

A Educação Superior na Europa e América Latina. Propostas para uma Universidade cidadã no século XXI.

Antonio Teodoro
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
teodoro.antonio@gmail.com

Resumo

O presente artigo reúne algumas das análises e propostas apresentadas pela Rede RIAIPE, que, no âmbito de um financiamento do Programa Alfa III da Comissão Europeia, desenvolveu um vasto programa institucional sobre equidade e coesão social nas instituições de educação superior na Europa e América Latina, entre 2011 e 2013. Como todo o trabalho colectivo, implica o estabelecimento de plataformas e compromissos resultantes de muitas horas de debate e de trabalho conjunto. As propostas apresentadas representam o pensamento da Rede no seu conjunto e são apresentadas a toda a comunidade académica (e política) com o objetivo de contribuir para uma universidade e um ensino superior radicalmente democráticos, frequentado por estudantes de todas as classes e camadas sociais e de todos os grupos étnicos e culturais, e onde se criem condições para o diálogo de saberes e de culturas.

Resumen

Este artículo recoge algunos de los análisis y las propuestas presentadas por Red RIAIPE, que, gracias a una subvención del Programa ALFA III de la Comisión Europea, ha desarrollado un amplio programa sobre el patrimonio institucional y la cohesión social en las instituciones de educación superior en Europa y América Latina, entre 2011 y 2013. Como cualquier trabajo colectivo consiste en el desarrollo de plataformas y compromisos derivados de muchas horas de discusión y de trabajo conjunto. Las propuestas representan el pensamiento de la red en su conjunto, y se presentan a la totalidad (y política) de la comunidad académica con el objetivo de contribuir a una universidad y una educación superior radicalmente democrática, frecuentado por estudiantes de todas las clases y estratos sociales y todas las condiciones étnicas y culturales, y donde se crean para el diálogo de saberes y de culturas.

Abstract

This paper discusses some of the analysis and proposals presented by RIAIPE Network, which, under a grant from the ALFA III Programme of the European Commission, has developed a broad program on institutional equity and social cohesion in the institutions of higher education in Europe and Latin America, between 2011 and 2013. Like any collective work involves the development of platforms and commitments resulting from many hours of discussion and joint work. The proposals represent the thinking of the network as a whole and are presented to the academic (and political) community with the aim of contributing to a university and a radically democratic higher education, enrolling students from all social classes and strata, and all ethnic and cultural groups, and where conditions are created for the dialogue of knowledge and cultures.

A criação de redes institucionais tem contribuído decisivamente para os processos de construção e consolidação das ciências sociais, no seu conjunto, e da educação, em particular. Esses processos podem ser explicados no quadro da chamada sociedade do conhecimento e da reflexividade social. Ambos os fenómenos - a configuração de uma sociedade em rede e o acesso crescente à informação - são o produto de um tempo em que os produtores de redes sociais e de conhecimento vivem, ao mesmo tempo, as experiências concretas que permitem a construção dessas redes e desse conhecimento partilhado.

Manuel Castells dedicou o primeiro volume da sua trilogia sobre o mundo contemporâneo para caracterizar a *Sociedade em Rede* (Castells, 1999). Segundo o sociólogo espanhol, o conceito de sociedade em rede caracteriza a estrutura social emergente na era da informação, substituindo gradualmente a sociedade da era industrial. A sociedade em rede é global, mas com características específicas para cada país, de acordo com a sua história, a sua cultura e as suas instituições. Trata-se de uma estrutura em rede como forma predominante de organização de qualquer atividade. A *sociedade em rede* não surge por causa da tecnologia, mas sem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) não poderia existir. Nos últimos vinte anos, o conceito passou a caracterizar quase todas as práticas sociais, incluindo a sociabilidade ou a mobilização sócio-política, baseando-se na Internet e em plataformas móveis.

Anthony Giddens, ao procurar explicar os fenómenos sociais contemporâneos, desenvolveu o conceito de *reflexividade social* (Giddens, 1994). Segundo o sociólogo britânico, a reflexividade diz respeito ao conhecimento disseminado fora do âmbito dos *experts*, fora do que ele chama de “sistemas de peritos”, exatamente por meio das redes de informação e comunicação que se estabeleceram graças ao desenvolvimento das tecnologias da computação e da *internet*. Ou seja, graças a esses novos meios de comunicação, as informações, mesmo as que são provenientes da *expertise*, tornam-se acessíveis ao conjunto de internautas, extrapolando os limites dos universos dos iniciados (pesquisadores e cientistas).

Sabemos que o acesso à informação não produz automaticamente uma rede social pelos seus usuários. É necessário que, além do acesso, haja a apropriação da informação pelos atores da rede.

A visão iluminista da difusão do conhecimento tinha um sentido único: ia de seu

produtor (pesquisador, cientista, pensador, intelectual) para a massa receptora. Se, por um lado, os pensadores ocidentais do século XVIII desenvolveram o otimismo racionalista – a capacidade de se conhecer e se mudar tudo pelo conhecimento –, bem como o otimismo enciclopedista – basta conhecer tudo para se dominar e transformar tudo –, por outro, desenvolveram também uma espécie de pessimismo gnosiológico da maioria e, por essa via, o elitismo epistemológico comumente denominado de “vanguardismo”.

Paulo Freire, em várias de suas obras (e.g, *Educação e Política*, 1993), mencionou o mal do “vanguardismo”, mas alertou, também, para os perigos de sua face contrária, a do “basismo”. Nem tudo o que é elaborado pelas elites intelectuais resolve os problemas postos pela humanidade, mas nem tudo o que vem da base social significa que é melhor, ou que é um conhecimento alternativo ao conhecimento hegemônico, até porque, na maioria das vezes, as massas “hospedam” o dominante e lêem o mundo a partir da perspectiva dele.

As redes sociais de conhecimento vêm restaurar a possibilidade da democracia gnosiológica, já insinuada no conceito de *reflexividade*, e logo ampliada no conceito de “democracia dialógica” (Giddens, 1994). Numa ordem social mais reflexiva e globalizada há a necessidade de incrementar formas mais radicais de democratização. A democracia dialógica é parte de um processo de democratização da democracia, consistindo na criação de uma arena pública onde os assuntos controversos possam ser resolvidos por meio do diálogo, e não por formas pré-estabelecidas de poder (Arendt, 1959; Habermas, 1989[1962]). Tanto em atividades quotidianas, como nas organizações sociais, ou mesmo na esfera política formal, os indivíduos forjam práticas sociais e agem em conjunto para encontrar alternativas e superar coletiva e reflexivamente os seus problemas e insuficiências.

Outros conceitos podem emergir quando se fala em redes sociais: conhecimentos e experiências compartilhadas, democracia participativa, interlocução, alianças, ação coletiva (ou transindividual), elos de ligação, processo comunicacional, entrelace, cultura do encontro, entre tantas outras que podem ser enumeradas. O substrato comum a todas é a *unidade na diversidade*, no pensamento e na ação, na teoria e na prática (Freire, 1993).

Pode-se então definir *rede social* como um conjunto de conexões, involuntárias ou voluntárias, de pessoas ou grupos, cujas fronteiras de ação não são as mesmas, mas que

se apresentam como uma estrutura que, em determinados contextos, agem visando objetivos comuns (Teodoro, Torres & Romão, 2014). A rede social é uma espécie de resposta à fragmentação social, impondo-se, umas vezes, como alternativa e, outras, como mediação entre o Estado e a sociedade, entre a esfera pública e a esfera privada. Em toda a rede social fixam-se normas de complementaridade e de reciprocidade, nem sempre explícitas, mas implicadas nos interesses contextuais comuns. Assim como na comunicação, além do emissor, do receptor, do código comum, dos canais e da mensagem, enquanto desconhecido – se o conteúdo da mensagem fosse conhecido pelos interlocutores não haveria comunicação –, na interação das redes sociais manifestam-se as diferentes competências que se complementam e os interesses diversos que se realizam pela ação do outro. Daí, os pactos, os acordos e os ajustes de ingresso e de permanência nas redes, para que as *expertises*, diferentes e mutuamente complementares, mediatizadas pelos desafios da realidade, possam superar esses desafios.

As redes emergiram na literatura sociológica na década de 1980, especialmente quando a coordenação política das sociedades ocidentais começou a se deslocar para o mercado, ou melhor, para a empresa. As redes surgiram como uma espécie de resposta a esse deslocamento, dado que o mercado não tem como agregar os interesses sociais. Na maioria das vezes, as redes sociais respondem a um déficit de representatividade e de coordenação política, antes proclamadas como adstritas ao Estado e a que o mercado não consegue responder com eficiência, nem mesmo com eficácia. De certo modo, as redes sociais, enquanto tecidos sociais armados nas tramas do quotidiano e exprimindo ideias, conceitos, doutrinas, aspirações e projeções coletivas, acabam por se tornar instrumentos da cidadania ativa e da democracia participativa.

Em 2006, um conjunto de nove centros de investigação¹, reunindo cientistas (e militantes) sociais de diferentes campos – educação, sociologia, antropologia, ciência política, economia – e de diferentes países (Argentina, Brasil, Espanha, México, Paraguai e Portugal), apresentou uma proposta de constituição de uma Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE) ao Programa Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), existente no âmbito da

¹ O elo de ligação para a constituição dessa rede foi a participação no projeto *Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion in 12 Countries*, coordenado por Carlos Alberto Torres (Instituto Paulo Freire, University of California at Los Angeles, UCLA). Esse projeto, iniciado em 2004, incluía equipas de África, Ásia e América do Norte, para além das da América Latina e Europa.

Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI)². Aprovado para financiamento durante um período de quatro anos, a Rede iniciou os seus trabalhos no início de 2007.

A rede RIAIPE, nessa primeira fase, teve como objetivo central coordenar a investigação no campo da análise das políticas educativas, que as equipas que a integraram desenvolviam. Pretendendo construir um quadro teórico e analítico que permitisse mapear e analisar as políticas públicas de educação das últimas décadas – tanto as conduzidas pelos governos, como as propostas e projetos das mais influentes agências globalizadoras ou dos movimentos sociais e administrações locais, a Rede estabeleceu como objetivo geral o de reforçar (e coordenar) a investigação realizada sobre os impactos da globalização nas políticas públicas de educação, em particular nos domínios da inclusão e da equidade, nos países integrantes do espaço ibero-americano a que as equipas integrantes pertenciam. Tomando como referência esse mapeamento, pretendeu-se desenvolver um conjunto de indicadores que privilegiassem as dimensões da inclusão e da equidade nas políticas públicas, que pudessem ser apresentados em contraposição a indicadores hegemónicos construídos no âmbito de organizações como o Banco Mundial (BM) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), usados até à exaustão em relatórios, exames e inquéritos estatísticos comparados, e que se tornaram um influente instrumento de regulação das políticas públicas.

Terminada a ligação ao Programa CYTED, houve que procurar outras fontes de financiamento. O programa Alfa, programa da Comissão Europeia que tem como objectivo principal fomentar a cooperação entre Instituições de Ensino Superior (IES) da União Europeia (UE) e da América Latina (AL), foi a alternativa procurada, permitindo alargar a Rede e construir um projeto de intervenção forte, que contribuísse para a melhoria da qualidade, pertinência e democratização do Ensino Superior na América Latina, bem como para o processo de integração regional na AL, propiciando o avanço para a criação de uma área comum de Ensino Superior na região e potenciando as suas

² A participação da equipa do Paraguai (Universidade Católica de Assunción, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) durou apenas alguns (poucos) meses. Em Maio de 2007, foi admitida uma equipa do Chile e, em Novembro do mesmo ano, duas novas equipas, uma do México e outra do Uruguai. A composição da Rede no início de 2008 era a seguinte: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ULHT (Lisboa), de Portugal, coordenadora; Instituto Paulo Freire, IPF (S. Paulo), Universidade Federal da Paraíba, UFPB (João Pessoa), Universidade Metodista de S. Paulo, UMESP (S. Bernardo do Campo) e Centro Universitário 9 de Julho, UNINOVE (S. Paulo), do Brasil; Universidade Autónoma do México, UNAM (cidade do México) e Universidade de Guadalajara, do México; Instituto Paulo Freire, IPF (Buenos Aires), da Argentina; Universidades de Barcelona e de Valencia, de Espanha; Universidade de Ciências da Informática, UCINF, de Santiago do Chile; Universidade da República (Montevideú), do Uruguai.

sinergias com o sistema universitário da UE.

A desigualdade e a exclusão foram entendidas como duas características dominantes nas IES da AL (e, em medida diferente, na própria UE). Na abordagem da problemática da luta contra essas duas fortes marcas, privilegiou-se uma perspectiva que emanasse do interior das próprias instituições de ensino superior (políticas de inclusão nas IES, sistemas de governo, pertinência dos programas universitários), no quadro dos respectivos sistemas de educação nacional, e num contexto regional e mundial, onde a Educação e a Ciência constituem duas áreas fortemente globalizadas. Partiu-se do reconhecimento da necessidade de manter um elevado grau de colaboração entre as IES participantes na rede (a construção e implementação de uma agenda comum para a equidade e de políticas e normas adequadas a cada contexto), o que permitiu identificar causas e fatores determinantes na situação existente, e apresentar (e concretizar) algumas propostas visando superar processos e mecanismos que excluem da frequência (e do sucesso) na educação superior populações inteiras (grupos étnicos indígenas, afro-descendentes, pobres, portadores ou em situação de deficiência, minorias).

Neste cenário, a ação proposta no âmbito do projeto Riaipe3 adequou-se ao objetivo do Programa Alfa III: reforma e modernização das instituições e dos sistemas de Educação Superior nos países beneficiários, prestando especial atenção aos grupos menos favorecidos ou vulneráveis e aos países mais pobres da região. O objetivo geral do projeto prendeu-se com o incremento substantivo e melhoria qualitativa da equidade e da pertinência social nas IES, tendo como objetivo específico o desenvolvimento de um Programa Marco Interuniversitário (PMI) que favoreça a transformação estrutural das IES, através de modelos de intervenção que melhorem a pertinência das funções universitárias no desenvolvimento social equilibrado, potenciando a equidade e a coesão social.

Na rede designada RIAIPE3, participaram as seguintes instituições da UE e AL: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (coordenador) e Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra), Portugal; Universitat de Barcelona e Universitat de Valencia (Espanha); Université Lumière Lyon 2 (França); Universiteit Voor Humanistiek (Holanda); Università degli Studi della Toscana, Itália; e University of Brighton (Reino Unido). Da América Latina: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata/Instituto Paulo Freire, Universidad Nacional de San Martín e Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina; Universidad Loyola de Bolivia,

Bolivia; Universidade Federal da Bahia, Universidade Nove de Julho e Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil; Universidad de Ciencias de la Informática, Chile; Universidad de Nariño e Universidad del Rosario, Colômbia; Universidad de Costa Rica, Costa Rica; Universidad de La Habana, Cuba; Universidad de El Salvador, El Salvador; Centro Universitario de Occidente (Universidad de San Carlos de Guatemala), Guatemala; Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras; Universidad Autónoma de México e Universidad de Guadalajara, México; Universidad Autónoma de Asunción e Universidad Nacional de Asunción, Paraguai; Universidad Nacional Agraria La Molina, Perú; Universidad de la Republica, Uruguai. Participaram, como associados, a Università di Bologna, Itália, a Universidade Federal da Paraíba, Brasil, e a Organização dos Estados Iberoamericanos. O website www.riaipe-alfa.eu possui ampla informação sobre a atividade desenvolvida e os produtos do trabalho realizado. Individualmente, integraram as equipas um leque muito vasto de professores, investigadores e administradores das universidades participantes, das áreas da educação, da sociologia, da ciência política, da história, da engenharia, da filosofia, da administração e doutras áreas científicas.

O presente artigo reúne algumas das ideias e propostas apresentadas no âmbito desse imenso trabalho coletivo realizado entre 2011 e 2013. Como todo o trabalho colectivo, implica o estabelecimento de plataformas e compromissos resultantes de muitas horas de debate e de trabalho conjunto. Como tal, as propostas apresentadas representam o pensamento da Rede no seu conjunto (e não de cada equipa-membro em particular) e são apresentadas a toda a comunidade académica e política da América Latina e da Europa com o objetivo de contribuir para uma universidade e um ensino superior radicalmente democráticos, frequentado por estudantes de todas as classes e camadas sociais e de todos os grupos étnicos e culturais, e onde se criem condições para o diálogo de saberes e de culturas.

A Educação Superior em tempos de mudança

Os sistemas de ensino superior passaram por uma intensa transformação e experimentaram, sobretudo na segunda metade do século XX, uma extraordinária expansão. Uma das forças motrizes dessa mudança foi o entendimento crescente de que a ciência, a investigação científica e a qualificação das populações são fatores

determinantes na geração de riqueza, da qual depende, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência cada vez mais globalizada tem vindo a exigir um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica cada vez mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade.

O ensino superior adquiriu uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e económicos, passando a integrar o conjunto de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos. Generaliza-se a convicção que o *progreso* requer o aumento dos níveis de escolaridade das populações e que as necessidades do desenvolvimento exigem flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas de uma rápida inserção em sistemas produtivos em constante mudança e em permanente competição (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008).

Estas novas expectativas de formação pressupõem uma ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de ensino superior. O crescimento acentuado e rápido do acesso ao ensino superior tem implicado mudanças no perfil da formação, tanto no domínio do conhecimento como na capacidade de aplicação a problemas sociais concretos, ou no desenvolvimento do espírito de liderança e de polivalência funcional. Sobretudo, tem vindo a implicar, com ritmos distintos conforme os países e as regiões, uma composição social das instituições de educação superior consideravelmente diferente, com a entrada de novas camadas sociais e de grupos étnicos e culturais historicamente excluídos da frequência da universidade.

O impacto dos novos processos no ensino superior é sentido e questionado de modo diferente nos vários países, devido à sua história e localização no sistema mundial, aos seus sistemas de ensino, à sua organização, ou à sua capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes. Mas apresenta características e problemas que constituem uma agenda global.

Os primórdios da universidade moderna podem ser encontradas nos finais do século XVIII e no século XIX, associadas às reformas realizadas na Inglaterra, na Prússia e em França. As instituições de ensino superior do cardeal Newman, de von Humboldt ou do modelo napoleónico, embora com matizes diferentes, tinham em comum o fato de serem modelos modernos, porque advogavam uma fé no Homem, no conhecimento (enquanto ciência e verdade) e na História (Magalhães, 2006). Para o

cardeal Newman, a finalidade estava em fornecer uma educação *liberal*, ou seja, entender que o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo. A concepção humboldtiana expressava um enfoque na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas. Por sua vez, a concepção napoleónica preparava o Homem culto, de modo a que pudesse exercer a sua profissão com maestria e dominar com facilidade qualquer assunto.

Na América Latina, sobretudo nos países de língua espanhola, é normalmente acrescentado um quarto modelo de universidade: o instituído pela revolta de Córdoba, na Argentina, em 1918. Esse modelo valoriza (i) o carácter público e gratuito da educação universitária, em todos os seus níveis, da graduação ao doutoramento, (ii) a autonomia da universidade face ao Estado e aos interesses económicos, com uma gestão participada por professores, estudantes e funcionários, e (iii) a participação política na discussão dos grandes problemas nacionais (Tunnermann, 2008).

A universidade moderna foi um instrumento central na edificação do Estado-nação, sendo assumida como uma construção nacional e uma forma de reforço do aparelho de Estado. Às universidades competia, para além da preparação dos quadros superiores do Estado, certificar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais competentes e ser um local de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade (Magalhães, 2006).

A universidade tinha, também, um papel fundamental na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional. Os estudantes eram estimulados a respeitar as ideias, a reverem-se no pensamento crítico, a procurarem um espírito de cooperação e de responsabilização pelos atos pessoais. Numa perspetiva habermasiana, a universidade, como “comunidade crítica de aprendizagens”, deveria ser o lugar privilegiado de comunicação, de diálogo, de expressão democrática e de participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade.

Representada como centro de criação, transmissão e difusão de cultura, da ciência e da tecnologia, a universidade assume-se como uma forma superior de cidadania, que não pode continuar a funcionar para a formação de um número diminuto de pessoas. A universidade torna-se um espaço de produção do conhecimento, de resolução de problemas sociais e tecnológicos, de criação de um espírito crítico que permita ao

estudante reestruturar os seus percursos de formação na base de valores.

Mas, a universidade moderna, com a sua diversidade de modelos, tinha como matriz o seu carácter elitista, tendo como consequência uma “república de académicos”, cujo elitismo cultural e sociológico foi tão bem caracterizado por Pierre Bourdieu em o *Homo Academicus* (Bourdieu, 1984).

Embora se possam encontrar no período posterior à Segunda Guerra Mundial algumas análises e reflexões destinadas a repensar os termos da universidade, estas nunca puseram em causa os seus alicerces epistemológicos. Nas últimas duas décadas do século XX, a par da intensificação das consequências do neoliberalismo na educação superior e na organização das universidades e da profissão académica (Olssen & Peters, 2005), intensificaram-se os estudos e as reflexões sobre a educação superior, e, em particular, sobre as universidades, que apontam para novas epistemologias e outros caminhos, embora sem rumos ainda muito definidos (e.g.: Santos & Almeida Filho, 2008).

Europa: o processo de Bolonha, a crise das dívidas soberanas e as duras consequências na educação superior

Na Europa, na primeira década do século XXI, as transformações na educação superior estiveram fundamentalmente associadas à implementação do processo de Bolonha. O objetivo era estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior, que permitisse o incremento da competitividade, atratividade e comparabilidade da educação superior europeia. Para isso, foram estabelecidos vários objetivos: a criação de um sistema de fácil comparação e leitura dos graus dos sistemas de ensino; o estabelecimento de um sistema transferível de créditos; a promoção da mobilidade de estudantes, professores e investigadores; e, a construção de sistemas de garantia de qualidade de acordo com recomendações e orientações europeias. Estas mudanças foram reforçadas pela Estratégia de Lisboa e pela agenda europeia de modernização das universidades.

A avaliação dos resultados e as consequências do processo de Bolonha depende da perspectiva de quem a elabora. A um nível político, é fácil concluir que o processo de Bolonha foi um sucesso, pois permitiu uma maior integração e harmonização entre os diferentes sistemas dos 46 países que nele participaram. Mas, a um nível institucional e

local, o que domina é uma resposta prudente, resultante de uma grande diversidade de contextos. Por um lado, o objetivo de uma maior competitividade e atratividade das universidades europeias ainda está por comprovar empiricamente. Por outro, diferentes estudos apontam para análises críticas aos processos e consequências verificados em diferentes espaços nacionais. Por exemplo, o *European Educational Research Journal* titula o seu número especial sobre o Processo de Bolonha como “ajuda ou obstáculo ao desenvolvimento da educação superior europeia?” (vol. 9,1, 2010), onde os seus editores questionam: “em que medida se pode falar atualmente de uma educação superior europeia?” (Ursin, Zamorski, Stiwne, Teelken, Whilborg, 2010: 30). As dinâmicas atuais no Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação caracterizam-se por uma tendência simultânea para a convergência e para a diversificação, assim como pela tensão entre cooperação e competição.

Vários autores sublinham a lógica neoliberal subjacente ao Processo de Bolonha, assente na redução da responsabilidade social do Estado e na ideia da educação como um bem privado, favorecendo a constituição de um mercado europeu de ensino superior. Amaral e Magalhães (2004) questionam a possível contribuição do Processo de Bolonha para a redução da autonomia das instituições de ensino superior, a mercadorização da educação, o desenvolvimento de uma burocracia europeia centralizada e a diminuição da diversidade nos sistemas de ensino superior.

A importância da dimensão social, visando a igualdade de oportunidades no acesso, participação e conclusão dos estudos, tem vindo a ser reforçada, ao nível das políticas educativas para a educação superior no âmbito do Processo de Bolonha. Em 2012, na reunião em Bucareste, os Ministros reiteraram o objetivo de alargar o acesso ao ensino superior, aumentando as taxas de participação e aprovação de grupos sub-representados ou desfavorecidos, de forma a refletir a diversidade das populações dos Estados Membros. Também a Estratégia “Europa 2020” apresenta como um dos objetivos a conclusão de uma formação de nível de ensino superior por pelo menos 40% de adultos entre os 30 e 34 anos (European Commission, 2010).

No entanto, apesar das políticas de promoção da participação persistem importantes desigualdades no acesso, no sucesso e resultados. A crescente competitividade na captação de públicos e recursos financeiros promoveu a estratificação e a desigualdade nos sistemas de ensino superior. Também a lógica neoliberal e meritocrática em que assentam as políticas de alargamento da participação

parecem não favorecer o desenvolvimento de um sistema de ensino superior inclusivo comprometido com a justiça social.

Acresce que o final da implementação do processo de Bolonha e os primeiros anos da década de 2010 coincidiram com a crise de endividamento em vários países da Europa do Sul (Grécia, Portugal, Espanha, Itália), mas também da Irlanda, Reino Unido, Eslováquia, Holanda, ou mesmo a França. Essa crise conduziu a políticas fortemente austeritárias, com profundas consequências nas políticas de educação superior. No Reino Unido, o governo conservador Cameron procedeu a um forte aumento das mensalidades pagas pelos estudantes, com previsíveis consequências no acesso à educação superior das camadas sociais de menores rendimentos. Na Grécia, a intervenção externa dos credores internacionais, representados pela *troika*, Comissão Europeia, Banco Central Europeu e FMI, obrigou ao despedimento de milhares de professores e investigadores nas universidades e a um orçamento de contingência, onde muitas das funções básicas da universidade praticamente desapareceram. Em Portugal e Espanha, os cortes radicais nos orçamentos das universidades estão a pôr em causa o seu funcionamento e a conduzir a uma regressão sem precedentes em áreas como a investigação e o desenvolvimento científico.

Em toda a União Europeia, o ideal da construção europeia, de uma Europa unida e solidária, constituída por diferentes povos, ricos na sua diversidade e história, sofreu sérios revezes, imperando novamente os egoísmos nacionais e o diretório dos mais fortes. A Europa tornou-se no laboratório mundial das respostas que o neoliberalismo, na sua versão ordoliberal, está a dar à crise que ele mesmo provocou em 2008.

América Latina: a (difícil) transição para o pós-neoliberalismo

Na América Latina os contextos temporais foram outros. A América Latina foi a primeira região onde as políticas neoliberais foram implementadas, após o golpe militar do general Pinochet no Chile em 1973, que derrubou o governo legítimo de Salvador Allende. Depois, nos anos 1980, em resultado da séria crise das dívidas externas em vários países (Argentina, México, Brasil, entre vários outros países de menor dimensão demográfica e expressão económica), verificou-se a intervenção do Banco Mundial e do FMI, através das suas “cartas de intenções”, no sentido de reestruturar as suas economias e de reduzir o défice fiscal, seguindo a tradicional ortodoxia dessas instituições:

desvalorização da moeda, privatização das empresas públicas, remoção das barreiras alfandegárias, diminuição acentuada das despesas públicas com educação, saúde e habitação (Espinoza, 2002). Na educação, as políticas encetadas significaram privatização do provimento de educação (particularmente na educação superior), descentralização, avaliação e *accountability* (Arnové, Franz & Torres, 2013; Gazzola & Didriksson, 2008).

O final do século XX foi, para a América Latina, o que diversos autores designam de “décadas perdidas” (e.g. Didriksson, 2008): um longo período de estagnação (e, em alguns casos, de contração) económica, com a diminuição drástica do rendimento *per capita*, o aumento das desigualdades sociais e o decréscimo acentuado dos recursos públicos para as universidades e outras instituições de ensino superior. Simultaneamente, verificou-se uma mercantilização da oferta de educação de base e secundária para as classes médias e altas, a transnacionalização da oferta de educação superior em muitos países, através da compra de universidades e da multiplicação de programas a distância, e construiu-se um novo senso comum assente na crítica à ineficácia do Estado e na defesa das virtudes da criação de mercados em áreas até aí protegidas, como a educação e a saúde (Ginsburg, Espinoza, Popa & Terrano, 2005). Assim, em muitos países da América Latina, a matrícula na educação superior em instituições privadas ultrapassou os 60%, a maioria de carácter comercial e de muito baixa qualidade científica – conhecidas como universidades “garagem” ou universidades “patito” (Fernandez Lamarra, 2010).

O século XXI trouxe importantes mudanças neste panorama. A eleição de governos progressistas e de esquerda em alguns países latino-americanos, ligados em geral a movimentos sociais e étnicos com forte implantação e grandes tradições de luta e resistência às políticas neoliberais, permitiu desenvolver políticas de redistribuição de riqueza e de satisfação de necessidades básicas das populações mais carenciadas. Ao mesmo tempo, em países com fortes comunidades indígenas, houve um reconhecimento das culturas desses povos e o desenvolvimento de políticas interculturais (para o caso da Bolívia, ver Teodoro, Mendizábal, Lourenço & Villegas, 2013). As universidades e a educação em geral voltaram a ter mais recursos públicos, havendo, em diversos países, políticas de ação afirmativa visando populações historicamente afastadas da educação superior (afro-descendentes, comunidades indígenas, estudantes pobres). Não deixa de ter significado que seja na América Latina, onde se fez a primeira experiência neoliberal,

que se tenha iniciado a procura de alternativas às políticas neoliberais e a construção de outras racionalidades (e.g. Alcántara, Llomovatte & Romão, 2013; Fernandez Lamarra, 2010; Sader, 2013).

Algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma (Sader, 2013) também se centrou na criação de universidades *populares* (Santos, Mafra & Romão, 2013), apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. Umas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul, resultaram de uma forte ligação aos movimentos sociais, em particular aos movimentos do campo. Outras, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ou a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a opções de natureza geoestratégica da política externa brasileira. Outras ainda, como a Universidade Federal do Sul da Bahia, a profundas mudanças na arquitetura curricular, na organização do tempo letivo e na ligação à escola pública e aos sectores sociais mais pobres e marginalizados da região (quilombolas, populações indígenas, camponeses pobres sem terra).

Apesar destas políticas, na maior parte dos países latinoamericanos, incluindo o Brasil, a universidade privada cresce ainda mais que a universidade pública e possui a maioria dos estudantes inscritos, o que quer dizer que, no plano regional, ainda não se conseguiu até agora reverter o processo de privatização e de comercialização da educação superior, iniciado nos anos 1990.

O neoliberalismo e a educação superior: uma nova representação social e política de universidade

A ascensão do neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990, associado ao discurso do *new public management*, produziu uma mudança fundamental no modo como as universidades (e outras instituições de ensino superior) definem e justificam a sua existência institucional. A tradicional cultura profissional universitária, assente na liberdade de inquirição e no debate aberto, tem sido progressivamente substituída pela lógica da performatividade, evidenciada pela emergência da ênfase num conjunto de *outputs*, como indicadores de performance ou avaliação da *qualidade* (Olssen & Peters, 2005).

O neoliberalismo, enquanto forma de globalização hegemónica, assumiu o mercado como uma tecnologia disciplinar para o sector público, com fortes consequências em dois planos: (i) na privatização e mercadorização da educação superior, tanto na questão do financiamento e posse como na crescente clientilização dos estudantes e das famílias; e, (ii) na *comodificação* do ensino e da pesquisa, modificando os modos de controlo e avaliação do trabalho dos professores e investigadores.

Nas últimas três décadas, o discurso dominante na educação superior tornou-se uma forma de legitimação de uma nova ordem relacional, sustentada no mercado, nos sectores privados e de produção, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente, inscrevendo-se este novo paradigma de empresarialização da educação no movimento que valoriza as dimensões mensuráveis e comparativas, bem como da avaliação e prestação de contas permanentes. É uma educação *contábil* (Lima, 2007), que se manifesta por uma obsessão pela eficácia, pela eficiência, pelo sistemático recurso a metáforas produtivas e por um discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados e do rigor.

Em muitos países, tanto da Europa como da América Latina, assistiu-se a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial. Em consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de *stakeholders*, por definição exteriores à universidade. Os Reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*chief executif officer*) das empresas e a atuar segundo os seus padrões de eficácia. Mesmo quando essas mudanças não se realizaram, o que aconteceu em diversos países das duas regiões, assistiu-se à entrada progressiva de novas formas de gestão, assentes sobretudo na contratualização e terciarização de serviços.

A mais importante mudança material que sustenta o neoliberalismo no século XXI é a ascensão da importância do *conhecimento* como capital (Olssen & Peters, 2005). Isso conduz à universalização de políticas e obscurece as diferenças entre países e regiões, bem como dificulta a capacidade das tradições locais, dos valores e instituições nacionais mediar, negociarem, reinterpretarem e mudarem o modelo dominante de globalização e a forma emergente do capitalismo do conhecimento em que se baseia.

Neste ambiente, o papel da educação superior na competição e concorrência

económicas assumiu uma ainda maior importância. As universidades são apresentadas como as principais impulsionadoras do crescimento económico na economia do conhecimento, pelo que são incentivadas a desenvolver estreitos laços com a indústria e os negócios, através de um conjunto diversificado de parcerias. O reconhecimento da importância económica da educação superior tem conduzido à multiplicação de iniciativas destinadas a adaptar o ensino à promoção de competências empresariais e ao desenvolvimento de medidas performativas com esse objectivo explícito. As dimensões humanistas e de livre pensamento e inquirição, características do *ethos* universitário, são sistematicamente relegadas para um plano secundário no discurso hegemónico.

O neoliberalismo falhou completamente como modelo de desenvolvimento económico, mas, como política de cultura, continua (ainda) em força, fruto de se ter tornado um senso comum que molda a ação dos governos e dos responsáveis pela educação (Torres, 2011). Construir outras racionalidades, que valorizem a dimensão humana do desenvolvimento, foi, e continuará a ser, um dos propósitos da Rede RIAIPE. A Universidade, e as políticas de educação superior, podem ter outro sentido e dar um contributo importante para a construção de sociedades justas, lutando pela igualdade entre os seres humanos, no pleno respeito pelas suas diferenças. É o esse o sentido das propostas que a seguir se apresentam.

Justiça social e pertinência da Educação Superior

A massificação, democratização e internacionalização da educação superior possibilitou um incremento muito importante do número de estudantes e uma grande diversificação das suas estruturas e tipologias de IES. Mas, conduziu também a que a educação superior se configurasse como uma atividade económica relevante que, no contexto de políticas neoliberais dominantes em muitos países, está a sofrer sérias restrições devido à crise financeira mundial. Esta análise convive com a constatação que a massificação não implica diretamente a eliminação das discriminações ou desigualdades.

A adequação da educação superior à sociedade, na sua globalidade, apresenta novos desafios num momento de grandes turbulências; mas permite, também, refletir sobre o modo como podemos tornar a universidade mais comprometida com a justiça social. A consideração da educação superior, e concretamente a universidade, como um

bem público está sendo sistematicamente questionada. A sua função social e a sua finalidade de prestar serviços à sociedade abrem caminho a uma ideia de universidade entendida como uma empresa que desenvolve uma atividade no livre mercado. Assim se coloca um primeiro dilema relacionado com a *função social* da educação superior.

No contexto da deriva neoliberal, é necessário interpelar os termos empresariais que atualmente dominam os discursos (e práticas) educativos, face aos múltiplos problemas de natureza social ou ambiental, ou face a fenômenos recentes como o aumento das taxas e preços das matrículas universitárias, o processo de elitismo encoberto ou a precariedade laboral, intensificados por políticas de austeridade que alijam a concepção democrática da universidade.

Esta interpelação é a que permite reformular os conceitos: em primeiro lugar, compreender a contradição que decorre da implementação das lógicas empresariais associadas aos conceitos de qualidade, eficácia e eficiência, ao mesmo tempo que se pretende preservar o *ethos* acadêmico vinculado aos interesses públicos e ao bem comum (Sobrinho, 2006); e, em segundo lugar, identificar a constante deslegitimação da universidade como instituição pública – reforçando assim a iniciativa privada – por meio de um discurso gerencialista que provoca a radicalização dos seus discursos sobre *qualidade, eficácia e eficiência*, induzindo a uma racionalidade empresarial das suas instituições.

O pressuposto de que a educação superior (e concretamente a universidade) é um bem público implica que não pode estar submetida predominantemente aos ditames do mercado; a sua pertinência está na sua contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, como afirma De Ketele (2008), transcendendo as demandas do sector produtivo (Tunnermann, 2006), ou seja, determina a sua finalidade como a construção da cidadania pública de sociedades democráticas, sustentáveis e justas (Sobrinho & Goergen, 2006).

A missão da universidade está plasmada em documentos como a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998), onde se defende que “as instituições de educação superior devem formar os estudantes de modo a que se convertam em cidadãos bem informados e profundamente motivados, providos de um sentido crítico e capazes de analisar os problemas da sociedade, procurar soluções para esses problemas, aplicá-las e assumir as respectivas responsabilidades sociais”. Mais recentemente, em Guadalajara, representantes de 1009 universidades

iberoamericanas (e de outros países fora da região) aprovaram uma Declaração, *A universidade comprometida: a dimensão social da Universidade* (UNIVERSIA, 2010), onde destacam o decidido compromisso da universidade com a coesão e inclusão social, a diversidade biológica e cultural, as culturas indígenas, a promoção do desenvolvimento económico e social, o progresso e o bem-estar, e com a resolução dos graves problemas de desigualdade, pobreza, discriminação de género e sustentabilidade das sociedades desta vasta região iberoamericana.

Na Declaração aprovada em Guadalajara insistiu-se na ideia de que a responsabilidade da universidade de hoje se baseia no reconhecimento de que a educação e o conhecimento são os mais poderosos instrumentos de transformação, de desenvolvimento, de garantia de igualdade de oportunidades, de coesão e de mobilidade social. A Agenda fixada nessa reunião definiu cinco eixos de trabalho, onde as universidades devem atuar de forma a cumprir as suas responsabilidades: (i) a universidade comprometida - a dimensão social da universidade; (ii) a universidade sem fronteiras - a mobilidade e internacionalização; (iii) a universidade formadora – a qualidade docente e a renovação dos métodos e conteúdos de ensino; (iv) a universidade criativa e inovadora – investigação e criação do conhecimento; e (v) a universidade eficiente – o bom uso dos recursos.

Aceitando estas propostas sobre a função social e a missão da educação superior, e reivindicando a necessidade de colocar em primeiro lugar a justiça social, apresenta-se um novo dilema em torno da *responsabilidade social* da educação superior, o que implica a participação do conjunto da sociedade na definição dos projetos de desenvolvimento, com o fim de alcançar um melhor ajustamento às necessidades sociais. Contudo, o discurso e as orientações dominantes procuram, fundamentalmente, a participação de instâncias do poder económico e político, verificando-se, em muitos casos, uma sub-representação de grupos com uma grande importância social, como os sindicatos e as associações que defendem os direitos de distintos sectores da sociedade civil, tradicionalmente discriminados por razões de género, etnia, cor da pele, nível económico ou procedência migratória. Ainda que esta situação derive, muitas vezes, da necessidade de procurar nas instâncias de poder apoio financeiro ou em infraestruturas, no contexto de um entendimento das universidades como bem público só se pode falar de verdadeira democracia participativa quando estão representados grupos sociais tradicionalmente excluídos da educação superior, de forma a que seus interesses e

necessidades possam ser expostos e considerados no interior da instituição universitária.

De um modo geral, a manifestação da responsabilidade social se liga à recontextualização dos conceitos de *pertinência* e *qualidade*, apresentadas como uma fórmula que transcende a adequação da educação superior aos mandatos do mercado. Ambos os conceitos são ambíguos e ambivalentes e configuram um desafio: a universidade, para cumprir a sua missão, deve ter como denominador comum a justiça social, ou seja, a sua vinculação às finalidades sociais (Naidorf, Giordana & Horn, 2007).

Reconhece-se que existem sérias advertências quanto ao uso do termo *responsabilidade social*, muito usado por sectores empresariais e políticos. O seu uso (e abuso) tem despolitizado as referências públicas de combate às injustiças sociais, mostrando-se incapaz de resolver os graves problemas da exclusão social (Dupas, 2005). Apesar disso, a responsabilidade social das instituições de educação superior significa a produção de conhecimentos socialmente significativos, a formação de profissionais com consciência cidadã e a contribuição para a cultura e para a transformação da realidade onde se inserem. Quer dizer, a responsabilidade social relaciona-se diretamente com a pertinência, constituindo assim os meios que permitem avaliar a qualidade de uma instituição.

Por isso, a qualidade de que hoje tanto se fala só será possível avaliar em todas as suas dimensões quando é *pertinente* às problemáticas e aos contextos em que se insere e desenvolve. E essa *pertinência* implica, nas universidades e demais instituições de educação superior, uma participação na procura de resposta e soluções para a complexidade social das injustiças atuais, o que remete para as dimensões sociais, culturais e económicas, as possibilidades de um desenvolvimento integral e sustentável para uma vida digna e justa. A pertinência deve, pois, basear-se na justiça social e nos direitos básicos inerentes à dignidade humana. O conceito de qualidade, tradicionalmente desinserido de toda a contextualização (e politização), está condicionado pela pertinência social, o que implica recuperar o valor social, público, de compromisso com a comunidade. Neste contexto, pode-se considerar que *não há qualidade sem justiça social*.

A justiça social, referida a noções fundamentais de igualdade de oportunidades e de direitos humanos, transcende o conceito tradicional de justiça formal (Montané, 2013), o que origina um novo dilema, que é o de estabelecer critérios socialmente justos

para determinar o valor social e público do bem coletivo que é a educação superior.

O desafio de considerar a *justiça como equidade*, enquanto parte da pertinência social, responde a uma concepção distributiva dos recursos, erigida sobre três eixos: (i) *o princípio da igual liberdade*, onde estão garantidas as liberdades fundamentais para todos; (ii) *o princípio da igualdade equitativa das oportunidades*, onde se oferece igual possibilidade de acesso a todos seja qual for a sua origem social e económica; e (iii) *o princípio da diferença*, onde se respeitam as diferenças de género, de cor de pele ou proveniência étnica, de opção sexual, ou de religião. A justiça distributiva parte de um princípio moral que estabelece como devem ser tratados os *seres humanos*, protegendo a liberdade individual e as necessidades do funcionamento do Estado, ou seja, integra alguns dos aspectos político-morais mais importantes do último meio século.

Nesta segunda década do século XXI, o direito à educação assume-se como um direito humano, já não apenas na educação básica mas em todos os níveis, incluindo o da educação superior. Esta posição traz para primeiro plano as dimensões da igualdade no acesso, na permanência, no sucesso educativo e nas saídas profissionais dos jovens de menores recursos económicos, de culturas distantes das culturas eruditas da escola (e da universidade) ou com maiores dificuldades de acumulação de capital cultural. Isso implicará seguramente a adopção de políticas de discriminação positiva e de alterações nos currícula e nos métodos pedagógicos, que valorizem a diversidade de experiências, de percursos de vida, de culturas e de conhecimentos.

Neste contexto, a posição de Amartya Sen apoia-nos fortemente quando afirma que não é *suficiente* pensar em modelos ideais de justiça baseados na distribuição dos recursos económicos, propondo também uma *distribuição de capacidades* (Sen, 2000, 2010). Segundo Sen, o eixo de análise deve deslocar-se para a capacidade das pessoas em alcançar determinadas situações consideradas justas, o que implica gerar possibilidades de liberdade que permitam eleger entre diferentes modos de viver.

A concepção das capacidades tem sido fundamental na abordagem do *desenvolvimento humano* (“capability approach”), que valoriza o aumento da riqueza da vida humana e a ampliação das suas opções, permitindo assim fazer face a uma perspectiva de desenvolvimento económico baseado na teoria do capital humano. Esta concepção teve expressão na elaboração do *índice de desenvolvimento humano* (IDH) que, sob o mandato do Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tem gerado relatórios que têm influenciado positivamente autoridades responsáveis pela

elaboração de políticas públicas.

A concepção de desenvolvimento humano, suportada por Amartya Sen (2000, 2010) e Marta Nussbaum (2002, 2012), ou outros autores do campo da educação superior, como Boni (2006, 2011) ou Walker (2007, 2012), leva-nos a defender uma *universidade transformadora*. Boni e Gasper sugerem uma lista de dimensões, como as de bem-estar, de participação e *empowerment*, equidade e diversidade, ou sustentabilidade, permitindo um “modo diferente de entender a qualidade e a responsabilidade da instituição universitária” (Boni & Gasper, 2011: 104), analisando funções e atividades universitárias, da docência à investigação, o compromisso social, a governação e as políticas universitárias, com o objetivo de possibilitar uma universidade transformadora e pertinente, baseada na justiça da distribuição de capacidades. Tickly (2011) defende que a concepção de qualidade e pertinência educativa, que subjaz à abordagem do desenvolvimento humano, pode oferecer um novo modelo de pensar a universidade.

Assim, uma educação de qualidade será aquela que permite a todos os estudantes estar conscientes das capacidades que necessitam para ser economicamente produtivos, desenvolver os meios de vida sustentáveis e contribuir para a construção de sociedades pacíficas e democráticas, avaliando a justiça social e a qualidade de vida em termos de capacidade humana.

A inserção laboral dos graduados, por exemplo, constitui um problema que ultrapassa, em muito, as fronteiras da universidade, mas que não a exime de o equacionar e de intervir onde o pode fazer. É sabido que os graduados procedentes de grupos sociais dominantes têm vantagens na obtenção de empregos melhor remunerados, pois possuem um “capital relacional” que lhes permite estarem melhor localizados na rede de empregos e profissões, alguns de forte componente familiar. Daí a necessidade da instituição universitária possibilitar aos estudantes, sobretudo aos provenientes de meios sociais e culturais desfavorecidos, a aquisição desse “capital relacional” durante o período de estudos, mediante ações e parcerias com os sectores público e privado que facilitem a sua posterior inserção laboral.

A justiça distributiva de recursos e capacidades remete-nos para um sentido de pertinência que envolve: (i) os recursos financeiros, sociais e culturais; (ii) a equidade no acesso à educação superior; (iii) a equidade na permanência na educação superior, evitando o abandono precoce; (iv) a igualdade nos resultados; e (v) a possibilidade de

desenvolver as capacidades (Montané, Naidorf & Teodoro, 2014).

Em qualquer caso, uma condição necessária para o envolvimento de toda a sociedade na defesa de uma maior equidade na educação superior é o desenvolvimento da coesão social, pois os esforços requeridos exigem um investimento financeiro significativo, o que só se pode alcançar com um forte sentimento de confiança nas instituições e de pertença a uma comunidade. Isto implica que as universidades devem trabalhar para alcançar um equilíbrio entre as exigências do crescimento económico e do desenvolvimento humano e social, com a finalidade de garantir a pertinência requerida tanto na formação da força de trabalho qualificada como na construção de uma cidadania plena e responsável.

A democracia na educação superior expressa-se tanto nas expectativas, mandatos e percepções da sociedade relativamente à universidade, como no compromisso e na responsabilidade social que a universidade assume perante o conjunto da sociedade e dos atores sociais.

Essa perspectiva abre um novo dilema, pois, ao considerar-se que a pertinência da educação superior deve considerar que as desigualdades não somente surgem por uma questão de distribuição de recursos ou de capacidades, mas são também uma questão social, de convivência e de alteridade, que se manifestam por meio da dominação cultural em termos de diferença étnica, de género, ou de opção sexual, supõe incluir o paradigma da *justiça como reconhecimento* (também denominada justiça relacional ou cultural). A intelectual feminista Nancy Fraser, partindo de estudos nos campos de género e de diferença (Fraser, 1997), fala de um tipo de reivindicações de justiça social que partem de um conjunto de injustiças que interpreta como *primariamente culturais*, enraizadas em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação (Montané, Naidorf & Teodoro, 2014). Fraser amplia posteriormente os seus contributos ao incluir uma dimensão política, defendendo uma *democracia radical* que permita o reconhecimento de todos os grupos na esfera pública (Fraser, 2008).

O reconhecimento de todos os grupos sociais e, sobretudo, daqueles que ao longo da história foram silenciados, invisibilizados e oprimidos (Estermann, 2008), tal como a sua inclusão na esfera pública, supõe o resgate de outras epistemologias não-coloniais a partir da perspectiva dos sujeitos colonizados ou, utilizando a expressão de Frantz Fanon, dos ‘condenados da terra’ (Fanon, 2004 [1961]). Não há nenhuma lei da Física que impeça que o mundo possa ser representado ao contrário, como lembra Esterman

(2008). No nosso imaginário, o Sul sempre esteve em baixo e o Norte em cima; este arquétipo, quiçá de origem platônica ou parmenidiana, aprofundado e consolidado ao longo da Idade Média e da modernidade, faz-nos crer que o que está em cima é superior ao que está em baixo; o Norte seria, então, hierarquicamente superior ao Sul e este, pela razão inversa, inferior ao Norte. Foi esta ideia arquetípica e convencional, sustentada na visão dualista, etnocêntrica, androcêntrica e colonial do pensamento ocidental que organizou toda a nossa maneira de pensar, de conhecer, de relacionamento com o mundo, com os outros e com outras culturas e, simultaneamente, condicionou o diálogo intercultural entre o Norte e o Sul e, mais do que isso, impediu a afirmação das culturas do Sul no mesmo pé de igualdade em relação às culturas eurocêntricas que se autodesignaram como superiores e se afirmaram globalmente a partir de uma perspectiva etnocêntrica.

A superação do etnocentrismo e androcentrismo ocidentais e da colonialidade do conhecimento (Quijano, 2009) implica o reconhecimento de outras culturas, com outras visões do mundo e da vida e o confronto com as respectivas alteridades culturais. Nenhuma cultura pode autodesignar-se como superior e mais importante do que outra nem considerar-se como detentora de uma visão única e verdadeira do mundo. As possibilidades e potencialidades do ser humano e os modos diversos de dizer o mundo e a vida não se concentram numa única visão cultural: «nenhuma cultura, nenhum *tópos* filosófico pode abarcar todas e cada uma das possibilidades da humanidade» (Estermann, 2008: 27). A amplitude de interrogações que a reflexão filosófica e epistemológica pode abranger excede, largamente, a racionalidade moderna, «com as suas zonas de luz e sombra, as suas forças e fraquezas» (Menezes, 2008: 5).

Daí que a questão da modernidade e da participação dos povos não europeus no movimento da modernidade suscite algumas reflexões. E. Dussel (1998) e W. Mignolo (2000) preferem falar de transmodernidade para designar a exterioridade das vítimas em relação ao movimento moderno, a alternativa oferecida pelas vítimas enquanto resistência. Santos (2006), por sua vez, prefere designá-la por modernidade alternativa. Qualquer que seja o conceito adotado, existe o reconhecimento de outras racionalidades no Sul, promotoras de outras epistemologias; são razões silenciadas que abrem espaço para um pluralismo epistemológico capaz de conferir outros sentidos ao mundo, à vida e à educação. Autores latinoamericanos e europeus comprometidos com o Sul, como Canclini, Dussel, Mignolo, Quijano, Darcy Ribeiro, Freire, E. Romão, Silviano

Santiago, Boaventura Santos, Gruzinski, têm trabalhado outras razões consideradas subalternas pela razão dominante e sugerem outros conceitos com densidades ontológicas diferenciadas e que apontam para outras epistemologias: *razão híbrida* (Canclini), *razão exterior* (Dussel), *razão fronteiriça* e *pensamento* ou *gnose liminar* (Mignolo), *razão mestiça* (Darcy Ribeiro e Gruzinski), *entre-lugar* (Silviano Santiago), *razão silenciada* (Boaventura Santos), *razão oprimida* (Freire), *razões d-enunciadas* (Eustáquio Romão).

A partir da desocultação das razões hegemónicas portadoras de uma espécie de “estrabismo epistemológico”, há que resgatar outras epistemologias tendo em vista a construção de uma nova geopolítica do conhecimento, a partir do reconhecimento dos vários saberes e da pluralidade dos seus lugares de enunciação. O resgate das epistemologias do Sul pode conduzir a uma aliança global das epistemologias invisibilizadas e das pessoas e grupos que têm consciência da sua condição colonizada e de colonialidade: povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e idosos, indignados, *occupy*, altermundistas, etc. A visão de um outro mundo possível, de equidade e justiça cognitiva e social globais, e de uma *radicalidade democrática* pressupõe a capacidade de ver o mundo de outro modo e uma ruptura com uma epistemologia violenta que deve confrontar-se com epistemologias de solidariedade globalizada.

Uma Universidade Cidadã no século XXI

O futuro é uma construção coletiva que tem em consideração o passado e o presente, mas tem igualmente em consideração as nossas aspirações, ou os nossos “inéditos viáveis”, na expressão de Paulo Freire. As concepções e desafios que foram equacionadas nos debates e trabalhos da Rede RIAIPE inserem-se nesse propósito de influir na construção desse futuro, na possibilidade de construir uma *universidade cidadã*, onde os ideais de igualdade, justiça social e liberdade sejam os princípios norteadores de toda as mudanças e reformas a adoptar neste vasto sector da educação superior.

A abordagem de uma educação superior *radicalmente democrática e cidadã* coloca alguns importantes desafios nas políticas de educação e nas práticas universitárias, que, a seguir, se apresentam de modo breve e sumário.

Considerar a educação superior como um bem público para a construção de uma sociedade mais justa. Como requisito prévio ao debate sobre o modelo de

sociedade e da pertinência da educação superior como justiça social, defende-se que esta deve ser considerada um bem público ao serviço da sociedade e um direito de todos, um bem social que procura explicitamente formar cidadãos livres, autónomos e independentes, aptos a tomar decisões políticas, económicas e sociais visando um melhor e justo desenvolvimento da sociedade. O debate sobre esta questão não é trivial, pois se a educação superior for considerada um serviço que se desenvolve sob a lógica do mercado, outras serão as responsabilidades a que os Estados e os poderes públicos devem responder. Enquanto bem público, a educação superior deve estar permanentemente sujeita a um escrutínio público e a uma participação cidadã, de modo a poder responder aos seus fins económicos, sociais, científicos e culturais. Construir uma gestão participativa, inclusiva, perfectível e renovadora, capaz de responder tanto às demandas locais como aos desafios globais do conhecimento, constitui um desafio crucial para as universidades no século XXI.

Pensar as universidades e a educação superior fora da racionalidade imposta pelo neoliberalismo. O neoliberalismo, não foi apenas uma doutrina económica. É toda uma nova racionalidade (Laval & Dardot, 2013) assente na ideia de que o mercado é omnisciente e que a competição é a única ação humana geradora de inovação e progresso; nesse pressuposto, esta nova racionalidade penetrou profundamente nas universidades e nas políticas de educação superior. Localizar os pressupostos e consequências dessa racionalidade e construir outras racionalidades constitui, seguramente, uma das missões dos intelectuais, dos académicos e dos atores políticos apostados em superar um dos períodos mais negros (e perigosos) da história recente da humanidade.

Construir a pertinência da educação superior baseada na justiça social. Considerando a educação como um bem público, a justiça social torna-se um imperativo ético, político e jurídico que se concretiza prioritariamente no terreno das políticas sociais e educativas e na ética das relações (Montané, 2013) e está diretamente relacionada com a pertinência social da educação superior e a adequação de suas funções. A reflexão sobre este conceito relacionado com a distribuição, o reconhecimento e a representação conduz à necessidade de redefinir o seu significado, outorgando-lhe uma dimensão que põe o acento no desenvolvimento e na emancipação social (Ramalho & Beltran, 2012). A visão tradicional de que a qualidade da educação superior depende da sua pertinência deve incluir, como pertinente, o debate sobre o seu

contributo para a justiça social, na sua concepção mais radical, que soma a concepção distributiva ao reconhecimento e à justiça cognitiva.

Pertinência do conhecimento e empowerment (empoderamento). A definição do que é conhecimento pertinente relaciona-se com o modo como este é entendido: *um bem público ou uma vantagem competitiva? Uma construção pessoal e partilhada ou uma commodity adquirida através da compra de um serviço?* Existe uma vasta bibliografia, sobretudo proveniente de organizações internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial, progressivamente transformadas em *think tanks* que constroem as novas racionalidades, depois transformadas em senso comum (Teodoro, 2011), sobre o papel das universidades na “economia do conhecimento”. Em alternativa, propõe-se o desenvolvimento da capacidade de pensar a universidade como uma comunidade de aprendizagens, aberta à mudança e à inovação, capaz de incluir e permitir o *empowerment* (empoderamento), ou a conscientização, se preferirmos o conceito de Freire, de um número crescente de jovens e adultos que, sem discriminação de género, de classe ou de etnia, procura e acede a uma formação universitária. A universidade, progressivamente, deixou de ser um espaço dos “eleitos”, onde, atrás de uma seleção meritocrática violenta, se escondiam (e escondem) as mais violentas e eficazes formas de reprodução das desigualdades e de violência simbólica, como tão bem nos mostrou Pierre Bourdieu. O reconhecimento da importância do conhecimento e do papel das IES na sua geração e socialização é um imperativo dos tempos atuais.

Rever os modos de governação das universidades. Nas últimas décadas assistiu-se, em muitos países, a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial construindo una universidad postfordista. Em consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de *stakeholders*, por definição exteriores à universidade. Os Reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*chief executive officer*) das empresas e a atuar segundo os seus padrões de eficácia. Em outros países, essas mudanças não se realizaram e a governação das universidades continuou a fazer-se segundo os antigos modos de dominação corporativa, assente na influência determinante dos professores e do corpo estudantil organizado partidariamente. O desafio que se coloca é o de pensar uma *universidade cidadã*. Existe

alternativa a este dilema: ou uma universidade assente no peso corporativo dos seus professores e estudantes (os que estão *in*) ou uma universidade-empresa, em que os critérios dominantes são os da eficiência e da eficácia medidas pelos seus *outputs* económicos?

Como combinar competição e cooperação? O principal modo de regulação das políticas nestes tempos de globalização neoliberal faz-se, sobretudo, pelas comparações internacionais (e nacionais) estabelecidas a partir de grandes inquéritos estatísticos. São as provas do tipo do PISA (estando anunciado para breve a sua extensão ao ensino superior), os *rankings* de universidades, de escolas, de estados e de países, o “produtivismo académico”. A qualidade e a excelência, nos planos individual ou institucional, são (quase) sempre apontados como resultado de sistemas de competição e raramente (ou nunca) de cooperação. A excelência é, em geral, apontada como o oposto da massificação. A questão que se tem de equacionar é esta: *é possível a excelência académica numa educação (superior) de massas, universal e radicalmente democrática?*

Os modos de regulação da educação superior, e do lugar do Estado, do mercado e da comunidade. As tendências recentes apontam para um recuo (por vezes, aparente) do Estado, remetendo a regulação para agências de acreditação e avaliação apresentadas como “independentes”, e para uma presença, por vezes avassaladora, do mercado na regulação das políticas públicas. São possíveis modos onde se equilibrem os três pilares da regulação, dando ênfase em particular ao pilar da comunidade, praticamente ausente nos modos de regulação dominantes?

A internacionalização das universidades. Nos tempos atuais, são as *world class universities* que funcionam como modelos hegemónicos de organização e de formação. Sendo uma questão pouco debatida, importa analisar as consequências da afirmação e difusão de modelos de ensino e de investigação, sobretudo em países da periferia e semiperiferia do sistema mundial. A internacionalização da atividade universitária deve ser entendida como a resposta da universidade ao *conhecimento sem fronteiras*. Para isso, defende-se que a organização de redes de investigação e a mobilidade de professores e estudantes constitui a melhor resposta aos desafios e impactos da mundialização, restaurando a possibilidade de uma democracia gnosiológica e assumindo o *cosmopolitismo* como uma vocação natural e parte do *ethos* universitário.

Os saberes e o diálogo entre epistemologias. O conhecimento científico não é a

única forma de conhecer. A divisão radical entre conhecimento válido – a ciência – e demais saberes, reduzidos a experiências locais, tradicionais, indígenas, atribui ao primeiro o monopólio universal para distinguir o verdadeiro do falso, o que tem gerado profundas contradições que estão no centro dos debates epistêmicos contemporâneos (Santos, Nunes & Meneses, 2004). O desafio que se coloca é o de converter as universidades em centros cosmopolitas capazes de estabelecer pontes entre diferentes culturas e tipos de conhecimento num processo de *descolonização epistemológica*.

Vivemos tempos de transição e de luta, de *bifurcação*. Em muitos aspectos, esses tempos aparentam ser caóticos, mas de onde, muito provavelmente, sairá uma “nova ordem”. Como refere o cientista social norte-americano I. Wallerstein, referindo-se às estruturas do conhecimento, mas podendo ser generalizável ao conjunto das formas de ação humana, *essa ordem não é determinada mas determinável*: “só poderemos ter a *fortuna* se a agarrarmos” (Wallerstein, 2003: 123).

O conjunto de análises e propostas apresentadas inserem-se nesse propósito de agir por “uma nova ordem”, uma *ordem* que tenha na *educação para todos* um instrumento de coesão e justiça social. E como não pode existir justiça social sem justiça cognitiva, a educação superior tem um papel privilegiado neste processo histórico de construção de sociedades mais justas e humanas, “mais redondas e menos arestosas”, como gostava de dizer Paulo Freire.

Referências

- Alcantara, A., Llomovatte, S. & Romão, J. E. (2013). Resisting neoliberal common sense in higher education: experiences from Latin America. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 127-151.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2004). Epidemiology and the Bologna saga. *Higher Education*, 48, 79-100.
- Arendt, H. (1959), *The Human Condition*. Chicago: Chicago University Press.
- Arnové, R. F., Franz, S. & Torres, C. A. (2013). Education in Latin America. From Dependency and Neoliberalism to Alternative Paths to Development. In R. F. Arnové, C. A. Torres & S. Franz (Eds). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local (Fourth Edition)* (pp. 315-339). New York: Rowman & Littlefield.
- Boni, A. (2006): *La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano?*. In A. Boni,

- & A. Perez-Foguet. (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad* (pp. 89-107). Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.
- Boni, A. & Gasper, D. (2011). La universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema*, 220, 93-115.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Castells, M. (1996). *The Rise of Network Society*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- De Ketele, J.M. (2008). *La pertinencia social de la educación superior*. GUNI, 55-59.
- Didriksson, A. (2008). Global and Regional Contexts in Higher Education in Latin America and the Caribbean. In A. L. Gazzola & A. Didriksson (Eds) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 19-50). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Dupas, G. (2005). *Atores e poderes na nova ordem global. Assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*. Sao Paulo: Editora UNESP.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Espinoza, E. (2002). The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998. Thesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh. Available at <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=02-25-2016&FMT=7&DID=765190531&RQT=309&attempt=1&cfc=1>
- Estermann, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz: ISE.
- European Commission (2010). Europe 2020. A strategie for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission 3.3.2010, COM(2010)2020 Final, Brussels.
- Fanon, F. (2004 [1961]). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
- Fernandez Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. Mexico, DF: ANUIES.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo de Hombres Editores / Universidad de los Andes.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1993). *Educação e Política. Ensaio*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Giddens, A. (1994). *Behond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ginsburg, M., Espinoza, O., Popa, S. & Terrano, M. (2003). Privatisation, domestic marketisation, and international commercialisation of higher education:

Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (3), 413-445.

- Habermas, J. (1962/1989) *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a category of Bourgeois Society*. Polity: Cambridge.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Lima, L. C. (2007). *Entre a mão esquerda e a mão direita de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Magalhães, A. (2006). A identidade do ensino superior. A Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Meneses, M. P. (2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 5-10.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Montané, A. (2013). Sobre justicia social y educación. In A. Montané & C. Sánchez-Valverde (Coords.). *Derechos humanos y educación social* (pp. 79-99). Valencia: Germania.
- Montané, A., Naidorf, J. & Teodoro, A. (2014). *Social and Cognitive Justice: The Social Relevance of Higher Education in Latin America*. In I. Bogotch & C. Shields (Eds). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 81-96). Dordrecht, London & New York: Springer.
- Naidorf, J., Giordana, P. & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33. Available at: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105116595003.pdf>
- Nussbaum (2002). Education for citizenship in an era global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Quijano, A. (2009). Colonialismo do poder e classificação social. In Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul* (pp. 73-117). Coimbra: Edições Almedina.
- Ramallo, B. L. & Beltrán, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 33-52.
- Sader, E. (org.). (2013). *Dez Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. S. Paulo & Rio de Janeiro: Boitempo & FLACSO.
- Santiago, R., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. I: *Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto:

Edições Afrontamento.

- Santos, B. de S. & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina / CES.
- Santos, B. de S., Nunes, A. & Meneses, M. P. (2004). Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In B. de S. Santos (org.). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, E., Mafra, J. F. & Romão, J. E. (Org.) (2013). *Universidade Popular. Teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Sen, A (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sobrinho, J. D. (2006). Acreditacion de la educacion superior en America Latina y el Caribe. In J. Tres & B. C. Sanyal (eds.). *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*. Madrid & Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa / GUNI / UNESCO.
- Sobrinho, J. D. & P. Goergen (2006). Compromiso Social de la educacion superior. In J. Tres & B. C. Sanyal (eds.). *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*. Madrid & Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa / GUNI / UNESCO.
- Teodoro, A. (2011). *A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- Teodoro, A., Mendizabal Cabrera, C. H., Lourenço, F. & Villegas Roca, M. (coord.) (2013). *Interculturalidad y educación superior. Desafios de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Teodoro, A., Torres, C. A. & Romão, J. E. (2014). Institutional Networks in Latin America. Building New Ways in Academic Cooperation. A. Teodoro & M. Guilherme (Eds). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* (pp. 75-90). Rotherdam, Boston & Taipei. Sense Publishers.
- Tikly (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low income countries. *Comparative Education*, 47 (1), 1-23.
- Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 177-197.
- Tunnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris, 9 de Outubro de 1998. Available at: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educação/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- UNIVERSIA (2010). Declaración de la Agenda de Guadalajara. II Encuentro Internacional de Rectores. Available at: <http://www.universiag10.org/wp-content/uploads/guadalajara.pdf> Available at <http://participa.universiario2014.com/documents/LibroIIEncuentro.pdf>

- Ursin, J., Zamorski, B., Stiwnne, E. E., Teelken, C. & Wihlborg, M. (2010). Introduction. The Bologna Process: help or hindrance to the development of European higher education? *European Educational Research Journal*, 9(1), 29-31.
- Wallerstein, I. (2003). As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In B. S. Santos (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as Ciências" revisitado* (pp. 117-123). Porto: Afrontamento.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, 142, 103-119.
- Walker, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum. *European Journal of Education*, 47 (3); pp. 448-461.