

## **ORGANISMOS INTERNACIONAIS, ENSINO SUPERIOR, INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA BÁSICA NO BRASIL (ANOS 1990/2000)**

MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará - UFC  
<juraci.cavalcante@ufc.br>

DOI: <<https://doi.org/10.21439/conexoes.v14i5.1775>>

**Resumo.** Trata do ensino superior no Brasil dos anos 1990/2000, mostrando a interferência de organismos internacionais nas políticas educacionais dirigidas às universidades, que passam a abrigar, programas de formação de professores para a escola básica (PARFOR), fortalecimento do ensino técnico-profissionalizante e de intercâmbio de estudantes de graduação no exterior. Tem apoio na literatura referente a este problemática, como Azevedo (2007), Vidal e Gvirtz (2009), Beench (2012), Ferreira (2012), entre outros, para evidenciar a missão atribuída às universidades, visando a qualificação efetiva e sistêmica do ensino público, com o objetivo de favorecer a formação de quadros técnicos e científicos para o desenvolvimento tecnológico do Brasil. Conclui que, na era da globalização, os dois programas enfocados estão sob a influência de ingerências externas, que atuam poderosamente sobre políticas educacionais, tanto no Brasil, como na Argentina, com vistas à promoção de uma eficiência requerida por setores econômicos nacionais e mercados internacionais.

**Palavras-chaves:** Organismos Internacionais. Ensino Superior. Política educacional.

## **INTERNATIONAL ORGANISMS, HIGHER EDUCATION, EXCHANGE OF STUDENTS AND TRAINING OF TEACHERS FOR THE BASIC SCHOOL IN BRAZIL (1990/2000)**

**Abstract.** It deals with higher education in Brazil in the 1990s / 2000s, showing the interference of international organizations in the educational policies directed at the universities, which now shelter, teacher training programs for the elementary school (PARFOR), the strengthening of technical and vocational education and training. exchange programs for undergraduate students abroad. It has support in the literature regarding this problem, such as Azevedo (2007), Vidal and Gvirtz (2009), Beench (2012), Ferreira (2012), among others, to highlight the mission attributed to universities, aiming at effective and systemic qualification of public education, in order to favor the formation of technical and scientific staff for the technological development of Brazil. It concludes that, in the age of globalization, the two focused programs are under the influence of external interference, which acts powerfully on educational policies, both in Brazil and Argentina, with a view to promoting the efficiency required by national economic sectors and international markets.

**Keywords:** International Organisms. Higher education. Educational politics.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é um tema relevante em si mesmo e ganha ainda maior importância, quando relacionado com a América do Sul, porque sabemos do enorme significado que tem para o nosso pensamento e desenvolvimento social, como nações resultantes de processos de colonização. Por isso mesmo, tratar dele requer um delineamento preciso em termos de recorte temporal e espacial, especialmente, quando o partilharmos com outros especialistas e temos tão pouco espaço para compor este ensaio.

Nesse sentido, a título de exemplo, escolhi as últimas décadas do século XX para situar uma política educacional aplicada ao ensino superior no Brasil, que foi alvo de forte ingerência de organismos internacionais, sobretudo, em relação ao seu papel na formação docente para o ensino básico. Trata-se de uma responsabilidade nova, não quanto a essa função em si - já que universidades formam profissionais de nível superior capacitados para o ensino, a pesquisa e extensão - e sim devido ao cronograma colocado pelos gestores da área educacional para a sua execução, devido à expansão das taxas de inclusão da rede pública de ensino básico e necessidade de qualificação docente para esse nível de ensino. Em meados dos anos 1990, a escola pública brasileira passava da condição de altas taxas de exclusão social para uma perspectiva nova de 97% de matrículas no interior da população em idade escolar. Esse fato criou uma pressão forte sobre as universidades, no que diz respeito à formação de um contingente docente qualificado, para que a esse aumento quantitativo, houvesse uma elevação qualitativa do ensino básico. Sabidamente, ambos os processos foram estimulados por ingerência de organismos internacionais.

Esse fenômeno precisa ser analisado com maior atenção, se queremos entender os impasses em que se encontra a educação brasileira na atualidade, pois, afinal, a expectativa gerada há três décadas, quanto à qualidade do ensino público no País, está estreitamente relacionada com as diretrizes da política educacional posta em movimento naquela época.

Em linhas gerais, se tratava de elevar as taxas de alfabetização e escolaridade básica para combater a pobreza, o analfabetismo e a marginalidade de crianças e adolescentes, até então alijados do processo escolar por altas taxas de repetição e evasão, garantindo assim o nosso desenvolvimento social e a preparação de uma mão de obra minimamente qualificada para atender às demandas de mercado e não cair na teia da crescente demografia da marginalidade.

Todos se lembram do protagonismo do Banco Mundial e da UNESCO na concepção de projetos e progra-

mas educacionais voltados à promoção social e ao progresso econômico. A literatura sobre essa temática e a produção de textos e documentos, bem como os debates relativos à política educacional brasileira, orientada por esses organismos, tem um volume inalcançável, de modo que vou me limitar a dar algumas evidências desse processo de ingerência internacional sobre a política educacional brasileira.

No passado mais distante, a influência internacional chegava sob a forma de modelos pedagógicos e desenhos curriculares, métodos de ensino e gestão escolar oriundos de países do dito Primeiro Mundo, que apresentavam ótimos indicadores escolares. Era muito comum, na primeira metade do século XX, o envio de intelectuais da educação ao exterior para a realização de estágios junto a instituições de formação docente e escolas consideradas modelares na Europa e/ou Estados Unidos.

Entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, era recorrente essa prática de intercâmbio para a promoção da qualidade da nossa instrução pública, associada ao consumo de livros estrangeiros condutores de novas teorias educacionais, conforme o demonstra o caso da chamada Escola Nova, influenciada pelas orientações pedagógicas de John Dewey vindas da Columbia University e de outros importantes pedagogos do continente europeu, tão bem recepcionadas no Brasil, conforme ficou registrado no livro escrito e organizado por Lourenço Filho, publicado pela primeira vez em 1929, o qual foi reeditado e atualizado sete vezes até o início da década de 1960.

No entanto, a Europa viveu duas grandes guerras que interromperam a modernização educacional preconizada pelo ideal iluminista e cientificista posto nas bandeiras da chamada escola nova. Por essa razão, a sua retomada só foi possível com a paz advinda com a vitória das Forças Aliadas, quando os EUA passam a ter hegemonia e a inspirar um modelo de escola pública básica e ensino superior privado e eficiente a ser copiado; era propício aquele momento para a criação de organismos internacionais, como foi o caso da ONU e da UNESCO.

Ao ser criada, depois da guerra iniciada em 1939, a Organização das Nações Unidas, entidade que veio a substituir a Sociedade das Nações, imaginou-se também necessário estabelecer órgãos auxiliares devotados ao estudo da vida dos povos, suas condições de organização, saúde, alimentação, equilíbrio político e desenvolvimento econômico. Quanto à educação, em tudo fundamental, já não seria suficiente uma comissão internacional de cooperação, mas órgão mais complexo, para estudos de grande profundidade, e com visão realista. Foi assim que nasceu, em 1946, a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas, abreviadamente, a UNESCO, com o apoio imediato de 43 países.

Propõe-se ela a contribuir para a manutenção da paz e da segurança entre os povos, estreitando pela educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal pela justiça, a lei, os direitos do homem e as liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, língua e religião, e que a Carta das Nações Unidas viria a reconhecer. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 28)

Tal ingerência de organismos internacionais mostra a dinâmica então estabelecida para o desenho de políticas públicas desse conjunto de nações. Contudo, no caso de países como o Brasil, a participação nesse amplo projeto de pacificação do mundo ocidental, significava a sua subalternidade política como nação alinhada com a hegemonia norte-americana, por sua condição de nação subdesenvolvida. Balanços feitos por expoentes da sociologia da modernização, nos anos 1960 e 1970, acerca da situação econômica e social de países latino-americanos apontavam para uma condição comum de dependência.

[...]Na verdade, muito pouco poder-se-ia entender acerca da situação da América Latina se não se levasse constantemente em conta as diversas formas e graus de dependência implícitos na “situação periférica”: dependência de sua economia interna em relação à hegemonia econômica e tecnológica de interesses estrangeiros (sem esquecer-se de suas alianças com os interesses internos); dependência científica e cultural, com todos os seus efeitos materiais e psicológicos e, por fim, dependência política e militar, disfarçada por uma aparência (frequentemente muito débil) de soberania nacional[...]. Germani (1974, p. 07)

Nessa condição, o Brasil dos anos 1950/60 vive uma euforia desenvolvimentista, que perpassa os planos da economia e da educação. A sua escola pública que teve caráter elitista, nos dois primeiros períodos de construção republicana, começa a deixar de ser interessante para as crianças de classe média, quando aumenta a pressão pela expansão de vagas pelo segmento mais pobre, sendo a clientela mais favorecida transferida para a escola privada. No mesmo compasso, a escola pública ficou destinada às crianças pobres, o que a desqualificou rapidamente em termos de financiamento público e resultou em conseqüente declínio de sua função de educação popular e programa de alfabetização nacional.

Os anos 1970/80 são caracterizados por indicadores educacionais muito desiguais porque enquanto a escola privada garantirá a promoção social dos extratos médios e altos da sociedade, a escola pública ficará mergulhada nos altos índices de reprovação, evasão e exclusão social, sem conseguir melhorar as taxas de alfabetização. São anos de crítica e denúncia do estado lastimável da nossa escola pública, e de luta por uma nova carta constitucional onde a educação conste como

direito social básico. O resultado positivo dessa pressão veio em forma de democratização da escola pública, por força da lei e que requeria agora financiamento efetivo para a sua construção.

Quando essa pressão excede a capacidade do Estado nacional de responder a tão alta demanda por quantidade de vagas para o ensino básico, entra em cena um ator que atua em seu lugar: os organismos internacionais. Estes realizam eventos de grande porte e tiram deles diretrizes para a educação nos países com déficit social e educacional. O Banco Mundial, que fora criado para a reconstrução dos países atingidos pela segunda guerra mundial, se transformou, pouco a pouco, em agência de promoção do desenvolvimento educacional. A sua ação se deu através de um quadro de especialistas, supostamente capazes de definir o traçado de políticas educacionais válidas para diversos contextos políticos e sociais.

A discussão internacional dos anos 1990 gira em torno da “economia do conhecimento”, conceito que substituirá as noções anteriormente badaladas de progresso e modernização, a exemplo do debate havido no meio educacional de alguns países latino-americanos.

A influência do discurso da “economia do conhecimento” em âmbito mundial ficou evidente na análise das políticas educacionais nesses países, e pode-se considerar que esse discurso se tenha transformado em ideologia. Além disso, essa ideologia atuou como princípio norteador para a reforma educacional no Brasil e na Argentina, desde a década de 1990, e teve efeito profundo sobre a modelagem de sistemas educacionais e a mudança de status da educação técnico-profissionalizante, o que, sob o discurso ou a ideologia da “economia do conhecimento”, deu lugar gradualmente a uma situação em que grande parte da educação passou a ser treinamento de competências. (FERREIRA, 2012, p. 655)

Passadas algumas décadas, podemos agora melhor avaliar a que nos conduziram os aconselhamentos dos especialistas de organismos internacionais, sobretudo nas universidades. A elas foi destinada uma missão específica, quando tiveram de se ocupar com a formação docente para o ensino básico, propósito articulado com a ênfase na preparação de jovens para um ensino médio de caráter técnico-profissionalizante; ou seja, para a qualificação efetiva e sistêmica do ensino público, em tempo premente, o que fortaleceria pouco a pouco a rede de escolas técnicas e institutos federais de educação em escala nacional.

Acompanhada de uma cultura de avaliação ansiosa e urgente, surgia, entre outras ações, uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação (PARFOR) que o Ministério da Educação brasileiro implantou a partir de 2009.

O referido plano cuidará, tanto da formação inicial, quanto continuada dos profissionais do magistério que atuam nas redes públicas de ensino, o qual foi estudado por Leila Pio Mororó (2011), entre outros, mostrando que essa ação planejada pode ser vista em sua faceta de ajustamento aos padrões internacionais e de mecanismo de financeirização das universidades brasileiras, sob a tutela da CAPES, órgão do MEC responsável pelo acompanhamento na implantação dessa política nacional de formação docente, sabendo que: “o plano prevê o envolvimento de 150 instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, comunitárias e confessionais) nos 25 estados brasileiros que aderiram à etapa de formação inicial.” (MORORÓ, 2011, p. 39)

## 2 Das Exposições aos Organismos Internacionais: o que dizem os europeus e os latino-americanos sobre e transferência educacional

Diante do que foi exposto até aqui, convém entrar na questão da transferência educacional por meio de assessorias, em especial, no âmbito de universidades. No passado, a busca de modelos educacionais, considerados eficazes, do ponto de vista social era antes uma ação do Estado nacional e de sua participação, por exemplo, nas famosas exposições internacionais, onde as nações se apresentavam umas às outras com seus melhores produtos e tecnologias.

As exposições internacionais condensaram o que o século XIX entendeu como modernidade: o progresso construído sobre a ciência e a indústria; a liberdade entendida como livre mercado; o cosmopolitismo baseado na ideia de que o conhecimento humano e a produção seriam transnacionais, objetivos e sem limites.

As cidades onde as exposições foram montadas - Londres, Paris, Chicago, entre outras - foram os epicentros da modernidade. Aí se chegou ao estágio mais avançado da civilização ocidental, que convivía com os problemas advindos da desigualdade e da marginalização de grande parcela da população. As exposições universais queriam ser um retrato em miniatura desse mundo moderno avançado, composto de espetáculos nos campos da ciência, das artes, da arquitetura, dos costumes e da tecnologia. A ideia era mostrar e ensinar as virtudes do tempo presente e confirmar a previsão de um futuro excepcional. A torre Eiffel, o palácio de cristal e a roda gigante eram os símbolos visíveis do avanço tecnológico exibido nas feiras mundiais. (...) A construção da imagem da superioridade do presente ocidental - através da engenharia, da medicina, da antropologia, da criminologia, da arqueologia, entre outras ciências - permitia uma nova avaliação do passado e dos "outros". A exibição do exótico, sob a forma de produtos, costumes e mesmo indivíduos naturais das colônias atestava o poderio e o expansionismo das nações centrais e confirmava sua supremacia racial e cultural. (...) Organizadas como expressão do

progresso supranacional, as exposições estiveram conectadas com festas e calendários nacionais; programadas como momento de reconciliação entre nações, acabaram fornecendo material simbólico para o culto da nação e para a construção dos nacionalismos que cresceram após a Primeira Guerra Mundial.

<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/ExposicoesUniversais>>

A segunda metade do século XX ficou marcada por um mundo dividido na chamada Guerra Fria e pelo culto ao sucesso do capitalismo e estilo de vida norte-americano, em oposição ao bloco comunista, sendo a América do Sul considerada uma área de influência e um mercado consumidor privilegiado dos seus produtos e teorizações, relacionadas com a ideia de modernização da economia, intervenção político-militar e programas de educação. Nos anos 1960/70, países como o Brasil, a Argentina e o Chile viveram golpes de estado e reformas educacionais baseadas na teoria do capital humano, que entende o investimento em educação como uma relação de custo-benefício associada aos interesses do setor privado da economia.

Nas últimas décadas do século XX, desde meados dos anos 1980, diz a literatura, um novo protagonismo tem surgido, vinculado à venda de serviços de especialistas de universidades que desenvolvem modelos de educação, que podem ser aplicados em outros ambientes sociais, pois, “muitas universidades criaram (ou reforçaram) unidades especiais para desenvolvimento internacional, tornando-se atores poderosos no jogo de promoção de ideias educacionais orientadas para políticas.” (BEENCH, 2012, p. 415).

Na sequência de sua análise, Beech alude ao processo existente na União europeia - o qual é comentado por António Nóvoa - de ser positivo esse aprender com experiências de estados vizinhos. Foi estabelecida a recomendação de que os estados membros daquele bloco devem aceitar aprender uns com os outros, de onde saiu o famoso Tratado de Bolonha, responsável pela criação de um espaço universitário internacional, dentro do espírito de criação e fortalecimento da União Europeia, resultado de uma construção histórica iniciada em 1945, como estratégia de pacificação da Europa em ruínas, e que estende aos dias atuais, passando por diferentes fases - que vão do crescimento à crise econômica, da expansão paulatina de fronteiras à mutação política com a queda do Muro de Berlim; do alargamento territorial ao enfrentando da imigração em massa, dos ataques terroristas aos conflitos políticos crescentes entre conservadores extremistas e liberais/democratas. (Ver: <[https://europa.eu/european-union/about-eu/history\\_pt](https://europa.eu/european-union/about-eu/history_pt)>)

Assim, estamos diante de tendências que caracte-

rizam hoje universidades como espaços influenciados por políticas diversas traçadas por estados nacionais, comunidades de mercado, agências internacionais, especialistas externos e acordos transnacionais, nos quais se dá a transferência de saberes científicos e experiências educativas, que pressupõem influências internacionais intensas sobre a dinâmica da vida universitária. Desse modo, universidades são cada vez mais impensáveis sem tais dinâmicas; não sobrevivem de outra maneira, sobretudo, no século XXI.

Voltemos ao tópico anterior, na função formativa de Universidades dos docentes do ensino básico, em articulação com o planejamento de sistemas educativos nacionais, que são divididos entre ofertas e oportunidades de ensino básico, médio e profissionalizante e superior. É sociologicamente importante observar uma nova função das universidades nessa articulação formativa em níveis diferentes, porque historicamente a formação oferecida pela chamada escola primária era voltada para os segmentos mais simples, as classes sociais mais ligadas ao trabalho braçal; a secundária e profissionalizante foi pensada para formar quadros intermediários de trabalhadores técnicos especializados e as universidades deveriam formar nesse espectro hierarquizado de educar os segmentos da elite política e do gerenciamento administrativo público e privado de instituições variadas ligadas ao mundo da produção, comercialização e serviços liberais e variados, inclusive na área educacional, de saúde, de tecnologia e segurança pública.

É um fato a construção de modelos educativos transnacionais, que hoje são largamente analisados por vários estudiosos, como é o caso de Joaquim Azevedo (2007). Este autor fala de um sistema de comunicação científica que tem sido formado e dissemina uma mensagem favorável, segundo ele - apoiado ao comparativista alemão, Juergen Schriewer - ao ordenamento de um grande sistema educativo internacional.

A disseminação da semântica da modernização e do correspondente modelo de escola moderna também não teria sido possível sem o recurso a uma infra-estrutura social e institucional assegurada por um sistema internacional de comunicação e publicação no domínio das ciências sociais e da educação. Organizações internacionais que operam em grande escala, tais como a OCDE, a Unesco, ou o Banco mundial, fornecem orientações "para um imenso estabelecimento educativo internacional" (Schriewer, 1995, p. 13). Por outro lado, poderosas companhias multinacionais de edição controlam a produção e a distribuição dos resultados das pesquisas em educação. Mais recentemente, a Internet veio acelerar e facilitar os fluxos de comunicação e de divulgação também no campo científico. (AZEVEDO, 2007, p. 65)

Trata-se de uma construção advinda da consolidação do Estado-Nação e a expansão da escolarização de

massas, processos envoltos na ideologia da modernização, onde a educação aparece como fator propulsor de modernidade. Não esqueçamos que tais processos estão condicionados, paradoxalmente, pela expansão global das relações econômicas iniciadas no século XVI e que criaram diferentes inserções definidas pela posição que ocupam os diferentes países e nações no processo e expansão europeia e exploração colonialista. São cinco séculos de história, um espaço temporal recheado de discursos e ideologias de progresso, onde a educação aparece como dispositivo importante de ser edificado, difundido e replicado como fórmula de sucesso e enriquecimento de nações e ascensão de certos grupos sociais.

Nesse sentido, estudos histórico-comparados sobre a organização de sistemas educativos da Argentina e Brasil, feitos por Vidal e Gvirtz (2009), por exemplo, revelam similitudes, tanto temporais, quanto em relação ao teor de reformas educativas, já havidas entre meados do século XIX e o final do século XX. São parecidas, sobretudo, as histórias de desigualdade de oportunidades de acesso escolar nos diversos níveis de ensino, e diferentes as datas de criação de universidades. Se é verdade que a frequência escolar básica cresceu nos dois países desde os anos 1990, a partir de políticas fomentadas pela UNESCO e Banco Mundial, a qualidade do ensino e os dispositivos de ascensão social e profissional continuam restritos e hierarquizados. Nessa ordem de coisas, as próprias universidades, enquanto instâncias de formação científica e docente superior, continuam sendo reservadas, sobretudo em suas áreas mais "nobres" (Medicina, Direito, Engenharias, Odontologia) para formar uma elite profissional em geral oriunda dos setores médio e alto da estratificação social.

Universidades, vistas sob esse aspecto, continuam sendo lugares elitistas, mesmo quando algumas reformas educativas criam dispositivos de aumento da entrada de segmentos desfavorecidos da sociedade, como observou-se no Brasil, nos últimos 25 anos, através do chamado sistema de cotas e do Programa FIES, de oferta de vagas no setor privado de ensino superior para alunos de baixa renda.

### **3 Política educacional aplicada ao Ensino superior no Brasil e o seu papel na Formação docente: entre o ensino básico e o superior**

As universidades no Brasil são oriundas de faculdades isoladas e/ou seminários católicos criados no século XIX. Nasceram em torno de cursos de formação de profissionais liberais de Direito e Medicina e/ou de Teologia/Filosofia e são ampliadas para as capitais e principais cidades do País, em torno de meados do século XX,

formando uma rede de ensino superior pública e privada que atende a uma qualificação profissional diversificada. Trata-se de uma origem elitista que vai marcar a sua constituição até os dias atuais. A essas profissões serão agregadas com o tempo outras da área de humanidades e ciências, boa parte delas voltadas para a pesquisa e formação de bacharéis e licenciados, que irão atuar nas próprias universidades e/ou no ensino secundário.

Nos anos 1990, em função de recomendações da política educacional ali traçada, as Universidades foram chamadas a contribuir com a formação superior de docentes para o nível básico, política dirigida pelo MEC e CAPES, com vistas justamente à melhoria da qualidade do ensino da escola pública básica, que atende a maioria da população.

Podemos dizer que a corrida para essa formação, por força da lei, promoveu a realização de cursos superiores ofertados aos docentes, cuja qualidade porém tem sido observada e avaliada sistematicamente, a partir de índices de rendimento escolar da massa de alunos da rede básica e pública de ensino, que busca sempre ainda elevar a sua qualidade, tendo resultados do PISA como parâmetro, ou seja, mirando-se nos indicadores de aprendizagem internacionais.

Milhares de professores do ensino básico têm sido formados em regime de urgência na última década, mas algumas avaliações mostram que esses cursos ficam a dever ao que é esperado desses docentes socialmente, com base na pesquisa de aprendizagem dos alunos da rede básica. Em outras palavras, a educação pública de nível básico e média ainda não alcançou o padrão internacional mínimo de qualidade, valendo aqui nos perguntarmos não só a razão disso, mas se algum dia esse ideal será de fato alcançado.

#### **4 O Programa Ciência Sem Fronteiras: 100 mil bolsas de intercâmbio nas principais universidades do exterior para estudantes, desde o nível médio ao pós-doutorado**

Em 2011, era anunciado nos principais jornais brasileiros um amplo Programa de intercâmbio de estudantes das universidades brasileiras, no governo Dilma Rousseff, com o objetivo de favorecer a formação de quadros científicos para o desenvolvimento tecnológico do Brasil.

O ministro da Ciência e Tecnologia, Aloizio Mercadante, anunciou nesta terça (25) o programa Ciência Sem Fronteiras que vai custear 100 mil bolsas de intercâmbio nas principais universidades do exterior para estudantes, desde o nível médio ao pós-doutorado. A intenção é promover o avanço da ciência, tecnologia e competitividade do Brasil.

O anúncio foi feito durante a 38ª reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), com a presença da presidente da República, Dilma Rousseff e de ministros da área econômica do governo. Pelo programa, que é uma parceria entre os ministérios da Ciência e Tecnologia e Educação, o governo federal vai oferecer 75 mil bolsas de estudos. As outras 25 mil são resultado de uma parceria com a iniciativa privada. As áreas prioritárias para o programa são engenharias, ciências exatas (matemática, física, química), computação, produção agrícola, tecnologia aeroespacial, petróleo gás e demais áreas tecnológicas.

(<Ver:<http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/07/governo-lanca-programa-que-oferecera-100-mil-bolsas-cientistas.html>>)

Sobre os critérios utilizados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, as bolsas seriam “oferecidas em mais de 200 universidades estrangeiras nas áreas de ciências da saúde, ciências da vida e engenharia e tecnologia. Entre essas universidades, estão instituições como Harvard, Stanford e Cambridge”, (Idem) conforme declaração do então Ministro da Ciência e Tecnologia, Aloizio Mercadante, com base em acordos e convênios com as instituições listadas, sabendo que ainda poderiam ser acrescentadas outras IES.

O valor médio da bolsa é de cerca de US\$ 800 mensais, segundo o ministério. Poderá ser maior ou menor de acordo com o tipo de curso ou da instituição. As 75 mil bolsas custeadas pela União representarão um investimento de R\$ 3,1 bilhões. A inscrição para as bolsas deve começar neste ano, mas ainda não há data definida. O processo de seleção e oferta será administrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (...) Um dos problemas apontados pelo ministro é o baixo investimento da iniciativa privada em pesquisa e desenvolvimento. De acordo com o ministro, dois terços das patentes registradas no mundo são feitas por empresas. Enquanto no Brasil, dois terços das patentes do país têm origem nas universidades públicas. “É evidente que há descompasso entre a evolução científica e a nossa capacidade de transformar isso em patentes”, afirmou Mercadante. (Idem)

Segundo Mercadante, as bolsas de estudo no exterior seriam distribuídas por todas as regiões do País, para estudantes de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento científico.

O programa dividiu a oferta das 75 mil bolsas pelo nível de formação acadêmica. Serão 27,1 mil bolsas para alunos de graduação, 24,5 mil para doutorado de um ano, 9,7 mil para doutorado integral e 2,6 mil para pós-doutorado. Outras 700 bolsas vão beneficiar o treinamento de especialistas, 860 serão para jovens cientistas e grandes talentos e 390 serão dedicadas a pesquisadores visitantes no Brasil. As bolsas serão oferecidas em mais de 200 universidades fora do Brasil nas áreas de ciências da saúde, ciências da vida e engenharia. (idem)

O Programa Ciência Sem Fronteiras durou seis anos, sendo suspenso depois do processo de Impeachment dirigido à Presidente Dilma, quando assumiu o seu vice, Michel Temer, que, em abril de 2017, decide acabar com o referido programa de intercâmbio. Os jornais registraram o ato, bem como as críticas e lamentos da comunidade acadêmica e de partidários da política educacional traçada pela Presidente afastada, por considerarem a decisão do atual governo danosa ao País, apontando para um retrocesso.

O programa foi criado pela gestão da presidenta eleita Dilma Rousseff com o objetivo de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio.

Quando foi lançado, em 2011, o Ciência sem Fronteiras previa a concessão de 101 mil bolsas de estudo no exterior, sendo 75 mil a serem financiadas pela União e 26 mil pela iniciativa privada. Com a concessão das 92 mil bolsas, foram investidos cerca de R\$ 12 bilhões na formação de cientistas brasileiros.

Em nota, o Ministério da Educação do atual governo golpista comparou os gastos do programa com os gastos com merenda na educação básica, ainda que, pela Constituição, a garantia do Ensino Básico seja responsabilidade dos Municípios. O ministro da Educação, Mendonça Filho, também disse em entrevista ao jornal “Folha de S. Paulo”, que “o intercâmbio de graduação é absolutamente inconsistente do ponto de vista técnico”.

Já o cientista Miguel Nicolelis, considerado um dos vinte maiores cientistas do mundo pela revista “Scientific American”, pensa o contrário. “Ao longo dos últimos anos, em todas as minhas palestras pelo mundo, me emocionei ao encontrar alunos brasileiros que descobriam o mundo pelo programa”, afirmou, em publicação no Twitter. Para Nicolelis, com Temer o Brasil está “correndo a toda velocidade rumo ao passado”.

(<<https://pt.org.br/em-mais-um-retrocesso-temer-acaba-com-ciencia-sem-fronteiras/>>)

No ano de 2015, um seminário foi organizado para apresentar uma avaliação do Programa Ciência Sem Fronteiras, com dados sobre o seu alcance, com base em números de estudantes envolvidos.

Entre os dados apresentados, o programa Ciência sem Fronteiras atinge sua meta com a concessão global de 101.446 bolsas em quatro anos, sendo 78% deste total na modalidade de graduação. As principais áreas contempladas são as engenharias, biológicas, ciências biomédicas e da saúde. Os Estados Unidos da América contaram com 32,7 mil bolsistas, seguido do Reino Unido com 11,4 mil; Canadá, 8 mil; França com 7,7 mil; e Austrália com 7,5 mil.

Entre as instituições de ensino superior brasileiras, a USP é a instituição que teve mais bolsistas contemplados, com 6,5 mil. Já entre as instituições que tiveram bolsas concedidas em comparação com o número de alunos matriculados, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) lidera a lista, com 35% das bolsas, seguido da Universidade Federal de Itajubá, com 22

Até o final de 2014, mais de 40 mil bolsistas do CsF já haviam retornado ao Brasil. Ao final de 2015, serão mais 32 mil egressos e, neste segundo semestre, estão viajando 14.050 bolsistas de graduação das últimas chamadas da modalidade da primeira fase do programa.

(<<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7583-capes-e-cnpq-apresentam-avaliacao-preliminar-do-ciencia-sem-fronteiras>>)

Esta avaliação mostra o alcance numérico e geográfico-acadêmico do Programa em foco, assim como as áreas de estudo contempladas. Não é possível ainda avaliar que retorno esse Programa poderá dar à ciência e tecnologia brasileira, pois depende da atuação profissional desses estudantes a se desenrolar nos próximos anos. Tendo sido suspenso, será esse contingente o testemunho e lugar de uma avaliação mais completa dessa política nacional de intercâmbio acadêmico estatal, a maior já realizada no Brasil, por meio de uma política pública de educação superior.

## 5 Considerações finais

Na era da globalização, sabemos que forças de mercado globalizadas atuam poderosamente sobre políticas educacionais, com vistas à promoção de uma eficiência requerida por setores econômicos nacionais e mercados internacionais. Os organismos internacionais que têm atuado nessa área conseguiram, de fato, colocar em prática uma política de elevação de oportunidades de acesso à escola básica (elevação de matrículas), assim como de formação docente de nível superior e fortalecimento de uma rede de escolas e institutos de formação técnico-profissional de nível médio e superior.

Algumas experiências, como é o caso do Ceará – cujo governo tem aliado iniciativa local com política nacional internacionalizada para a reforma da educação básica – mostram que os dispositivos citados, quando somados, parecem propiciar uma melhoria de rendimento dos alunos e qualidade do ensino básico. No entanto, estamos falando de casos isolados, sabendo que,

no geral, a escola pública no Brasil ainda carece de aprimoramento, articulação sistêmica entre os diversos níveis de ensino e está longe de ser democrática.

Sabemos muito bem, que há dificuldades reais, de natureza econômica e política, que impedem uma maior eficácia da política educacional nacional, até porque esta sofre interferências de alternâncias político-governamentais, que podem trazer tanto avanços, quanto retrocessos e perdas à sonhada democratização da escola pública, nos três níveis que integram o sistema educativo; sobretudo, a medida que as ideias e ingerências neoliberais se tornam cada vez mais hegemônicas e impõem regras da lógica privada, na gestão pública da educação e sociedade brasileira.

A questão de fundo é a mesma de todos os tempos: escolarização para quê? Formação de professores para qual objetivo? No tempo que corre, as novas tecnologias da comunicação e da informação surgem como pressão forte e pedem respostas ao sentido do conhecimento, antes elitista e enciclopédico, fechado em bibliotecas inacessíveis e debates de uma casta de cientistas e acadêmicos. Muitas outras perguntas nos ocorrem. Para que servem mesmo universidades no mundo atual? Que valor teriam os intercâmbios de estudantes no exterior para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil? Que utilidade têm universidades em nações com passado colonial e falta de autonomia política para gerir o seu destino, quando o Estado é tratado como grande mal e a educação pública é tida como a grande inimiga do pensamento neoliberal, que coloca no indivíduo a responsabilidade de sua educação?

Estas são questões aparentemente simples, que já compõem a discussão circulante em debates de jornais e do senso-comum. Responder a elas, contudo, nos permite vislumbrar respostas que pedem coragem política, ousadia de propósitos e criatividade. Queremos escolas e universidades de Primeiro mundo? Mas o que são elas? O que representam no quadro atual das forças de mercado globalizados, onde projetos de nação aparecem como obstrução à liberdade econômica de grandes empresas trans- ou multinacionais? O modelo de universidade moderna criada na Alemanha do século XIX e nos EUA do século XX interessa a quem precisa resolver os problemas de desigualdade, pobreza, exclusão social e criminalidade da América Latina da atualidade?

E se nós - cientistas e educadores, políticos e planejadores - da Argentina e do Brasil, na contracorrente da força centrípeta que nos obriga a ter um alinhamento com os interesses do Norte começássemos a desenhar a utopia de uma universidade latino-americana? Onde intercâmbios de professores, cientistas e estudantes fossem realizados com maior intensidade, não para alcan-

çarmos o mesmo modelo de progresso das nações em prol do desenvolvimento capitalista europeu e americano nos últimos dois séculos, e sim para encontrarmos o contorno de um modelo latino-americano de formação docente e de pesquisadores, centrado em nossa problemática econômica e social, enquanto nações advindas do sistema colonial, o qual, em certo sentido, continua existindo até hoje, sob um outro feitio, nos submetendo a um regime de aconselhamento de especialistas e tutela dos organismos internacionais, definidos segundo interesses também externos de política e investimento educacional.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. **Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação**. 1. ed. Vila Nova de Gaia: FML, 2007.

BEENCH, J. Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; UNTERHALTER, E. (Ed.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2012. v. 1, p. 413 – 433.

FERREIRA, M. C. P. Industrialização, economias do conhecimento e mudança educacional: um comentário sobre a argentina e o brasil. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; UNTERHALTER, E. (Ed.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2012. v. 1, p. 635 – 655.

GERMANI, G. **Sociologia da Modernização**. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961. v. 2.

MORORÓ, L. P. A política nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, J. R. d.; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. M. (Ed.). **As Redes Científicas e o Desenvolvimento da Pesquisa: perspectivas multidisciplinares**. São Carlos: São Carlos, Pedro & João Editores, 2011. p. 33 – 47.

VIDAL, D.; GVIRTZ, S. A constituição dos sistemas educativos no brasil e na argentina (1820 - 2000) histórias conectadas. In: ARAÚJO, M. (Ed.). **História (s) Comparada (s)**. Brasília: Liber Libro, 2009. p. 99 – 124.