

ARTIGO

RELAÇÃO CENTRO X PERIFERIA: A UNIVERSIDADE EM DEBATE

ANTÔNIO CARLOS MAZZETTI^I

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6402-2159>

MARLIZE RUBIN-OLIVEIRA^I

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3234-7562>

GIOVANNA PEZARICO^I

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5576-6685>

HAMILTON DE GODOY WIELEWICKI^{II}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0238-141X>

I Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, Brasil.

II Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, Brasil.

Antônio Carlos Mazzetti - Doutorando em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR/UTFPR - Câmpus Pato Branco. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). E-mail: < antoniomazzetti@yahoo.com.br > .

Marlize Rubin-Oliveira - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR/UTFPR - Câmpus Pato Branco. Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade GEU/UTFPR). E-mail: < rubin@utfpr.edu.br > .

Giovanna Pezarico - Doutora em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora Adjunta Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UTFPR- Câmpus Curitiba e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR/UTFPR – Câmpus Pato Branco. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). E-mail: < gpezarico@utfpr.edu.br > .

Hamilton de Godoy Wielewicki - Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Associado I lotado no Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Ciências da Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: < h.g.wielewicki@ufsc.br > .

RESUMO: Este artigo objetiva problematizar a complexidade da relação centro-periferia no contexto da universidade latino-americana, da internacionalização da Educação Superior e do conhecimento científico. A problemática busca sustentação nos conceitos de capital científico de Bourdieu; de relação centro-periferia, em Kreimer e de racionalidade

hegemônica em Sousa Santos. Discute-se a universidade enquanto espaço de reprodução e/ou tensionamento da racionalidade, frente a novos contextos, como a internacionalização/mercantilização da Educação Superior e as classificações de rankings internacionais dominados por instituições de países centrais. Neste cenário, o conhecimento/ciência produzido na periferia precisa recuperar a universidade como espaço contra-hegemônico. A educação, compreendida como bem público - em universidades da América Latina - pode potencializar e fortalecer políticas e ações contra-hegemônicas, buscando uma inserção propositiva na realidade global.

Palavras-chave: Centro-Periferia. Universidade. América Latina.

CENTRE X PERIPHERY RELATIONS: THE UNIVERSITY IN DEBATE

ABSTRACT: This paper aims to approach the complexity of the center-periphery relationship within the context of the Latin American university, of the internationalization of Higher Education and of scientific knowledge. Approaching the issue is grounded on the concepts of science capital by Bourdieu; of center-periphery relationship, by Kreimer and of hegemonic rationality in Sousa Santos. The university is discussed as a space of reproduction and/or tensioning of rationality, facing new contexts, such as the internationalization / mercantilization of Higher Education and the international rankings dominated by institutions of mainstream countries. In this scenario, the knowledge/science produced in the periphery needs to restore the university as a counter-hegemonic space. Education, understood as a public good - in universities in Latin America - can be potent and strengthen counter-hegemonic policies and actions, seeking for a propositive insertion in the global reality.

Keywords: Center-Periphery. University. Latin America.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um dos resultados de um projeto maior intitulado “Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial”.¹ O recorte e objetivo aqui proposto, foi o de problematizar a relação centro-periferia, trazendo para o foco do debate a universidade de maneira geral e em específico espaços construídos entre universidades latino-americanas, considerando a complexidade e os novos contornos dessa relação, a partir do processo de internacionalização da educação superior e do

conhecimento científico, bem como, a reprodução desta racionalidade como forma de manutenção dos poderes hegemônicos estabelecidos.

O debate e estudos entre centros hegemônicos e periféricos ganharam maior visibilidade no contexto do século XX, em torno do chamado mundo globalizado e desenvolvido. O conhecimento e a ciência que, a partir da modernidade integram o modo de produção, no século XX legitimam-se como um campo de disputa e poder. Por sua vez, a universidade como instituição milenar esteve inserida nos diferentes movimentos desse processo e, tem se constituído como *locus* privilegiado para legitimar a racionalidade hegemônica e/ou tensioná-la.

As universidades - diante e dentro do contexto hegemônico das relações estabelecidas pelo capital - são espaços privilegiados de produção e ciência. No século XXI, encontram nos *rankings* das universidades, mais um instrumento de legitimação do modelo estabelecido que busca consolidar os centros hegemônicos e, portanto, de referência. Os *rankings* criaram classificações internacionais e a denominação de World Class University (WCU) para integrar o debate da universidade.

O que observamos, com a criação dos *rankings*, foi a exposição do fosso existente entre os chamados centros hegemônicos (Norte) de conhecimento e ciência e os denominados periféricos (Sul). No topo dos *rankings* encontram-se universidades localizadas nos países do Norte, restando ao Sul, a presença de algumas universidades como a Universidade de São Paulo (USP), em intervalos muito abaixo da visibilidade internacional.

Diante de tal cenário, a problemática deste artigo buscou sustentação teórica nos conceitos de capital científico de Bourdieu (1983), dos conceitos de ciência de Kreimer (2009, 2011), principalmente nas reflexões que o autor estabelece entre o que ele denominou de ciência produzida na periferia e ciência periférica. Os conceitos de racionalidade moderna e universidade foram discutidos a partir de Sousa Santos (1997, 2006 e 2011). Os documentos que subsidiaram a discussão foram: Conferência Regional sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES, 2008), Fórum Latino-Americano de Educação Superior (FLAES, 2014), *Rankings Academic Ranking of World Universities* (ARWU, 2015) e Times Higher Education (THE, 2017), e Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE (2015).

Por fim, buscamos perceber, em alguns movimentos de universidades da América Latina, espaços legítimos de construção de reflexão e tensionamento ao modelo hegemônico de disputas desiguais. Nesse contexto, entendemos que a universidade, no processo de produção de conhecimento e ciência, tem sido responsável pela manutenção de

relações desiguais e subordinadas, no entanto, também é *locus* privilegiado para a universalidade estabelecida a partir do diálogo de saberes.

A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE CIENTÍFICA

Os diferentes saberes que constituem a racionalidade humana foram forjados nas relações que a humanidade estabeleceu entre ela e a natureza, em um processo profundamente social e historicamente constituído. A capacidade biológica do ser humano de discernir, pensar e tomar decisões se desenvolve na intensa interação social e história. Nesse processo, entre os diferentes saberes produzidos pela humanidade, o conhecimento científico foi o que se impôs, desde a modernidade, como o conhecimento válido e oficialmente aceito. “A ciência é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 137).

Mesmo entendendo que os saberes não possuem necessariamente uma hierarquia, o autor aponta que quem os detêm em maior grau, detêm, também, privilégios sociais, políticos e culturais. Neste contexto, o poder que este conhecimento atrai leva seus detentores à busca pela hegemonia em relação a ele, bem como a desenvolvê-lo cada vez mais com o intuito de manterem-se nesta dominação hegemônica. Daí a afirmação de Sousa Santos (2006, p. 137) de que “o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico”.

A partir do século XVII, com a emergência dos valores e conceitos da modernidade, o conhecimento científico passa à centralidade do debate. Este foi constituindo-se, desde aquele momento, como saber universalmente aceito e verdadeiro, propondo-se para além da compreensão da natureza e da sociedade, tornando-se uma forma privilegiada de poder. “O privilégio epistemológico que a Ciência Moderna se arroga, pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 138). Assim, ao pretender centralizar o conhecimento, a Ciência Moderna inaugurou uma racionalidade em que um conhecimento (científico) passou a integrar o modo de produção e, neste contexto, as disputas próprias desse campo. A exemplo de outros campos sociais, tende à monopolização, à hierarquização, à luta de classes, à disputas. Para Bourdieu (1983, p. 1), a “ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e

estratégias, seus interesses e lucros”. Neste campo, a luta que se trava é pelo poder social trazido pela capacidade técnica e competência científica, no intuito de colocar-se, e manter-se, como “autoridade científica”. Para o autor, por se tratar de um campo social, não se pode dissociar da dimensão política. Em outras palavras, o poder social advém da autoridade adquirida num grupo, neste caso, seletivo de cientistas, no qual investimentos são feitos com vistas ao atendimento de interesses políticos, sejam estatais, do mercado ou de grupos. Por sua vez, tal investimento proporciona ao cientista potencializar seu reconhecimento junto a seus pares, o que o autor chama de “lucro científico”. Desta forma, os conflitos epistemológicos são inseparáveis dos conflitos políticos (BOURDIEU, 1983).

Neste contexto, ao pensar as dimensões contemporâneas dos debates e embates que envolvem a internacionalização da Educação Superior, as construções teóricas elaboradas por Bourdieu - capital científico e poder – são fundamentais e auxiliam a estabelecer algumas lentes de análise. Assim, é necessário estabelecer uma reflexão crítica que se afaste do olhar aligeirado do “juízo de valor”, e que se oriente pela vigilância crítica de compreender em que bases tais feixes de relações se constituem, se estruturam e se reproduzem. Para tanto, a primeira construção teórica oportuna para a análise acerca da internacionalização da Educação Superior, diz respeito ao capital e suas espécies de poder. Para Bourdieu, engendrar-se nas arenas próprias do campo científico implicam no entendimento de arranjos sustentados tanto de forma material e simbólico atrelados ao poder temporal ou político e ao poder científico. O poder temporal, político, tem como pressuposto o poder institucional e institucionalizado, atrelado às posições relevantes das instituições científicas, laboratórios ou departamentos estratégicos, espaços privilegiados de tomadas de decisão, poderes relacionados aos meios de produção, tais como financiamentos, contratos e sobre carreiras. De forma interrelacional, verifica-se também a importância assumida pelo denominado poder científico, evidenciado, principalmente, pelo chamado “prestígio acadêmico”, que se assenta nas representações de reconhecimento junto aos pares ou de segmentos e colegiados já consagrados pela academia (BOURDIEU, 2003). Como decorrência, compreender aspectos da racionalidade hegemônica da internacionalização, especialmente orientadas por critérios de classificação, reconhecimento e reputação, materialmente e simbolicamente estabelecida pelos *rankings* permitem considerar as bricolagens das atuações em dimensões institucionais, mas também individuais que consubstanciam o capital universitário. Tal capital é obtido a partir de ocupações de posições que

repercutem no domínio de outras posições e de seus ocupantes, por processos institucionais de controle como a reprodução do corpo docente e de quem detém autoridade, as implicações políticas acerca dos movimentos em torno do corpo discente, pautada por relações de dependência difusa e prolongada (BOURDIEU, 2008).

Como principal repercussão para a construção do conhecimento científico, o que passa a integrar a agenda, é a imposição de uma definição de ciência que esteja de acordo com os interesses de quem a tenta impor. Portanto, esta definição, não só está, mas também faz parte do jogo. “Os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (BOURDIEU, 1983, p. 7). Uma vez obtido o domínio, cabe aos dominadores mantê-lo, já que ditam as regras do jogo, inclusive no que tange à hierarquização também dos saberes.

A hegemonia também se estabelece entre pesquisadores, visto que a autoridade científica não deixa de ser um capital acumulável, transmissível e que pode gerar outros capitais. Quanto mais reputação tiver o pesquisador, mais fundos obterá, atrairá melhores estudantes, terá mais facilidade de acessos a subvenções, bolsas, distinções, convites, publicações (BOURDIEU, 1983). Essa lógica hegemônica, tanto entre pesquisadores, por vezes dentro de uma mesma instituição, como entre instituições e até países, tende a se perpetuar, dificultando as condições de competição entre dominantes e dominados, tendendo a uma relação típica de centro (Norte) x periferia (Sul).² Logo, resta aos dominados, ou novatos, duas opções. Uma é a estratégia de sucessão, na qual opta-se pela segurança do sistema estabelecido, tendo carreira e inovações limitadas. A outra, é a estratégia de subversão, submetendo-se a riscos e dificuldades para obtenção de financiamento, e buscando inovações que possam subverter a legitimação dominante. Neste caso, além de terem toda a lógica do sistema contra si, os lucros só estão assegurados aos detentores do monopólio da legitimidade.

As tensões existentes nos contextos da ciência, desde o interior de uma instituição local, ampliando-se às esferas globais, demonstram que a busca por reconhecimento e notoriedade andam *pari passu* com as disputas e interesses do modo de produção (capitalista). Dito de outra forma, a autoridade científica, relatada por Bourdieu (1983), é almejada por pesquisadores, proporcionalmente aos interesses políticos e econômicos demonstrados por instituições e governos de países centrais. Ao passo que, aos países periféricos têm restado o papel de coadjuvantes no modelo de desenvolvimento da ciência atual.

Neste contexto, o que se percebe é que a ciência tornou-se central à manutenção da racionalidade hegemônica. Uma racionalidade que privilegia exclusões, desigualdades, em detrimento de apoio político e financeiro. Entretanto, se compreendermos esta racionalidade como “uma”, é possível reconhecer o espaço da contradição, do tensionamento, das múltiplas possibilidades, que a capacidade humana de produção é capaz. A simplificação, o pensamento único, a ausência de contradição, não caracterizam o humano, este é, na essência, complexo, diverso e singular. Estas pois, são características que devemos buscar construir, quando buscamos autoridade científica. Excluir tais características do fazer científico é, por certo, descaracterizá-lo, desumanizá-lo.

A RELAÇÃO CENTRO (NORTE) X PERIFERIA (SUL): O PAPEL DA UNIVERSIDADE

A disputa e a manutenção da hegemonia científica e tecnológica por países denominados centrais, ou do Norte, em especial entre a Europa e Estados Unidos, por um lado acirra tensões entre estes países e por outro, parece definir o papel estratégico dos centros periféricos. No centro das disputas hegemônicas do capital, a ciência tem lugar privilegiado e, nesse processo, os avanços técnicos e tecnológicos em todos os campos do saber são concebidos e desenvolvidos em campo científico pretensamente neutro e universal.

É necessário tensionar este campo hegemônico, compreendendo-o como não neutro e universal. Ao contrário, é um conhecimento que carrega desde sua gênese, disputas de poder de toda ordem e nessa ordem, pretensamente estabelecida, está o conhecimento produzido na periferia (Sul).

Kreimer (2009; 2011) traz à discussão a ideia de ciência da periferia e ciência periférica e nos ajuda a compreender as etapas do desenvolvimento da ciência na América Latina. Este conceito nos permite perceber que ainda é grande a distância a ser percorrida por esta, para se aproximar dos países centrais.

As diferenças extremas entre países centrais e periféricos são alimentadas por um modelo de conhecimento pretensamente universalizante e neutro. E a sociedade chamada global busca construir a ideia de uma cidadania global na qual parece excluir o humano, ignorando conceitos como solidariedade e inclusão. O que percebemos é a construção de fossos extremos entre centros hegemônicos e periféricos.

É necessário tensionar esses conceitos de conhecimento e ciência para romper com a ideia de universalismo. Kreimer (2009, p.

18), afirma que *“Si supusiéramos que la ciencia es algo universal a secas, y que es indiferente a los espacios sociales donde se genera, no tendría ningún sentido pensar que en cada país, en cada contexto, la ciencia es distinta”*. De forma semelhante, Sousa Santos (2006) entende o universalismo como abstrato, negador das diferenças e priorizador de um conhecimento supostamente válido. Para o autor, este contexto poderia ser válido no início do século XX, quando a Europa era o centro do conhecimento mundial. Hoje há uma confrontação com uma diversidade epistemológica, ontológica e cultural. Ainda assim, embora não haja mais a exclusão das, então, colônias, o que se vê hoje é uma dominação caracterizada pela racionalidade hegemônica que limita o acesso ao conhecimento e, por consequência, o desenvolvimento dos países periféricos.

Ao contrário do universalismo, a globalização é a expressão de uma hierarquia entre o centro e a periferia do sistema mundial num contexto em que a invisibilidade das colônias entregues “à guarda” do centro deu lugar à proliferação de actores estatais e não-estatais, constituídos no âmbito das relações desiguais entre o centro e a periferia, entre o Norte global e o Sul global, entre incluídos e excluídos (SOUSA SANTOS, 2006, p. 144).

O quadro abaixo busca sintetizar a descrição que Kreimer (2011) faz da institucionalização e desenvolvimento da Ciência Moderna na América Latina, na compreensão do autor, a princípio, em três etapas.

QUADRO 1. Etapas da internacionalização da ciência na América Latina

Internacionalização fundadora	Final do século XIX e início do XX. Visitas de pesquisadores europeus à América Latina, ou idas dos pesquisadores latino-americanos para estudos no exterior.
Internacionalização liberal	Estabelecimento de instituições locais na América Latina gera tensão “local-internacional” na definição das agendas de pesquisa e inovações conceituais. Os pesquisadores possuem autonomia em suas estratégias.
Internacionalização liberal-orientada	Pós-Segunda Guerra Mundial. Estabelecem-se nos países desenvolvidos as políticas científicas e tecnológicas. Relações mais formais e mais “institucionalizadas”, através de protocolos de cooperação. São mecanismos criados para ajudar a cooperação internacional, sem, no entanto, afetar a liberdade dos pesquisadores.

Fonte: Adaptado de Kreimer (2011).

Para o autor, é após estas três etapas que se vê a mais radical modificação nas relações entre pesquisadores da América Latina e da Europa. A “quarta etapa” se caracteriza por uma nova divisão internacional do trabalho científico, na qual a formalização das negociações reflete uma “tendência de relações de colaboração”, com o surgimento das “mega-redes”. Estas se estabelecem com a participação de até 500 pesquisadores em “amplas regiões de pesquisa” a nível internacional, mas reserva aos pesquisadores latino-americanos apenas uma integração subordinada.

Poderíamos observar ali um paradoxo: os pesquisadores de elite dos países “não hegemônicos” são crescentemente convidados a participar de consórcios internacionais, mas suas condições de acesso são cada vez mais restritas e as margens de negociação tendem a ser mínimas (KREIMER, 2011, p. 56).

Embora possa parecer que haja uma “democratização” da pesquisa, fica claro, segundo o autor, a disputa pela hegemonia global da ciência e da tecnologia entre a Europa e EUA. Para conquistar e manter tal hegemonia, além de concentrar recursos a um número limitado de “blocos de conhecimento” que sejam de seus interesses, os países hegemônicos contam com a participação de pesquisadores situados em países periféricos, a quem cabe atividades rotineiras, embora de alta complexidade, porém sem participação efetiva na formulação das agendas de pesquisas. O incentivo a estes pesquisadores vem, não só pelos financiamentos às pesquisas, mas também, pela participação em publicações internacionais e pela liderança e prestígio adquiridos localmente. Daí questiona-se a relevância destas pesquisas para a comunidade local, já que as questões locais não são objeto das agendas, previamente formuladas pelos países hegemônicos (KREIMER, 2011). O autor ainda apresenta dois enfoques sobre a ciência na América Latina: a ciência na periferia e ciência periférica. A primeira gera-se por razões, causas e culturas locais, mostrando que existe excelência científica na periferia, embora seja relativamente pouca em relação aos países centrais; enquanto a segunda, refere-se às características próprias da ciência nestes países, com suas dificuldades na criação de conhecimento novo, com o direcionamento para questões mais sociais, além da dificuldade de coesão de suas instituições (KREIMER, 2009). Trata-se, pois, de outro ponto de vista, que se refere às “tradições concretas” que, mais do que regras ou valores abstratos, governam a ciência como “leis de vida”, na qual a ciência institui racionalidades. Essas tradições fazem com que a racionalidade se mantenha através de novas gerações de cientistas que se filiam à ela. Porém, não é independente do contexto

em que se desenvolve, das dimensões socioculturais, de outros atores significativos, de recursos, de política etc. Muitos países periféricos seguem tradições que não são suas, que pertencem a outros.

Há uma grande distância a ser percorrida para a periferia constituir-se como espaço central e singular. Mas, para além da simples distância, estão as dificuldades encontradas neste caminho, como a falta de estrutura nos países periféricos, questões políticas e burocráticas que colaboram ainda mais para mantê-la (KREIMER, 2009). Por outro lado, os países centrais, trabalham alicerçados num processo de retroalimentação de sua hegemonia. Como intersecção, verificam-se as dificuldades encontradas nas relações da ciência e da tecnologia entre os países centrais e periféricos que se estendem para suas universidades, no seio das quais está inserida a pesquisa, como um dos seus pilares, ao lado da educação e da extensão. Nesse contexto, estão postas tensões, crises, competitividade, mercantilização da ciência, mas, também, é o espaço da contradição, de construir diferentes perspectivas e possibilidades de tensionamento ao modelo estabelecido.

Ao longo da construção de sua história, a universidade vem enfrentando crises e desafios. Porém, segundo Sousa Santos (2011), ela não se mostra, neste cenário preparada para enfrentá-los. Para o autor, a universidade se encontra situada entre as mais variadas exigências sociais e as restrições cada vez maiores impostas pelo próprio Estado fomentador. Situação esta, decorrente das três crises que atingem as universidades – crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.³ Importante salientar que o surgimento destas crises se dá a partir dos anos de 1960, quando as principais funções das universidades passam a ser “a investigação, o ensino e a prestação de serviços”, mudando assim, uma concepção de finalidades anteriormente, descritas por Ortega y Gasset (1999, p. 70) como: “1º) transmissão da cultura. 2º) ensino das profissões. 3º) pesquisa científica e formação de novos homens de ciência”. Em 1987, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atribuiu novas funções às universidades, muitas das quais incompatíveis ou contraditórias, segundo Sousa Santos (2011), dificultando ainda mais a gestão destas tensões.

A minha análise centrava-se nas universidades públicas. Mostrava que a universidade, longe de poder resolver as suas crises, tinha vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente [...] Tratava-se de uma actuação ao sabor das pressões (reactiva), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista) (SOUSA SANTOS, 2011, p. 14).

Nos países periféricos, a crise financeira, induzida pelo modelo neoliberal, não só influenciou a perda de prioridade da universidade como bem público, mas levou também à perda de prioridade de políticas sociais, como educação, saúde e previdência. Neste contexto, o momento de debilidades institucionais poderia ser propício para se debater e implementar reformas nos programas político-pedagógicos das universidades públicas. Ao invés disso, tais debilidades “foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 18).

O processo de “mercadorização da universidade”, primeiro com a expansão e consolidação do mercado nacional universitário, seguido da emergência do “mercado transnacional da educação superior e universitária”, era visto pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio como “a solução global dos problemas da educação” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 19-20). Neste cenário, a universidade pública é induzida a, pelo menos, contribuir no fomento de sua automanutenção com a geração de receitas próprias.

Na Europa onde o sistema universitário é quase totalmente público, a universidade pública tem tido, em geral, poder para reduzir o âmbito da descapitalização ao mesmo tempo que tem desenvolvido a capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. O êxito desta estratégia depende em boa medida do poder da universidade pública e seus aliados políticos para impedir a emergência significativa do mercado das universidades privadas. [...] Nos EUA, onde as universidades privadas ocupam o topo da hierarquia, as universidades públicas foram induzidas a buscar fontes alternativas de financiamento junto de fundações, no mercado e através do aumento dos preços das matrículas (SOUSA SANTOS, 2011, p. 23).

Nos países periféricos ou semiperiféricos a realidade é bem mais difícil no que tange à captação de recursos não públicos. O Brasil é um exemplo típico, que vem seguindo a lógica defendida pelo Banco Mundial com limitação de investimentos públicos nas universidades e ampliação do mercado universitário. Ao mesmo tempo, busca-se implantar modelos “empresariais” como redução de custos por estudante, pressão sobre salários dos docentes e fim do ensino público gratuito. Na visão do Banco Mundial, a abertura da educação ao mercado global resolveria os “problemas” da área nestes países. O Banco prevê, também, o aumento do uso de tecnologias pedagógicas *on line*, o que reduziria a atuação docente em sala de aula (SOUSA SANTOS, 2011).

Outro fator significativo, especialmente no que tange às universidades federais brasileiras diz respeito às orientações em torno de uma nova tipologia de conhecimento produzido. Silva Junior (2017, p.

35), ao debruçar-se sobre as influências dos movimentos da universidade norte-americana sobre as universidades brasileiras, também mediadas pela internacionalização, alerta para uma concepção de produção de conhecimento científico alienado, concebido como “matéria-prima para tornar-se produtos, serviços público ou privado, marcas registradas, patentes e licenciamentos para as fundações universitárias.”

Além disso, um ponto que parece ter grande poder desestabilizador nas universidades é o fato de a universidade pública e o próprio sistema educacional, terem deixado de fazer parte de um projeto nacional, em seus países. Tais projetos visavam o desenvolvimento e a modernização da nação, buscando unir a sociedade em torno dos mesmos. “Nos melhores momentos, a liberdade acadêmica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projectos” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 45). O projeto de país, como descrito por Sousa Santos, com ampla participação social, contemplando as reformas educacionais e universitárias, focando o interesse nacional e social, direcionado à inserção pensada e planejada no processo global, vem a ser um grande obstáculo aos interesses da globalização neoliberal. No âmbito brasileiro, tal perspectiva se ampara na construção de um imaginário social de ineficiência da universidade pública federal, que seria sanada pela demanda econômica como mote e diretriz de investigação. Assim, a universidade não está vinculada a um projeto de nação, mas a uma identidade institucional que termina por mercantilizar o espaço público. É interessante perceber, neste panorama, como a própria internacionalização a partir de organizações transnacionais e modalidades *at home* contribuem para que a própria ideia de soberania e Estado Nacional sejam não apenas ameaçadas, mas também reconfiguradas. Por sua vez, o *modus operandi* também da política pública estaria numa convergência da organização acadêmico-científica, técnica e pedagógica com vistas a inserção do Brasil num sistema mundial e competitivo por mercados (SILVA JUNIOR, 2017). Tais movimentos são evidenciados nas análises de Sousa Santos, (2011 p. 48):

A universidade não sairá do túnel entre o passado e o futuro em que se encontra enquanto não for reconstruído o projecto de país. Aliás, é isso precisamente o que está acontecer nos países centrais. As universidades globais dos EUA, da Austrália e da Nova Zelândia actuam no quadro de projectos nacionais que têm o mundo como espaço de acção.

O autor afirma, ainda, que as universidades precisam se adaptar à emergência de um novo modelo de conhecimento. Para Sousa

Santos (2011), ao longo do século XX, o conhecimento universitário era disciplinar, relativamente descontextualizado, os investigadores determinavam os problemas científicos a serem estudados, sua relevância e metodologia. Era um conhecimento homogêneo e hierárquico que se isolava dos demais conhecimentos e podia, ou não, ter aplicabilidade junto à sociedade. Este modelo “universitário” dá lugar a um novo modelo, o “conhecimento pluriversitário” que, por sua vez, é contextual e transdisciplinar, tendo como princípio a sua aplicação prática, posto que a iniciativa da formulação dos problemas surge de interesses compartilhados entre pesquisadores e utilizadores. Assim, a “sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência (SOUSA SANTOS, 2011, p. 42).

Este novo modelo tem ocorrido com mais frequência nos países centrais e em alguns poucos semiperiféricos, de formas mais consistente nas parcerias universidade-indústria, convertendo-se em conhecimento mercantil. Mas têm havido, também, casos de aplicação cooperativa e solidária, através de parcerias com sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais e grupos sociais vulneráveis, além de comunidades populares e outros grupos de cidadãos críticos e ativos (SOUSA SANTOS, 2011).

Inseridos, ou tentando se inserir, nessa nova realidade globalizada, em que “os analistas coincidem em apontar que a globalização é consequência da abertura e desregulação dos mercados, a difusão das tecnologias da informação, a comunicação eletrônica e a integração financeira dos mercados” (RODRIGUEZ e MARTINS; 2007, p. 66), os países latino-americanos buscam adaptar-se às exigências capitalistas globais, colocando sobre as universidades grande expectativa de contribuição para tal.

Para Sousa Santos (2011) a globalização, nos moldes hoje postos, potencializa o impacto das crises sobre a universidade. “O único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 50). A universidade precisa enfrentar as pressões dessa racionalidade global como bem público que é, alicerçada e alicerçando um projeto nacional, cujos protagonistas sejam a sociedade politicamente organizada, a própria universidade pública e o Estado. Neste contexto, o autor indica seis princípios orientadores para o êxito de tal intento e o quadro abaixo busca sintetizar os princípios elencados por Sousa Santos (2011).

QUADRO 2. Princípios Orientadores da Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade

Enfrentar o novo com o novo	Promover alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, onde a universidade contribua na definição e solução dos problemas sociais, nacionais e globais.
Lutar pela definição da crise	Sair da defensiva e encarar a crise com autonomia, aproveitando-se das transformações que estão acontecendo, defendendo as reformas necessárias, sem ceder ao “mercado” da educação. É crucial definir e sustentar uma definição contra-hegemônica da crise.
Lutar pela definição de universidade	As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade.
Reconquistar a legitimidade	Enfrentar as crises, atuando nas áreas: 1) Acesso – gratuito e permanência sem qualquer discriminação. Democratização e não massificação; 2) Extensão – sem servir ao capitalismo global, apoiar a resolução de questões sociais, ambientais, democráticas e culturais; 3) Pesquisa-ação – atuar na área de extensão, pesquisa, formação e em projetos de interesse social articulados com científicos, com foco contra-hegemônico; 4) Ecologia de saberes – convivência e enriquecimento mútuo de saberes científicos e “não” científicos; 5) Universidade e Escola Pública - cabe à universidade a produção e difusão do saber pedagógico, pesquisa educacional e formação docente; 6) Universidade e indústria – Advém da pressão para produzir conhecimentos úteis ao mercado e da busca por financiamentos, mas transforma o conhecimento de bem público em bem privado, ou comercializável; 7) O reforço da responsabilização social da universidade – para atuar com responsabilidade no interesse social, a universidade precisa ter condições estruturais, financeiras e de autonomia.

Criar uma nova institucionalidade	A reforma institucional da universidade deve centrar-se na questão da legitimidade, já que se perdeu a hegemonia, fortalecendo uma globalização alternativa, com ações nas seguintes áreas: 1) Rede – que o “bem público” da universidade seja produzido por uma rede delas. Com suas especificidades, somando forças, dividindo recursos, cooperando ao invés de competir, com sistema avaliativo padronizado, fortalecendo a inserção global, migrando do conhecimento universitário para o pluriversitário e aumentando a integração entre graduação e pós-graduação; 2) Democracia interna e externa – fortalecer internamente a universidade, sua autonomia e liberdade acadêmica, para garantir o acesso sem discriminação e assumir a sua responsabilidade e vínculo social; 3) Avaliação participativa – mecanismos que prevejam a auto-avaliação e a hetero-avaliação, individual e em rede, interna e externa, não sucumbindo a métodos avaliativos meramente quantitativos e mercantis.
Regular o setor universitário privado	Cabe ao Estado regular o ensino superior privado e se posicionar frente ao domínio deste sobre a educação transnacionalizada. Fortalecer o ensino público, forçando a melhoria da qualidade do ensino privado. Fortalecer a cooperação transnacional da Educação Superior de forma a produzir benefícios mútuos aos envolvidos e mantendo-se fora dos interesses comerciais.

Fonte: Adaptado de Sousa Santos (2011).

Leite e Genro (2012) apontam que o século XXI trouxe uma nova epistemologia que leva as universidades a trilharem caminhos globais e internacionais. Contribuíram para determinar esses novos caminhos, segundo as autoras, as reformas dos sistemas de educação superior latino-americanas, nos anos de 1990, que acentuaram os termos qualidade, avaliação e credenciamento na realidade universitária, repercutindo, em termos de consequências na ampliação do acesso e matrículas vinculadas à rede privada; taxas de matrícula; diferenciação salarial entre os acadêmicos; sistemas orientados pelo *merit pay*, e a submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais.

A educação passa, então, a constituir-se como um nicho de mercado explorado com altos retornos financeiros em nível global, onde os países periféricos e semiperiféricos são vistos como mercados em potencial. Neste sentido, as autoras propõem a denúncia de um pós-neoliberalismo, no qual um novo imperialismo se constitui, tendo a Europa do conhecimento como centro hegemônico.

A comunidade europeia se utilizou, principalmente, do Processo de Bolonha para implementar uma política internacional de educação, num padrão europeu. A América Latina e Caribe, apesar das tentativas de resistência de instituições de educação superior (IES), movimentos sociais e associações latino-americanos, estão no foco deste projeto, o que se verifica, por exemplo, na Zona Comum de Educação Superior formada por América Latina, Caribe e União Europeia (ALCUE). Esta pretende gerar vínculos duradouros entre a América Latina e Caribe e União Europeia, embora pareça estar mais focada em economias emergentes como Brasil, Chile e México (LEITE e GENRO, 2012).

Além, da ALCUE que está sendo construída com o *Tuning* América Latina, visando assemelhar currículos latino-americanos aos europeus, o que facilitaria o intercâmbio e mobilidade discente, outros sinais são apresentados pelas autoras, como a introdução de competências curriculares que visam facilitar a padronização da qualidade, formação e avaliação, bem como, a uniformização de indicadores. “Os padrões seriam sugeridos pelos estudos de Infoaces, o qual se associa ao Mapa da Educação Superior na América Latina e no Caribe (Mesalc), programa da Iesalc/Unesco para ‘mapear’ a realidade das IES latino-americanas” (LEITE e GENRO, 2012, p. 31). O Mesalc se propunha a contrapor os *rankings* mundiais, mas, na prática, deve recolher e divulgar dados das IES latino-americanas que poderão ser úteis às intenções europeias.

QUADRO 3. Sinais do novo imperialismo na Educação Superior

<p>Projeto <i>Tuning</i> América Latina, Processo de Bolonha e Europa das Competências</p>	<p>Projeto <i>Tuning</i> América Latina surgiu na perspectiva da Europa do Conhecimento e do Processo de Bolonha, seguindo a metodologia do <i>Tuning</i> Europeu, cujo nome significa sintonia fina entre instituições. Objetiva aproximar o referencial teórico-conceitual dos cursos de graduação europeus e latino-americanos, além de refletir sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação baseados no enfoque de competências. Envolve pesquisadores latino-americanos e europeus, organizados em redes por áreas temáticas.</p>
<p>Projeto INFOACES e os Sócios da América Latina</p>	<p>O Sistema Integral de Informação sobre as Instituições de Educação Superior de América Latina (INFOACES) é coordenado pela Universitat Politècnica de València, Espanha e objetiva criar um sistema integral de informações sobre as IES latino-americanas que venha a servir de suporte para a Área Comum de Educação Superior em sinergia com a União Europeia.</p> <p>A proposta aponta como iniciativas na América Latina para trabalhar com um sistema de indicadores: a Rede Ibero-Americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces); o projeto Mesalc e o Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior; e o projeto de indicadores de ciência e tecnologia da Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI).</p> <p>Propõe um Comitê Executivo com entidades colaboradoras como o Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe (Iesalc), a OEI, a Associação Colombiana de Universidades, a Associação de Universidades do Grupo Montevideú, o Conselho de Reitores de Universidades Privadas, o Instituto Tecnológico de Santo Domingo, a Organização Universitária Interamericana.</p>

Fonte: Adaptado de Leite e Genro (2012)

Nesta relação entre a União Europeia, América Latina e Caribe figuram como principais atores globais, segundo Leite e Genro (2012), além da própria União Europeia, a ALCUE, a UNESCO, a IESALC/UNESCO e o Banco Mundial. A UNESCO tem por papel orientar e difundir normas educacionais, tendo porém, demonstrado “estreitos elos com a difusão do Processo de Bolonha e do *Tuning*”, chancelando os padrões de boa qualidade europeus de educação superior como sendo os ideais a serem seguidos em todos os países (LEITE e GENRO, 2012, p. 43). Por sua vez, o Banco Mundial é o responsável pela iniciativa do *Global Initiative for Quality Assurance Capacity* (GIQAC), que financia práticas de asseguração de

qualidade (QA) das IES. A UNESCO faz parte do conselho diretor da GIQAC, participando, portanto, das decisões sobre financiamentos de ações de avaliação de educação superior. Cabe, ainda, ao GIQAC dar suporte e assistência técnica no desenvolvimento de sistemas avaliativos, treinamento de pessoal, análises e relatoria de sistemas de qualidade (LEITE e GENRO, 2012).

Pode-se inferir que há conexões entre estes atores, inclusive com certa hierarquia. Num primeiro plano, estão as agências globais de ciência, cultura e educação (Unesco, Iesalc), seguidas pelas agências do mundo político global (União Europeia, OCDE) e seus parceiros. Num segundo plano, as agências acreditadoras de agências, como a *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, tendo a seu lado as agências ou instituições produtoras dos *rankings* internacionais de prestígio. Em um plano inferior, estão as agências de acreditação que reúnem outras acreditadoras latino-americanas, como a Riaces e a Rede de Agências Nacionais de Acreditação. Mais abaixo, as agências avaliadoras nacionais dos diferentes países — a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Comissão Nacional de Avaliação Universitária (Capes e Inep) e outras. E absorvidas por esta estrutura toda, estão as universidades (LEITE e GENRO, 2012). Para Silva Junior (2017) as ações de tais organismos, especialmente, no caso da CAPES no Brasil, através de seu papel centralizador na construção de critérios de excelência e na atribuição de selos de qualidade terminam por produzir formas de estratificação institucionais alinhadas à ideia de impacto mercantil do conhecimento como matéria-prima aplicável e rentável, repercutindo até mesmo nas trajetórias de formação dos quadros discentes (tempo de formação, disciplinas de formação técnica, mecanismos de avaliação), por exemplo.

Neste contexto, não só a América Latina como também países de outros continentes, especialmente os periféricos e semiperiféricos, em detrimento de sua cultura, de suas raízes, de seus valores e de sua história, passam a adotar as normas europeias, baseadas em princípios liberais, de vertente utilitarista, como modelo padrão de avaliação a acreditação para suas IES, com a chancela da UNESCO. Para Leite e Genro (2012, p. 55) esta situação configura “a porta de entrada do novo imperialismo”.

Da mesma forma, inseridos nesta tendência competitiva global, verificam-se os *rankings* internacionais de avaliação de IES que estão tendo cada vez mais importância na agenda internacional de educação superior. Intensificando a competição entre IES, acirram a mercadorização da educação e dão destaque a uma hegemonia posta e centralizada em países centrais. A sua mensuração vai além dos programas das IES, “tratam de

uma mercadoria chamada conhecimento, da economia do conhecimento, de sua produção e disseminação [...] medem o conhecimento que um país produz” (LEITE e GENRO, 2012, p. 74).

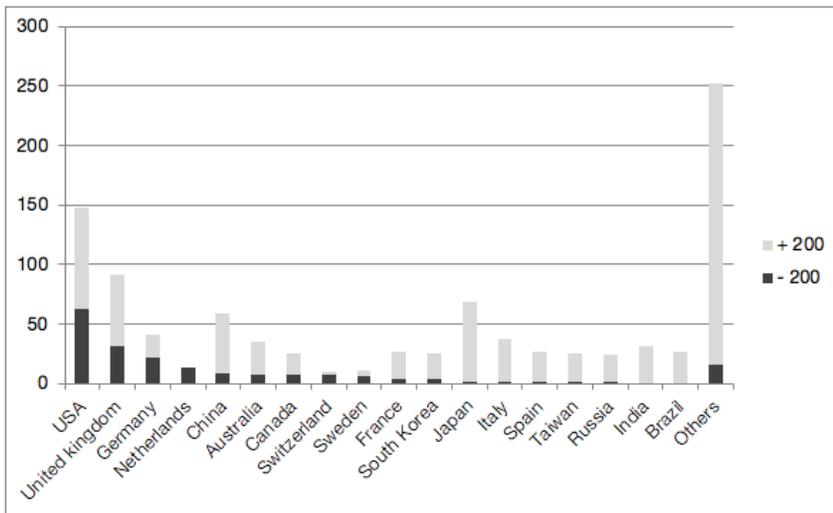
As autoras apresentam três modelos de IES que surgem a partir do modelo tradicional e reproduzem as avaliações, creditações e posicionamentos diante dos *rankings*.

QUADRO 4. Principais modelos de IES segundo indicadores de qualidade generalistas do QA

Universidades de Classe Mundial	São instituições internacionalizadas, ranqueadas, com abundantes recursos, excelentes estudantes e docentes e gestão voltada ao mundo globalizado. Possuem adequado quadro de pessoal, autonomia, liderança e liberdade acadêmica.
Universidades Globais	É um produto da globalização. Um modelo produzido por avaliações e processos de acreditação, <i>rankings</i> e parcerias internacionais. Pode ser virtual, à distância, não pertencer a um país específico ou ser transfronteiriça. Também pode ter seu modelo baseado no Processo de Bolonha e na ideia universalista da Europa do Conhecimento.
Universidades Tradicionais Híbridas	Modelo filho da hegemonia capitalista e dos processos de globalização. É a universidade tradicional que sofre a pressão da homogeneização das avaliações, da internacionalização, do redesenho capitalista, a comoditização do conhecimento, da ciência e da tecnologia. A universidade, até então tradicional, autônoma e independente do mercado que precisa adaptar-se e voltar-se ao mercado para buscar meios econômicos de sobrevivência.

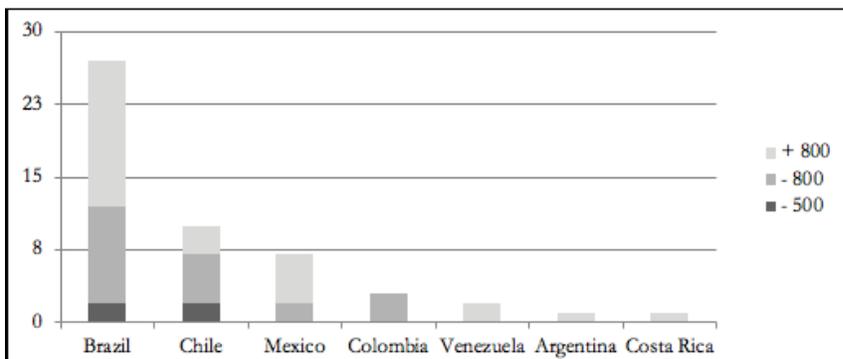
Fonte: Adaptado de Leite e Genro (2012)

Os três modelos descrevem a realidade atual vivenciada pelas universidades e convergem para a tendência globalizante hegemônica, caracterizada por um processo mercantilizador capitalista. A universidade pública precisa se inserir em tal contexto, buscando resgatar sua legitimidade e autonomia. Neste contexto, os *rankings* são uma realidade global. Seus gráficos destacam as chamadas universidades de classe mundial e nos ajudam a refletir. Apresentamos o *ranking* do *Times Higher Education – World University Ranking - THE*, um dos mais destacados a nível mundial (gráficos 1 e 2).

GRÁFICO 1. Principais países no Ranking Times – THE 2016-2017

Fonte: Adaptado THE – World University Ranking 2016-2017 (2017).

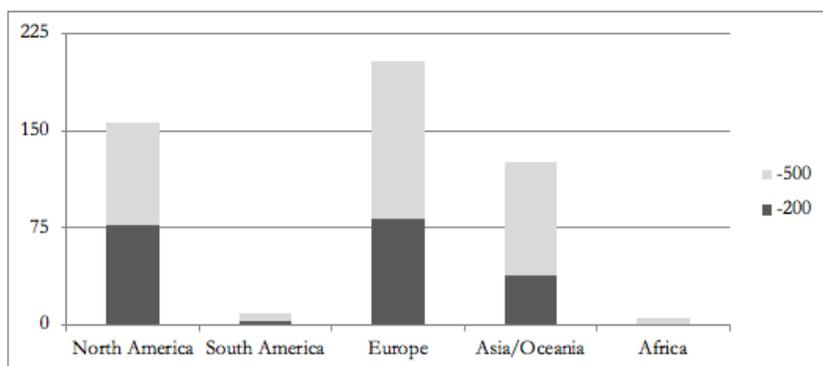
A hegemonia das instituições de países centrais se mostra nos números, desnudando a dificuldade das IES latino-americanas se inserirem entre as denominadas Universidades de Classe Mundial. O *ranking* da THE lista as 980 “melhores” universidades do mundo. O julgamento é feito sobre o que o THE considera como missões fundamentais da universidade: ensino, pesquisa, transferência de conhecimentos e perspectivas internacionais. Os cálculos são auditados por empresa especializada independente. Estão incluídos 79 países, porém, as instituições listadas representam apenas 5% das IES do mundo. A universidade melhor ranqueada foi a de Oxford – Reino Unido, seguida do Instituto de Tecnologia da Califórnia – EUA. Estes dois países mantêm a hegemonia no *ranking* de forma geral. Os EUA possuem 148 IES no *ranking*, das quais 63 estão entre as melhores duzentas ranqueadas. Já o Reino Unido possui 91 IES, tendo 32 entre as duzentas melhores. Países europeus como França, Itália e Espanha, perderam espaço, enquanto IES asiáticas tiveram ascensão com 289 universidades incluídas, sendo que 19 delas estão entre as duzentas melhores (THE, 2017).

GRÁFICO 2. Universidades latino-americanas - Ranking Times - THE

Fonte: Adaptado THE – World University Ranking 2016-2017 (2017).

A América Latina continua com resultados pouco significativos no que se refere aos critérios estabelecidos pelos *rankings* internacionais, com apenas 51 instituições representadas no gráfico 2, sendo que 4 delas estão entre as quinhentas melhores: Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas, ambas brasileiras e Universidade Técnica Federico Santa María e Pontificia Universidade Católica do Chile, ambas do Chile; são 20 as IES latino-americanas colocadas entre a posição quinhentos a oitocentos, e outras 27 que constam do *ranking* em posição superior a oitocentos.

Outro *ranking* conhecido e reconhecido mundialmente é o *Academic Ranking of World Universities - ARWU*, da *Shanghai Jiao Tong University*. O *ARWU* traz as quinhentas “melhores” universidades mundiais.

GRÁFICO 3. Universidades por região - Ranking ARWU

Fonte: Adaptado ARWU (2015).

Embora a sua metodologia utilize indicadores diferentes, este *ranking* não apresenta diferenças significativas em relação ao *THE*. Mantém-se a hegemonia europeia e norte-americana, com 137 IES dos EUA, das quais 71 entre as duzentas melhores, seguido pelo Reino Unido com 37 IES, sendo 21 entre as duzentas melhores. A Ásia/Oceania apresentam bons números, porém, África e América Latina ainda mostram números pouco significativos. As IES latino-americanas são apenas nove, sendo que seis delas estão no Brasil. Das nove, três estão entre as duzentas melhores: Universidade de São Paulo, Universidade Nacional Autônoma do México e Universidade de Buenos Aires (ARWU, 2015).

Os *rankings* estão servindo de base para a escolha do destino de muitos estudantes do mundo todo em busca de uma formação internacional. Países centrais e suas instituições de ES perceberam essa tendência a partir do fim da Guerra Fria, e nela vêm investindo, abrindo suas portas para estudantes internacionais e “exportando” serviços educacionais, inclusive através do ensino à distância.

Segundo Keeley (2013), só os EUA geraram uma receita de 14,5 bilhões de dólares em 2006 e 2007 neste “mercado”. Assim como outros países centrais, os EUA focam a atração, e permanência, de estudantes estrangeiros. Exemplo disso, é a reserva anual de 20.000 vistos para imigrantes considerados com altas qualificações. Essa tendência é confirmada por informações da OCDE que dão conta de que muitos países estão relaxando suas políticas para incentivar a vinda e permanência destes estudantes. É o caso do Canadá e da Austrália que permitem que estudantes estrangeiros fiquem no país por alguns anos, após a conclusão dos seus estudos, para buscarem um emprego na área em que se qualificaram.

O relatório “Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE” (OCDE, 2015) informa que em 2013 mais de quatro milhões de estudantes se matricularam em Educação Superior fora de seus países. São os chamados “estudantes internacionais”, ou seja, que deixam seus países com o objetivo específico de estudar em outro país. Em 2013, os EUA receberam 19% destes, seguido do Reino Unido, que recebeu 10%, Austrália e França, 6%, cada, Alemanha, 5%, Canadá e Japão, 3%, enquanto toda a América Latina recebeu apenas 2%. Mais da metade destes estudantes internacionais vêm da Ásia, depois Europa, com 25%, África, com 8%, América Latina/Caribe, com 5%, América do Norte, com 3% e Oceania, com 1%. Os países membros da OCDE recebem 73% do total de estudantes internacionais, sendo que sete de cada dez destes estudantes vêm de países que não pertencem à Organização.

Em relação aos destinos preferidos dos estudantes latino-americanos, evidencia-se a preferência pela Espanha (48,9%), seguida de Portugal (36%). Já, dos estudantes brasileiros apontados no relatório, 31,9% estavam nos EUA, 14,6% em Portugal e 11,7%, na França (OCDE, 2015).

O relatório aponta, entre outras tantas informações sobre educação, que a média de investimento em todo o período de formação de educação superior nos países do OCDE é de 15.028 dólares americanos, por estudante, enquanto nos países latino-americanos, membros ou associados à organização, os valores médios são: Brasil – US\$ 10.455; Chile – US\$ 7.960; Colômbia – US\$ 5.183; México – US\$ 8.115.

A quantidade de publicações é outra forma muito utilizada para classificar uma IES. Os países centrais levam vantagem devido aos periódicos mais renomados publicarem, normalmente, em inglês. A *Nature Index* (2016), uma das mais conceituadas publicações científicas do mundo, traz a lista dos países que mais publicaram artigos no ano de 2015. Os EUA, como nos anos anteriores, lideram com 26.677 artigos, seguido da China, com 9.673, Alemanha, com 9.157, Reino Unido, com 8.395 e outros países centrais na sequência. O Brasil, primeiro país latino-americano a aparecer na lista, ocupa a 24ª posição, com 993 artigos, tendo ainda, o Chile na 31ª posição, com 1.030, Argentina em 33ª, com 409, México em 34ª, com 504 e Colômbia, em 48ª, com 221 artigos. Importante esclarecer que não é a quantidade absoluta de artigos que determina a classificação e sim a contagem fracionada ponderada (ou *weighted counting fraction* – *WFC*), que considera o percentual de autores e instituições dos países e, ainda, faz algumas correções nos pesos de artigos de astronomia e astrofísica, devido ao grande número de publicações.

Diante de tal panorama, é necessário destacar a perspectiva produtivista que de forma transversal reforça as relações de capital político, institucional e de prestígio acadêmico. Neste âmbito as publicações se tornaram produtos “comercializáveis” em sentido material e simbólico relevantes para os campos científicos, como aponta Silva Junior (2017, p. 87):

As publicações se tornaram mercadorias produzidas por uma indústria editorial que se configura como monopólio da venda dos direitos autorais. Mundo afora, muitas universidades vendem as produções de seus professores nesse mercado. As universidades vendem os direitos autorais de produções de seus pesquisadores profissionais. Os pesquisadores recebem adicionais em seus salários ao venderem seus direitos autorais por quantias razoável para as universidades em que trabalham. Por outro lado, as publicações correm, em muita áreas do conhecimento, como a farmacêutica, as áreas tecnológicas e a matemática, somente depois que se tornaram patentes ou depois que uma equação matemática tornou-se um produto financeiro em Wall Street.

Entretanto, os dados apresentados evidenciam o crescimento quantitativo da educação superior na América Latina. Em paralelo a este crescimento observamos, também, ações que consideramos movimentos contra-hegemônicos. É o caso, por exemplo, da Conferência Regional sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES 2008), realizado em Cartagena de Índias – Colômbia, que apontou ser fundamental manter a Educação Superior de qualidade como bem público social, permitindo o acesso a todos em condições de igualdade. Além de condenar as políticas de mercantilização e privatização da educação e defender a diversidade cultural e a interculturalidade como premissas centrais no projeto pedagógico das instituições de educação superior.

Outra ação que identificamos nesta mesma direção foi o Fórum Latino-Americano de Educação Superior (FLAES), realizado em Foz do Iguaçu, em 2014. O objetivo do evento foi debater a Educação Superior na América Latina e Caribe, especialmente no que tange ao atendimento das demandas de mudanças e desenvolvimento pessoal e social da região, a partir de alguns eixos considerados privilegiados:

A qualidade da educação superior associada à pertinência, à equidade e à universalidade; a educação superior como bem público social; a indissociabilidade entre aquisição, construção e aplicação de conhecimento e a construção de valores éticos; a autonomia e a inclusão nas instituições de educação superior; e a integração institucional e social nos contextos nacionais, regionais e internacionais (FLAES, 2014, p. 1).

Entre as conclusões do encontro, destaca-se a importância da integração regional como alternativa aos países latino-americanos e caribenhos para enfrentarem as assimetrias da competitividade econômica global, através do desenvolvimento científico e tecnológico e da soma de forças destes países, priorizando a educação como bem público e preservando a diversidade cultural (FLAES, 2014).

Neste contexto, a construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) é outro espaço que chama atenção.

O ENLACES deve ser entendido como uma plataforma regional do conhecimento e informação e da integração em educação superior para a América Latina e Caribe. A plataforma contempla ações de articulação, regulação, mobilidade e construção de capacidades nas instituições para o desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas de ES com excelência acadêmica e pertinência que fomentem a inclusão social (FLAES, 2014, p. 8).

Com vistas à qualidade dos intercâmbios internacionais, segundo García-Guadilla (2013), merecem destaque: o Mapa de Educación Superior para América Latina y el Caribe, que é um sistema de livre

acesso, com informações estatísticas de instituições de Ensino Superior da América Latina e Caribe, e objetiva conhecer o comportamento, as características, pontos fortes e fracos da ES na região; e também, o Sistema Integral de Informação sobre as IES da América Latina que visa colaborar com o desenvolvimento das instituições de educação superior na região e com a cooperação acadêmica entre elas, servindo, ainda, como suporte para a Área Comum de Educação Superior, em sinergia com a União Europeia. Alguns países latinos têm criado programas para incentivar o retorno de seus pesquisadores que atuam no exterior, como: *Red de Argentinos Investigadores y Científicos del Exterior*, *ChileGlobal*, *Red Caldas*, *Colombia nos Une*, *Circulación de Uruguayos Altamente Capacitados*, *Red de Talentos Mexicanos en el Exterior*, *Iniciativa Identificación de Talentos en el Exterior del Vice Ministerio de Relaciones Exteriores para los Salvadoreños en el Extranjero* (GARCÍA-GUADILLA, 2013).

Ainda assim, informa a autora, que apenas no México a “fuga de cérebros” atinge cerca de 24% dos mestres e 35% dos doutores, ou aproximadamente 20.000 pesquisadores por ano. Estima-se um êxodo total de 575.000 profissionais, a um custo para o país de mais de 100 bilhões de pesos (GARCÍA-GUADILLA, 2013).

Outro exemplo, este no Brasil, foi a criação de universidades voltadas a questões de cooperação Sul-Sul, como estratégia de ação contra-hegemônica à dominação do mercado educacional superior pelos países centrais. Em 2009 foi criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), voltada ao atendimento de questões sociais e de desenvolvimento regional integrado do Mercosul. Em 2010 foram criadas a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A primeira com foco na integração, na formação de recursos humanos e no intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente Mercosul. A segunda, com foco na integração da Educação Superior brasileira com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente africanos (MEC, 2014).

Para Sousa Santos (2011), a universidade do século XXI, ainda que tenha perdido a hegemonia, continuará a ligar o presente ao futuro através da produção e disseminação do conhecimento. Para tanto, precisa manter-se como espaço aberto ao debate, à discussão, às diferenças, às mudanças, aos saberes. Recuperar a legitimidade junto à sociedade trará a força necessária para combater as ameaças externas e internas. Inserir a universidade, enquanto bem público, num projeto de país, virá fortalecer, não só a própria universidade, como também o próprio país no contexto global.

Neste cenário, a universidade não pode se conformar com um papel de coadjuvante e assistir passivamente à mercadorização globalizada da Educação Superior. Cabe a ela, encontrar os meios de emancipar-se, legitimar-se e autonomizar-se em relação a interesses econômicos, mercantis, políticos ou quaisquer outros que pretendam utilizá-la como arma de manipulação social, posicionando-se contra e combatendo tais interesses. Atualizar-se e adaptar-se às novas realidades tecnológicas sem submeter-se aos interesses que vigoram nesta atualidade. Melhorar a qualidade sem submeter-se a critérios avaliativos que direcionam à modelos de classe mundial que interessam ao mercado, a instituições e países centrais. A Europa uniu seus países em prol de seus interesses. Cabe à América Latina saber unir seus países, não contra, mas a favor do desenvolvimento de uma Educação Superior alicerçada no conceito de educação como bem público, equitativa, democrática e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo aqui proposto buscou problematizar as relações entre centro e periferia, trazendo ao centro do debate a universidade de maneira geral e, em específico, movimentos de universidades latino-americanas.

A construção da autoridade científica contemporânea encontra suas bases alicerçadas nos pressupostos da modernidade. A racionalidade moderna dividiu, fragmentou e buscou excluir do processo do fazer científico, a complexidade. A construção e consolidação da ciência, nesse modelo, engendradora em um movimento dialético com o modelo de produção capitalista, tornou-se ela própria central ao modelo social hoje em curso. O campo científico e autoridade científica tornaram-se um campo como social, privilegiando a manutenção das relações desiguais de poder e disputa social. A ciência dependente do capital financeiro, consolidando o modelo de disputas hegemônicas.

No contexto contemporâneo, a universidade perde sua hegemonia como centro de conhecimento, ao mesmo tempo em que as chamadas crises se instalam no seu seio. As perdas de identidade, hegemonia e legitimidade foram, em um movimento dialético, se consolidando em movimentos de disputas de mercado e poder hegemônico. Os *rankings* vieram fortalecer e consolidar este campo de disputa, a partir de metodologias que privilegiam os centros hegemônicos. As chamadas universidades de classe mundial agora aparecem como modelos a serem seguidos e ganham mais um

instrumento para sua legitimação. Além disso, não se pode negar os limites estabelecidos em torno de tal modelo, especialmente pela ideologia de excelência que a ampara, considerando as seguintes premissas: o compromisso do Estado-Nação com a expansão do capital, o potencial econômico promovido pela internacionalização, a centralidade da pesquisa, a proletarização do trabalho intelectual, a redução da formação acadêmica e o aprofundamento da diferenciação institucional (THIENGO, 2018).

Neste modelo em disputa, as universidades da América-Latina estão fora do centro hegemônico, embora seja possível perceber o crescimento numérico e de pesquisadores. Assim elas começam a aparecer nos *rankings*, entretanto é visível o fosso estabelecido entre as chamadas universidades de classe mundial e as universidades latino-americanas, se olharmos pelos critérios metodológicos utilizados.

A racionalidade hegemônica no campo universitário, ao privilegiar a exclusão e a desigualdade em detrimento de empoderamento político e financeiro (re)produz as formas hegemônicas do capital. A díade se auto-alimenta: racionalidade científica e ambição do mercado. Em ambas, está posta a hegemonia de países e instituições centrais, abastecidos de estrutura física, financeira e política. Neste cenário, atraem e mantêm as melhores mentes mundiais, retroalimentando os centros hegemônicos e relegando a países periféricos a submissão, ou a subordinação científica. Num contexto internacionalizado de Educação Superior, a globalização impõe a competitividade. *Rankings* e outros indicadores não só confirmam a hegemonia centralizada em alguns centros, como parecem ter sido criados com a intenção de manter essa racionalidade.

Entretanto, se partirmos do pressuposto que esta racionalidade é uma, é possível reconhecer o espaço da contradição, do tensionamento, das múltiplas possibilidades, que a capacidade humana de produção é capaz. As ações “contra-hegemônicas” empreendidas pela América Latina, ainda se mostram insuficientes e tímidas. Porém, é um começo. Países, instituições e pesquisadores latino-americanos precisam dar seguimento e ampliar tais ações, visando potencializar forças nas cooperações entre eles, com ou sem participação de países centrais, buscando a inserção de forma propositiva na realidade global, sem submeter suas culturas, seus valores e suas características ao risco de serem apagadas da sua história.

Longe de pretender esgotar o tema, este artigo buscou contribuir com a discussão, ciente de que há muito a ser discutido e inúmeras possibilidades de pesquisa com condições, não apenas de demonstrar a distância entre as realidades periféricas e centrais no mundo acadêmico,

mas de potencializar ações contra-hegemônicas que visem contribuir mais com a inserção igualitária e equitativa na realidade global do que criar outras formas de divisão. Neste sentido, cabe-se questionar as instituições de educação superior que estão na periferia poderão se inserir globalmente tensionando modelos hegemônicos? Que ações e estratégias de internacionalização em casa estão sendo implementadas em universidades latino-americanas com vistas ao tensionamento de modelos hegemônicos? Tais questionamentos são complexos, entretanto necessários para ampliar o debate da relação centro-periferia no contexto das universidades latino-americanas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, R.; FERNANDES, F. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2008.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CENTRO DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL - CWCU, **Academic Ranking of World Universities – ARWU**. 2015 Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/pt/>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CRES. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe**. Cartagenas de Índias, 2008. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 235-246, Mar. 2009.

FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – FLAES. **Pertinência E Equidade Na Educação Superior Na América Latina E Caribe**. Declaração De Foz Do Iguaçu, 2014. Disponível em: < https://unila.edu.br/sites/default/files/files/FLAES%20final%2018_11%20-%20tarde-Formatado.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

GARCÍA-GUADILLA, Ca. (2013), “**Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina**”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-issues/Universia, vol. IV, núm. 9, pp. 21-33, < <https://ries.universia.net/article/view/98/universidad-desarrollo-cooperacion-perspectiva-america-latina>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

KEELEY, B. **Migración Internacional – El lado humano de la globalización**. Esenciales OCDE, OECD Publishing-Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM. 2012. Disponível em: : <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/0109114e.pdf?expires=1469650313&id=id&accname=guest&checksum=5D57DBD0DDC7C215DA5CD157BE8DDC98>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

KREIMER, P. Cap 5 - Ciencia y periferia. In: **El científico es también un ser humano**. Buenos Aires: Siglo XXI. 2009.

KREIMER, P. **Internacionalização e tensões da ciência latino-americana**. *Cienc. Cult.* 2011, vol.63, n.2, pp. 56-59. ISSN 0009-6725. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000200018&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 out. 2016.

LEITE, D. e GENRO, M. E. H. Quo Vadis? Avaliação E Internacionalização Da Educação Superior Na América Latina. In: LEITE, D. *et.al*. **Políticas de evaluación universitaria en América Latina : perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Instituto de investigaciones Gino Germani, 2012.

Nature Index. **2016 tables: Countries**. Disponível em: <<https://www.natureindex.com/annual-tables/2016/country/all>>. Acesso em 25 jan. 2017.

OCDE - **Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE**. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793>. Acessado em: 25 jul. 2016.

ORTEGA Y GASSET, J. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

RODRIGUEZ, M. V. e MARTINS; L. G. de A. Ensino Superior na América Latina e a Globalização da Racionalidade Capitalista. In: ALMEIDA, Maria. de L.P. de e PEREIRA, Elisabete M. de A.(org) **Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI. Um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

SOUSA SANTOS, B. de. Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. In: SOUSA SANTOS, B. de. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA SANTOS, B. de. A ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B. de. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SOUSA SANTOS, B. de. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIMES – **World University Rankings 2016-2017 - THE**. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/AR+BR+CL+CO+CR+MX+VE/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em: 15 jan. 2017.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: : tendências globais e locais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

NOTAS

1 Universal CNPq/2014-2018.

2 O termo Sul é usado na perspectiva do Sousa Santos (2006), quando o autor utiliza-se do conceito de epistemologias do sul.

3 As três crises da universidade podem ser encontradas nas obras de Boaventura de Sousa Santos: Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. In: **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997 e A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Submetido: 26/03/2018

Aprovado: 14/03/2019

Contato:

Antônio Carlos Mazzetti
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Via do Conhecimento, Km 01, s/n - Bairro Fraron
Caixa Postal 571
Pato Branco | PR | Brasil
CEP 85.503-390