

Pós-Graduação em Educação e a Internacionalização do Conhecimento: Direito ou Serviço?¹

ANGELA C. DE SIQUEIRA*

Recebido: 12/12/05

Aprovado: 08/05/06

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Resumo. O texto objetiva discutir o significado da internacionalização do conhecimento, no contexto da globalização, no qual a pesquisa e a educação estão perdendo a cada dia sua característica tradicional (almejada ou implantada) de direito público universal, sendo vistas cada vez mais como propriedade privada ou um tipo especial de mercadoria a ser explorada. Nesse cenário, o texto apresenta algumas propostas em curso que estão sendo implantadas/defendidas por instituições multilaterais, em especial o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio, através do GATS e TRIPS, bem como as apresentadas por alguns países ou grupo de países, com a criação e defesa do Processo de Bolonha. O texto também aponta como a busca de lucros vem moldando uma nova cultura, legitimando certos tipos de conhecimento, afetando universidades públicas e privadas, no que tange ao processo de produção, financiamento, distribuição e legitimação do conhecimento, bem como os programas de pós-graduação, em termos de objetivos, conteúdos, duração/tempo de integralização e títulos conferidos.

Palavras-chave: globalização, conhecimento, mercantilização

Abstract. This text discusses the meaning of the "internationalization" of knowledge in the context of globalization, in which education and research are each day losing their main attribute as a universal public right and becoming a private property or a special kind of merchandise. In this scenario the text presents some proposals which are being carried out by multilateral institutions, mainly the World Bank and the World Trade Organization, through the GATTs and TRIPs agreements, as well as by nations or groups of nations, with the creation of agreements such as the Bologna Process. It also points out how private interests are shaping a new culture, legitimating some types of knowledge, affecting public and private universities in regard to the process of production, financing, distribution and legitimation of knowledge, as well as affecting graduate programs, in terms of objectives, contents, length and degrees awarded.

Keywords: globalization; knowledge; commercialization.

Para abordar o presente tema, é preciso pensar o que vem a ser "internacionalização" no contexto educacional atual e de que "conhecimento" se fala, para depois discutir a pesquisa e o ensino de pós-graduação.

¹ Texto apresentado na mesa redonda "A pós-graduação em educação e a comercialização do conhecimento", no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Belo Horizonte, MG: UFMG/ PUC-MG, ANPed junho de 2005.

Uma breve abordagem sobre o sentido da internacionalização no contexto educacional atual

Como a internacionalização está sendo vista nas discussões e práticas educacionais em distintos países: como troca entre parceiros, cooperação, ação complementar ou competição? Ou mais ainda, inserção subordinada para os países periféricos; processo de colonização através do controle sobre o conhecimento?

A fim de discutir essa questão, começaremos fazendo uma breve abordagem sobre o Processo de Bolonha, iniciado com a declaração de Sorbone em 1998, seguido do Acordo de Bolonha em 1999 e pelas Declarações de Praga em 2001, Lisboa, em 2002 e Berlim, em 2003. Tal processo propôs e vem estabelecendo uma padronização quanto à duração dos cursos superiores (03 anos para graduação, 02 anos para mestrado e 03 anos para o doutorado), com um sistema de créditos transferíveis, instituição de cobrança de mensalidades/anuidades, sistemas de avaliação/acreditação por agências nacionais, mas de preferência rumo a uma agência supranacional, europeia e quiçá mundial, revalidação de títulos, etc. Há a perspectiva de formação de uma suposta “Europa do Conhecimento” e também da Área Europeia de Pesquisa (ERA). Neste contexto há um grupo denominado EUREK (European University for Entrepreneurship- Universidade Europeia pelo empreendedorismo) que, como o nome indica, trabalha pelo avanço da perspectiva comercial das universidades europeias.

Analisando os quatro anos do Processo de Bolonha, Roberto Ruiz (2004, p.32) afirma que *“apenas 13% [das universidades europeias] teriam uma visão mundial e 7% uma visão europeia sobre sua projeção”*. Mas o que seria essa projeção? Como veremos a seguir está cada vez mais ligado à perspectiva de ser competitivo no âmbito do comércio universitário. Segundo documento da Comissão Europeia (2003), a Europa vem perdendo estudantes para os EUA, Austrália, Nova Zelândia, etc., e para resolver tal questão vem sendo reforçado, por dirigentes da CEE e da área educacional, o Processo de Bolonha. Assim a tônica em todos os documentos tem sido o da competição, da defesa e ampliação do mercado através da educação à distância, de cursos com menor duração, de convênios, etc.

Em termos de “internacionalização” é importante ressaltar outros atores, como as grandes corporações educacionais, como as norte-americanas Sylvan Learning Systems e Grupo Apollo, que em 2000 apresentaram resultado de exportação de serviços educacionais da ordem de 10,3 bilhões de dólares (SAUVÉ, 2002). Segundo SCHUGURENSKY e DAVIDSON-HARDEN (2003, p.342), o Sylvan tem atuado no México, com interesse majoritário na Universidad del Valle, tendo adquirido universidades privadas no Chile, na Espanha, na França e na Suíça. O Grupo Apollo, atua nos EUA e no Canadá através da University of Phoenix e também na América Latina, sendo que no Brasil tem parceria com o Grupo Pitágoras.

No Canadá KACHUR (p.382) destaca que o segmento que mais cresce na economia canadense é o denominado de “indústria do conhecimento”, que também vem apresentando um importante papel no aumento das exportações daquele país.

Na Austrália, é corrente tratar o setor universitário como “setor de negócio” e o termo “universidade empresarial” para descrever o caráter das universidades australianas:

“Empresarial” captura tanto a dimensão econômica como a acadêmica, e a maneira pela qual a pesquisa e bolsas de pesquisa sobrevivem, mas sujeitas a novos sistemas de competição e comprovação de desempenho.... Na Universidade Empresarial, as dimensões econômica e acadêmica são subordinadas a um outro fator. O dinheiro é o grande objetivo, mas também é um meio para uma missão mais fundamental: aumentar o prestígio e a competitividade da universidade como um fim em si mesmo” (ZIGURAS, REINKE e MACBURNE, 2003, p.361).

A visão que vem se tornando dominante sobre internacionalização no campo educacional, cada vez mais tem sido a de negócio; ampliação de novos mercados, competição por recursos...

Os mesmos autores citam declaração de Michael Gallagher feita em 2002, como então Gerente do Grupo de Educação Internacional da Austrália / Departamento de Educação, Ciência e Tecnologia, enfatizando que a Austrália estaria alcançando seu limite para receber estudantes estrangeiros. Concluindo assim que o espaço mais promissor para a expansão da universidade empresarial internacional, e para a Austrália como um exportador educacional, seria a educação transnacional, estando o governo federal buscando usar o GATS/OMC como forma de facilitar esse processo (ibid, p.361), visando eliminar barreiras existentes (ZIGURAS, REINKE e MACBURNE, 2003, p.366).

Nesse sentido causa no mínimo estranheza que no Seminário Internacional sobre Avaliação e Reforma Universitária, realizado pelo MEC/CONAES, em abril de 2005, em São Paulo, o convidado para a mesa de abertura com o Ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro, tenha sido o representante da Austrália, e que ao final dos pronunciamentos, o Ministro Genro tenha anunciado a assinatura de um acordo Brasil-Austrália. Cabe ainda destacar que a apresentação positiva do Acordo de Bolonha ocupou grande parte do evento, sendo que apenas um dos convidados estrangeiros apresentou posição discordante.

Outros atores que cabe mencionar são os consórcios de universidades, como por exemplo a ‘Universitas 21’ “conglomerado de universidades de pesquisa com visão empresarial, que congrega instituições da América do Norte, Europa, Leste

Asiático, Austrália e Nova Zelândia, que junto com a canadense Thomson Corporation lançaram a “U21 Global”. A lógica é a de que *“Num ambiente de negócios internacionais onde as principais corporações internacionais estão desenvolvendo estratégias para acessar um mercado educacional global crescentemente lucrativo, uma sólida rede de universidades de alto nível tem grandes oportunidades comerciais”*. (SCHUGURENSKY e DAVIDSON-HARDEN, 2003, p.343).

Universidades e corporações, com apoio do Banco Mundial/IFC/ Edinvest, promoveram em 1998 o primeiro encontro organizado pelo EdInvest e fundaram a African Open University, para a venda de serviços educacionais de nível superior naquele continente.

Em resumo a visão que vem se tornando dominante sobre internacionalização no campo educacional, cada vez mais tem sido a de negócio; ampliação de novos mercados, competição por recursos, distanciando-se da perspectiva de efetiva cooperação acadêmica para desenvolvimento de projetos e pesquisa de cunho social; que beneficiem a população como um todo e não apenas o viés empreendedorista educacional.

Após essa breve discussão sobre internacionalização passemos a uma breve abordagem sobre o conhecimento a ser “internacionalizado”, para quê e para quem.

Qual conhecimento?

Será um conhecimento produzido no país? Importado? Quem o define? O que os termos ‘universais’, ‘globais’, ‘mundiais’ ‘internacionais’ significam para o conhecimento? Não estão sendo cada vez mais reduzidos a procedimentos, processos definidos por pequenos grupos de elite (p. Ex. Comissão Européia, Organismos internacionais, Ministros da Educação, Agências de avaliação, Sociedade civil, em grande parte representada pelos empresários)? E como ficam as próprias universidades, reconhecidas como centros privilegiados de produção, divulgação e crítica de conhecimentos?

Vários autores, como MASEMANN (1986), CHAN-TIBERGHIE (2004) questionam o saber ocidental, ou anglo-saxão, como o paradigma do conhecimento; como centro do saber legítimo; como árbitro do que venha a ser conhecimento e suposta fonte do saber “civilizado”.

Afrânio Garcia, num artigo sobre a cooperação Brasil-África no período 1964-1985, afirma que é necessário se pensar sobre a *“concorrência em que entram os especialistas de origens nacionais diferentes para impor modelos de Estado, de economia, e de espaços culturais”... e como “... as disputas sobre [a definição do] ‘bom Estado’, ou sobre a ‘boa economia’ em escala internacional, estão intimamente ligadas às lutas profissionais pelos títulos, pelas competências e pelas concepções de mundo social adotadas pelos diversos colaboradores internacionais”*. (2004, p. 253).

Nesse contexto de definição do conhecimento “válido”, “legítimo”, há que se destacar o papel de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO.

A referência que constantemente vem sendo usada por governantes de vários países para a educação superior nos dias atuais, incluindo a pós-graduação e a pesquisa, parece guardar sintonia com o documento do Banco Mundial, de 2002, para a educação superior, intitulado “*Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*” (Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação superior)

O Banco Mundial volta a querer se apresentar como Banco do Conhecimento, o que foi postulado num documento de 1999 “*Education Sector Strategy*” e depois abandonado após severas críticas, mas que no documento de 2002, além desse perspectiva de Banco do Conhecimento, há todo um discurso articulado com o Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços (AGCS ou GATS) no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) e com grupos empresariais, em termos de eliminação de barreiras “desnecessárias” (regulamentações nacionais) ao acesso (venda) dos conhecimentos. Cabe destacar que a UNESCO vem dando grande suporte a este processo, trabalhando em conjunto com o Banco Mundial, com profissionais ligados a EUREK – principalmente para a implantação do Processo de Bolonha, da ERA, do EURAB, etc. – numa perspectiva de centralização cada vez maior das decisões, modelos e práticas institucionais.

Segundo a Associação de Universidades Européias o Processo de Bolonha “começou como uma iniciativa de alguns governos da União Européia e especificamente dos Ministros da Educação, onde a participação da comunidade acadêmica NÃO foi um fator fundamental como seria desejável” RUIZ (2003, p.33).

Num estudo sobre o processo de reforma da educação superior na Rússia, Dmitry Suspitsin (2005) mostra a influência crescente do paradigma ocidental-anglo-saxão (com ênfase na competição, privatização; enfim da perspectiva de mercado) naquele país. Ele menciona que de 451 instituições criadas em 1990, 80% o foram pelo setor privado. As instituições criadas com apoio de fundações internacionais e universidades estrangeiras assumiram um papel de elite acadêmica, oferecendo “programas acadêmicos genuinamente de estilo ocidental”, particularmente em economia, administração gerencial, direito comercial, etc.

Avaliando a reforma da educação superior na Alemanha, JENKINS (2005, p.3), indica que o Ato de Regulamentação Federal de 1998 e outras medidas mais recentes deram mais “autonomia” às universidades, fomentaram a competição inter-institucional, enfatizaram a avaliação de resultados (desempenho), acabaram com o status de funcionário público dos professores, o que permitiu o estabelecimento de um sistema de contratação e remuneração baseado na produtividade, incentivaram a criação de parcerias-público privadas para criação de novas instituições, seja com indústrias, universidades estrangeiras, com estabelecimento de cursos mais orientados

para o setor profissional, principalmente na área empresarial e financeira. Menciona ainda o estabelecimento de standards (critérios/pesos) educacionais sem consulta às instituições.

No Canadá, KACHUR (p.388) afirma que *“Universidades, concebidas como instituições de serviço público, estão sendo cada vez mais vistas como uma indústria/negócio de serviço privado e como centros potenciais para a acumulação de capital”*. Ou seja, locus privilegiado para a produção de conhecimento que interessa ao capital.

O que vem a ser neste contexto o discurso da “sociedade do conhecimento” e da “Europa do conhecimento”? Respeito à diversidade, às trocas, ou tentativas de homogeneização/padronização?

A produção e a propriedade sobre o conhecimento

O que dizer do conhecimento como bem universal? Não está sendo suplantado cada vez mais pela perspectiva de propriedade privada de alguns poucos? Como isso vem afetando as universidades e a pós-graduação? Na perspectiva de Conhecimento como mercadoria, entra a defesa de obtenção e garantia de patentes, inclusive com sua regulamentação no âmbito da OMC, através do TRIPS (Trade-related aspects on property rights).

Em todo o mundo, universidades, principalmente as públicas, ainda se constituem em centros privilegiados de produção do saber. Mais do que nunca são alvos dos interesses do mundo dos negócios, que buscam parcerias com as mesmas, num processo crescente de privatização do público e redução da autonomia universitária. Aliás o ideal Humboldtiano começa a ser considerado ultrapassado, não só quanto à indissociabilidade ensino-pesquisa, mas principalmente quanto à concepção de autonomia didática, acadêmica, científica e que para tanto previa seu financiamento público (pelo Estado), mas sem que fosse por ele controlado. O controle seria feito pelo próprio saber produzido e disponibilizado à sociedade, os novos profissionais formados, a atuação como instância crítica e propositiva na sociedade, etc.

Na Europa, como já mencionado anteriormente, está sendo criada a ERA – European Research Area, que seria gerenciada pelo EURAB- European Advisory Board, que implicará na redefinição do conceito, dos objetivos e do financiamento da pesquisa nas universidades, concentrando poder decisório nas mãos de uns poucos, tolhendo a autonomia universitária. Está havendo uma percepção de crescimento de um certo autoritarismo governamental empurrando/abrindo espaços para beneficiar empresas e interesses privados.

O financiamento da universidade e das pesquisas vem implicando cada vez mais num direcionamento heterônomo, em relação aos objetivos, ao espaço, ao tempo para o desenvolvimento do trabalho científico e que se distancia cada vez mais dos

objetivos e da perspectiva da educação como direito público. A pesquisa passa a ser cada vez mais direcionada a um viés utilitarista, tanto por partes de empresas quanto por governantes, com imposição de controles sobre resultados e sobre sua divulgação; forma de apresentação (que deve ser mais favorável ao financiador ou em caso negativo há punição, como proibição de publicação, multas por quebra de contrato, tentativas de descrédito acadêmico, corte de verbas, demissões, etc.

Um exemplo típico pode ser a situação do Canadá. KACHUR (2003, p.377) menciona a disputa entre os principais atores (empresas, professores, universidades, sociedade civil não empresarial) sobre os direitos de controlar a propriedade intelectual. Afirma que o governo canadense vem promovendo uma maior relação entre corporações privadas e universidades públicas:

“Os cortes do governo deixaram as universidades com menos recursos. As universidades tinham pesquisa para oferecer e o governo federal facilitou o uso, a entrada e a influência das empresas sobre a pesquisa universitária para o desenvolvimento de C&T. As corporações mudaram seu foco quanto a sua relação com as universidades: de doações beneficentes, para investimentos e parcerias comerciais em projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) (KACHUR, p.398).

O autor ressalta que *“o efeito indireto do investimento em P&D afetou negativamente a pesquisa na área de humanidade e ciências sociais porque as mesmas não apresentam um retorno comercial imediato. Mais ainda, destaca que enquanto a infra-estrutura pública deteriora, aqueles projetos ligados aos empreendimentos comerciais prosperam”* (KACHUR, p.399) e a *“privatização de partes das universidades públicas canadenses é uma pré-condição assumida para competir no mercado global emergente para os serviços privados lucrativos”* (KACHUR, p. 388).

Em estudos desenvolvidos sobre reformas no Chile e na China, foi possível perceber a crescente dependência das universidades de pesquisa dos recursos privados e seus efeitos não só no desenvolvimento das pesquisas, na escolha do objeto, mas na própria formação em nível de graduação e pós-graduação, pois a prioridade de uso de equipamentos, laboratórios, pessoal mais qualificado, espaço físico cada vez mais passou a ser prioridade desses contratos privados. Mais ainda, aumentou o fosso entre as instituições, pois as sem capacidade atrativa de contratos e convênios ficaram à mingua, ante a crescente redução do financiamento público (SIQUEIRA, 2004).

Nos EUA, Derek Bok (2004, p.61), ex-presidente (reitor) da Harvard University, relata algumas formas de influência do financiamento privado na pesquisa. Segundo estudos, foi verificado que *“pesquisadores com apoio de indústrias são mais suscetíveis a serem influenciados por considerações comerciais na escolha de seus obje-*

tos de pesquisa (35 v.14) e também publicam mais do que os seus colegas”, em parte porque têm contrato a cumprir e também porque os próprios agentes financiadores ajudam no encaminhamento para publicação (quando esta for de interesse; e escondem/ modificam ou proíbem quando não for), divulgação na mídia. Ele relata ainda

Cada vez mais os grupos e pesquisadores beneficiados se aproximam dos interesses e princípios privados e se distanciam da perspectiva pública.

casos de punição a pesquisadores que encontraram e divulgaram resultados não muito favoráveis aos seus patrocinadores, bem como casos de universidades que, contando com certo apoio para seus cursos, dificilmente se tornam isentas para indicar procedimentos, produtos, principalmente na área médica.

Alguns exemplos, dessa influência aqui no nosso país, em pesquisas e na mídia: OGMS ou transgênicos fazem bem à saúde, ao meio-ambiente e à economia; a indústria e agricul-

tura empresarial defendem poluição/ desmatamento; os organismos internacionais e o governo apontam a educação superior como chave para tirar os pobres da pobreza; para reduzir desigualdades sociais; para melhorar as condições de vida e renda nos países, etc. Ou seja, é a velha teoria do capital humano revisitada, agora com ênfase nas “externalidades sociais” para o ensino superior não captadas anteriormente, quando o mantra era a educação básica. Mais ainda há a divulgação na mídia que a universidade está ultrapassada, tem que se modernizar ou ser modernizada, entrar no século XXI; isto é, por um lado ser mais produtiva e por outro atuar na “inclusão social”. Daí decorrem projetos como o PROUNI, o sistema de cotas e por outro a Lei de Inovação Tecnológica, ao mesmo tempo conjugada com um sistema de financiamento e regulamentação baseado em avaliações produtivistas; ou de “desempenho”.

Aqui cabe destacar que a Lei de inovação tecnológica não é mencionada como parte da reforma da educação superior e nem foi discutida no âmbito do MEC, apenas do MCT, mas poderá trazer profundas implicações para a pesquisa, no sentido de, como no Canadá, o governo facilitar o uso, a entrada e a influência das empresas na pesquisa e no cotidiano das universidades.

Entendemos que rever a pesquisa como direito, como bem público, implica em respeitar o ritmo, o rigor científico, os procedimentos e as prioridades acadêmicas. E, se o objetivo for o de reforçar uma política de trocas internacionais, que frutificam e avançam os conhecimentos, é preciso de recursos públicos, evitando a crescente falta de condições para viagens de intercâmbio e pesquisa; fomentar a vinda e ida de professores visitantes; de alunos de pós-graduação. Para isso, também se faz necessário pensar a crescente carga de trabalho docente com grande número de alunos em todos os níveis, mais bancas, parecer em revistas, comissões, etc; os prazos- cada vez mais reduzidos- para elaboração dos trabalhos acadêmicos; a redução do quadro

docentes; enfim as pressões para apresentar bons números e cada vez maiores (produtivismo), onde a quantidade é transmutada em qualidade.

Ensino de pós-graduação como extensão

Há grande pressão dos países mais desenvolvidos, em especial os EUA, a Austrália, a Nova Zelândia, a Inglaterra, a Finlândia, etc, mais da OMC e do Banco Mundial para abertura do “mercado”, principalmente para o oferecimento de cursos on-line por empresas/universidades estrangeiras ou grupos conveniados.

Segundo BOK (2003, p.80), nos EUA empresários vêm buscando cada vez mais estabelecer acordos com universidades de prestígio para oferecer cursos on-line em distintos países, visto como um negócio altamente lucrativo. Os empresários entram com recursos financeiros e o conhecimento sobre tecnologia multimídia e as universidades de prestígio, com sua marca, chancelando cursos on-line. Geralmente tudo é feito a porta fechadas pelas administrações superiores das universidades, sem consulta a professores e alunos (BOK, 2003, p. 80). Ele cita exemplo da firma U.Next, ligada ao mercado de títulos podres, que buscou um acordo inicial com a Columbia University e com a participação da mesma atraiu outras instituições como Chicago, Carnegie Mellon e London School of Economics.

Em termos de internacionalização, urge reforçar as trocas com base acadêmica e não comerciais...

Há que se destacar questões que merecem discussão como:

- A criação de cursos de pós-graduação pagos, moldados para empresas ou governos, estabelecidos com fins majoritariamente financeiros/ comerciais e não de acordo com os estudos e tendências ditados pela pesquisa da instituição e objetivos acadêmicos. Outros, de possível interesse público, mas sem recursos (públicos ou privados) não têm como funcionar. Os *endowments* para certas disciplinas por empresas também crescem, criando grande discrepância de instalações, de salários e de relacionamentos nas instituições, quebrando também a hierarquia e visão institucional. Cada vez mais os grupos e pesquisadores beneficiados se aproximam dos interesses e princípios privados e se distanciam da perspectiva pública.

-Quando se fala de equivalência de títulos, é preciso saber que há nos EUA, mestrados em 01 ano, sem defesa de dissertação, bem como doutorado onde não há uma tese escrita, mas 3 ou 4 artigos publicados em revistas científicas. Recente autorização do MEC para reconhecimento de títulos em convênios. Universidade das Ilhas Baleares; Universidade de Salamanca – título próprio; não nacional. À distância? Trabalhos produzidos pelos próprios diplomados, acompanhados pelos professores, ou comprados/copiados na internet?

-Proposta de franquias e convênios, com a crescente participação de grupos estrangeiros, principalmente para Mestrados profissionalizantes.

- O uso de novas tecnologias, em especial a educação à distância como redentora; como capaz de incluir os indivíduos e países na sociedade do conhecimento; de tornar os trabalhadores mais produtivos e as empresas mais competitivas. Há que se discutir primeiramente se isso é mesmo prioridade, numa sociedade em que muitos não têm acesso à luz, telefones, etc. Mas, como muitos têm acesso à TV, talvez aí entre o acesso banda larga, via net que ora busca se associar com a sky. Há um crescente interesse em conectar o máximo de pessoas possíveis na rede, que tem outros objetivos como a expansão do e.commerce (vale lembrar as vendas da submarino no Brasil, ou da Amazon, e os lucros do próprios sites de busca como o google, cujas ações estão disparando na bolsa de Nova York). Em termos do objetivo de cursos on-line é preciso discutir os conteúdos, acompanhamento acadêmico, avaliação, custos, tecnologias, manutenção, bem como outros vínculos que começam a ser explorados, como propaganda de empresas de informática, de softwares.

Considerações finais

A crescente privatização das universidades e o aumento e dependência dos seus vínculos mercantis vêm sendo objeto de críticas.

Em relação ao processo de Bolonha, a Associação de Universidades Européias apresentou críticas quanto: a) ao ritmo apressado das reformas, destacando que há mais resistências na Noruega, França, Bélgica francófona, Alemanha, Hungria, Portugal, Irlanda e Reino Unido; b) pouca participação das instituições de educação superior no desenvolvimento do Processo de Bolonha, com queixas sobre o descaso ante a autonomia institucional; c) falta de recursos; d) abandono de problemas fundamentais e internos da Educação Superior nos distintos países; e) receio de muitos dirigentes universitários de que a opinião dos empresários venha a definir o desenho dos currículos e que as universidades adquiram uma visão de curto prazo; f) apesar de ter aumentado a mobilidade de alunos e professores entre os países europeus, os países que tradicionalmente atraem estudantes estrangeiros, continuam atraindo mais do que enviando, como p.ex: Reino Unido, Irlanda, França, Holanda, Dinamarca e Suécia; (RUIZ, 2004, p.30-31). O mesmo autor contesta a tendência à homogeneização/padronização dizendo que *“o grande atrativo internacional das universidades e instituições de ensino superior européias deve basear-se em sua diversidade”* (RUIZ, 2004, p.26). Segundo o autor, deveria se dar mais ênfase à *“diversidade da educação superior européia.... O enriquecimento seria não só acadêmico mas também cultural e lingüístico”* (RUIZ, 2004, p.33). Em relação ao discurso da qualidade, afirma mais do que *“centrar em uma estrutura única, difícil de aplicar em todos os*

países, deveria haver um entendimento amplo entre os diferentes atores sobre o que significa a qualidade e a garantia ou obtenção da mesma” (RUIZ, 2004, p.34).

Há reações na Itália; Alemanha; Inglaterra, Países Nórdicos, principalmente quanto à redução dos cursos, à cobrança de mensalidades e a uma maior exclusão dos mais pobres, à redução do financiamento público, à crescente ingerência de interesses privados nos rumos da pesquisa, à pressão pelo uso do idioma de ensino, enfim vários aspectos que vêm sendo entendidos como assalto à autonomia, à diversidade e ao papel de uma instuição pública da sociedade.

Grupos em diversos países em defesa da educação e do conhecimento como um bem público e não como mercadoria ou serviço vêm se articulando através de encontros, criação de listas de discussão e *websites* para disponibilização de material. Em 2002, no I Fórum Social Europeu (FSE), foi criado o Fórum Europeu de Educação, como um espaço alternativo à Conferência dos Ministros de Educação da Europa. Para isso foram realizadas reuniões em vários países: em junho, na Alemanha; em julho, na Suíça; em agosto, na França. Em setembro houve manifestação em Berlim, em relação à criação de *standards* para credenciamento e qualificações (Acordo de Bolonha.). Em 23 de agosto de 2003 foi lançado um abaixo-assinado internacional pela retirada da educação do GATS. No II FSE, em novembro 2003, na França, os grupos pró-educação como um direito social também questionaram o GATS na educação.

Há ainda que se estudar o significado do NÃO da França e da Holanda, e do adiamento do plebiscito na Inglaterra sobre a carta de organização política da União Européia. Será que dará mais respaldo a esse movimento anti-mercantilização/ padronização do conhecimento?

Em termos de internacionalização, urge reforçar as trocas com base acadêmica e não comerciais, fomentando não só intercâmbio Sul-Sul, mas também Norte-Sul, com atores que vêm se articulando em defesa da educação e da pesquisa como bens públicos, de domínio universal e não propriedade privada de uns poucos. Mas isso deve ser feito sem desconsiderar e menosprezar a importância da troca entre pares nacionais e a importância da pesquisa que tenha como foco o local, o regional. A dimensão internacional deve ser vista como esfera da troca; complementar e talvez até colaboradora; mas não necessariamente como uma obrigação e quesito indispensável para se ter uma pós-graduação e pesquisa com bases sólidas e que contribua para o avanço do conhecimento no país, não só na área de educação, mas em todas as áreas, garantindo espaço das peculiaridades nacionais/regionais/locais, da diversidade, valores e cultura dos distintos países.

Referências bibliográficas

- CHAN-TIBERGHIE, Jennifer. "Towards a 'global educational justice' research paradigm: cognitive justice, decolonizing methodologies and critical pedagogy." *Globalisation, societies and education*. Bristol, UK: University of Bristol; Carfax Publishing, v.2. n.2, junho 2004.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Bruxelas: CEC, Communication from the Commission (COM) 58 final, 2003.
- BOK, Derek. *Universities in the marketplace. The commercialization of higher education*. New Jersey: Princeton University Press, 2003.
- GARCIA, Afrânio. "O exílio político dos estudantes brasileiros e a criação das universidades na África (1964-1985). IN: ALMEIDA, Ana Maria F et al. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual brasileira*. Campinas, SP: Editora Unicamp, p.243-256, 2004.
- JENKINS, Rose. *German university finance reform: budget allocation policies in NorthRhine-Westphalia and Rhineland-Palatine*. Texto apresentado na Reunião Anual da Comparative International Education Society. Palo Alto, CA: Stanford University, março 2005.
- KACHUR, Jerrold L. "Whose intellectual property? Whose rights? GATS, TRIPS and Education in Canada. *Globalisation, societies and education*. Bristol, UK: University of Bristol; Carfax Publishing, v.1, n.3, p.321-411, nov 2003.
- RUIZ, Roberto. "El proceso de Bologna, cuatro años después (una evaluación del Area Europea de Educación Superior)" *Proposições*. Campinas, SP: Universidade Federal de Campinas, v.15, n.3, (45), p. 21-36, set/dez 2004.
- SCHUGURENSKY, Daniel e DAVIDSON-HARDEN, Adam. "From Córdoba to Washington: WTO/GATS and Latin American Education". *Globalisation, societies and education*. Bristol, UK: University of Bristol; Carfax Publishing, v.1, n.3, p.321-357, nov 2003.
- SIQUEIRA, Angela C. de "As más lições da experiência: reformas da educação superior no Chile e na China e suas semelhanças com o caso brasileiro". IN; NEVES, Lúcia M. W. (org) *A reforma universitária do Governo Lula: reflexões para o debate*. SP: Xamã, p.111-146, 2004.
- _____. "A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS". *Revista Brasileira de Educação*. RJ: ANPEd; SP: Autores Associados, n. 26, p.145-156, maio-ago, 2004.

SMITH, John. Implementation of the European Research Area in the Social and Human Sciences. Bruxelas: European Commission, Directorate-General for Research; Directorate “Knowledge-based economy and society” (Directorate K), Discussion Paper EUR 20601, 2003.

SUSPITSIN, Dmitry. Between a rock of the state and a hard place of the market: sources of sponsorship and legitimacy in Russian non-state higher education. Texto apresentado na Reunião Anual da Comparative International Education Society. Palo Alto, CA: Stanford University, março 2005.

WORLD BANK. Education Sector Strategy. Washington, D.C.: The World Bank Group World. Human Development Network, 1999.

WORLD BANK. Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education. Washington, D.C.: The World Bank Group, 2002.

ZIGURAS, Christopher, REINKE, Leanne e MACBURNE, Grant. “Hardly neutral players: Australia’s role in liberalising trade in education services.” Globalisation, societies and education. Bristol, UK: University of Bristol; Carfax Publishing, v.1, n.3, p. 358- 374, nov 2003.