbra, acompanhado com o chamado Suplemento ao Diploma, do qual constam referências às competências extracurriculares adquiridas durante a sua permanência na Europa.

A estadia e sobretudo o percurso escolar do primeiro contingente de estudantes brasileiros do PLI em Coimbra, os “Plioneiros”, têm sido acompanhados por membros docentes da equipa de projeto da universidade de origem, que para isso são contemplados pelo programa com uma bolsa de deslocamento de entre 10 e 30 dias, período durante o qual podem, inclusivamente, participar nas atividades docentes da Universidade de Coimbra.

Lançado com a previsão de atribuição anual de 210 novas bolsas, o número real de estudantes brasileiros envolvidos no PLI é de um pouco menos de 200 referentes ao Edital de 2010, que iniciaram as aulas em Coimbra em setembro de 2010, e de um pouco mais de 260 referentes ao Edital de 2011, que iniciaram as aulas em setembro de 2011. Isto significa que, no momento em que já está decidida pela CAPES o alargamento do programa a outras universidades portuguesas, estão neste momento em Coimbra, ao abrigo do PLI, cerca de 460 estudantes brasileiros provenientes de 32 universidades dos três subsistemas (federais, estaduais, confessionais e comunitárias).

O programa tem sido acompanhado de muito perto pela CAPES, cujos dirigentes se deslocaram por várias vezes a Coimbra para apreciar, *in loco*, em contato direto com professores e estudantes, o seu desenvolvimento. Embora a avaliação formal não tenha ainda sido feita, o PLI tem sido por eles muitas vezes considerado como exemplo de um grande programa de mobilidade universitária internacional de sucesso, experiência inestimável e referência para o lançamento do mais abrangente e ambicioso “Ciência sem Fronteiras”. O êxito da parceria PLI entre a CAPES e a Universidade de Coimbra terá contribuído para a decisão de incluir esta universidade no grupo restrito das parceiras internacionais daquele outro programa e ajudado a pretensão portuguesa de ver incluir naquele grupo outras cinco das suas melhores universidades. Contribuiu seguramente para a decisão de alargar o PLI a outras dez universidades portuguesas, o que se espera venha a acontecer já no Edital referente a 2012.

5.5.2. O PLINB – Programa de Licenciaturas Internacionais para não bolseiros

Embalado pelo êxito do PLI e com vista a cumprir a perspectiva inicial de alargar o número de áreas disciplinares envolvidas, o GCUB lançou já em 2011 três outros programas de mobilidade académica com a Universidade de Coimbra: o PLINB – Programa de Licenciaturas Internacionais para não bolseiros, o PGIDT – Programa de Graduação Internacional em modalidade de Dupla Titulação, e o PMIG – Programa de Mobilidade Internacional para a Graduação.

Como o próprio nome indica, o primeiro é uma réplica do PLI, que procurou dar resposta à enorme procura que este programa teve (em 2011 houve cerca de quatro candidatos para cada bolsa anunciada), disponibilizando uma via de acesso a Coimbra aos estudantes integrados em alguns dos projetos que, embora aprovados em mérito absoluto, tivessem sido excluídos de bolsa por falta de vagas.

A origem socioeconómica modesta da generalidade dos candidatos, que nos termos do edital do concurso fizeram, obrigatoriamente em escola pública, todo o seu percurso de ensino médio (secundário) e pelo menos dois anos de

ensino fundamental (básico), determinou um sucesso muito moderado do PLINB, o que deverá conduzir à sua descontinuação.

5.5.3. O PGIDT – Programa de Graduação Internacional em Dupla Titulação

Como o anterior, este programa constitui uma extensão do PLI e está organizado de acordo com o mesmo percurso *sandwich* de formação entre a universidade brasileira de origem e a Universidade de Coimbra, envolvendo-se agora um número muito significativo de outras áreas científicas (Geografia, Estudos Clássicos, História, Filosofia, Arquivística e Biblioteconomia, Estudos Europeus, Turismo, Administração, Geologia, Ciências Bio-analíticas, Farmácia Biomédica, Sociologia e Gestão) que mobilizam cinco das oito faculdades da Universidade de Coimbra. Destas áreas, as que tiveram maior procura no edital referente a 2011 (o único lançado até ao presente) foram Geologia, Turismo, Arquivística, Filosofia e Administração.

5.5.4. O PMIG – Programa de Mobilidade Internacional para a Graduação

Em algumas outras áreas científicas foi considerado prematuro entrar diretamente em programas de dupla titulação, tendo o GCUB optado por organizar, para estes casos, um modelo de mobilidade *stricto sensu*, sob a designação de PMIG – Programa de Mobilidade Internacional para a Graduação. O PMIG funciona de acordo com um esquema geral muito semelhante aos anteriormente descritos, fazendo igualmente depender a mobilidade individual do prévio estabelecimento de parcerias institucionais que visam reforçar o mútuo conhecimento entre professores e grupos de investigação para aumentar as possibilidades de eventuais colaborações a outros níveis. Apenas a permanência em Coimbra é agora reduzida a dois semestres letivos, em formação *sandwich* iniciada no Brasil, onde o estudante completou pelo menos dois semestre antes de fazer a mobilidade. Não dá acesso a um diploma final da Universidade de Coimbra, mas o percurso europeu fica documentado através do respetivo Suplemento ao Diploma.

Foram quatro os cursos envolvidos no primeiro edital do PMIG: Direito, Arquitetura, Ciências Farmacêuticas e Psicologia, com um número de candidaturas aprovadas que lhe confere o estatuto de programa de sucesso. A tal ponto que o seu *upgrade* é possível e desejável, estando neste momento a ser preparados enquadramentos protocolares que permitam lançar, em breve, programas de dupla titulação em Direito entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Federal da Bahia, e em Engenharias (Civil, Eletrotécnica ou Elétrica, Mecânica, Química e Informática) entre a Universidade de Coimbra, a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A edição referente a 2011 dos três programas referidos, PLINB, PGIDT e PMIG, representou, no seu conjunto, a aprovação de candidaturas envolvendo a mobilidade de noventa e nove estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra, provenientes de onze universidades diferentes. Se incluirmos as duas edições do PLI que coexistem em Coimbra neste momento (a de 2010 e a de 2011), este número sobe para quinhentos e sessenta.

5.5.5. AUF, PAEC e BRAMEX

A experiência adquirida pelo GCUB com o lançamento e a gestão destes quatro programas conferiu-lhe credibilidade e capacidade para se lançar em outras direções, no cumprimento cabal dos seus objetivos estatutários, projetando-se como interlocutor privilegiado da universidade brasileira junto da comunidade universitária internacional. Para além de contactos ainda recentes com universidades chinesas e indianas, dos quais já resultou a presença de uma extensa delegação chinesa à IV Assembleia Geral ordinária do Grupo realizada em novembro de 2011 em Maceió, o GCUB tem sabido corresponder às várias solicitações que, confirmando a justeza da análise e da reflexão que antecedeu a sua criação, lhe chegam de vários quadrantes.

Está neste caso o programa GCUB-AUF de estágios de investigação para doutoramento (internamente designado PMID – Programa de Mobilidade Internacional para Doutoramento), estabelecido entre a AUF – *Agence Universitaire de la Francophonie* – e o GCUB e apoiado financeiramente pela primeira

sob a forma de bolsas de investigação, incluindo o pagamento de despesas de transporte. São elegíveis os estudantes de doutoramento de cada uma das partes que, tendo concluído a componente curricular do seu trabalho, desejem efetuar um estágio de seis meses na parte parceira.

Vinte e nove universidades, escolas ou institutos universitários do Canadá e três universidades dos EUA são membros da AUF, e são estas trinta e duas instituições da América do Norte que o programa põe em contacto com as cinquenta e duas universidades do GCUB. Trata-se de um programa de grande interesse e potencialidade, que, embora tenha tido um sucesso moderado no edital de 2011, ano de lançamento, com apenas cinco estudantes selecionados, não deve deixar de ser incentivado pelo Grupo.

Outro exemplo da atividade do GCUB é o programa PAEC – Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação –, lançado conjuntamente pela OEA – Organização de Estados Americanos – e o GCUB, com vista à frequência presencial plena, por parte de estudantes provenientes de países da OEA, de cursos de mestrado em universidades brasileiras do Grupo, aderentes ao programa numa base voluntária. Neste caso, a universidade que recebe faculta ao estudante uma bolsa para despesas de alojamento e alimentação, sendo o custo da viagem para o Brasil suportado pela OEA.

O êxito da primeira edição foi estrondoso. No final de um necessariamente demorado processo de seleção (face ao grande número de candidatos e ao pioneirismo do programa na realidade brasileira), cinquenta e três estudantes provenientes de dezoito países da América Latina foram escolhidos para frequentarem um curso de mestrado numa das dezoito universidades do GCUB que aderiram ao programa. Na primeira edição do programa merece destaque a Universidade Federal de Viçosa, de onde vêm nove dos cinquenta e três estudantes admitidos.

Mas o interesse maior do PAEC OEA-GCUB reside no facto de ser um programa de atração de estudantes estrangeiros para o Brasil, o que, face à desequilibrada realidade dos números da internacionalização universitária brasileira e ao aparente desinteresse das autoridades em o corrigir⁹⁷,

⁹⁷ No Ciência sem Fronteiras, por exemplo, apenas 3% do total de bolsas é destinado a estudantes estrangeiros no país.

mostra à evidência o caminho que é necessário seguir e a facilidade com que o país poderia atrair para as suas universidades tantos jovens estrangeiros, nomeadamente em estudos de mestrado e de doutoramento. Com isso ajudar-se-ia a colmatar o reconhecido défice em mão-de-obra qualificada face ao atual dinamismo da economia, contribuindo para dar uma outra dimensão ao sistema científico, com vantagens para todos.

Referimo-nos finalmente a um programa de mobilidade académica desenhado especificamente entre o Brasil e o México, mais propriamente entre o GCUB e a ANUIES – *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* do México, na sequência de vários momentos anteriores de aproximação entre as duas entidades. Essas várias etapas culminaram, por exemplo, com a realização em Salvador, em abril de 2010, do I Encontro de Reitores Brasil-México, que decorreu em paralelo com os trabalhos da Assembleia Extraordinária do GCUB, ou ainda com a realização do II Encontro de Reitores mexicanos e brasileiros, que decorreu à margem do Segundo Encontro Internacional de Reitores UNIVERSIA, realizado na cidade mexicana de Guadalajara em 31 de maio e 1 de junho de 2010. Este programa, designado BRAMEX, tem em vista o intercâmbio de estudantes de graduação que, após terem concluído pelo menos 50% do percurso escolar na sua universidade de origem, desejem frequentar um semestre letivo numa universidade do outro país em modalidade de formação *sandwich*.

Também este programa teve, na sua primeira edição de 2011, uma procura assinalável. Embora o processo de seleção esteja ainda a decorrer, na componente brasileira do programa foram já pré-selecionados trinta e quatro estudantes provenientes de treze universidades do Grupo, que, no conjunto, se espera virem a permanecer, durante seis meses, em vinte e três instituições mexicanas.

5.5.6. Convénio CNPq/GCUB/*Coimbra Group*

A primeira concretização efetiva do relacionamento privilegiado que existe entre o CGUB e o *Coimbra Group* desde o momento em que o primeiro foi criado está a ser preparada sob a forma de um programa de

formação doutoral de brasileiros na Europa, no âmbito do “Ciência sem Fronteiras”, já acordado entre os dois grupos e o CNPq – Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Por desejo das universidades do *Coimbra Group*, é provável que o programa acabe por ter uma forte componente de formação doutoral em cotutela, senão mesmo em dupla titulação.

O significado deste acordo transcende o de um mero entendimento entre dois grupos universitários e uma entidade financiadora, já que constitui o primeiro exemplo do gênero lançado no âmbito do Programa “Ciência sem Fronteiras”, até aqui limitado às iniciativas individuais dos estudantes brasileiros e ao estabelecimento de acordos bilaterais entre as suas universidades e as universidades de destino. Esta evolução, tornada possível pela existência do GCUB, pela maturidade da sua reflexão, pela credibilidade das suas propostas e visível capacidade de concretização dos programas que promove, é, a vários títulos, louvável:

- Do lado do CNPq (e do governo brasileiro), porque representa a percepção de que novos desafios, como é o caso de um programa que pretende colocar no exterior cerca de cem mil estudantes brasileiros em quatro anos, não se resolvem com recurso aos métodos antigos. Um objetivo com esta ambição só será concretizado se puder contar com a mobilização de grupos universitários com uma reflexão amadurecida em matéria de internacionalização, de universidades com estratégias políticas bem definidas e com estruturas técnicas convenientemente preparadas e dimensionadas tendo em conta a escala do projeto. Assim, a opção do «Ciência sem Fronteiras» pela via da colaboração entre grupos de universidades significa a aposta certa na única possibilidade de concretizar o programa, tendo em conta a dimensão dos números a que se propõe.
- Do lado do GCUB, porque assim vê concretizada a sua estratégia e se afirma (e com ele as universidades que o constituem), uma vez mais, como o parceiro privilegiado e o interlocutor credível do Governo brasileiro (o primeiro, o que indica o caminho e resolve as questões delicadas que sempre existem para resolver, mas desejavelmente não o único) para a concretização dos objetivos do programa.

- Do lado do *Coimbra Group*, porque, de entre todos os outros grupos europeus de universidades, se vê selecionado pelo Governo brasileiro para seu primeiro parceiro não singular no âmbito do “Ciência sem Fronteiras”, confirmando a justeza da decisão de favorecer a aproximação ao GCUB e conseguindo, de passagem, que as suas universidades fossem incluídas (cerca de metade ainda não estavam) no grupo restrito a que o programa dá acesso.

Espera-se vir a ser possível montar um processo similar para mobilidade de estudantes europeus de doutoramento no Brasil, administrado pela Universidade de Coimbra, mas neste caso sem financiamento do Governo brasileiro.

5.6. Os desafios do GCUB

Com esta acumulação de sucessos num pequeno intervalo de tempo de apenas três anos desde a constituição do GCUB, excedendo as expectativas mais otimistas dos seus criadores sobretudo quanto à capacidade de abertura que demonstrou para interagir com sistemas de educação superior de outros países e quanto à imagem de interlocutor credível que está a saber projetar no exterior, cabe aqui uma palavra de advertência e de cautela. Uma parte das facilidades encontradas deve ser entendida por conta da circunstância particularmente favorável de acontecerem num país onde tudo está a correr bem neste momento. Mas nunca nada é garantido para sempre. A oportunidade deve, pois, ser aproveitada em três níveis de intervenção:

- Na esfera política, alargando a liderança, reforçando a intervenção de todos os membros dos órgãos sociais nas decisões coletivas, promovendo a participação de um maior número de reitores e/ou de universidades nas atividades dos grupos de trabalho, garantindo que cada um deles seja acompanhado por um membro da direção e que esta assegure junto a eles, simultaneamente, o papel de organizador, de dinamizador e de concretizador.

- Na esfera da organização interna, reforçando a estrutura física e humana do Grupo, o que passa necessariamente pela capacitação do pessoal técnico do seu secretariado e pelo desenvolvimento de ações de formação junto aos serviços de Relações Internacionais das universidades que o constituem. Ao lançamento de cada novo programa, o GCUB deveria responder promovendo ações de formação na sua sede em Brasília, para que os funcionários e os técnicos das suas universidades pudessem estar bem preparados para responder às questões que eles sempre suscitam junto dos eventuais interessados.
- Na esfera dos novos projetos a lançar, sem descuidar a necessidade de estender a outras direções os programas de mobilidade em curso, privilegiando nomeadamente o espaço ibero-americano como forma de dar consistência aos projetos de integração regional que, por vezes, parecem ser opção para o Governo brasileiro. Este conjunto de iniciativas teria o mérito de equilibrar a internacionalização da universidade brasileira, atraindo a ela um maior número de estudantes estrangeiros e apostando numa estratégia de internacionalização inovadora capaz de incluir atividades relacionadas com a chamada terceira missão: o empreendedorismo e a inovação.

CAPÍTULO 6 • O ESPAÇO IBERO-AMERICANO DO CONHECIMENTO

6.1. A gênese da ideia

A consciência do papel e da importância do saber no processo de criação de riqueza e bem estar das sociedades é o ponto de partida do qual nasce e evolui o conceito da Economia do Conhecimento e no qual se fundamenta a necessidade de criação de uma Sociedade do Conhecimento, num processo que pode ter uma abrangência nacional ou supranacional. Havendo motivos e vontade para iniciar um percurso de aproximação entre nações, em resposta seja a um apelo da História, seja a um desafio de integração económica que normalmente se desenrola numa base de proximidade histórico-geográfica, logo há de surgir, com a premente naturalidade de uma condição *sine qua non*, a necessidade de se fazer, igualmente, a integração do edifício do conhecimento.

A construção de um Espaço Integrado do Conhecimento é, assim, indissociável de qualquer processo de integração económica sustentável. Por esta razão, a velocidade a que aquela se desenvolve em função dos meios com que é dotada é uma boa medida de avaliação, por detrás das declarações políticas de conjuntura, da vontade efetiva para concretizar esta integração. Constate-se, a este propósito, a boa correlação que existe entre maturidade e sucesso da integração económica, por um lado, e integração dos sistemas universitário e científico, por outro, em espaços como a Commonwealth, a União Europeia, o MERCOSUL ou a ASEAN.

Por outras palavras, a diferença entre instrumentalizar o conceito de Espaço Integrado do Conhecimento como bandeira, sempre simpática mas

meramente formal, de uma intenção política de boa vizinhança mais ou menos conjuntural entre nações, ou fazer dele um verdadeiro veículo de aproximação cultural e de integração económica e social, dando-lhe conteúdo e autonomia de ação e dotando-o dos recursos necessários à concretização destes ambiciosos objetivos, permite aferir o grau de intenção na proposição de práticas de integração. E a forte tentativa que existe de mobilizar as universidades, num caso como no outro, constitui mais uma prova da força e da potencialidade do *múnus* universitário em matéria internacional e mais uma oportunidade que cada universidade pode aproveitar para estabelecer e desenvolver a sua própria agenda de diplomacia cultural, dando resposta, mesmo quando de forma não consciente, à quarta missão universitária.

Com a aproximação da importante marca histórica da comemoração dos bicentenários da independência dos países da América Latina (1810–1822) e talvez em antecipação e preparação de uma nova ordem mundial à qual o colapso das economias socialistas tinha acabado de abrir a porta, as antigas metrópoles e as antigas colónias entenderam, no início da década de noventa do século passado, ser o momento de estreitar as suas relações políticas sob a forma de uma reunião periódica dos seus representantes ao mais alto nível.

Data de 1991 a realização, em Guadalajara, no México, da Primeira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo dos Países Ibero-Americanos, à qual se seguiram várias outras edições numa base de periodicidade anual, procurando contribuir para a promoção da cooperação e do desenvolvimento destes países. Praticamente todos se fazem representar desde a primeira Cimeira: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Em 2005, em Salamanca, a Cimeira admitiu Andorra. Na Cimeira de 2008, em Salvador, foi definido o estatuto de observador associado para os países que, querendo obtê-lo, partilhem afinidades linguísticas ou culturais com os países membros, ou que possam representar contribuições significativas para a Cimeira. Foram até hoje admitidos, com este estatuto, a Bélgica, as Filipinas, a França, a Itália, Marrocos e os Países Baixos.

Desde o primeiro momento, estas cimeiras contaram com o apoio da OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (já existente à época posto que criada em 1949 com a designação de Escritório de Educação Ibero-americana), que chamou a si a responsabilidade de promover e de convocar as Conferências de Ministros de Educação como instâncias de preparação das Cimeiras. Este organismo igualmente propõe e acompanha a execução dos programas educativos ou culturais que lhe são delegados.

De idêntico modo, desde 1993 as Cimeiras são precedidas de uma Conferência Científica preparatória, organizada pelo Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), criado em 1984 com o objetivo de contribuir para o estabelecimento de mecanismos de cooperação entre grupos de investigação das universidades, centros de I&D e empresas inovadoras, com vista à obtenção de resultados transferíveis para os sistemas produtivos e relevantes em matéria social.

Esta ligação precoce das Cimeiras com as áreas da Educação, da Ciência e da Cultura teve como resultados imediatos, logo em Guadalajara, a inclusão, na Declaração final da reunião, de um capítulo específico sobre estas matérias (a par de dois outros sobre esboços de definição de uma política internacional e de uma estratégia de desenvolvimento económico e social convergentes), constituído por seis itens, que poderiam desde logo representar uma base robusta de trabalho para a construção de um Espaço Integrado do Conhecimento.

No entanto, a explicitação da intenção de promover a construção do Espaço Ibero-americano do Conhecimento (EIC), visando a articulação dos sistemas de ensino superior nacionais em torno da investigação, do desenvolvimento e da inovação, só seria feita em 2005, na reunião de Salamanca. Três organismos ficaram responsáveis pelo desenvolvimento deste projeto: a Secretaria Geral Ibero-americana (SEGIB), órgão permanente de apoio institucional e técnico da Cimeira criado em 2003 na reunião da Bolívia, o Conselho Universitário Ibero-americano (CUIB), criado em 2002 como uma rede não-governamental de organizações nacionais representativas das universidades ibero-americanas, e a própria OEI.

Os temas da educação e do papel do conhecimento no desenvolvimento económico e social estiveram presentes em todas as Cimeiras e em várias delas assumiram mesmo um lugar central nos trabalhos. Em 2004, por exemplo, na Costa Rica, o lema da Cimeira foi “Educar para Progredir”; em 2010, na Argentina, foi “Educação para a Inclusão Social”. Nem sempre, no entanto (e esta formulação é provavelmente eufemística), estas ocasiões foram convenientemente aproveitadas para lançar iniciativas, para congregar vontades, para mobilizar os agentes da educação, da investigação e da inovação. Em 2009, por exemplo, a Cimeira que decorreu em Portugal sob o lema geral “Inovação e Conhecimento” foi integralmente preparada, realizada e conduzida pelos assessores diretos dos membros do Governo português, sem o mínimo apelo ou pedido de intervenção, de participação ou de ajuda de um só representante de qualquer universidade. Com estas idiosincrasias também é necessário contar.

6.2. Uma estratégia para o Espaço Ibero-americano do Conhecimento

Respondendo ao desafio lançado em 2005 na Cimeira de Salamanca, de criar um Espaço Ibero-americano do Conhecimento, a XVI Conferência Ibero-americana da Educação, realizada em Montevideo em julho de 2006, decidiu solicitar à SEGIB, à OEI e ao CUIB – as três estruturas responsabilizadas pelo desenvolvimento do projeto – que promovessem a elaboração de um Plano Estratégico contendo o cenário desejável até 2015 e um conjunto de políticas e de medidas prioritárias para o concretizar. Este documento, que foi apresentado em 2007 e teve como principal impulsionador Carles Solà, reitor da Universidade Autònoma de Barcelona entre 1994 e 2002 e Ministro da Saúde da Catalunha entre 2003 e 2006, condicionou fortemente os trabalhos e as conclusões do II Fórum Ibero-americano de Responsáveis de Ensino Superior, Ciência e Inovação realizado na Guatemala em julho de 2008.

Trata-se, compreensivelmente, de uma replicação da experiência europeia, a mais ambiciosa do género, com a repetição dos passos mais determinantes que haviam sido definidos e estavam a ser trilhados no caminho da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior e do Espaço Europeu da

Investigação Científica. Judiciosamente, previam-se, no entanto, mecanismos de coordenação e articulação das várias componentes, quer no plano político, quer no plano técnico, prefigurando no papel, mais do que se estava a conseguir fazer na Europa, uma verdadeira Sociedade do Conhecimento.

Em matéria de formação, preconizavam-se as seguintes medidas:

- o estabelecimento de um sistema ibero-americano de transferência e de acumulação de créditos académicos, considerado basilar para o desenvolvimento de um programa de mobilidade académica participado, cuja importância igualmente se realça com base na experiência europeia do ERASMUS;
- o estímulo ao desenvolvimento de titulações compartilhadas por duas ou mais universidades (leia-se universidades de dois ou mais países), considerado importante não apenas como experiência de colaboração na planificação e na docência de cursos e condição necessária à plena validade profissional dos títulos entre países, mas também como um antídoto para as más práticas de *franchising* universitário estabelecidas à margem dos sistemas nacionais de controlo de qualidade;
- o estabelecimento do Suplemento ao Diploma, como forma de conciliar a desejável diversidade dos sistemas formativos dos diferentes países com a necessidade, que se faz presente em momentos de comparação internacional, de saber o que está por detrás de um determinado título universitário;
- a revisão de Planos de Estudos acompanhando a mudança do paradigma pedagógico, com a procura de formas de ensino/aprendizagem mais participativas e mais centradas no estudante, permitindo igualmente complementar a necessidade de aquisição de conhecimentos especializados com competências e aptidões de outro tipo, tais como trabalho em equipa, comunicação oral e escrita, resolução de problemas, etc.;
- o reforço da cooperação entre agências de acreditação da qualidade e do papel da RIAQUES – Rede Ibero-americana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior, como forma de reforçar a confiança da sociedade nas universidades e no valor intrínseco dos

- diplomas universitários e de incentivar a confiança das universidades entre si;
- já no plano da ligação ao mercado laboral numa perspectiva internacional, a preparação de um esquema comum de qualificações, facilitador da compreensão mútua entre países das capacidades dos formandos.
 - finalmente, a criação de um sistema de informação sobre o ensino superior, tomando uma vez mais a Europa e o EURYDICE (Information on Educational Systems and Policies in Europe) como modelo, que permita aos vários intervenientes (estudantes, empregadores, etc.) manter um conhecimento atualizado das várias possibilidades existentes, numa base internacional.

No que diz respeito à pesquisa científica, as medidas propostas eram as seguintes:

- publicação regular de editais de concurso para projetos de investigação com duração de 3 a 5 anos, realizados por equipas integrando membros de três ou mais países do espaço ibero-americano e com a possível participação de empresas;
- dentro de cada um desses projetos, mas não só, a adoção de medidas que facilitassem o intercâmbio de investigadores e a realização de atividades de investigação num outro país que não o da origem do investigador;
- lançamento de um programa de mobilidade internacional para a realização de doutoramentos em centros de um país que não o de origem, com permanência de pelo menos dois anos nesse centro;
- incentivo à criação de programas de doutoramento interinstitucionais e à cotutela de teses;
- formação de gestores de investigação – considerada hoje uma atividade de grande complexidade que envolve gestão eficaz de recursos humanos e materiais específicos e caros, bem como a procura de oportunidades de temas e de financiamentos – a partir de um conjunto internacional de docentes que se tenham destacado pelas suas boas práticas e resultados;

- promoção de jovens investigadores, partindo da constatação de que as idades potencialmente mais produtivas se situam na faixa dos 25 aos 35 anos, aos quais se daria a oportunidade de apresentar os seus próprios projetos, posteriormente selecionados por um júri internacional, sem áreas científicas pré-definidas nem quotas nacionais e dotados de recursos compatíveis;
- criação de um prémio ibero-americano de investigação, com uma dotação semelhante à do Prémio Nobel, anualmente concedido a um cientista deste espaço geográfico que tivesse desenvolvido a sua carreira num ou em vários países da região;
- incentivo da edição de publicações científicas de qualidade, aferida por padrões internacionais, em espanhol ou em português, bem como a criação de um repositório de publicações eletrónicas associado a um sistema de indicadores de impacto dos artigos publicados.

Mas as medidas mais inovadoras, porque incluídas num mesmo pacote de iniciativas que visam responder, em conjunto, aos desafios colocados pela criação de um Espaço Integrado do Conhecimento e, nessa perspectiva, ultrapassam a própria experiência europeia, são as que se referem às matérias de transferência e inovação e as que decorrem do reconhecimento da necessidade de gerir o Plano no seu todo.

Quanto às primeiras, destacam-se as seguintes:

- fomento de uma política de proteção e valorização dos direitos de propriedade intelectual e estabelecimento de plataformas comuns de difusão da oferta tecnológica, tendo em conta a experiência europeia com o serviço CORDIS (Community Research and Development Information System);
- criação de parques científicos e tecnológicos, nos quais investigadores de universidades e de empresas partilhem projetos, espaços e outros recursos tais como apoio administrativo, jurídico e técnico, locais indicados para a instalação inicial de *spin-off's* de origem local ou provenientes de outras universidades conveniadas;

- constituição de um fundo de capital de risco, capaz de suportar os investimentos iniciais das empresas aí sediadas, sobretudo os que correspondem à chamada segunda ronda de financiamento;
- em complemento com o que já foi anteriormente apontado, formação de gestores no âmbito das atividades de transferência e de inovação.

Finalmente, o acompanhamento das medidas preconizadas no Plano Estratégico, tendentes à criação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, era assegurado por duas estruturas, a saber:

- no plano político, o Fórum Ibero-americano do Conhecimento, do qual fariam parte os responsáveis nacionais das políticas de educação superior, ciência e tecnologia; e
- no plano técnico, o Comité Coordenador do EIC, constituído pela Secretaria-Geral Ibero-americana (SEGIB), a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), o Conselho Universitário Ibero-americano (CUIB), bem como os responsáveis em matéria de educação superior e investigação de três países da comunidade ibero-americana, que fariam a ligação entre as duas estruturas de gestão.

Trata-se de um documento ambicioso que, apesar de nunca ter sido formalmente assumido por nenhuma instância oficial da Cimeira, tem sido capaz de influenciar moderadamente a evolução das decisões e, nesse sentido, enquadrar a evolução dos acontecimentos. Peca, no entanto, por não prever mecanismos de financiamento das iniciativas que preconiza, contendo em si, por essa razão, a principal causa da sua relativa ineficácia.

Por outro lado, mantêm-se vivas e atuantes, tanto no Espaço Ibero-americano como na Europa, as forças naturais que tendem para a fragmentação do Espaço do Conhecimento, vendo-o como mero repositório de políticas parcelares de Ensino Superior, de Ciência e Tecnologia e de Inovação, não lhe reconhecendo a dignidade de uma coisa nova, nem lhe conferindo a dimensão imprescindível de uma forte ligação entre o mundo das empresas e o mundo das universidades.

É com esta orientação fragmentada que vimos evoluir, nos últimos anos, os principais dossiês relacionados com as áreas do EIC. No entanto, o Plano Estratégico mantém-se atual e poderia constituir um verdadeiro programa de ação para todos os agentes potencialmente envolvidos e em todas as áreas de atuação que será necessário cobrir, se, ou quando, estiverem convenientemente ultrapassados os entraves de percurso que referimos e surgir a vontade política para evoluir de uma forma inovadora no sentido da criação de um Espaço Ibero-Americano do Conhecimento.

6.3. Os programas institucionais atuais

Nos seus documentos de apresentação institucional, a SEGIB torna evidente que ainda não existe, realmente, uma política integrada com a finalidade de criação de um Espaço Ibero-americano do Conhecimento. No conjunto de programas de cooperação atualmente em curso, nenhum existe com este propósito integrador. Ao contrário, são identificados como autónomos e até concorrentes entre si⁹⁸ o Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), o mais antigo, atualmente em vias de reestruturação; o Programa Ibero-americano de Inovação criado na Cimeira do Mar del Plata em 2010; e o Programa de Mobilidade académica Pablo Neruda, que apresentaremos abaixo com maior detalhe e que é o único, aliás, que se considera relacionado com o ensino superior.

Esta operação de despromoção política do EIC foi realizada na XX Conferência Ibero-americana de Educação, preparatória da XX Cimeira, ambas realizadas na Argentina em 2010, que não só retirou o carácter integrador ao objetivo da criação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento como o reduziu a apenas uma das suas componentes e o incluiu num processo ainda mais vasto. Isto de certa forma lhe retira centralidade, porque o dilui em outros grandes e importantes objetivos relativamente aos

⁹⁸ No seu Relatório de 2010 à SEGIB, o CYTED explica a diminuição de interesse e disponibilidade dos países pelos seus projetos face à incerteza e ao desvio de esforços que a criação do novo Programa de Inovação criou, a qual, sem corresponder ainda a uma alternativa real, já se viu negativamente refletida nos programas em curso.

quais existe muito maior sensibilidade social, e portanto muito maior predisposição política. Pode dizer-se que, na Argentina, o EIC foi engolido pela agenda da educação. A aprovação, nessa Cimeira, do documento “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”, mistura num mesmo “pacote” a “ampliação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento” com questões tão vastas como a “atenção integral à primeira infância”, a “educação em valores para a cidadania”, a “alfabetização e educação ao longo da vida”, e o “desenvolvimento profissional dos docentes”.

Para avaliar o eventual cumprimento desta meta geral que é a ampliação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento – a nona de um conjunto de onze, a última das quais de avaliação do programa – foram definidas apenas duas metas específicas e os respetivos indicadores e níveis de sucesso:

- **Meta específica 22:** apoiar a criação de redes universitárias para a oferta específica de pós-graduações, a mobilidade de estudantes e de investigadores e a colaboração de investigadores ibero-americanos que trabalhem fora da região.

Indicador 32: percentagem de bolsas de mobilidade de estudantes e investigadores entre os países ibero-americanos.

Nível de sucesso: em 2015 o número de bolsas de mobilidade de estudantes e investigadores de toda a região chega a 8 000 e em 2021 atinge os 20 000.

- **Meta específica 23:** reforçar a investigação científica e tecnológica e a inovação na região.

Indicador 33: percentagem de investigadores em equivalente de tempo integral (ETI).

Nível de sucesso: em 2015 o número de investigadores ETI situa-se entre 0,5% e 3,5% da população economicamente ativa e em 2021 alcança um valor de 0,7% a 3,8%.

Indicador 34: percentagem de investimento em I&D relativamente ao Produto Interno Bruto.

Nível de sucesso: em 2015 a percentagem de investimento em I&D situa-se entre 0,3% e 1,4% do PIB e em 2021 alcança um valor de 0,4% a 1,6%, com uma média de 1,05% na região.

De toda a diversidade e riqueza de ações de cuja concretização depende, como vimos atrás, a construção de um Espaço Integrado do Conhecimento, um quadro muito limitado se nos apresenta agora. Pretende-se prosseguir na construção desse espaço com apenas três objetivos, dos quais só o primeiro, em verdade, tem um carácter internacional: aumentar o número de estudantes e de investigadores em mobilidade internacional – coisa que alguns programas nacionais não estão, aliás, a contribuir para fazer⁹⁹ –, aumentar o número de investigadores em percentagem da população ativa de cada país e elevar a dotação anual das atividades de investigação científica em percentagem do PIB nacional. Por mais importantes que sejam estas metas, fica de lado um universo de objetivos igualmente importantes que, no momento de garantir o cumprimento dos níveis de sucesso, ficarão desnecessariamente secundarizados.

Com estas metas e tais indicadores, é de prever que as decisões das Cimeiras em matéria de construção do Espaço Ibero-americano do Conhecimento se concentrem, até 2021, na criação de incentivos à mobilidade.

E vejamos o que se tem passado. No plano da Ciência e Tecnologia, embora o Programa CYTED mantenha um certo dinamismo, forçoso se torna reconhecer que já conheceu melhores dias. Com um orçamento anual de cerca de 6,4 milhões de euros, cerca de 25% dos quais consumidos em despesas de administração¹⁰⁰, o CYTED aprovou e financiou em 2010 apenas 24 das 486 novas propostas que lhe foram apresentadas, mantendo apesar de tudo uma centena de projetos em curso que se traduziram na publicação de 513 artigos, 46 livros, 453 monografias, 2 patentes e 27 teses. São resultados sérios, muito embora de dimensão incompatível com a abrangência e as potencialidades do Espaço Ibero-americano do Conhecimento.

Quanto ao Programa de Inovação, ele foi criado com o objetivo de aumentar a competitividade ibero-americana, em particular das pequenas e médias empresas, no novo cenário económico pós-crise e de contribuir para um modelo de apropriação social e económica mais equilibrada do conhecimento. Trata-se de uma área verdadeiramente central no percurso,

⁹⁹ Ver nota 17 do ponto 1.8 do capítulo 1.

¹⁰⁰ Orçamento de 2010.

com trânsito nos dois sentidos, de transferência do conhecimento. Situado na fronteira entre a universidade e a empresa, entre a ciência e a economia, nela residem as maiores dificuldades do processo e os documentos de apresentação não são, a este propósito, muito esclarecedores. Criado, como se disse, na XX Cimeira realizada na Argentina em 2010 e estando a experimentar os seus primeiros passos, há que lhe dar a credibilidade que ele merece, sendo no entanto difícil de perceber como se propõe realizar os seus ambiciosos objetivos com um orçamento anual de 1,2 milhões de euros, de resto totalmente reservados para despesas de administração.

E temos por fim a terceira componente do sistema, o ensino superior, aqui exclusivamente representada por dois programas de mobilidade académica: o Programa Ibero-americano de Mobilidade Académica (PIMA) e o Programa Pablo Neruda.

O PIMA foi lançado pela OEI em 2001/2002, e apoiado desde 2005 pela Junta da Andaluzia, Espanha. Nas cinco edições realizadas até ao momento, beneficiaram do PIMA 1248 estudantes de graduação, com um máximo de 376 no ano letivo 2005/06, provenientes de 99 universidades de 20 países. Trata-se de um programa bem estruturado, que promove o estabelecimento de laços duradouros entre instituições através da criação de redes temáticas com pelo menos três universidades de países diferentes, contando atualmente com 25 redes ativas, todas coordenadas por universidades andaluzas. Os números são, no entanto, dececionantes¹⁰¹. Não o seriam se fossem multiplicados por cinquenta ou por cem, caso o exemplo tivesse sido seguido por outras entidades públicas ou privadas e replicado em larga escala.

O Programa Pablo Neruda, aprovado pela XVII Cimeira, realizada no Chile em 2007, aproveita a experiência do PIMA mas é totalmente orientado para a mobilidade pós-graduada. Adota igualmente um tipo de organização da mobilidade baseado em redes temáticas, sendo que cada projeto candidato se refere obrigatoriamente a uma dessas redes e poderá contemplar quatro tipos de ações: A) mobilidade de estudantes e investigadores de mestrado ou doutoramento; B) organização de Seminários e cursos intensivos

¹⁰¹ Para referência, lembremo-nos de que o PLI representa atualmente, só por si, quatrocentos e sessenta estudantes brasileiros de graduação na Universidade de Coimbra e que se espera venha a ser alargado, já em 2012, a dez outras universidades portuguesas.

teórico-práticos internacionais; C) ações complementares de organização e de seguimento do projeto; D) assistência técnica a outras instituições de ensino superior que se associem à rede para desenvolver as suas capacidades formativas e de investigação. A avaliação nacional dos programas de pós-graduação é condição necessária à sua elegibilidade para o Pablo Neruda, estando igualmente previstas medidas de promoção da equidade étnica, socioeconómica e de género. O financiamento inicial é assegurado pela Espanha, que suporta as despesas de desenvolvimento técnico, planeamento e coordenação. A mobilidade propriamente dita é financiada pelas universidades ou outras entidades públicas ou privadas, na modalidade habitual: quem envia paga as deslocações, quem recebe paga o alojamento e a alimentação.

Trata-se, de novo, de um Programa muito bem pensado, base adequada para o desenvolvimento de um movimento internacional de estudantes em larga escala. No entanto, os números são, uma vez mais, decepcionantes. Ao todo, a medida da ambição que acompanha os documentos oficiais contabiliza-se em menos de 300 académicos (entre estudantes e professores) em mobilidade por ano, para permanências no estrangeiro que variam entre uma semana e três meses. É demasiado trabalho de preparação e de consolidação de um quadro organizacional para a mobilidade, desproporcional a um resultado tão limitado.

Tanto no Programa Pablo Neruda quanto no PIMA, o fator condicionante parece ser o financeiro. E várias ações poderiam contribuir para melhorar a situação:

- Em primeiro lugar os bolseiros não têm que ser financiados ao nível da tabela de ajudas de custo do funcionalismo público em deslocação. Se a bolsa prevista para alimentação e alojamento tivesse um valor compatível com o europeu, o número de bolseiros poderia ser quadruplicado sem modificar a dotação global do programa.
- Em segundo lugar, universitários e universidades deverão ser muito mais envolvidos na preparação e na execução do programa, retirando-o do círculo restrito de assessores diretos dos Governos e fazendo-o chegar onde está o grande número de interessados.

- Em terceiro lugar, seria necessário promover mecanismos de subsidiariedade entre o EIC, cada Estado membro e as universidades, tal como acontece com o ERASMUS europeu, alargando dessa forma a sua base de financiamento.
- Em quarto lugar, o programa poderia ser aberto a não bolseiros. Assim como não se impede os estudantes com carro próprio de frequentar uma universidade pública, não é socialmente iníquo, antes pelo contrário, autorizar aqueles que podem, a realizar a mobilidade a custos próprias, reservando as bolsas para quem de facto precisa delas.
- Por último, poderia ser significativo mobilizar as redes de universidades já constituídas para participarem mais ativamente no programa, integrando nele, ou articulando com ele, outros programas de mobilidade igualmente em curso, tirando partido das sinergias e aumentando a visibilidade global do processo.

Mas quando um país como o Brasil decide ficar de fora do programa; ou um outro país como o Chile, que vê aprovado numa cimeira realizada na sua capital, Santiago, um programa de mobilidade académica transcontinental de grande envergadura que recebe o nome de um dos expoentes máximos da sua cultura e da sua cidadania, Pablo Neruda, não consegue comprometer-se, no conjunto das suas universidades, com mais do que 29 bolsas por ano (11 estudantes recebidos e 18 enviados), não parece que a questão se deva colocar apenas ao nível das dificuldades financeiras.

Os maiores constrangimentos situam-se a um nível político. Quando o Brasil compreender que o papel que tem a desempenhar no mundo como potência emergente não é incompatível, antes pelo contrário, com a assunção das suas incontornáveis responsabilidades de liderança regional, teremos resolvido de uma vez não só a questão do financiamento dos programas de mobilidade académica, como também os problemas dos restantes programas de integração regional e os da própria existência real, para além da mera retórica de circunstância, do Espaço Ibero-americano do Conhecimento.

6.4. Outros programas em curso

É necessário contrariar e fazer frente a esta tendência desagregadora do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, dando força às iniciativas e às dinâmicas internas das próprias instâncias políticas e técnicas das Cimeiras, que procuram reforçar a coordenação de esforços e articular suas várias componentes. Vão nesse sentido a criação da estrutura de coordenação política definida no Plano Estratégico, o Fórum Ibero-americano do Conhecimento, que adoptou a designação de Fórum Ibero-americano de responsáveis da Educação Superior, Ciência e Inovação, bem como a unidade técnica de coordenação, definida no mesmo documento.

Entretanto, a fragilidade da coerência organizacional global do movimento não significa, como vimos pelos vários exemplos apresentados no ponto anterior, ausência de iniciativa nesta matéria. Para além dos projetos institucionais referidos merecem igualmente destaque vários outros que surgiram da espontânea iniciativa de instituições públicas e privadas, que respondem claramente aos desafios colocados pela criação de um Espaço Ibero-americano do Conhecimento: entre outros, a UNILA – Universidade Federal de Integração Latino-americana, a Associação de Universidades Grupo Montevideu, o Grupo Tordesilhas, o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, e as numerosas reuniões formais de reitores de universidades de países do espaço ibero-americano. A existência desses projetos isolados, surgidos, apesar da falta de incentivos e de articulação entre eles, da identificação, pelos seus promotores, de uma necessidade que se respira no ar, é, aliás, a melhor prova de que existem condições e apetências económicas e sociais que justificariam uma atenção mais sistematizada ao problema.

No plano do investimento privado, do estabelecimento de parcerias público-privadas, do patrocínio privado de iniciativas públicas ou do mecenato e da concretização da chamada responsabilidade social das empresas, é normalmente necessário procurar bem longe deste nosso espaço ibero-americano para encontrar exemplos de indivíduos ou de empresas que se disponham a assegurar, em ligação duradoura com o setor público, projetos por este identificados como prioritários. Neste âmbito,

pela relativa exceção que constitui e pela dimensão mundial que já assume, mencionaremos com maior destaque o Portal UNIVERSIA, iniciativa do Banco Santander.

Através da criação participada de um portal informático, o Portal UNIVERSIA, mais de 1 200 universidades dos 23 países que compõem o espaço ibero-americano encontram-se atualmente organizadas na maior rede universitária do mundo. Com ela, uma população universitária de mais de 14 milhões de estudantes e de professores geram um tráfego informático de 9 milhões de utilizadores únicos por mês e beneficiam dos milhares de iniciativas culturais e sociais, de informação, de formação, de intercâmbio internacional e de emprego, que o portal põe anualmente à sua disposição¹⁰². Entre 2005 e 2008, por exemplo, nos três primeiros anos de funcionamento de um programa específico criado no âmbito do Portal, mais de 350 000 universitários conseguiram o seu primeiro emprego através do Portal UNIVERSIA. Três anos volvidos, em 2011, um número semelhante de primeiros empregos e de estágios profissionais (330 568 primeiros empregos e 25 028 estágios) foi atingido em apenas um ano, correspondendo à gestão de quase 8 milhões de currículos individuais atualizados. Num outro programa o Portal acolhe o funcionamento de 2 174 disciplinas de 113 universidades aderentes, em modalidade de ensino a distância. Entretanto o Portal estendeu-se a universidades britânicas, chinesas e americanas e a família alargou-se com a entrada de um novo membro, o Portal INNOVERSIA, que tem as mesmas características do primeiro mas está especialmente vocacionado para as atividades de transferência e de inovação.

Há duas formas de olhar para esta atitude. A primeira, considerá-la a obra de um filantropo que tem a noção da realidade do mundo em que vive e a consciência de que os outros não tiveram as mesmas venturas ou as mesmas capacidades, e que decide pôr seus recursos ao serviço de uma instituição especial: a universidade. A segunda, considerar que ela valoriza o lado pragmático de um ramo de negócios, que escolhe justamente a universidade, e o espaço ibero-americano em particular, como campo

¹⁰² Em finais de 2011 os números exatos são 14,3 milhões de professores e estudantes de 1 232 universidades.

privilegiado de investimento de médio e de longo prazo, porque neles reconhece talento, inteligência, juventude, inovação, conhecimento e, portanto, futuro.

É de apreciar a primeira interpretação. Mas pensamos ser ainda mais importante valorizar a segunda, definitivamente mais lisonjeira para a universidade, porque reveladora da importância cultural, social, econômica e política que desempenha nas sociedades modernas. Quando pessoas e organizações acreditam e apostam nas nossas universidades, isso é uma medida das suas qualidades, mas também uma prova das nossas.

6.5. Questões em aberto

Apesar dos percalços e das hesitações, o processo de criação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento sempre vai avançando. Na base desta evolução está, por um lado, o lugar que a educação tem sabido ocupar nas agendas nacionais e o esforço genuíno que os países da região estão a fazer para proporcionar o acesso à educação de uma camada cada vez mais alargada da população, incluindo, no seu ritmo próprio, a educação superior. Hoje, é generalizado o entendimento de que este investimento é não só obrigatório no plano social, como também rentável no plano económico. Por outro lado temos o percurso – cheio de avanços e recuos mas com uma intenção condutora, apesar de tudo, bem definida – no sentido de interpretar esse esforço numa base regional, pondo em comum dados e reflexões que contribuem, até pelo efeito benéfico de avaliação que qualquer comparação comporta, para definir estratégias e para acompanhar a evolução dos indicadores.

E se há indicadores ilustrativos de que estes países, apesar de grandes desequilíbrios entre si, se têm mostrado atentos aos desafios do nosso tempo, são precisamente os que traduzem a abrangência dos seus sistemas de ensino superior e as respetivas dotações globais. No conjunto dos países, por exemplo, o número de estudantes neste grau de ensino duplicou entre 1975 e 1995 e duplicou novamente entre 1995 e 2005, ano em que ultrapassou os 16 milhões.

Na Figura 6.1 são apresentados estes dois indicadores para um conjunto de 15 países ibero-americanos (incluindo Espanha e Portugal), referentes ao ano de 2009¹⁰³. As linhas tracejadas intersectam-se num ponto que representa os valores médios da União Europeia. Outros quatro países de referência são igualmente representados: Estados Unidos, Coreia, Austrália e Canadá. Sete países ibero-americanos têm uma dotação global superior ao valor médio europeu e sete têm uma taxa global de escolaridade superior à média da Europa. Em três deles (Cuba, Venezuela e Chile), os dois indicadores são superiores aos europeus.

De entre o conjunto muito vasto de países em cujos dados baseamos a nossa análise (essencialmente os que constam das bases de dados da UNESCO e da OCDE), Cuba e Venezuela ocupam lugares de grande destaque relativo, com, respetivamente, 8,62% e 7,60% das suas populações a frequentar o ensino superior. Cuba aparece mesmo como sendo o país do mundo em que os dois indicadores representados são os mais elevados. O valor da dotação global do seu sistema de ensino superior (5,4% do PIB) é quase duplo do do país que aparece em segunda posição mundial, os Estados Unidos.

Sendo verdade que estes indicadores, sendo muito bons em termos relativos, mascaram dotações absolutas modestas no ensino superior quando comparadas com as de outros países mais ricos, porque são reportados aos respectivos PIB's, é de justiça reconhecer que, pelo menos em nível do que representa a consciência coletiva, medida pelo esforço que a comunidade faz, como um todo, para garantir aquelas dotações, eles merecem toda a nossa atenção.

No outro extremo temos a posição modesta da Guatemala e igualmente do México, do qual se espera um outro desempenho. Quanto ao Brasil, temos ainda uma abrangência relativamente limitada de pouco mais de 3% da população (comparar com quase 6% da Argentina), sobretudo se tivermos em conta a dotação global de que dispõe o seu sistema de ensino superior, 1,6% do PIB (1,2% na Argentina). Esta baixa eficiência, pode estar relacionada com a desequilibrada repartição das responsabilidades da educação

¹⁰³ *Global Education Digest 2011: comparing education statistics across the World.* UNESCO.

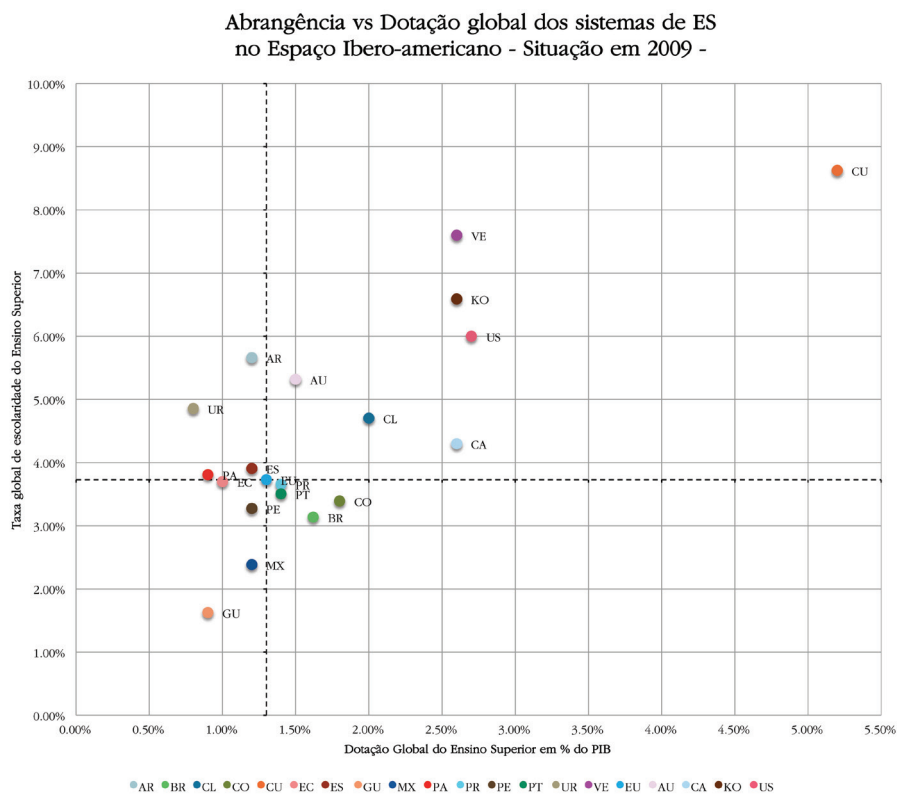


Figura 6.1 : Dimensão dos sistemas nacionais de educação superior dos países Ibero-americanos. Taxa de escolaridade global vs Dotação global em % do PIB. Dados GED2011 da UNESCO referentes a 2009. Elaboração dos autores.

superior entre setores público e privado (28% e 72% respectivamente, no Brasil, contra 79% e 21% na Argentina), fator que pode tornar mais oneroso o sistema no seu conjunto.

Já quanto ao esforço de integração supranacional, o trabalho está bastante mais atrasado. Na Figura 6.2 apresentamos a situação de mobilidade internacional de estudantes (entradas *vs* saídas) em 11 países do Espaço Ibero-americano, reportada ao ano de 2004¹⁰⁴. Estes valores devem ser

¹⁰⁴ Dados referentes a 2004. *Global Education Digest 2006* da UNESCO e *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007 do CINDA* – Centro Interuniversitário de Desarrollo. www.cinda.cl. Nos anos posteriores as bases de dados reportam valores relativos a um número inferior de países. No caso do Brasil, isso representa uma distorção crucial na medida em que

comparados com os da média da União Europeia (7,5%; 2,5% em 2006) ou da Austrália (20,2%; 0,5% em 2006) e de vários outros países (ver Figura 2.6 no ponto 2.6.3 do capítulo 2), que não são aqui considerados porque tornariam mais difícil a percepção gráfica da situação dos países Ibero-americanos, por efeito de esmagamento de escala.

Com a exceção de Portugal, da Costa Rica e do Uruguai, a posição destes países em matéria de mobilidade internacional de estudantes é ainda muito conservadora. Assim, embora os últimos anos tenham permitido melhorar o panorama¹⁰⁵, temos um longo caminho a percorrer.

É igualmente visível que os países que poderiam desempenhar um papel de liderança na formação das elites regionais, Brasil (0,04%; 0,55%), México (0,08%; 0,57%), Argentina (0,16%; 0,42%) ou Chile (0,92%; 1,04%), não têm mostrado interesse em assumir essa responsabilidade, preferindo deixá-la para a Costa Rica, para o Uruguai ou para Cuba. Cada um destes três países recebe, por exemplo, proporcionalmente à dimensão das suas academias, respetivamente 56 vezes, 61 vezes e 165 vezes mais estrangeiros do que o Brasil.

Mais uma vez a questão se põe sobretudo na esfera das opções políticas. O recém lançado Programa brasileiro Ciência sem Fronteiras, por exemplo, supostos cumpridos em 2014 os objetivos a que se propõe e atingidos os números que pretende com a distribuição de bolsas que está prevista, produzirá o efeito que se encontra representado pela seta na mesma Figura 6.2. Com uma relação de saídas/entradas igual a 16, e que subirá para 22 no final deste percurso, o Brasil partilhará nesse momento uma região do Gráfico onde já se encontram, no Espaço Europeu do Ensino Superior, a Geórgia e a Macedónia.

Esta evolução evidencia com clareza que a decisão brasileira é, neste momento, a de privilegiar a formação de cientistas no estrangeiro em detrimento de maior equilíbrio entre entradas e saídas, quando poderia favorecer a formação de cientistas de países ibero-americanos, desempenhando

a grande expansão das universidades federais no Governo Lula tomou maior impulso após 2006 e ainda continua forte no Governo Dilma Rouseff.

¹⁰⁵ Por exemplo, em 2009 a Espanha tinha chegado a 2,7%, 1,2%, e o Brasil a 0,3%, 0,4%.

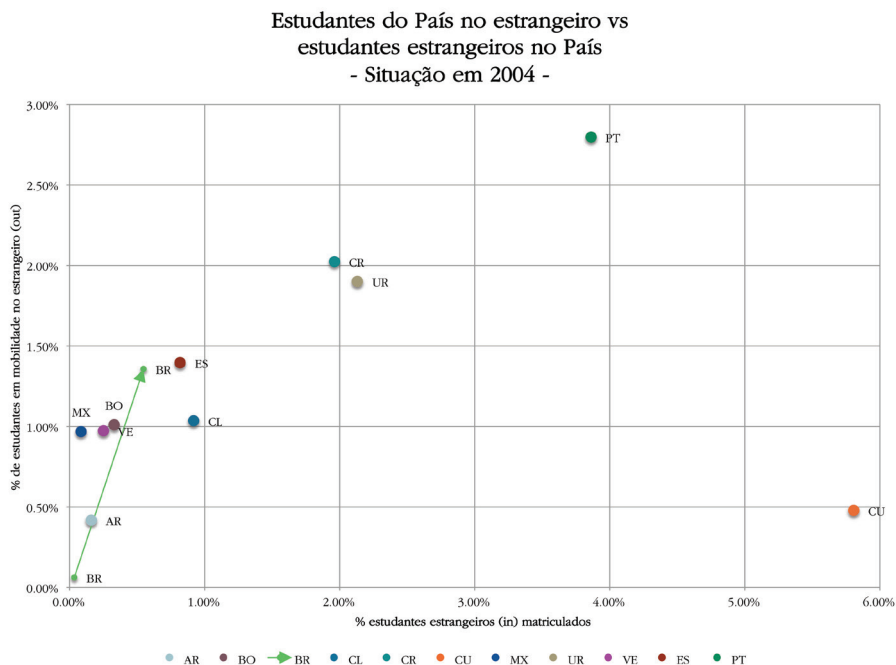


Figura 6.2: Comparação entre a percentagem de estudantes estrangeiros matriculados numa universidade de um determinado país e a percentagem de estudantes desse país matriculados numa universidade estrangeira. Dados GED2006 da UNESCO e do CINDA – Centro Interuniversitário de Desarrollo, ambos referentes a 2004. Elaboração dos autores.

o papel que as circunstâncias atuais do mundo lhe atribuem e contribuindo, ao mesmo tempo, para reforçar as suas unidades e centros de investigação e para fortalecer o Espaço Ibero-americano do Conhecimento. Todos os exemplos conhecidos e várias experiências já concretizadas mostram a enorme apetência que existe em relação ao Brasil por parte dos jovens recém-graduados de toda a América Latina quando se trata de escolher uma universidade para prosseguir estudos de mestrado ou de doutoramento. O Brasil, tal como México, Argentina e Chile, poderia estar a fazer, nesta parte do mundo, aquilo que França, Reino Unido e Alemanha fizeram durante dezenas de anos na Europa, contribuindo para formar sucessivas gerações de jovens dos países limítrofes e fazendo crescer neles a vontade de serem parte de uma comunidade de nações.

Mesmo não saindo dos estritos limites (e limitações) das considerações de natureza económica, não consta que esses países tenham sido prejudicados por adoptar esta política de abertura aos jovens estrangeiros em formação avançada. Antes pelo contrário. Muitos de nós, portugueses, brasileiros e outros ibero-americanos, pertencemos justamente a uma geração que sabe valorizar os milhares de projetos de investigação que foram executados nesses países com recurso ao trabalho de jovens estrangeiros que nós éramos. Com benefício para nós, para os nossos países de origem e para os nossos países de acolhimento.

No processo de criação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, a primeira questão em aberto é, pois, a de saber até onde querem ir, efetivamente, os Governos, por detrás das sonoras declarações oficiais que marcam todas as Cimeiras. E, sendo natural que nem todos tenham o mesmo interesse ou a mesma vontade de ir tão longe, é essencial definir com clareza os objetivos concretos, os parceiros interessados em cada um desses objetivos e os recursos públicos (e também privados) que eles conseguem mobilizar.

Resolvida esta questão, todas as outras dificuldades parecem de pequena monta. Quanto à mobilidade académica, que, não sendo a única, é inegavelmente a primeira grande autoestrada para a internacionalização das universidades, sobretudo quando entendida a uma escala compatível com as necessidades de uma Sociedade do Conhecimento, a sua agilização requer a eliminação de uma série de pequenas barreiras administrativas, financeiras, pedagógicas, linguísticas e culturais das quais fomos falando ao longo do livro, em vários planos que aqui sistematizamos:

- Reconhecimento das competências adquiridas no estrangeiro: É obrigatório garantir aos estudantes que conhecimentos e as competências que adquirem no estrangeiro são contabilizadas na sua universidade de origem, de tal forma que, no conjunto, havendo bom desempenho, o percurso escolar não é prolongado.
- Reconhecimento de graus e diplomas no estrangeiro: É a sequência lógica do caminho que começa no reconhecimento parcelar das competências para a mobilidade e uma prática essencial ao

estabelecimento da livre circulação de profissionais num Espaço Integrado do Conhecimento. Como tal, deve ser incentivada, mas é preciso contar com as fortes resistências que pode encontrar nas corporações nacionais.

- Avaliação de cursos, de unidades de investigação e de universidades: A prática de avaliação está hoje muito difundida, mas, com raras exceções, é quase sempre realizada com abrangência e significado nacionais. É de prever que tais práticas se internacionalizem (podendo começar-se, por exemplo, em solicitar avaliações de programas a agências de outros países) e desejável que tal aconteça.
- Valorização da interculturalidade e superação das barreiras linguísticas: São dificuldades que sempre aparecem associadas a uma permanência prolongada no estrangeiro. No caso concreto do mundo ibero-americano, no entanto, haverá possivelmente maior diversidade étnica, linguística e cultural no interior de alguns dos nossos países do que as que existem entre eles. Acresce que, no que toca à prática da mobilidade académica, a diversidade cultural e linguística deve ser encarada, não como uma dificuldade, mas sim, justamente, como um dos objetivos do processo.
- Redução das barreiras diplomáticas: As práticas de internacionalização universitária, porque compreendidas como estratégicas pelas diplomacias nacionais, têm beneficiado de uma certa agilização dos procedimentos para obtenção de vistos. Este é, no entanto, um foco de tensão permanente, para cuja resolução a universidade deve mobilizar todas as suas influências.
- Garantia de financiamento: Trata-se, sem dúvida, de um fator condicionante da mobilidade. Será necessário criar um esquema de complementaridade entre as instâncias públicas transnacionais, nacionais, estaduais e locais, que igualmente deverá incorporar entidades privadas com interesses económicos na região na esfera das respetivas responsabilidades sociais a fim de dar aos programas a escala compatível com o desafio a que tentam responder. O custo das deslocações num espaço geográfico com estas dimensões (tipicamente entre 500€ e 1200€) tem um peso relativo muito menor no custo total de uma

estadia de 1 ano do que no de uma estadia de um mês. Isto pode aconselhar a que se privilegiem estadias de maior duração.

216

Para abordar cada uma destas dificuldades, é essencial que adotemos dois princípios básicos, duas regras de conduta que nortearão o nosso caminho e ajudarão a remover obstáculos:

1º princípio: A experiência de mobilidade internacional é uma prática em que todos ganham: o estudante que a faz, a sua universidade de origem, a universidade que o recebe e os dois países envolvidos. Todos os intervenientes devem compreender que não se trata de preparar uma viagem ao estrangeiro mas sim de promover e executar um projeto universitário de grande alcance, que como tal deve ser considerado nos documentos estratégicos das universidades intervenientes e claramente assumido pelos seus dirigentes. Pela natureza e dimensão das dificuldades que ele enfrenta, a responsabilidade do setor deve estar ao nível da reitoria: num vice-reitor ou equivalente na estrutura organizacional da universidade europeia, num pró-reitor ou equivalente na estrutura organizacional da universidade brasileira.

2º princípio: A experiência de mobilidade internacional serve para conhecer coisas novas e para fazer coisas diferentes. Sem nunca pôr em causa o fim último da formação de qualidade, é preciso que todos entendam, sobretudo os professores, que, se for para fazer exatamente o que se faria em casa, então mais vale não sair dela. É definitivamente necessário pôr de lado o conceito estrito de equivalência disciplina a disciplina, capítulo a capítulo, linha a linha, exageros a que por vezes chegam os professores que ainda não assimilaram este princípio e que pode tornar infernal o processo de preparação da mobilidade ou, ainda pior, quando as coisas não são tratadas previamente, o regresso a casa. Mesmo nas áreas científicas mais bem estruturadas e autocontidas, não existem dois cursos em todo o mundo que sejam iguais. Como tal, há que garantir a formação nas áreas tronco, mas não mais do que isso. Também por este motivo, é desejável que o processo esteja o mais possível sob o controlo e a decisão da reitoria.

6.6. Portugal-Brasil: arco primeiro de uma ponte transatlântica

Não foi um acaso histórico que colocou Portugal e Brasil lá onde eles estão no mapa do mundo. Assim como “o Egito é uma dádiva do Nilo”, na conhecida síntese de Heródoto, também se poderia dizer que o Brasil, olhando de frente a costa africana, tal como aconteceu, é uma dádiva dos alíseos que o colocaram a meio do caminho marítimo mais curto, com a tecnologia da época, entre a Europa e o Oriente. Portugal e Brasil aconteceram como tinham que acontecer, nos territórios que já lá estavam há milhões de anos à espera que alguém cumprisse o seu destino e fizesse deles o arco primeiro de uma ponte transatlântica de ligação entre a Europa e a América do Sul, construída sobre fundações geográficas tão profundas que os ventos da história nunca as poderiam abalar.

Não que não tivessem tentado. Para apenas referir os mais recentes, quando Portugal finalmente terminou o seu ciclo colonial e se virou para a nova aventura da integração europeia, rápido como quem tem receio de perder a boa onda e virtuoso na arte meio esquizofrénica de oscilar entre extremos, jogou fora e fingiu esquecer o património da sua própria identidade, forjada em séculos de atrevida curiosidade pelo desconhecido, numa vontade muito própria de espreitar atrás de todos os bojadores, numa reconhecida apetência para se aproximar dos povos diferentes, para «viver dos projetos vastos e dos horizontes distantes». Estas características, que lhe permitiram ser o primeiro protagonista da primeira globalização, não lhe serviram de muito no momento de se arrumar na casa europeia, tornada demasiado pequena para quem está habituado aos grandes espaços. Faltou-lhe, para utilizar as sábias expressões de Sérgio Buarque de Holanda¹⁰⁶, saber dar valor ao “esforço lento, pouco compensador e persistente” e “tirar o máximo proveito do insignificante”. Reconhecer que “a parte pode ser maior que o todo” não é, definitivamente, um dos seus maiores atributos. E diluiu-se no todo europeu, sem sequer ser capaz de o adocicar com a sua essência.

¹⁰⁶ Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Coleção documentos brasileiros, 1936.

Foi preciso deixar passar o tempo para que Portugal percebesse que os dois destinos não são incompatíveis. Teve que viver a fase do bom aluno, teve que aceder aos fundos de coesão, de os utilizar umas vezes bem e outras nem tanto, teve que assumir duas presidências indiscutivelmente bem sucedidas, teve que mostrar ser capaz de fazer crescer o seu PIB real, entre 1995 e 2010, a um ritmo superior ao da Alemanha ou da França, teve que fazer eleger o *seu* Presidente da Comissão Europeia e o *seu* Vice-Presidente do Banco Central Europeu, teve que participar na criação do Euro e acreditar que aguentaria conviver com uma moeda forte, teve que conhecer os primeiros desgostos e os primeiros dissabores no interior da família europeia para se dar conta de que o seu peso relativo dentro da Europa dependia em larga medida do que já era antes de entrar. No ir e vir da onda e com o pessimismo de sempre, é nessa fase que se encontra neste momento.

A evolução recente do Brasil é igualmente impressionante. Quinto maior país do mundo em extensão, herança da colónia, fez dela a sexta maior economia do planeta depois de ter ultrapassado em 2009 o Canadá e a Espanha, em 2010 a Itália e em 2011 o Reino Unido. Quando em 2003 o acrónimo BRIC foi inventado para designar um conjunto de países emergentes (Brasil, Rússia, Índia e China), previa-se que a economia brasileira ultrapassasse a italiana por volta de 2025 e as economias britânica e francesa a partir de 2035. Todas estas previsões de crescimento se revelaram conservadoras. A França deverá ser alcançada em 2014 e a Alemanha antes do final da segunda década. Esta evolução reflete sobretudo o efeito conjugado de dois fatores: a avidez da economia chinesa por matérias-primas, de que o Brasil dispõe com abundância, e a entrada de grandes segmentos da população brasileira pobre (os estudos apontam para 47 milhões de brasileiros) na classe média baixa, por efeito das políticas sociais levadas a cabo sobretudo desde 2003, com o Governo Lula.

O sucesso de uma política de equilíbrio, que permitiu favorecer largamente os interesses do capital financeiro nacional e internacional, por um lado, e por outro a criação ou o alargamento de uma série de programas direcionados aos segmentos mais pobres da população brasileira, projetaram o Brasil na cena política internacional. O fantasma de De Gaulle, quando afirmava que «o Brasil é um país de futuro, e sempre será!», parece estar,

definitivamente, exorcizado. O momento histórico foi bem aproveitado pelo sentido de oportunidade e pelo carisma pessoal do ex-presidente Lula, através de conhecidas e mediatizadas intervenções nos encontros de líderes mundiais (*that's my man right here, I love this guy*, assim o bajulou o homem mais poderoso do mundo), mas parece radicar em razões menos conjunturais e ter resistido bem à transferência de poderes no Brasil. Provam-no, pelo facto em si mesmo e pelo conteúdo, o discurso de Abertura da 66ª Assembleia Geral das Nações Unidas, pela primeira vez na história proferido por uma mulher, a Presidente Dilma Rousseff, em setembro de 2011.

Mas o Brasil ainda não conseguiu escapar da “armadilha da renda média”. Com efeito, apesar dos avanços proporcionados pelas políticas sociais ativas dos últimos Governos, os resultados são bem mais decepcionantes se nos reportarmos a índices de padrão de vida individual (63º na lista de PIB *per capita*), de bem-estar económico e social (84º na lista do Índice de Desenvolvimento Humano), ou de distribuição da riqueza (139º na lista do Índice de Gini). O acesso recente dos brasileiros a um plano de relativo bem-estar interno e de consideração internacional sem precedentes na sua história só terá maior significado quando puder ser medido pelo lugar que o país ocupa no *ranking* dos índices de padrão de vida, em associação com uma distribuição da riqueza efetuada com menos iniquidade. O aumento de autoestima proporcionado pelo bom momento que o país atravessa, justa recompensa por tantos anos de laboriosa e mal remunerada expectativa, deve, pois, ser consumido com moderação, para não se transformar em excesso de arrogância, que não fica bem ao país das favelas e só atrapalha no momento de dançar o samba. A exagerada confiança nas suas atuais possibilidades pode, igualmente, inibir a vontade política de avançar com reformas que não devem deixar de ser equacionadas, por serem necessárias, em setores que constituem os maiores entraves ao seu desenvolvimento, tais como as infra-estruturas e a educação.

Temos de um lado um país deprimido e do outro um país eufórico. Mas um olhar mais atento mostra uma realidade que não se compagina com uma diferença tão diametralmente oposta de estados de alma. Com efeito, entre 1995 e 2008, intervalo escolhido para não incluir a década negra da super-inflação no Brasil, o PIB nominal brasileiro e o português, expressos

em dólares correntes, aumentaram aproximadamente o mesmo valor (116,4% para o português e 114,9% para o brasileiro). Mas retirando o efeito da inflação, em termos de PIB real em moeda corrente americana, portanto, a situação é muito mais desequilibrada, com vantagem para o lado português, que regista um aumento de 46,8% contra uma diminuição de 26,5% para o Brasil. No período 2008/2010 esta posição inverteu-se. Enquanto o PIB real do Brasil em dólares correntes subiu 11,4%, o de Portugal diminuiu 10,7%¹⁰⁷.

O percurso dos dois países tem inúmeros episódios de oscilação desfasada de prosperidade e de humor, parecendo até que uma qualquer lei da História, ainda não postulada, proíbe os portugueses e os brasileiros de partilharem momentos de comum alegria ou de comum tristeza. E embora a trajetória do Brasil seja agora menos frágil do que era em passados recentes e não se perspetivem facilidades para a economia portuguesa nos próximos anos, ainda é cedo para garantir que estes ciclos terão chegado ao fim.

É necessário saber tirar partido de mais esta complementaridade. Nos anos oitenta, um número significativo de odontologistas brasileiros procurou instalar-se em Portugal, com as dificuldades que são conhecidas. Foi um período em que a balança estava inclinada no sentido da Europa. Na atualidade ocorre o oposto: é a economia brasileira que necessita de técnicos qualificados e professores, que existem, conjunturalmente, em excesso em Portugal. Podemos transformar tais dificuldades em oportunidades para a diplomacia universitária, que pode dar uma forte contribuição para a resolução do problema.

Algumas das empresas *spin-off* criadas nas incubadoras universitárias brasileiras podem ter interesse em expandir as suas atividades para Portugal, e logo para a Europa, e o inverso acontece, sem dúvida, com *spin-off's* universitárias portuguesas. Acordos entre universidades (e entre redes universitárias) dos dois países será mais uma boa oportunidade para fazer funcionar a ponte.

¹⁰⁷ A comparação de indicadores económicos, sobretudo entre países situados em áreas económicas diferentes, não é um exercício trivial. Se utilizarmos valores nominais de PIB na moeda local e em Paridade de Poder de Compra, as variações de Portugal e do Brasil entre 1995 e 2005 foram, respetivamente, de 162,2% e 151,6%, enquanto no período 2005/2009 elas foram, segundo dados do Penn World Tables, respetivamente de 112,6% e 132,5%. Embora com valores diferentes neste outro indicador, mantêm-se as conclusões gerais que apresentamos acima.

De todo o modo, independentemente da fase em que estivermos das oscilações económicas e/ou psicológicas entre os dois países, o Brasil assumiu definitivamente o estatuto de economia ibero-americana dominante, num espaço que é hoje a casa de mais de 600 milhões de pessoas, 9% do total da população do planeta, e que representa uma fatia de 10,3% do PIB mundial. Cabe-nos a nós, portugueses e brasileiros, acreditar nas qualidades que os outros nos reconhecem e tentar tirar partido delas fazendo a síntese presente entre os nossos dois passados – no caso vertente, atravessando uma vez mais e fazendo outros atravessar a ponte entre a Europa e o Brasil, mostrando a cada um o caminho do outro. A perceção, por parte das universidades portuguesas e brasileiras, desta realidade, a assunção dos mecanismos e o consciente aproveitamento das potencialidades que a quarta missão lhes proporciona, podem desempenhar no processo um papel da maior centralidade, contribuindo de modo altamente positivo para a construção do futuro.

(Página deixada propositadamente em branco)

EPÍLOGO

A centralidade do papel do conhecimento na sociedade moderna e no sucesso das suas mais variadas formas de organização não carece, hoje, de grandes demonstrações. Cada vez mais respeitam-se países que alicerçam suas estratégias de desenvolvimento sobre ciência, tecnologia, criação e inovação, superando modelos económicos baseados na mão-de-obra barata ou na produção de matéria-prima. Mas o caminho que lhes é necessário percorrer para fugir à “armadilha da renda baixa” em ambiente de competição internacional globalizada é, muitas vezes, dificultado pela desigualdade de condições e de meios perante outros económica, social e culturalmente mais desenvolvidos e portanto, à partida, mais preparados para a vencer. No entanto, como foi evidenciado, uma forte e duradoura vontade política nacional, sustentada por uma consciência coletiva da importância da educação e do conhecimento, pode ser suficiente para alterar significativamente situações de desvantagem, mesmo em termos comparativos, durante o intervalo de tempo, relativamente curto, de uma geração.

Enunciar o objetivo de construir uma sociedade baseada no conhecimento, mesmo quando feito de uma forma determinada e convicta – o que nem sempre acontece –, é apenas o primeiro passo, necessário e importante mas não suficiente, para a sua realização. Uma vez dado este passo, igualmente se faz notar que a dinâmica do processo, da qual são ingredientes indispensáveis tanto a transferência de tecnologia quanto a criatividade e a inovação, normalmente não é importável de outros países, na medida em que a adaptação mecânica a uma nova realidade de um modelo que se mostrou eficiente num outro contexto, quase nunca é satisfatória. Isto significa que a sustentabilidade de um novo modelo de desenvolvimento

depende, entre outros fatores que lhe proporcionam um enquadramento adequado (como seja um quadro legal equilibrado e um sistema judiciário eficiente), da forma como ele incorpora e se articula com as características sociais endógenas, tais como o nível médio de formação e de cultura disseminados em toda a sociedade. Um prémio Nobel é importante como exemplo e catalisador de um dever coletivo, mas, pelo menos tão importante como isso, é uma elevada taxa global de escolaridade, de graduação e de doutoramento, sem descurar as áreas mais sensíveis de ciência e tecnologia. Como tal, uma política de desenvolvimento económico implica hoje, obrigatoriamente, estratégias de inclusão social, na medida em que nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de desperdiçar suas inteligências, a todos devendo proporcionar acesso aos níveis de ensino e formação compatíveis com o desabrochar completo das potencialidades pessoais, independentemente dos recursos económicos de que disponham. Ora, como ficou provado pelos exemplos apresentados e analisados neste texto, a garantia constitucional de ensino universal e gratuito é apenas um conforto político que em muitos países não desonera as famílias de uma pesada contribuição para a formação superior dos seus jovens membros, o que pode determinar um afastamento precoce do processo de formação.

Necessariamente diferentes, portanto, na forma e nos detalhes da sua adaptação a cada realidade, os modelos de desenvolvimento trazem igualmente vários traços de família: entre eles, a mobilização obrigatória dos sistemas científico e universitário, desejavelmente fortalecidos, e a aproximação entre os dois. Embora por vezes relegada a um lugar secundário de mero fornecedor de serviços, a que a massificação do ensino superior, por um lado, e a sobrevalorização da cultura de massas, por outro, de certa forma a remeteram, a universidade não pode deixar de se assumir como sede de reflexão e de síntese criativa entre formação, pesquisa e inovação, para reforçar a sua posição de liderança intelectual da sociedade e de reclamar a centralidade em todo o processo de desenvolvimento. Os países que mais se destacaram, ao longo do século xx, no plano da criação de riqueza e garantia de bem-estar dos cidadãos foram aqueles que lograram conciliar sabiamente a qualidade de uma formação superior massificada com as exigências específicas de uma formação especializada

em ambientes de investigação científica de ponta, normalmente realizada em universidades.

No contexto do esforço de reconstrução do pós-guerra, compreendendo que as limitações impostas pela fragmentação das fronteiras nacionais não os beneficiavam em termos da competição económica global, os países europeus empreenderam um processo notável de integração económica e política, que evoluiu com naturalidade, com os avanços e recuos conhecidos, para uma interpretação supranacional do conceito de Sociedade do Conhecimento. Foi neste percurso, entretanto seguido, também nas suas hesitações e nas suas dúvidas, em outras latitudes, que as universidades de todo o mundo vieram encontrar um novo impulso para suas iniciativas de internacionalização. Hoje assistimos ao crescimento sustentado dos índices de mobilidade académica em todos os níveis de formação e em todas as modalidades conhecidas, culminando com a criação de diplomas internacionais conjuntos, a constituição de equipas internacionais de pesquisa e o progressivo alargamento das experiências internacionais em todas as áreas de intervenção, clássicas ou contemporâneas, de uma universidade.

Constituindo uma vasta rede de mais de 17 000 nós, vinculadas na sua diversidade aos mesmos princípios invariantes e universais que há séculos lhes conferem uma assinalável estabilidade, falando uma mesma linguagem de racionalidade e de diálogo, as universidades poderão igualmente tirar partido destas suas características e potencialidades e utilizá-las ativamente como instrumento para a constituição de espaços supranacionais integrados do conhecimento, no plano daquilo que aqui se considera uma nova e nobre missão: a diplomacia cultural universitária. De certa forma, o rejuvenescimento institucional associado à emergência da quarta missão está para a crise da “Universidade pós-moderna” como a terceira missão esteve para a crise da “Universidade Torre de Marfim”, ou como a segunda missão para a crise da “Universidade escolástica”.

Neste livro foram apresentadas, a título de exemplo, várias iniciativas que se enquadram nesta perspectiva, algumas retiradas da experiência direta dos autores, outras já entronizadas como boas práticas de cooperação académica. Não obstante, cabe a cada universidade definir sua própria estratégia de internacionalização, escolhendo os projetos e programas que

lhe darão corpo e os contextos em que mais lhe interessa fazer uso das suas especificidades e vantagens cooperativas.

Apesar de ser um dos invariantes do sistema universitário, o caminho da internacionalização e as várias outras questões com as quais se relaciona e das quais depende é, todo ele, semeado de hesitações e contradições. A contextualização histórica do aparecimento da quarta missão, evolução de um conceito que teria sido postulado no momento mesmo de criação da primeira universidade, permite compreender melhor os avanços e recuos de um processo complexo, ainda não suficientemente estudado, cujo formato se redefine diariamente pela ação direta dos seus principais protagonistas e pela experiência dos seus principais interessados: dirigentes universitários, mas também estudantes, professores e funcionários.

Através dos percursos pela história que aqui realizamos de modo necessariamente panorâmico e superficial, pudemos recordar a que ponto a internacionalização era já uma realidade nos centros de saber que antecederam a constituição da primeira universidade e de que forma ela representava um aspeto importante na composição das comunidades universitárias medievais, renascentistas e modernas. Pudemos igualmente acompanhar em traços largos, através da análise dos principais momentos de rotura e da sua diferenciada influência sobre as evoluções nacionais ou locais, os percursos que conduziram a uma interessante e importante diversidade atual de formas e de organizações universitárias, todas provenientes de uma única fórmula inicial, eventualmente com duas variantes: a de Bolonha, em torno de uma comunidade de estudantes, e a de Paris, em torno de uma comunidade de professores.

As vicissitudes e as visíveis contradições por que tem passado a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (*European Higher Education Area*), do Espaço Europeu de Investigação (*European Research Area*) e do Espaço Europeu do Conhecimento (*European Knowledge Area*), todos inseridos no processo de âmbito mais alargado que é o da própria consolidação da União Europeia, não escondem uma linha condutora relativamente estável e coerente que responde à vontade política de “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos,

e com maior coesão social”. O espírito de excessiva competitividade e o déficit de solidariedade que têm fundamentado, no plano ideológico, essa importante iniciativa de retomada do protagonismo político da Europa não podem ser isentos de críticas. No entanto, em consequência das ações desenvolvidas e não obstante a necessidade de aprofundar a dimensão comunitária das linhas de orientação traçadas para diminuir as disparidades, começa a ser possível identificar um conjunto de preocupações comuns na esfera do ensino superior e da ciência, que se traduzem num certo comportamento de família por parte da evolução dos indicadores nacionais. Este resultado, do qual beneficiam sobretudo os países europeus periféricos, só pode ser considerado positivo.

A análise da experiência europeia nesta matéria e do desenvolvimento do sistema de educação superior brasileiro, bem como a identificação dos principais desafios que uns e outros enfrentam neste momento, constituem o ponto de partida para um exercício de reflexão sobre a aproximação universitária entre a Europa e a América Latina, e para o papel relevante que Portugal e o Brasil podem desempenhar nesse processo, coerente com os objetivos definidos para o até agora incipiente Espaço Ibero-americano do Conhecimento. Nesta linha, faz-se urgente uma reforma profunda dos sistemas de educação superior da América Latina, apanhados na contramão da História (da qual a Europa do Sul fugiu, aliás, só recentemente), como os últimos bastiões do esquema de organização pedagógica de Napoleão (aliás de Condorcet-Cabanis), baseado em percursos rígidos de formação universitária monolítica conducentes à profissionalização. E nem valerá a pena perder muito tempo a refletir, a não ser por impulso meramente acadêmico, sobre as vantagens relativas de um e de outro sistema, já que a posição de “orgulhosamente só”, no mundo global em que a internacionalização universitária desempenha um papel cada vez mais importante, é, creem os autores, insustentável a médio prazo.

Como ocorre com todos os textos que se aventuram no oceano dos princípios e das proposições, cada leitor fará a sua própria leitura. A dos autores, que também têm direito à sua, é a de que a perspectiva alargada que procuraram apresentar da internacionalização pretende fornecer aos dirigentes universitários e às comunidades académicas interessadas um novo

instrumento para elaboração dos seus planos e projetos, para realização das suas políticas e para concretização das suas estratégias institucionais. Tal perspectiva pode abrir às universidades uma nova dimensão para a afirmação do seu prestígio e da sua autonomia nas sociedades contemporâneas, valorizadoras do património imaterial, cada vez mais representado pelas ciências e pelas culturas, e dos signos de desenvolvimento orientados pela tecnologia, inovação e criação. Portanto, em vez de perdermos tempo à procura das respostas que o mundo já deu, ou de travarmos guerras que já começam perdidas, ou de nos remetermos, impotentes, ao lugar de mero espectador, ressentido, reativo e ácido, ao sabor dos acontecimentos e por eles conduzido, o caminho que propomos seguir é o de tentar compreender, interpretar e dominar o movimento para o poder condicionar ou mesmo dirigir. A história dessa intrigante invenção chamada universidade (como dizia Kant, iluminista) somente nos tem dado motivos de optimismo, realista e esperançoso, no seu futuro, e no da sua quarta missão.

TABELAS

(Página deixada propositadamente em branco)

TABELA 1

		Dot Global / PIB		Tees = Nestud / NPop	
		2000	2008	2000	2008
União Europeia	EU	1.13%	1.30%	3.36%	3.73%
Bélgica	BE	1.30%	1.40%	3.47%	3.82%
Rep Checa	CZ	0.80%	1.20%	2.47%	3.83%
Dinamarca	DK	1.60%	1.70%	3.54%	4.22%
Alemanha	DE	1.10%	1.20%	2.50%	2.71%
Estónia	EE	1.00%	1.30%		5.08%
Irlanda	IE	1.50%	1.40%	4.24%	4.20%
Grécia	EL			3.87%	5.68%
Espanha	ES	1.10%	1.20%	4.54%	4.02%
França	FR	1.30%	1.40%	3.41%	3.50%
Itália	IT	0.90%	1.00%	3.11%	3.42%
Hungria	HU	0.80%	0.90%	3.01%	4.12%
Holanda	NL	1.40%	1.50%	3.06%	3.67%
Austria	AT	1.10%	1.30%	3.26%	3.42%
Polónia	PL	1.10%	1.50%	4.13%	5.71%
Portugal	PT	1.00%	1.30%	3.65%	3.55%
Eslováquia	SK	0.80%	0.90%	2.52%	4.26%
Finlândia	FI	1.70%	1.70%	5.22%	5.83%
Suécia	SE	1.60%	1.60%	3.91%	4.44%
Reino Unido	UK	1.00%	1.20%	3.44%	3.79%
Turquia	TR	0.80%		1.51%	3.39%
Islândia	IS	1.10%	1.30%	3.44%	5.53%
Noruega	NO	1.37%	1.70%	4.25%	4.52%
Suíça	CH	1.30%	1.30%	2.18%	2.96%
Austrália	AU	1.40%	1.50%	4.41%	5.32%
Canadá	CA	2.30%	2.50%	3.98%	4.30%
Nova Zelândia	NZ	0.90%	1.60%	4.46%	5.83%
Japão	JP	1.40%	1.50%	3.14%	3.09%
USA	US	2.70%	2.70%	4.68%	6.00%
Coreia	KR	2.20%	2.60%	6.39%	6.59%
Israel	IL	1.90%	1.60%	4.21%	4.61%
Chile	CL	2.00%	2.20%	2.75%	4.79%
Brasil	BR	1.78%	1.37%	2.00%	3.16%
México	MX	1.00%	1.20%	1.99%	2.46%
Rússia	RU	0.50%	1.50%	4.94%	7.07%
Brasil Norte	NT	1.56%	2.56%	1.42%	2.15%
Brasil Nordeste	ND	1.98%	1.78%	1.11%	1.75%
Brasil Centro-Oeste	CO	1.73%	1.17%	2.68%	3.29%
Brasil Sudeste	SD	1.72%	1.11%	2.36%	3.19%
Brasil Sul	SU	1.53%	1.10%	2.65%	3.29%

Tabela 1: Dados referentes às Figuras 2.1 e 2.2 do Capítulo 2. Taxa de Escolaridade Global do Ensino Superior e Dotação Global das Instituições em percentagem do PIB relativos a 2000 e 2008. Fonte OCDE (Education at a Glance 2011).

TABELA 2

232

		Dot pública / PIB		Desp / Rend	
		2001	2008	2001	2008
União Europeia	EU	0.97%	0.98%	2.87%	4.76%
Bélgica	BE	1.20%	1.30%	0.74%	0.63%
Rep Checa	CZ	0.80%	0.90%	2.84%	2.79%
Dinamarca	DK	1.80%	1.60%	1.12%	0.89%
Alemanha	DE	1.00%	1.00%	1.89%	3.16%
Estónia	EE		1.10%		3.05%
Irlanda	IE	1.10%	1.20%	3.85%	4.74%
Espanha	ES	1.00%	1.00%	5.23%	4.71%
França	FR	1.00%	1.20%	2.65%	2.92%
Itália	IT	0.80%	0.80%	3.70%	4.49%
Hungria	HU	0.90%	0.90%	2.20%	
Holanda	NL	1.00%	1.10%	3.60%	6.10%
Austria	AT	1.20%	1.20%	0.00%	0.00%
Polónia	PL	1.10%	1.00%	1.08%	5.96%
Portugal	PT	1.00%	0.90%	1.11%	11.58%
Eslovénia	SI		1.00%		3.32%
Eslováquia	SK	0.80%	0.70%	1.37%	1.86%
Finlândia	FI	1.70%	1.60%	0.57%	0.66%
Suécia	SE	1.50%	1.40%	0.00%	0.00%
Reino Unido	UK	0.80%	0.60%	4.87%	10.93%
Turquia	TR	1.00%		1.85%	
Islândia	IS	0.90%	1.20%	1.31%	1.69%
Noruega	NO	1.30%	1.60%	0.50%	1.14%
Suíça	CH	1.30%	1.30%	0.00%	
Austrália	AU	0.80%	0.70%	10.29%	11.48%
Canadá	CA	1.50%	1.50%	15.03%	11.80%
Nova Zelândia	NZ	0.90%	1.10%		7.93%
Japão	JP	0.50%	0.50%	21.13%	24.64%
USA	US	0.90%	1.00%	18.82%	18.35%
Coreia	KR	0.40%	0.60%	22.12%	18.45%
Israel	IL	1.20%	0.90%	9.69%	9.34%
Chile	CL	0.50%	0.48%	58.37%	33.32%
Brasil	BR	0.75%	0.76%	51.68%	21.90%
Argentina	AR	0.80%	0.90%	26.54%	
Paraguai	PY	0.80%		36.52%	
México	MX	0.70%	0.90%	12.57%	14.56%
Índia	IN	0.80%		0.19%	
Rússia	RU	0.50%	0.90%		3.99%
Indonésia	ID	0.30%	0.30%	23.33%	
Brasil Norte	NT	1.05%	2.05%	36.08%	14.54%
Brasil Nordeste	ND	1.30%	1.14%	61.60%	34.50%
Brasil Centro-Oeste	CO	0.76%	0.62%	36.31%	15.01%
Brasil Sudeste	SD	0.56%	0.48%	49.06%	18.73%
Brasil Sul	SU	0.50%	0.47%	38.78%	14.37%

Tabela 2: Dados referentes às Figuras 2.3 e 2.4 do Capítulo 2. Despesa total do estudante em percentagem do PIB per capita e Dotação pública em percentagem do PIB relativos a 2001 e 2008. Fonte OCDE (Education at a Glance 2004 e 2011).

TABELA 3

		Mobilidade in		Mobilidade out		Variação in 2000-2008	
		2000	2008	2000	2008	da Europa	de fora
União Europeia	EU	5.30%	7.60%	2.00%	2.55%	23.52%	59.20%
Bélgica	BE	12.10%	12.20%	4.00%	2.50%	27.27%	-30.91%
Bulgária	BG	3.20%	3.90%	2.70%	9.40%	17.58%	32.77%
Rep Checa	CZ	2.50%	7.10%	1.10%	2.55%	341.93%	33.01%
Dinamarca	DK	7.90%	8.30%	4.20%	2.90%	103.85%	-43.40%
Alemanha	DE	10.00%	10.90%	1.70%	4.02%	-5.88%	24.49%
Estónia	EE	1.80%	3.60%	2.70%	4.90%	-0.46%	365.56%
Irlanda	IE		7.20%	13.00%	11.24%		
Grécia	EL	1.34%	4.10%	19.60%	5.24%		
Espanha	ES	1.50%	3.60%	1.00%	1.31%	161.29%	132.71%
França	FR	8.20%	11.20%	1.60%	2.93%	5.00%	46.77%
Itália	IT	1.40%	3.00%	1.10%	1.83%	30.57%	195.47%
Chipre	CY	7.30%		255.80%			
Letónia	LV	7.00%	1.20%	1.20%	2.20%	21.74%	-89.85%
Lituânia	LT	0.60%	0.80%	1.90%	3.60%	509.50%	-42.08%
Hungria	HU	2.37%	3.70%	1.30%	1.62%	17.72%	236.35%
Malta	MT	5.60%	7.70%	9.60%	11.00%	17.65%	46.15%
Holanda	NL	2.90%	6.80%	1.60%	2.22%	193.81%	61.50%
Austria	AT	12.90%	18.70%	3.50%	3.52%	51.09%	29.73%
Polónia	PL	0.40%	0.70%	0.80%	1.70%	66.27%	78.75%
Portugal	PT	3.00%	4.90%	1.90%	3.55%	18.90%	74.18%
Roménia	RO	3.00%	1.50%	1.40%	2.10%	-79.83%	-36.17%
Eslovénia	SI	1.00%	1.50%	2.80%	2.90%	109.50%	-4.34%
Eslováquia	SK	1.20%	2.40%	2.30%	13.11%	200.00%	0.00%
Finlândia	FI	2.10%	3.70%	3.10%	2.16%	47.38%	94.43%
Suécia	SE	7.50%	8.50%	2.20%	4.11%	-35.71%	75.76%
Reino Unido	UK	13.40%	19.90%	0.60%	1.00%	20.34%	70.67%
Macedónia	MK	0.70%	0.40%	6.20%	12.50%	-23.76%	-54.92%
Turquia	TR	2.00%	0.80%	3.70%	1.98%	-76.78%	-53.61%
Islândia	IS	4.50%	4.90%	17.20%	20.10%	12.50%	0.00%
Noruega	NO	4.70%	7.60%	4.20%	6.29%	35.64%	80.85%
Suíça	CH	11.60%	20.30%		4.47%		
Geórgia	GE	0.10%	0.10%	1.00%	3.00%		
Ucrânia	UA	1.00%	1.20%	0.50%	0.70%		
Austrália	AU	12.50%	23.60%	0.30%	0.90%		
Canadá	CA	6.68%	13.10%	0.50%	3.52%		
Nova Zelândia	NZ	4.80%	24.40%	0.40%	1.37%		
Japão	JP	1.90%	3.20%	0.30%	1.44%		
USA	US	2.60%	3.40%	0.10%	0.29%		
Coreia	KR	0.11%	1.30%		3.86%		
Chile	CL	0.43%	1.50%		0.83%		
Brasil	BR		0.03%		0.45%		
China	CN		0.61%		1.98%		
Índia	IN		0.08%		1.15%		
Rússia	RU	0.00%	1.40%	0.03%	0.57%		

Tabela 3: Dados referentes às Figuras 2.5, 2.6 e 2.7 do Capítulo 2. Percentagem de estudantes estrangeiros matriculados numa universidade de um determinado País e percentagem de estudantes desse País matriculados numa universidade estrangeira relativos a 2000 e 2008. Fonte OCDE (Education at a Glance 2011).

Igualmente se apresentam as taxas de variação entre 2000 e 2008 da percentagem de estudantes estrangeiros matriculados num determinado País europeu e provenientes de outro País europeu ou de fora da Europa. Dados Eurostat.

TABELA 4

234

		índice PISA reduzido	TaxaGrades reduzida	(PISA*TGES) reduzida
		2009	2009	2009
União Europeia	EU	100	100	100
Bélgica	BE	102	65	101
Rep. Checa	CZ	99	94	92
Dinamarca	DK	100	123	113
Alemanha	DE	103	67	76
Estónia	EE	103	63	141
Irlanda	IE	100	121	116
Grécia	EL	95	62	
Espanha	ES	97	87	102
França	FR	100	83	94
Itália	IT	98	86	89
Hungria	HU	100	79	
Holanda	NL	104	108	100
Austria	AT	98	65	82
Polónia	PL	101	131	151
Portugal	PT	98	119	90
Eslovénia	SI	100	53	154
Eslováquia	SK	98	149	105
Finlândia	FI	109	164	170
Suécia	SE	100	104	120
Reino Unido	UK	101	91	104
Turquia	TR	91	51	81
Islândia	IS	101	148	136
Noruega	NO	101	109	122
Suíça	CH	104	85	78
Austrália	AU	104	127	143
Canadá	CA	106	90	76
Nova Zelândia	NZ	105	126	161
Japão	JP	106	103	89
USA	US	100	98	156
Coreia	KR	109	114	191
Israel	IL	92	96	116
Chile	CL	88	42	106
Brasil	BR	81	73	59
México	MX	84	47	54
Rússia	RU	94	133	165
Brasil Norte	NT	72	62	57
Brasil Nordeste	ND	72	61	37
Brasil Centro-Oeste	CO	77	68	74
Brasil Sudeste	SD	83	80	69
Brasil Sul	SU	90	71	64

Tabela 4: Dados referentes às Figuras 2.8 e 2.9 do Capítulo 2. Taxa de graduação reduzida (EU=100) de 2008 e índice PISA 2009 composto reduzido (EU=100). Fonte OCDE e Relatório PISA 2009. Dados brasileiros do INEP, obtidos para as regiões brasileiras por interpolação entre o índice PISA nacional e os índices IDEB nacional e regionais.

TABELA 5

		I&D/PIB	Pub/Mhab
		2006	2006
União Europeia	EU	1.85%	752
Bélgica	BE	1.86%	1304
Bulgária	BG	0.46%	208
Rep. Checa	CZ	1.55%	616
Dinamarca	DK	2.48%	1748
Alemanha	DE	2.53%	951
Estónia	EE	1.13%	616
Irlanda	IE	1.25%	1096
Grécia	EL	0.58%	806
Espanha	ES	1.20%	779
França	FR	2.10%	788
Itália	IT	1.13%	734
Chipre	CY	0.43%	435
Letónia	LV	0.70%	127
Lituânia	LT	0.79%	317
Luxemburgo	LU	1.66%	498
Hungria	HU	1.00%	489
Malta	MT	0.61%	145
Holanda	NL	1.88%	1549
Austria	AT	2.46%	1114
Polónia	PL	0.56%	380
Portugal	PT	0.99%	625
Roménia	RO	0.45%	118
Eslovénia	SI	1.56%	1042
Eslováquia	SK	0.49%	399
Finlândia	FI	3.48%	1694
Suécia	SE	3.68%	1938
Reino Unido	UK	1.75%	1395
Croácia	HR	0.75%	444
Turquia	TR	0.58%	208
Noruega	NO	1.52%	1558
Suiça	CH	2.90%	2446
Austrália	AU	1.90%	1428
Canadá	CA	2.00%	1419
Japão	JP	3.40%	602
USA	US	2.60%	1042
Coreia	KR	3.01%	592
Israel	IL	4.65%	1592
Brasil	BR	1.40%	100
China	CN	1.39%	63
Índia	IN	0.90%	26
Rússia	RU	1.07%	152

Tabela 5: Dados referentes à Figura 2.10 do Capítulo 2. Número de publicações científicas com peer-review e percentagem do PIB afeto a atividades de R&D relativos a 2006. Fonte Eurostat.

TABELA 6

236

		DotGlob/PIB	Tees
		2009	2009
Argentina	AR	1.20%	5.66%
Brasil	BR	1.62%	3.14%
Chile	CL	2.00%	4.70%
Colômbia	CO	1.80%	3.39%
Cuba	CU	5.20%	8.62%
Ecuador	EC	1.00%	3.70%
Espanha	ES	1.20%	3.91%
Guatemala	GU	0.90%	1.63%
México	MX	1.20%	2.38%
Panamá	PA	0.90%	3.81%
Paraguay	PR	1.40%	3.66%
Peru	PE	1.20%	3.27%
Portugal	PT	1.40%	3.50%
Uruguay	UR	0.80%	4.86%
Venezuela	VE	2.60%	7.60%
UE	EU	1.30%	3.73%
Austrália	AU	1.50%	5.32%
Canadá	CA	2.50%	4.30%
Coreia	KO	0.026	6.59%
Estados Unidos	US	0.027	6.00%

Tabela 6: Dados referentes à Figura 6.1 do Capítulo 6. Taxa de Escolaridade Global do Ensino Superior e Dotação Global das Instituições em percentagem do PIB relativos a 2008. Fonte GED2011 da UNESCO. Elaboração dos autores.

TABELA 7

		% ins	% outs
		2004	2004
Argentina	AR	0.16%	0.42%
Bolívia	BO	0.33%	1.01%
Brasil	BR	0.04%	0.55%
	CsF	0.06%	1.36%
Chile	CL	0.92%	1.04%
Costa Rica	CR	1.96%	2.02%
Cuba	CU	5.81%	0.48%
México	ME	0.08%	0.97%
Uruguay	UR	2.13%	1.90%
Venezuela	VE	0.25%	0.97%
Espanha	ES	0.82%	1.40%
Portugal	PT	3.86%	2.80%

Tabela 7: Dados referentes à Figura 6.2 do Capítulo 6. Percentagem de estudantes estrangeiros matriculados numa universidade de um determinado País e percentagem de estudantes desse País matriculados numa universidade estrangeira relativos a 2004. Dados GED2006 da UNESCO e do CINDA - Centro Interuniversitário de Desarrollo. Elaboração dos autores.

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2012



UnB



50¹⁹⁶²₂₀₁₂



EDITORA



UnB