



RELAÇÃO CENTRO x PERIFERIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DOS PAÍSES CENTRAIS E LATINO-AMERICANOS

**Antônio Carlos Mazzetti
Marlize Rubin Oliveira
Giovanna Pezarico**

Resumo

A ciência se mostra por todos os lados, nos mais variados objetos, estudos ou situações. Porém, tanto o acesso a esse conhecimento, como a capacidade para dele se apropriar ou manejá-lo, estão permeados por um amplo nível de desigualdade. As universidades, por estarem nos mais variados lugares do mundo e, ainda que tenham a pesquisa científica por essência, encontram-se nas mais variadas condições. Este artigo tem por objetivo discutir essa relação “centro e periferia” entre universidades estabelecidas em países centrais e na América Latina (AL). Para tanto parte-se da compreensão da racionalidade hegemônica que visa estabelecer e manter o monopólio da competência e do capital científico, sob a ótica de Bourdieu (1983), seguindo pela relação da ciência na periferia x ciência periférica, de Kreimer (2009 e 2011), as pressões sobre os países periféricos e as crises nas universidades de Sousa Santos (1997, 2006 e 2011). A universidade, por ser um *locus* privilegiado de produção de conhecimento, carece de ações contra-hegemônicas mais contundentes no contexto da América Latina, visando inserções mais efetivas e equitativas no cenário da Educação Superior Mundial.

Palavras-chave: Ciência e Universidade. Centro e Periferia. Países Centrais. América Latina.

1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, o homem tem ampliado cada vez mais o conhecimento acerca de tudo o que o cerca e a ciência tem contribuído sobremaneira para isso. As contribuições da ciência são tão inegáveis quanto impressionantes, ainda que esta tenha convivido ao longo de sua história com avanços e retrocessos.

A ciência se mostra por todos os lados, nos mais variados objetos, estudos ou situações, moldando a própria realidade. O que se observa, porém, é que tanto o acesso a esse conhecimento, como a capacidade para dele se apropriar ou manejá-lo, estão permeados por um amplo nível de desigualdade, seja entre pesquisadores, instituições de pesquisa ou países. A ciência se mostra tão egoísta quanto a economia ou a política. Indivíduos, instituições ou países que detêm o poder, ou o conhecimento, utilizam-se desta condição para manter o *status quo* hegemônico.

As universidades, por estarem nos mais variados lugares do mundo e, ainda que tenham a pesquisa científica, por essência, como um dos seus princípios basilares, encontram-se nas mais variadas condições. Algumas, em países centrais, em níveis estruturais adequados, com financiamentos e tecnologias de ponta, pesquisadores com



condições e amplo acesso ao conhecimento, enquanto, em países periféricos, outras sofrem com as mais básicas dificuldades de toda ordem.

A partir desta problemática, este artigo tem por objetivo discutir essa relação entre universidades estabelecidas em países centrais e na América Latina (AL). Para tanto, parte-se da compreensão da racionalidade hegemônica que visa estabelecer e manter o monopólio da competência e do capital científico, sob a ótica de Bourdieu (1983), seguindo pela relação da ciência na periferia x ciência periférica, de Kreimer (2009 e 2011), as pressões sobre os países periféricos e as crises nas universidades de Sousa Santos (1997, 2006 e 2011), e documentos que subsidiarão a discussão - CRES (2008), FLAES (2014), Rankings CWCU (2015) e THE (2017), e Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE (2015).

O artigo divide-se em 5 seções, sendo que a primeira visa introduzir o tema e delinear o trajeto do texto. A segunda, discorre sobre a luta pela hegemonia científica, dentro de um jogo de poder semelhante a qualquer outro campo social. A terceira seção contextualiza a relação centro x periferia, a partir do pensamento de Kreimer. Na quarta, estende-se essa relação centro x periferia para o contexto universitário global, comparando algumas realidades de regiões centrais e periféricas. E, como última seção, as considerações finais, onde se conclui que há uma hegemonia presente na Educação Superior mundial, inserida num contexto de globalização, no qual as ações contra-hegemônicas existentes ainda se mostram tímidas e insuficientes.

2 A LUTA PELA AUTORIDADE CIENTÍFICA

A capacidade do ser humano de discernir, de pensar e tomar decisões baseadas na razão ou na emoção, e não apenas no instinto, é a mesma capacidade que o levou a desenvolver os mais variados tipos de saberes. Não há melhores ou piores, talvez se possa falar em mais apropriados a este ou àquele momento ou situação. O desenvolvimento desta capacidade levou o homem ao conhecimento científico, que para Sousa Santos (2006, p. 137) “é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação”.

Embora entenda que os saberes não possuam 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 a buscar a 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): “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”.

Esta situação se caracteriza desde o século XVII, com a emergência da ciência Moderna, que veio centralizar o debate sobre o conhecimento colocando-se de forma privilegiada e arrogante sobre os demais, propondo-se a ir além do entendimento (ou da compreensão) do mundo, mas pretendendo transformá-lo (ou manipulá-lo). “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 contribuiu para o desenvolvimento de um “egoísmo” científico que, a exemplo de outros campos sociais, tende à monopolização, à hierarquização, à luta de “classes”, à disputa de interesses. Neste contexto, sempre existem dominantes e dominados. Assim como, sempre existe a pressão daqueles sobre estes, com vistas a manter essa dominação.

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, onde 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).

O que está em “jogo”, segundo o autor, 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 que no tange à hierarquia.

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 x periferia. Logo, resta aos dominados, ou “novatos”, duas opções: a primeira é a estratégia de sucessão, onde opta-se pela segurança do sistema estabelecido, tendo carreira e inovações limitadas. A segunda, 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 mercado. Dito de outra forma, a autoridade científica, ou capital social, 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. Um modelo que privilegia a exclusão e as desigualdades. Percebe-se aí, a existência de uma típica relação centro e periferia, conforme discute-se a seguir.

3 A RELAÇÃO CENTRO X PERIFERIA

A disputa pela hegemonia científica e tecnológica, em especial entre a Europa e EUA, acirra ainda mais as tensões entres países centrais e periféricos. Seguindo o raciocínio de Kreimer (2009; 2011) que diferencia a ciência da periferia da ciência periférica, bem como as etapas do desenvolvimento da ciência na América Latina, percebe-se que ainda é grande a distância a ser percorrida por esta para se aproximar dos países centrais.

Se pretendemos traçar algum tipo de paralelo entre os países centrais e os periféricos, devemos romper com a ideia de universalismo. Assim, pensa Kreimer (2009, p. 18), ao afirmar 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).

Kreimer (2011) descreve a institucionalização e desenvolvimento da Ciência Moderna na América Latina, a princípio, em três etapas:

Internacionalização fundadora	Final do século XIX e início do XX. Visitas de pesquisadores europeus à AL, ou idas dos pesquisadores latino-americanos para estudos no exterior.
Internacionalização liberal	Estabelecimento de instituições locais na AL 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.

Quadro 1: Etapas da internacionalização da ciência na América Latina

Fonte: Adaptado de “Internacionalização e tensões da ciência latino-americana”, Kreimer (2011).

Porém, é após estas três etapas que Kreimer (2011) vê a mais radical modificação nas relações entre pesquisadores da AL e Europa, que seria uma “quarta etapa” e se caracteriza por uma nova divisão internacional do trabalho científico, onde 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 os 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 AL: 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”, onde 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.

Logo, depreende-se do pensamento de Kreimer (2009) que 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 manter esta distância. 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 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. As tensões, as crises, a competitividade, a mercantilização, as perspectivas e as possibilidades neste cenário são objetos da próxima seção.



4 A RELAÇÃO CENTRO PERIFERIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Ao longo da construção de sua história, a universidade vem enfrentando crises e desafios. Porém, segundo Boaventura de Sousa Santos (1997), ela não se mostra 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 institucional¹. 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 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

¹ 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. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997 e A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



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, 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).

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.

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 (SOUSA SANTOS, 2011 p. 48).

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, onde “Os analistas coincidem em apontar que a globalização é conseqüência 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.



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 ES de forma a produzir benefícios mútuos aos envolvidos e mantendo-se fora dos interesses comerciais.

Quadro 2: Princípios Orientadores da Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade
Fonte: Adaptado de Boaventura de Sousa Santos (2011).

Como apontam Leite e Genro (2012), 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 ES 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, onde um novo imperialismo se constitui, tendo a Europa do Conhecimento como centro hegemônico. A Comunidade Europeia se utiliza, principalmente, do Processo de Bolonha para implementar uma política internacional de educação, num padrão europeu. A América Latina e Caribe (ALC), apesar das tentativas de resistência de IES, movimentos sociais e associações latino-americanos, estão no foco deste projeto, o que se verifica, por exemplo, na zona comum de educação superior (ES) formada por América Latina, Caribe e União Europeia (ALCUE ou UEALC). Esta pretende gerar vínculos duradouros entre ALC e UE, 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.



Projeto <i>Tuning</i> AL, Processo de Bolonha e Europa das Competências	Projeto <i>Tuning</i> AL 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 da AL e CE, organizados em redes por áreas temáticas.
Projeto INFOACES e os Sócios da América Latina	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 de AL que venha a servir de suporte para a ACES, Área Comum de Educação Superior em sinergia com a UE. A proposta aponta como iniciativas na AL, 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 (Enlaces) e o projeto de indicadores de ciência e tecnologia da Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI). Propõe um Comitê Executivo, com entidades colaboradoras como o lesalc, a OEI, a Ascun (Associação Colombiana de Universidades), AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevidéu), o CRUP (Conselho de Reitores de Universidades Privadas), Intec (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), a OUI (Organização Universitária Interamericana).

Quadro 3: Sinais do novo imperialismo na Educação Superior

Fonte: Adaptado de Leite e Genro (2012)

Nesta relação entre a UE e ALC 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 (BM).

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 ES 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 asseguramento 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 ES. Cabe, ainda, ao GIQAC dar suporte e assistência técnica no desenvolvimento de sistemas avaliativos, treinamento de pessoal, análises e relatoria de sistemas de QA (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, lesalc), seguidas pelas agências do mundo político global (UE, OCDE) e seus parceiros. Num segundo plano, as agências acreditadoras de agências, como a International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), 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 (Rana). Mais abaixo, as agências avaliadoras nacionais dos diferentes países — a Coneau, a Conaes (Capes e Inep) e outras. E absorvidas por esta estrutura toda, estão as universidades (LEITE e GENRO, 2012).

Neste contexto, não só a AL 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) 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 ES. 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*:

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.

Quadro 4: Principais modelos de IES segundo indicadores de qualidade generalistas do QA
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. Veja-se, por exemplo, alguns números do *ranking Times Higher Education – World University Ranking - THE*, um dos mais destacados a nível mundial, nos gráficos 1 e 2.

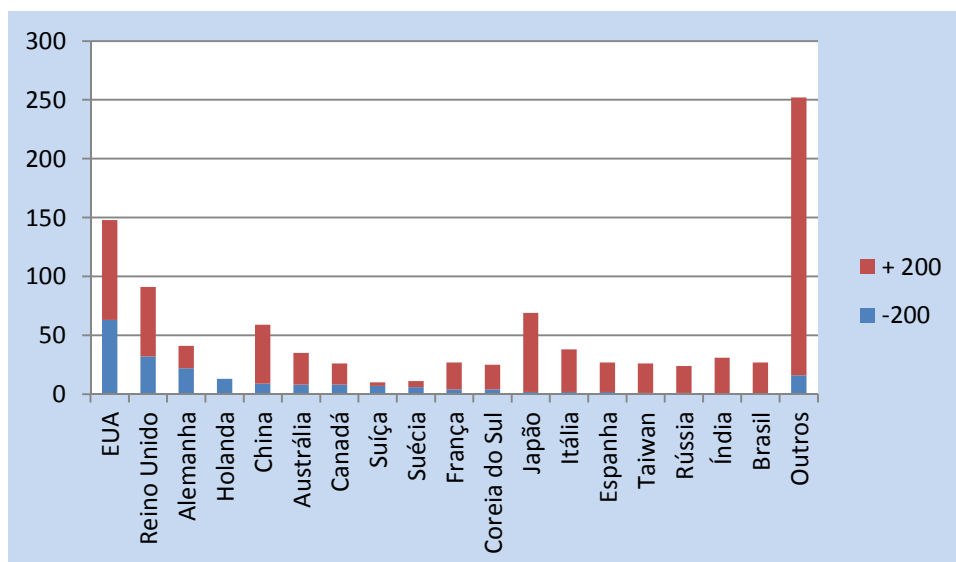


Gráfico 1: Principais países no Ranking Times – THE 2016-2017

Fonte: Adaptado de Times Higher Education – THE – World University Ranking 2016-2017 (2017).

A hegemonia de instituições de países centrais se mostra nos números, desnudando a dificuldade das IES latino-americanas se inserirem entre as 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 possui 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, 2016-2017).

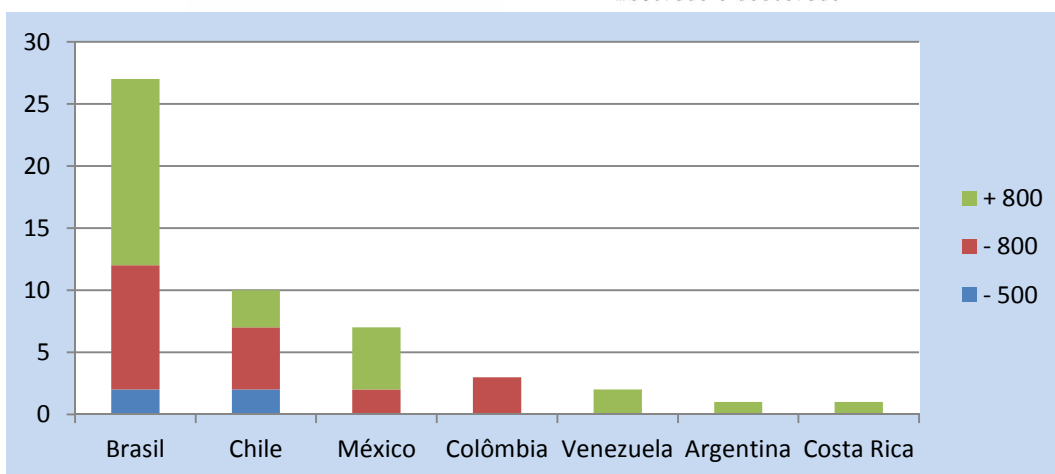


Gráfico 2: Universidades latino-americanas - Ranking Times - THE

Fonte: Adaptado de Times Higher Education – THE – World University Ranking 2016-2017 (2017).

A América Latina, continua com resultados pouco significativos, com apenas 51 instituições representadas no gráfico 2, sendo que 4 delas estão entre as quinhentas melhores: Universidade de São Paulo – USP e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, ambas brasileiras e Universidade Técnica Federico Santa María – USM e Pontifícia Universidade Católica do Chile – UC, 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 bastante 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.

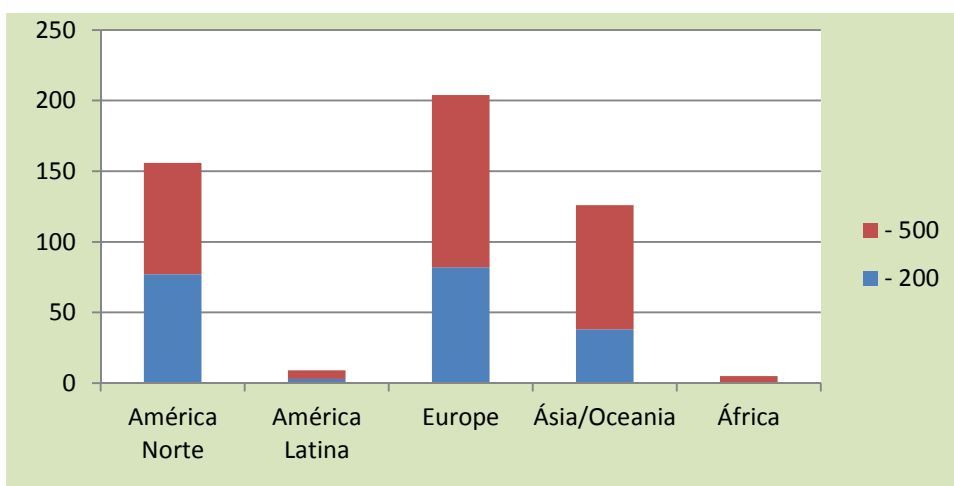


Gráfico 3: Universidades por região - Ranking ARWU

Fonte: Adaptado de Academic Ranking of World Universities – ARWU (2015).



Embora a sua metodologia utilize indicadores diferentes, este *ranking* não apresenta diferenças significativas em relação ao *THE*. Mantem-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 desanimadores. As IES latino-americanas são apenas nove, sendo que seis delas estão no Brasil. Das nove, três entre as duzentas melhores: Universidade de São Paulo, Universidade Nacional Autónoma 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, ou pós-graduação 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 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 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 ES 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 – U\$ 10.455; Chile – U\$ 7.960; Colômbia – U\$ 5.183; México – U\$ 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 científica do mundo, traz a lista dos países que mais publicaram artigos no ano de 2015. Os EUA, como nos anos anteriores, lidera 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.

Apesar do quadro apresentado neste artigo, com dados tão sofríveis em relação à ES, a América Latina tem mostrado opções de ações contra-hegemônicas. 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 ES.

Outra ação 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, da soma de forças destes países, priorizando a educação como bem público e preservando a diversidade cultural (FLAES, 2014).

Neste sentido, surgiu a intenção da construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES).

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 (MESALC), que é um sistema de livre acesso, com informações estatísticas de instituições de Ensino Superior da ALC, 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 (INFOACES) que visa colaborar com o desenvolvimento das instituições de ES na região e com a cooperação acadêmica entre elas, servindo, ainda, como suporte para a Área Comum de Educação Superior (ACES), em sinergia com a União Europeia. Alguns países latinos têm criado programas para incentivar o retorno de 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 AL, especialmente Mercosul. A segunda, com foco na integração da ES 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 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 de um desenvolvimento de uma Educação Superior mundial equitativa e democrática.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estabelece Bourdieu (1983), a ciência é um campo social, e como tal está inserida em constantes lutas por poder. O pesquisador, a instituição de pesquisa e, até os países, buscam se posicionar à frente dos seus pares. Ainda que a ciência procure ser lógica, racional, exata, quem a pratica é humano e, portanto, sujeito a emoções, instintos e ambições. Inserida, então, num mercado globalizado, a luta por hegemonia e liderança se acirra sobremaneira.

A universidade, instituição que prevê a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, torna-se refém desta díade que se auto-alimenta: racionalidade da ciência e ambição do mercado. Em ambas, tem falado mais alto a hegemonia de países e instituições centrais. Abastecidos de estrutura física, financeira e política, além de atrair e manter as melhores mentes mundiais, conseguem manter este cenário hegemônico, 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.

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 em pé de igualdade 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.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.



CENTRO DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL - CWCU, **Academic Ranking of World Universities – ARWU**. 2015 Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/pt/>>. Acesso em: 01/08/2016.

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, Carmen (2013), “**Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina**”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/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, Brian. **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&acname=guest&checksum=5D57DBD0DDC7C215DA5CD157BE8DDC98>>. Acesso em: 25 jul 2016.

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

_____. **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, Denise e GENRO, Maria Elly Herz. Quo Vadis? Avaliação E Internacionalização Da Educação Superior Na América Latina. In: LEITE, Denise 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, José. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria e MARTINS; Lilian G. de A. Ensino Superior na América Latina e a Globalização da Racionalidade Capitalista. In: ALMEIDA, Maria. de L.P. de e

VIII Seminário Internacional sobre

Desenvolvimento regional

Territórios, redes e
Desenvolvimento Regional:
Perspectivas e Desafios



Programa de Pós-Graduação
**Desenvolvimento
Regional**
mestrado e doutorado



PEREIRA, Elisabete M. de A.(org.) **Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI. Um olhar transnacional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

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

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

_____. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3 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/as/c/cols/stats. Acesso em: 15 jan 2017.