

"LA IDEA DE UNIVERSIDAD COMO BIEN PÚBLICO ESTÁ EN SU PROPIO ORIGEN. LA REFORMA DE CÓRDOBA DE 1918 PUEDE SER VISTA COMO EMBLEMÁTICA DE ESA IDEA DE UNIVERSIDAD" (Segunda parte)¹

MARCO ANTONIO DIAS

Licenciado en Derecho (Universidad Federal de Minas Gerais). Fue profesor, Jefe del Departamento de Comunicación, Decano de Extensión y Vicerrector de la Universidad de Brasilia. Fue asesor en el gabinete del Ministerio de Educación, Brasil. Fue director de la División de Educación Superior de la UNESCO (París) (1981-1999). Responsable el programa UNITWIN/Cátedras UNESCO. Representó a la UNESCO en los consejos universitarios de la Universidad para la Paz (Costa Rica) y Université Parix XIII, en Villetaneuse (Francia). Fue el principal coordinador de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). En la Universidad de las Naciones Unidas fue asesor especial del Rector de 2000 a 2009. Participó en la Constitución del UNESCO-UNU Foro. Recibió títulos de Doctor Honoris Causa en universidades latinoamericanas y europeas. Fue condecorado con la "Legión d'honneur" en el Grado de Caballero por el gobierno de Francia (1999).

Entrevistador: Célio Da Cunha

Célio da Cunha (CC): *Diante do imperativo de se definir a missão da universidade de acordo com as necessidades presentes e futuras, como fica o histórico debate sobre a autonomia da universidade?*

Marco Antonio Dias (MAD): Trata-se de uma questão delicada que necessita sempre ser aprofundada. Em muitas constituições e em grande parte das leis relativas ao ensino superior, a autonomia é mencionada como uma das características essenciais do sistema de educação superior. Mas na realidade dos fatos, em quantos países a autonomia é verdadeiramente uma realidade?

Desde o início da existência das universidades, na Idade Média, até os dias de hoje, a liberdade e autonomia fazem parte do conceito de universidade. As universidades e os estabelecimentos de ensino superior, em geral, devem tomar seus destinos em suas mãos, organizar sua gestão, administrar seus recursos, ser livres, pesquisar e organizar o ensino que ministram. A ideia de autonomia implica, então, vários elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino e poder de autogestão.

¹ La primera parte de la entrevista fue publicada en el Vol.1, n° 4 (2016), pp. 97-110

No entanto, já não estamos na Idade Média, quando estas ideias começaram a ser formuladas. A sociedade não está estruturada através de corporações e a vida social tornou-se mais complexa. A autonomia, como sinônimo de soberania, de poder sem restrições e de recusa de prestar contas à sociedade é cada vez mais contestada.

Para muitos, na América Latina, a autonomia tornou-se um mito. Mesmo as ditaduras militares e os governos mais conservadores dizem querer respeitá-la. Na prática, não o fazem, mas deve-se acrescentar que, na história recente do Brasil, governos considerados democráticos tampouco têm sido entusiastas de uma autonomia real. Isto se deve a que eles veem-na apenas como um instrumento para libertar-se das responsabilidades financeiras em relação ao ensino superior. Esta atitude não se verifica apenas na América Latina.

Falar de autonomia em países que aceitam submeter-se a regras impostas de fora, em matéria de finanças das universidades, é também querer “tapar o sol com a peneira”. No Brasil, nos anos 80, o Ministro da educação Murílio Hingel sentiu-se na obrigação de solicitar que se retirasse de seu gabinete, a um representante de uma organização internacional. O motivo foi que esta pessoa desejava impor ao Brasil mudanças no seu sistema legal referente às instituições públicas. Infelizmente, atitudes como estas são raras. E o problema da autonomia é universal.

A definição ou redefinição de missões deveria provocar um grande debate dentro das instituições. Este, no entanto, é um dos pontos sobre os quais pouco se tem feito.

A definição da missão será, além do mais, um instrumento importante para a avaliação de cada instituição em função de seu projeto, que tomará em consideração a situação internacional globalizante e sua vocação específica face aos problemas da sociedade à qual esteja diretamente vinculada. Dispondo de um documento desta natureza, a instituição poderá organizar, de maneira mais legítima e objetiva, processos de avaliação interna. Também, deverá enfrentar uma avaliação externa que somente terá sentido se tomar em consideração o objetivo que, autonomamente, atribuiu-se cada instituição.

Se o mundo acadêmico lograsse fazer valer esta orientação, meio caminho estaria andado para alterar o atual rumo das tendências, todas voltadas para a consolidação da comercialização da educação e para o abandono da ideia de educação como bem público.

Quem tiver dúvidas sobre isto, veja o que ocorreu em 2009, quando, onze anos depois da CMES de 1998, novamente uma conferência mundial foi convocada em Paris para tratar do ensino superior. Mas o ano 2009 pouco teve de comum com 1998. A exemplo da primeira CMES foram conferências regionais convocadas. A exemplo de 1998, a primeira delas realizou-se na América Latina, desta vez em Cartagena de Indias, em 2008 e, como em Havana em 1996, com grande mobilização na totalidade dos países da região.

Mas nisso ficaram os pontos comuns. O representante do Sr. Matsuura, portador de um diploma francês, falando em Cartagena, advertiu que 2009 não seria como 1998. Entusiasmados com o resultado da conferência, os ouvintes não entenderam o que isso significava. Foram compreender em Paris, em julho de 2009, quando os representantes latino-americanos notaram que não se havia tomado em conta os resultados de Cartagena. Ao contrário, ficava claro que se buscava voltar ao conceito de ensino superior como bem público global, despojando como assinalou o secretário geral da AUGM, Rafael Guarga, “todo atributo de “pertinencia” en relación con una sociedad concreta, restando únicamente el atributo de “calidad” como único atributo eventualmente controlable por los estados nacionales y es allí donde el BM propone que se adopte un criterio también global de “calidad”. Criterio que, en el marco de la CMES de 2009, se propuso que se tomara de un documento de 2005 de la OCDE (no se trata de un documento de la UNESCO) titulado “Directrices para la calidad y la provisión transfronteriza de ES”.

Foram então representantes das comunidades acadêmicas de América Latina, em particular os do grupo de Montevideu, e ministros como Juan Carlos Tedesco, da Argentina, que se opuseram a estas manobras e que lograram impor que, desde o início, a declaração de 2009, definisse claramente que ratificava os princípios de 1998. Lograram ainda que se incorporasse a ideia de pertinência como um atributo fundamental do ensino superior. Eliminou-se, em princípio, o apoio à ideia que se busca impor de aplicação de diretrizes globais de qualidade ou de rankings que levariam os países de todas as regiões do mundo a adotar modelos alheios às suas realidades sociais e culturais. Em resumo, foi eliminado todo e qualquer apoio ao documento de diretrizes de qualidade elaborado na OCDE.

Os latino-americanos não conseguiram, no entanto, que se incluísse uma rejeição aos princípios do GATS. Estados Unidos e Romênia vetaram a inclusão de qualquer referência a este tema, como o Paquistão. De qualquer forma, o simples fato de terem conseguido impedir uma manobra de última hora, que fazia incluir no texto da declaração final elementos contrários ao que os participantes haviam aprovado e de terem obtido que a declaração iniciasse ratificando os princípios de 1998, foi, sem dúvida, uma grande vitória. Mas até quando isto será possível de se manter? Esta é a questão que fica pendente. Os que advogam o enterro da ideia de educação como bem público são poderosos e persistentes; dispõem de meios para manipular aqueles indivíduos e aquelas organizações que não sejam capazes de guardar o respeito à defesa dos interesses das populações de seus Estados membros e que preferem submeter-se ao poder de quem dispõe de dinheiro e de poder político.

CC: Quais as maiores dificuldades e obstáculos para dar primazia à dimensão social da universidade e nortear o seu desenvolvimento como uma instituição fundamentalmente comprometida com o bem coletivo? De que forma a chamada “nova ordem internacional” ameaça a ideia de universidade como um bem público?

MAD: A geração de professores e administradores acadêmicos dos anos noventa não poderá jamais se esquecer do período em que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, Presidente, e Paulo Renato Souza, Ministro da Educação, ambos professores de universidades públicas em São Paulo, os salários docentes foram congelados, a expansão universitária pública foi contida e os recursos para pesquisa eram limitados. Dizia-se, com resignação e revolta, que as universidades não disponham de recursos nem para garantir papel higiênico.

A redução dos gastos no ensino superior não era exclusiva do Brasil. Nos anos oitenta e, sobretudo nos anos noventa, na UNESCO, observávamos que esse era um fenômeno generalizado. Dizia-se que os recursos eram limitados. Mas isso não impedia o aumento permanente de gastos militares, num grande número de países. As reduções, os sacrifícios e os ajustamentos estruturais significavam a redução de gastos em educação, saúde, previdência social. Aposentei-me da UNESCO em 1999, num momento contraditório na esfera internacional. Contraditório porque em 1998, realizou-se em Paris, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES). Quase cinco mil pessoas participaram deste encontro. Tratava-se de representantes de mais de 180 países, 125 ministros de estado chefiando as delegações nacionais, representantes de estudantes, professores, toda a comunidade acadêmica, parlamentos, e um sem número de ONGs que sentiam a importância do ensino superior para o desenvolvimento dos países. Ao final, todos os representantes declararam que o ensino superior era um bem público, baseado no direito humano. No entanto, ao mesmo tempo, em segredo, aproveitando o embalo da consolidação de um poder monopolista mundial, grupos muito conscientes do que faziam, lançavam as bases para a transformação de toda a educação numa mercadoria. Oficializavam,

assim, uma tendência já existente em vários países de que educação não é para todos; educação é para quem pode pagar; educação não é instrumento de liberação como queria Paulo Freire; e educação é uma arma para manter poder, concentração, exclusão e miséria.

Em Paris os ministros da educação diziam, em nome de seus governos, que o ensino superior e a educação eram um bem público. Enquanto, em Genebra, os ministros das Finanças dos mesmos países, sem consultar seus colegas da área social, davam apoio a documentos da OMC que passavam a tratar a educação, sobretudo o ensino superior e o ensino a distância como uma mercadoria.

Recentemente, em abril deste ano, Jorge Brovetto (antigo reitor da Universidade de La República de Montevideu, ex-secretário da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu e ex- presidente da Frente Ampla, conjunto de partidos de apoio aos governos Tabaré Vasquez e José Mujica) dizia, falando do GATS que “en términos prácticos, el significado real del acuerdo es el de transformar a la educación en un bien de mercado, una mercancía sujeta a las disposiciones, reglamentaciones, controles y sanciones en su comercialización internacional, similares a las del comercio de cualquier otro servicio o mercadería”.

A nova ordem mundial, de que se fala nas três/quatro últimas décadas, nada tem a ver com o movimento lançado pela ONU nos anos 80. Este estava sob impulso notadamente dos países que constituíam o Grupo dos 77, do qual o Brasil fazia parte, que visava a estabelecer uma situação mais equilibrada no mundo. A nova ordem implantada no mundo nos anos 90 implica, no campo político, o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional. Provoca mudanças, na ordem internacional, prejudiciais aos países pobres e em desenvolvimento. Os quais, nos organismos financeiros, praticamente não têm como fazer prevalecer seus interesses; estimulam alterações no mundo do trabalho onde a estabilidade de emprego desaparece; e a chamada flexibilidade se torna sinônimo de insegurança para uma grande parte da população, com impacto altamente negativo na vida dos cidadãos e, em particular, na dos jovens. Estabeleceu-se um sistema de desordem nas relações internacionais

A globalização afeta todos os níveis de vida da sociedade. A educação, portanto, não lhe escapa e, ao contrário, converte-se em um dos grandes mercados dos tempos modernos. Segundo cálculos, nada otimistas, o mercado da educação encontra-se em plena expansão; é montante que se expressa em bilhões de dólares. Como consequência mais e mais universidades nos países desenvolvidos trazem, para os países em desenvolvimento, verdadeiras caixas negras, com programas fechados, que não são objeto de nenhuma discussão, não levam em conta os interesses dos países receptores e são pagos em moedas fortes. Há situações que raiam a indecência como a daqueles que, além de venderem pacotes fechados, anunciam sua disposição de criar um sistema de reconhecimento de estudos e de diplomas, atribuindo-se o direito de dizer, em toda parte, o que tem e o que não tem qualidade. Há organizações também que chegam ao ponto de propor a venda de diplomas por internet.

Aí vale a pena fazer um pouco de história, lembrando fatos que devem servir de lição quando se analisam estas questões. Em 1965, soube-se que o governo militar brasileiro havia decidido recorrer a consultores norte-americanos para reorganizar o sistema universitário brasileiro, ao mesmo tempo em que o embaixador Lincoln Gordon criticava as universidades por seguirem modelos europeus, totalmente obsoletos segundo seu ponto de vista. Foi o que bastou para que professores da USP (entre eles, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Caio Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti) lançassem um manifesto, em maio de 1965, onde, entre outras coisas, diziam:

As universidades estrangeiras, não importa de que país, são como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais, pois, com elas, não se transferem para outros ambientes as condições de vida social e econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. Não temos de copiar ou transplantar modelos. O que é preciso é estudá-las todas e delas extrair o que de melhor tenham e se possa enquadrar num sistema, maleável e vivo, adaptado às condições, exigências básicas e aspirações de sociedades, tão complexas como as nossas, em transformação desigual e marcada por grandes desníveis econômicos e culturais. Para se inserir o “ideal” no “real”, é tão necessário conhecer aquele como este, por cuja análise se tem de começar.

Esta posição é válida e pertinente até hoje. O conhecimento é importante. Como diziam os participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, no preâmbulo da declaração final, “dado o alcance e o ritmo das transformações, a sociedade cada vez mais tende a estabelecer-se sobre a base do conhecimento, razão pela qual a educação superior e a pesquisa formam hoje em dia a parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações”. Ou, como bem diz o ex-ministro de ciência e tecnologia do Brasil, Roberto Amaral Vieira (um dos elementos mais coerentes de minha geração e, talvez por isto mesmo tão atacado) “não há possibilidade de nação soberana, sem autonomia científica e tecnológica”. Daí a necessidade de se estimular a pesquisa científica e tecnológica e de integrar as políticas educacionais com as de ciência e tecnologia.

Tive o privilégio de participar, como observador, de uma conferência em Berlim, em agosto de 1998, organizada pela OCDE, quando os países mais ricos do mundo, os mesmos que aconselham os demais países a somente se ocuparem da educação básica, decidiram adotar, como política oficial, o acesso universal de seus cidadãos ao ensino superior.

No documento de trabalho desta reunião – “Redéfinir l’enseignement tertiaire- 1998”- os funcionários da OCDE eram enfáticos:

A participação no ensino terciário é, de agora em diante, “a coisa a ser feita”, apreciada por todos, e não só por uma minoria privilegiada. A direção é rumo à participação universal: 100% de participação, com justas e iguais chances de acesso ao conhecimento, em uma ou outra forma de ensino terciário, em qualquer momento da vida, e não necessariamente na prolongação imediata do ensino secundário (...) Chega-se não apenas a um estabelecimento, mas a uma maneira de viver, não apenas para alguns, mas para todos.

Em 2005, durante uma mesa redonda de ministros de educação e do ensino superior organizada na UNESCO durante sua conferência geral, o secretário-geral da OCDE deixou claro que os princípios acima eram válidos para os países membros de sua organização. Os demais deveriam limitar seus esforços ao ensino de base, deixando formação em nível superior e pesquisa por conta dos países que, de há muito, investem no setor. Em outras palavras, o colonialismo deve ser mantido e, agora, de maneira clara, através do domínio do saber.

Já na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica do mundo inteiro e seus associados tinham opinado de maneira muito incisiva, fundamentando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, desde 1949, havia lançado as bases de uma concepção que vê a educação,

em todos seus níveis, como um direito humano. Ali se sustenta que “toda pessoa tem direito à educação...” e que “o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos”.

Em nossos dias, parece evidente que os métodos utilizados para se atingir uma uniformidade de modelos de desenvolvimento, de organização do ensino superior e de cooperação internacional, são cada vez mais sofisticados. Já mencionamos que para impor o pensamento único e a volta da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960, diversos processos, aparentemente independentes, na verdade interligados, desenvolvem-se no plano internacional. Os processos interligados são: O AGCS - GATS em inglês- Acordo Geral sobre Comércio de Serviços; Processo de Bolonha; Sistema de acreditação internacional; Renovação dos instrumentos jurídicos sobre reconhecimento e equivalência de diplomas do ensino superior; Rankings acadêmicos; MOOCS – Cursos abertos massivos on-line. Nos últimos anos, venho discutindo estes temas em várias partes do mundo, alguns destes documentos podendo ser encontrados nos livros eletrônicos que figuram na página www.mardias.net.

A situação de dependência dos países em desenvolvimento agrava-se em função da existência, na Europa, desde 1983, de uma instituição conhecida como Mesa Redonda Europeia (European Round Table -ERT), que congrega cerca de 50 dentre as maiores empresas europeias e age como um grupo de pressão sobre a Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu. Através dessas instituições europeias, alcançam o mundo inteiro.

Os membros da ERT possuem um sistema, têm ideias, dispõem de uma visão da sociedade e de meios para impor sua visão. Agem num quadro regional e global, fazem o que o pensador da Costa Rica, Gabriel Macaya, definiu como a união de conceitos antagônicos, nas frases do "Newspeak" (Orwel, 1984), como "guerra é paz" ou "a paz é guerra", "a morte é vida" e "a vida é morte" etc. Utilizam esta metodologia na análise de questões como desenvolvimento sustentável, globalização com rosto humano, carreira interdisciplinar, recursos suficientes, previsão do futuro, universidade privada.

Em outubro de 1998, através do documento que recebeu o título de “Introdução ao Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS)” a Organização Mundial do Comércio (OMC) definiu os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo entre eles, a educação superior, o ensino a distância, etc.

Esta definição se adequava ao Consenso de Washington, formulação elaborada em 1989, com o final da Guerra fria, pelo economista inglês John Williamson, visando a reforçar a política generalizada em favor do livre intercâmbio, através de privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, menor regulação da economia, prioridade dos países em desenvolvimento ao pagamento dos juros da dívida externa e a predominância da lógica do mercado nas relações internacionais. No ensino superior, a aplicação do Consenso de Washington significa:

- Redução do financiamento público para o ensino superior;
- privatização direta ou indireta dos estabelecimentos de ensino superior;
- prioridade aos aspectos comerciais na cooperação;
- regulamentação de acordo com os princípios do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS ou GATS).

A duplicidade de concepções ou racionalidades persiste, como se pode constatar pelo exame de dois documentos sobre políticas para o ensino superior, elaborados e publicados há quase vinte anos pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Trata-se de "Ensino superior: a lições da experiência",

Banco Mundial, Washington, 1994 e "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior", UNESCO, Paris, 1995. Estes documentos tiveram grande influência na evolução das políticas públicas no ensino superior no mundo inteiro.

A educação é um bem público. Os governos soberanamente têm o direito de delegar esta função, de dar concessões, ou autorizar a instituições da sociedade civil a exercerem estas funções, tudo dentro de normas e leis, base para um sistema de concessão, delegação ou autorização que deve ser submetido a controles rígidos. Bem público significa que o ensino superior deve se basear em três princípios básicos:

- Igualdade: o acesso ao ensino superior deve ser aberto a todos sem discriminação.
- Continuidade ou permanência – O serviço fornecido deve sê-lo de maneira contínua, sem interrupção, o tempo todo.
- Adaptação ou adaptabilidade- O ensino superior deve ter a capacidade de se adaptar às novas situações, a fim de garantir, seja qual for o contexto, a igualdade e a continuidade.

Tampouco me parece correto o conceito avançado agora nos países desenvolvidos, com o apoio de documentos do Banco Mundial ou da OCDE, segundo o qual a educação é um “bem público global”; conceito de consequências perigosas e que significa, por certo, uma tentativa de recuperação da ideia de bem público que salvasse aos estados independentes o direito de definir suas políticas educativas.

Bem público global traz em seu bojo a ideia de modelo único, modelo que, na atual estrutura de força nas organizações internacionais, representa a adoção de modelos dos países ricos, em particular dos países anglo-saxônicos. Bem público global justifica, por exemplo, a criação e o desenvolvimento de princípios de acreditação ou credenciamento que dirão ter qualidade as instituições que se adaptem a estes modelos e não as que respondam às necessidades de sociedades específicas. É a concepção que se tentou passar na CMES de 2009 (como na intermediária de 2003); iniciativa fracassada graças à reação das instituições e governos latino-americanos.

Nos últimos tempos, parecia que, desde o fracasso da conferência da OMC de Cancun, no início dos anos 2000, os países ricos tinham desistido de impor regulamentos que visassem à consolidação do GATS, em particular do princípio da comercialização do ensino e da decretação de morte da ideia de educação como bem público.

Ingenuidade pura. Falando aos participantes do Fórum latino-americano organizado em Foz de Iguaçu pela SESU-MEC do Brasil, Conselho Nacional de Educação, Andifes e Unila, de 17 a 18 de novembro de 2014, chamei a atenção ao fato de que,

Em 2011, por considerarem insuficientes os acordos firmados dentro da OMC, um país, os Estados Unidos, incentivou a elaboração de um novo acordo mais rígido que o AGCS – GATS, que, agora (2014), é objeto de discussão entre 50 países, em Genebra, nos locais da Embaixada da Austrália.

Os documentos em debate são secretos, mas conhecem-se seus pontos principais. As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar, voltar atrás, em compromissos que tenha assumido em relação à liberalização dos serviços. Um dos princípios mais importantes que voltam à cena é o do tratamento nacional, segundo o qual tudo o que é concedido a uma instituição tem que ser outorgado às demais, nacionais ou estrangeiras. Isto significa, por exemplo, que os subsídios para as universidades públicas terão de ser estendidos para as

universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.

Entre os países participantes destas discussões na Embaixada da Austrália, havia seis da América Latina (Chile, Colômbia, México, Panamá, Paraguai, Peru). Os outros são os 28 da União Europeia, além da Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Islândia, Israel, Japão, Liechtenstein, Noruega, Nova Zelândia, Paquistão, Suíça e Turquia. Hong Kong e Taiwan. A prensa internacional anunciava que Brasil e China estavam prontos para também participarem destas discussões.

Não se ouviu falar mais neste assunto, mas recentemente, Jorge Brovetto distribuiu documento que enviou inclusive à equipe dirigente atual da Associação de Universidades de Montevideú (AUGM), onde adverte:

- La aplicación de esas disposiciones, reglamentaciones, controles y sanciones a la comercialización internacional de los servicios de educación, representan una pérdida de soberanía de las naciones en lo referente a la definición, orientación, financiamiento y ejecución de sus propias políticas autónomas en materia de educación.
- La resolución de incorporar a la educación como un servicio mercantilizable se opone, además, por su propia consideración de “mercancía”, a la definición adoptada, a nivel mundial en la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO del año 1998, de que la Educación, en todos sus niveles, constituye un “Bien Público”
- La inmediata respuesta internacional de enfrentamiento a la resolución de la OMC, fue liderada por la UNESCO y contó con el firme apoyo de las mayores organizaciones académicas de la región y del mundo, tales como la UDUAL, (Unión de Universidades de América Latina) y la AUGM, (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), en ambos casos con participación protagónica de nuestra Universidad de la República. La reacción mundial fue de tal magnitud que, de hecho, la resolución de la OMC, quedó sin efecto práctico y no llegó a aplicarse. Esto no quiere decir que el organismo internacional del comercio haya renunciado a su propósito original de lograr un mercado global para los muy redituables servicios educativos transnacionales.

Depois de mencionar que o governo uruguaio não concorda com a proposta em discussão em Genebra, Jorge Brovetto conclui dizendo que, segundo informações oficiais, o TISA (Trade in Services Agreement) está inserido no AGCS da OMC, seus objetivos são os mesmos e os acordos previstos no TISA são compatíveis com os do AGCS e da OMC. Em conclusão, afirma Brovetto, “los servicios educativos no deberían ser incluidos, en ninguno de sus diversos niveles, por ningún motivo, entre los temas a negociar en el marco del TISA, puesto que ello no corresponde a la condición de un bien público como lo es la Educación”.

CC: *Crítica-se muito a universidade na América Latina em sua resistência para uma maior articulação com os setores produtivos. Como você analisa essa questão?*

MAD: A questão do vínculo entre ensino superior e mundo do trabalho é um tema recorrente que aparece sempre quando se analisa a situação deste nível de ensino no mundo inteiro e em todos os tempos. Pessoalmente, não me agrada que se fale em vínculo com o mundo produtivo ou com o mundo empresarial. É um posicionamento redutor. Limita a questão à ligação com as empresas, com o interesse do capital. Por outro lado, a observação da evolução dos sistemas de ensino superior no mundo inteiro, nas últimas décadas, revela que cooperação entre indústrias e universidades é um sonho, muitas vezes um sonho de verão, porque as desconfianças entre mundo empresarial e mundo acadêmico são grandes e nem sempre seus representantes conseguem se reunir em torno de objetivos realmente comuns.

Desde que cheguei à direção da Divisão do Ensino Superior da UNESCO, em 1981, fui motivado pelo posicionamento de estimular o vínculo da educação com o mundo do trabalho. Isto inclui que o contacto com as empresas é evidente, mas busca também ver qual é a perspectiva dos empregados e a da sociedade em geral. É uma visão muito mais ampla.

A preocupação com o tema leva também a outro tipo de equívoco. Fala-se em vínculo com as empresas para que os estabelecimentos de ensino superior ajam como empresas. É outro equívoco. É evidente que as universidades devem ser bem administradas, o desperdício deve ser evitado, e a ética deve predominar na gestão dos recursos que integram uma instituição acadêmica em todos os setores. Mas, uma fábrica de sabão é uma coisa, um estabelecimento de ensino é outra coisa totalmente diferente.

Em 1992, Alfonso Borrero Cabal, num trabalho monumental (Université aujourd'hui- CRDI Canada e UNESCO- publicado em 1994 na versão inglesa e 1995 na francesa) que sintetizou as reflexões feitas pela UNESCO e por associações universitárias do mundo inteiro, recordando que as universidades devem ser bem administradas, mas nunca se esquecendo de que têm missões específicas e que suas funções principais dizem respeito às atividades acadêmicas.

Hoje, de novo, volta-se a insistir na necessidade de maior vínculo das universidades com as empresas, casamento difícil, onde os “cônjuges”, frequentemente, têm objetivos diferentes e a relação acaba tornando-se desconfiada, neurótica, doentia, constantemente impossível, com acusações mútuas de infidelidade. Mas, é uma cooperação necessária, todos estão de acordo. É bom que se definam códigos de ética para as diversas profissões, em particular para os economistas, e que se estimule a cooperação das empresas com as universidades. Para isso, o exame de experiências de outros países, desenvolvidos ou não, é útil, não para copiar mecanicamente experiências de outras realidades, mas, para, de maneira crítica, ver como, quando e onde uma cooperação pode se desenvolver entre empresas e o mundo acadêmico.

Num país como o Brasil, formar os jovens com espírito empreendedor, em outras palavras ajudá-los a conceber suas próprias empresas pode ser importante. Para isso, além de introduções e modificações pedagógicas no âmbito da formação, o desenvolvimento de incubadoras de empresas, dentro e fora das universidades, é uma ideia que merece ser mais e mais explorada.

E o fundamental, sobretudo neste campo, é lembrar-se que o ensino superior para ter qualidade deve ser pertinente. E a pertinência inclui uma ligação estreita com a sociedade, e, em particular com o mundo do trabalho, visto de uma maneira ampla. Isto sempre foi importante. Não tem sentido manter instituições que sejam fábrica de desempregados. Mas, para isto, o ponto de partida da ação universitária deve levar em conta o mundo real.

Mas, não há que se esquecer de que o mercado é mutável e que o indivíduo tem, antes de tudo de ser preparado para responder às necessidades sociais e não às do mercado. Não é realista querer ajustar os objetivos a serem alcançados pelo ensino superior a circunstâncias que são mutáveis e, mais que isso, que se alteram num ritmo frenético. O importante, hoje, é que todos os que completam um curso universitário disponham de uma formação que lhes ensine a pensar

críticamente, a adaptar-se às mudanças e, enfim, a se posicionarem numa atitude de aprendizagem permanente. As instituições, por sua vez, para atender às necessidades sociais devem, necessariamente, desenvolver programas de formação permanente ou continuada. Um diploma, hoje, pode se tornar obsoleto em muito pouco tempo

CC: *Qual a importância do Manifesto de Córdoba de 1918 no cenário na América Latina y para o mundo.*

MAD: No início dos anos sessenta, uma grande agitação intelectual se desenvolveu no Brasil inteiro, baseada na ideia de que a universidade não poderia ficar isolada dos problemas da sociedade. A UFMG era o centro vital desta movimentação. Na época –e isto é apenas um detalhe– sendo presidente do DCE Edilson de Almeida Júpter, lançamos, como encarte de “O Binômio”, o jornal “Tribuna Universitária”, do qual participavam todas as correntes progressistas e reformistas da Universidade e do qual fui o diretor.

O movimento de reformas que chegou atrasado ao Brasil defendia, entre outros pontos, o fim das cátedras vitalícias, pedia a abertura de concursos públicos para os postos de professores universitários, a instalação do co-governo de que a greve do terço foi a expressão mais visível e, sobretudo a participação ativa das universidades nas reformas de base que, acreditávamos, iriam transformar para melhor o país. É difícil avaliar o impacto destas ações.

A repressão na UFMG, os ataques a professores e alunos, depois de 1964, revelam que, para os donos do poder de 1964, ela foi importante. Aliás, a historiadora Heloisa Starling revelou, nos anos oitenta, a existência de uma lista de pessoas a serem eliminadas. Esta foi elaborada pelos que organizaram, em sua vertente mineira, o movimento político-militar de 1964. Muitos sobreviveram –estou entre eles- mas alguns, como Antonio Joaquim Machado, foram efetivamente eliminados.

Mas, verdade seja dita, os movimentos de reforma daquela época tinham sua origem no movimento de reforma de Córdoba de 1918. Estou entre os que consideram que a comunidade acadêmica de nossos dias muito deve a Córdoba, aos estudantes argentinos que sonhavam em modernizar uma sociedade até então absolutamente feudal. É sempre útil recordar a importância do que se passou em Córdoba em 1918. Na Conferência de Havana, em 1996, preparatória à Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998, estive com Carlos Tunnermann, na origem da referência feita a Córdoba na declaração ali aprovada.

Por sua vez, em discurso no primeiro dia da Conferência Mundial em outubro de 1998, recordei também o significado do movimento de 1918 para América Latina e para o mundo. Córdoba, disse eu no dia da abertura da CMES, mostrou quão importante é organizar e sistematizar uma série de princípios que se transformam em marcos de referência para ações e para a definição de bandeiras para a melhoria dos sistemas. Córdoba estabeleceu os elementos básicos de uma ação para a defesa das liberdades acadêmicas e da autonomia universitária, um dos princípios que facilitaram a unidade das forças acadêmicas e a luta contra as ditaduras que, em particular nos anos 60 e 70, dominaram o continente com o sacrifício das liberdades, da dignidade humana, de gerações inteiras de latino-americanos.

Em realidade, não se pode falar de sistemas e reformas do ensino superior na América Latina sem se fazer uma referência à reforma de Córdoba que no próximo ano comemorará seu centenário. Tive o privilégio de participar de comemorações desta reforma, em Córdoba, por ocasião das comemorações dos seus 80 e 90 anos. Em meu tempo de estudante universitário, no início dos anos sessenta, a grande mobilização estudantil em toda a América Latina era feita com base nos princípios da reforma de Córdoba de 1918.

Sem dúvida, esta representou uma resposta aos problemas de uma época. Argentina era, na época, uma sociedade agrícola. A industrialização incipiente, a participação ativa dos imigrantes que

chegavam da Europa com ideias novas fruto das transformações resultantes da Iª. Guerra mundial, o aparecimento de uma classe média que queria ocupar um espaço mais importante na sociedade, definia uma realidade que não é a mesma de nossos dias, mas que, naquele momento, exigia mudanças profundas na estrutura das universidades.

As condições atuais são absolutamente distintas, mas há elementos que merecem uma reflexão e, mais importante que isto, há princípios definidos em 1919, em Córdoba, que são válidos até hoje.

Estes princípios estiveram presentes em métodos os debates que ocorreram na região e, em seguida no mundo inteiro, durante todo o século XX e continuam presentes nesta segunda década do século XXI. Foi o que se observou inicialmente na Argentina, principalmente em Córdoba e Buenos Aires e, em seguida, no Peru, sob a liderança de Haya de La Torre, Chile, Colômbia, Guatemala e Uruguai. Nos anos 30, as ideias do movimento foram retomadas no Brasil, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela e México. No Brasil, nos anos sessenta, todos os movimentos em favor das reformas universitárias inspiravam-se nos princípios de Córdoba. Em 1968, em Paris, durante o movimento de maio, princípios da reforma de Córdoba eram expostos e publicados nos muros da Sorbonne.

A partir de Córdoba, a universidade deixou de ser vista apenas como um centro de conservação e depósito do conhecimento através do ensino e evoluiu em acordo com uma concepção que a colocava numa posição de um centro de criação e de conservação do conhecimento, mediante a pesquisa científica e o ensino. Além disso, com Córdoba, passou a tornar-se clara a necessidade para as universidades, através da extensão, de levar os resultados de seus trabalhos ao conjunto da sociedade. Mesmo se, no início, esta posição pudesse ser considerada, nas análises que hoje se fazem, como paternalista, não há dúvidas que representava um progresso com respeito à situação anterior.

Córdoba mostrou a importância de sistematizar quadros de referência para ações e para a definição de bandeiras capazes de servir de estímulo para melhorar o sistema universitário. A Córdoba devemos, entre outros avanços na época:

- a consolidação da ideia da autonomia, o que representava pelo direito que se reconhecia à comunidade universitária de selecionar seus dirigentes e professores e de organizar os programas de estudo, independentemente do governo ou de outras entidades;
- a insistência na formação integral do ser humano, ficando claro que os estudantes devem ser tratados como adultos, sujeito e não objeto de seus destinos. Para isto, defendia-se o cogoverno das instituições;
- a necessidade para as instituições de ensino superior de manter vínculos com a sociedade, tratar de seus problemas e encontrar em ela a justificativa principal de sua existência;
- a necessidade de transferência à sociedade, através da extensão universitária, dos conhecimentos que os estabelecimentos de ensino superior dispõem ou produzem;
- a modernização científica com mudanças nos programas e currículos, com a eliminação de posições dogmáticas;
- a democratização com a gratuidade sendo considerado um instrumento para a ampliação do acesso à universidade;
- a antecipação dos movimentos de integração da região.

Este último ponto é de fundamental importância nos dias de hoje quando se busca reforçar e consolidar a posição do Mercosur como instrumento de integração na região. Neste ponto, Córdoba foi antecipatória pelo que propunha e por sua penetração em todo o continente estimulando um debate que visava a fazer das universidades agentes de mudança social.

A CMES de Paris de 1998 conservou estes princípios. Nos debates que precederam esta conferência, ficou claro que “antes de se buscar o tipo de instituição de educação que se deseja construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se busca alcançar”. Esta é a condição para que o ensino superior possa colaborar com a criação de uma sociedade mais justa.

Este princípio esteve presente nas declarações de todas as regiões, mas foi formulado de maneira clara na declaração adotada em 1998 em Paris, quando os participantes, entre outras coisas, deram que a educação superior deve “basear as orientação em longo prazo em objetivos e necessidades sociais, aí incluídos o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente (artigo 6, a) e também que “em última instância, a educação superior deveria visar a criar uma nova sociedade não violenta e de que esteja excluída a exploração...(artigo 6, d).

CC: Muito obrigado!