



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: "40 anos da "Virada" do Serviço Social"

Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

Eixo: Política Social e Serviço Social.

Sub-eixo: Ênfase em Educação.

EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINA E CARIBENHA À MODA EUROPEIA: INTERNACIONALIZAÇÃO, LIBERALIZAÇÃO E UNIFORMIZAÇÃO

Mayra de Queiroz Barbosa¹

Resumo: O presente artigo traz a discussão acerca do processo de internacionalização, liberalização e uniformização da educação superior na América Latina e Caribe, durante a entrada do século XXI, promovidos pelos organismos multilaterais. Em nosso estudo apontamos que esse processo impulsiona uma europeização da educação latina e caribenha.

Palavras-chave: Educação superior; Internacionalização, Liberalização, Uniformização; Europeização.

Abstract: This article discusses the process of internationalization, liberalization and standardization of higher education in Latin America and the Caribbean during the 21st century, promoted by multilateral organizations. In our study we pointed out this process promotes a Europeanization of Latin and Caribbean education.

Keywords: Higher education; Internationalization, Liberalization, Standardization; Europeanization.

I. INTRODUÇÃO

No atual estágio de crise estrutural do capital², vislumbramos sucessivas estratégias no sentido de tentar recompor o seu ciclo de lucro. Essas estratégias apresentam modificações em diversas áreas da reprodução do capital, bem como na educação. Embora esse processo de reorganização tenha iniciado nos países centrais, a crise se alastra por todos os continentes, implicando em países que carregam em sua construção histórica laços de dependência com os países colonizadores, a exemplo da América Latina e Caribe.

Nesse sentido, o presente estudo³ visa trazer uma análise acerca de algumas alterações que a educação superior latina e caribenha vem presenciando, enquanto parte do processo de reorganização do ciclo de lucro do capital, pois entendemos que a educação superior se apresenta ao capital como nicho lucrativo e, portanto, comercializável. Para tanto, a entrada da educação superior dessas regiões, no cenário de mundialização do capital, foi impulsionada pelos acordos dos organismos multilaterais como o Banco Mundial – BM, a Organização Mundial do Comércio – OMC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a União Europeia. Em nossa análise, os

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: <mayra_queiroz.b@hotmail.com>.

² Acerca de uma análise mais aprofundada sobre a crise estrutural do capital, ver: MÉSZAROS, 2011.

³ O presente artigo é parte dos estudos de doutoramento do autor no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS da Faculdade de Serviço Social/Universidade Federal de Alagoas.

principais elementos pontuados para a educação superior latina e caribenha centram-se na internacionalização, liberalização e uniformização.

O desenvolver do estudo foi perseguido por algumas indagações, a saber: quais os interesses dos organismos internacionais em incentivar financeiramente o desenvolvimento da educação superior latina e caribenha? em que sentidos jogam os interesses da União Europeia nesse processo? quais as tendências do processo de internacionalização, liberalização e uniformização para a educação superior dessas regiões? A fim de respondermos a tais problemas de pesquisa, nosso estudo baseou-se na perspectiva histórico-crítica a partir de textos de intelectuais como: Galeano (1998), Mota (2012), Catani (2010), dentre outros. Realizamos também levantamento documental acerca do objeto, a saber: Declaração de Bolonha (1999); Declaración de Rio (1999); *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e demais.

Destacamos ao/a leitor/a que não é tarefa fácil analisar o emaranhado de documentos internacionais acerca dos ordenamentos da política de educação latina e caribenha, afinal, se esse desembaraço fosse fácil, seus resultados seriam acessíveis aos principais interessados – os que perdem cotidianamente o direito à educação superior pública, de qualidade e que assegure a partir dos espaços de ensino superior, as raízes do conhecimento produzido pelos povos latinos e caribenhos. Mas, como toda artimanha do capital, esse desenrolo é uma tarefa complexa. E, portanto, esforçamo-nos em trazer, ainda que pela brevidade desse artigo, alguns liames do processo de internacionalização, liberalização e uniformização da educação dessas regiões.

II. O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E LIBERALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

No lastro dos anos 70 visualizou-se um quadro de crise do capital nunca antes visto. Uma crise estrutural do capital que se processa em escala planetária e vem afetando o conjunto da totalidade social em todas as suas dimensões: na economia, na política, na arte, na educação, dentre outras. Como resultado, assistiu-se ao agravamento das expressões da “questão social”⁴, o desemprego estrutural, a devastação sistemática da natureza, a ampliação das desigualdades sociais. A partir desse cenário contemporâneo é, portanto,

⁴ Tomamos por “questão social” o conjunto de expressões econômicas, sociais, políticos, culturais, ideológicos que põe a emersão da classe operária enquanto sujeito político no marco da sociedade burguesa.

disseminado pelos representantes do capital um conjunto de estratégias apoiadas no modelo de produção flexível e no neoliberalismo que visam retomar os padrões de lucratividade.

Essas modificações são verificáveis a partir da *flexibilização* com implicações no “mundo do trabalho”; da *desregulamentação* das relações comerciais, majoritariamente, nas atividades estatais; da *privatização* e liquidação dos direitos sociais; da *liberalização* e *mercantilização* das políticas sociais, todas essas, contraditoriamente, assentadas pelo discurso da cidadania, democratização e competitividade. Para tanto, essas modificações foram possíveis mediante a hipertrofia do capital financeiro, visíveis a partir do controle da economia dos Estados nacionais, de forma ainda mais subordinada nos países em desenvolvimento, pelas corporações financeiras como a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Banco Mundial – BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, além dos grandes exportadores de serviços como União Europeia – EU e Estados Unidos – EUA. Contudo, esses novos ordenamentos proferidos pelo capital financeiro decorrem do próprio processo de globalização econômica do capital.

O quadro de ações e propostas orquestradas pelos organismos multilaterais aliados à UE e EUA incluíram, a partir de 1990, a América Latina e Caribe às medidas de ajuste fiscal, de liberalização do comércio e do setor de serviços para o âmbito privado. A bibliografia informa que nos países em desenvolvimento, os efeitos da crise foram sentidos a partir dos anos de 1990. Resultado desse processo podem ser verificados a partir da diversidade de reformas empreendidas em diversas áreas nessas regiões.

Especificamente na educação superior dessas regiões, atenta-se para alguns redirecionamentos dos referidos organismos: a *internacionalização* e *liberalização* da educação superior como parte do processo de globalização. É preciso clarificar ao leitor que internacionalização e liberalização não são sinônimos, ainda que comunguem do mesmo interesse na educação, a saber: categorizar a educação enquanto serviço lucrativo para o capital. O conceito de internacionalização concerne às trocas econômicas, culturais, políticas entre diversas nações, podendo se dar em diversas áreas, ainda que essa troca não se realize de maneira pacífica. Quanto à liberalização econômica, refere-se à ruptura de barreiras nas regulações governamentais com abertura às entidades privadas, isto é, trata-se de liberar atividades de caráter estatal para o capital e investimentos (estrangeiro) para a iniciativa privada.

Especificamente na educação superior, esses conceitos possibilitaram a abertura da educação enquanto serviço comercializável. Segundo estudiosos da área, o conceito de internacionalização na educação superior tem histórico recente, por volta de duas décadas,

a qual estaria relacionada a um discurso abrangente, mundial, considerando a mobilidade de estudantes e professores a diferentes universidades, a abertura de convênios entre universidades de diferentes nações, a abertura de universidades em terreno estrangeiro, principalmente nos países em desenvolvimento, bem como o incentivo em educação à distância.

Vale dizer que o modelamento da educação superior nessas regiões está intrinsecamente relacionado ao processo de globalização e aos direcionamentos advindos dos organismos multilaterais e seus aliados. No estreitar dos laços entre essas corporações e o Estado, é posto o discurso do estímulo ao desenvolvimento econômico latino e caribenho por meio dos mecanismos de empréstimos. O manancial de documentos estabelecidos pela OMC, pelo BM e pela UNESCO desagua na incorporação da política educacional à agenda econômica, política e cultural dos países centrais a partir do discurso de expansão, da “democratização”, da avaliação e da *sociedade do conhecimento*⁵. Destarte, essa lógica é fundamentada no processo de internacionalização e liberalização da educação nessas regiões tendo em vista as determinações econômicas capitalistas.

Entre algumas ações dos organismos multilaterais, destacam-se a criação do Acordo *General Agreement on Tariffs and Trade* – GATT, assinado em 1947, que objetivou a criação de diretrizes referente aos encaminhamentos para a comercialização dos serviços educacionais. Soma-se ao GATT, o conjunto de ações estabelecidas pelo BM para a liberalização e financiamento da educação superior nos países em desenvolvimento e as Declarações da UNESCO com orientações para ensino superior. Nessas três representações, buscaremos destacar, ainda que brevemente, como os eixos de internacionalização e liberalização se apresentam.

No que se refere às primeiras ações do GATT⁶, esteve direcionada para a diminuição das tarifas aduaneiras na área industrial, posteriormente, aos acordos nas áreas da agricultura, dos serviços e da propriedade intelectual. Posteriormente às negociações ocorridas no Uruguai, que foram de 1986 a 1994, foi criado a OMC. Ainda que o GATT exercesse uma função de uma organização internacional no sentido de desenvolver funções judiciárias, de assessoria técnica e de administração para a regulação o comércio a nível mundial.

No âmbito da OMC, são verificados vários acordos: acordos acerca da liberalização comercial, dentre esses, está o *General Agreement on Trade in Services* – GATS, resultado da Rodada do Uruguai. O GATS foi dividido em serviços de setores como: comércio,

⁵ Trataremos sobre essa concepção no próximo item.

educação, saúde, comunicação, meio ambiente, construção e engenharia, dentre outros. A OMC, no âmbito dos acordos pelo GATS, inclui a educação enquanto serviço comercializável, dividindo-a em cinco categorias, sendo uma delas a educação superior estabelecida como “serviços educacionais ofertados por universidades e escolas profissionalizantes de ensino técnico e vocacional de nível pós-secundário” (SILVA; GONZALE; BRUGIER, 2008, p. 97).

Ainda na década de 1990, verificam-se as recomendações do BM para a educação. Especificamente, o ensino superior é compreendido como espaço para fomentação do capital humano⁷, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento. Nesse contexto de discurso de investimento e reforma das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, o BM lançou o Documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, em 1995. As principais recomendações estão assentadas nas estratégias de reforma, a saber:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior. Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14).

Mediante as recomendações acima, verifica-se o incremento à privatização da educação superior dos países em desenvolvimento seja mediante abertura de empresas privadas, seja mediante as formas de financiamento nas Universidades públicas. Exemplo eloquente disso são as tentativas de privatizar os cursos de especialização no âmbito público.

Somado ao conjunto de orientações da OMC (a partir do GATS) e do BM, foi lançado pela UNESCO, em 1998 a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Superior. No seu artigo 8º aponta para a “diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda” (UNESCO, 199, p. s/p) a partir do acesso a diferentes modos de ensino, sendo garantido mediante sistemas diversificados de educação superior, os quais são caracterizados por novos tipos de “instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras” (UNESCO, 1998, p. s/p).

Tais instituições devem oferecer variedade nas oportunidades de educação e formação, baseada nas habilidades tradicionais, no aligeiramento dos cursos, na flexibilidade de horários e conteúdos, redução dos conteúdos em módulos, na garantia do

⁷ Cf. FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*.

ensino à distância, dentre outros condicionantes. Essas orientações colocam o ensino superior no rol dos interesses comerciais capitalistas, dos grandes grupos educacionais internacionais que disputam a educação superior nos países periféricos. Para Mota (2012), baseada nas ideias de Harvey (2005), do ponto de vista macroeconômico, o que está em processo de consolidação seria uma “acumulação por espoliação” (HARVEY, 2005 apud MOTA, 2012, p. 03).

Nessa direção, verifica-se que a partir das orientações empreendidas pela OMC (GATS), BM e UNESCO, a educação é compreendida e reduzida a um mero serviço, destituída da compreensão de direito social, em que conseqüentemente, os usuários são reduzidos a clientes. Desta feita, os serviços são, portanto, considerados mercadoria que devem estar à disposição do processo de liberalização no mercado, atendendo à maximização dos lucros para o capital estrangeiro.

No bojo desse processo de internacionalização e liberalização, a União Europeia volta seus olhos para os países latinos e caribenhos, territórios historicamente colonizados por Espanha e Portugal. Preocupados em retomar suas influências em suas “antigas colônias” e competir internacionalmente com os EUA, a União Europeia vê no processo de internacionalização um mecanismo para se apropriar estrategicamente dessas regiões por via da educação superior, implicando em influências em diversos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, ideológicos, dentre outros. Nesse sentido, a União Europeia estabelece o Processo de Bolonha e a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior – EEES que posteriormente, foi seguido pelos países latinos e caribenhos a partir da criação do Espaço Comum de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caribe – ECES/UEALC. Esclarecidas as questões concernentes à internacionalização e à liberalização da educação superior, ainda que de modo sumário, passemos agora à análise do incremento do discurso da uniformização proposto pelo EEES e do ECES/UEALC.

III. ESPAÇO COMUM DE ENSINO SUPERIOR UNIÃO EUROPEIA, AMÉRICA LATINA E CARIBE (UEALC): A EUROPEIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO LATINA

Neste momento, torna-se imprescindível analisarmos a construção e a implementação do Espaço Europeu de Educação Superior na versão europeia e latina no sentido de compreendermos a continuidade dos impactos na educação superior latina e caribenha, as quais são orientadas pela Declaração de Bolonha, posteriormente contemplada pelo Processo de Bolonha, no qual obedece aos acordos primados pelos

organismos multilaterais de *internacionalização e liberalização*, os quais salientamos no item anterior, e que foi incrementado com o discurso de *uniformização* pela União Europeia.

Ainda que o termo utilizado pela Declaração seja de “uniformização” da educação, ao analisarmos criticamente o documento, verificamos que a lógica assenta-se na “padronização” da educação ao modelo europeu. Mas o leitor pode está se perguntando: qual o problema em padronizar a educação dos países em desenvolvimento ao modelo europeu? Não seria uma possibilidade de modernizar seus sistemas educacionais e aumentar a qualidade da formação?

À primeira vista, esse processo nos parece ser atraente, mas ao analisarmos minuciosamente as propostas do documento, verificamos que se trata de uma estratégia político-econômica de colocar a União Europeia – UE no centro da competitividade internacional. No objetivo de atender ao processo de uniformização da educação superior, em 1998, ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram a Declaração de Sorbonne, intencionando os direcionamentos que em 1999 culminaram na Declaração de Bolonha, assinada inicialmente por 29 países, objetivando atendê-la até o ano de 2010.

Conforme o texto da Declaração de Bolonha⁸, a estratégia política-econômica refletiu-se em objetivos que possibilitam estabelecer o Espaço Europeu do Ensino Superior – EEES e a promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo, a saber: adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; estabelecimento de um sistema de créditos; promoção da mobilidade; promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 02-03).

No sentido de atender as medidas e propostas da Declaração de Bolonha, foi estabelecido o Processo de Bolonha, que possibilitou a ampliação do número de países envolvidos para 33 em 2001 mediante a Conferência de Praga, passando 40 na Conferência de Berlim no ano de 2003, e 45 países a partir da Conferência de Berger em 2005. Com a internacionalização do Processo de Bolonha e visando o alcance mundial de suas medidas, foi criado no ano de 2000, o Espaço Europeu de Educação Superior – EEES, com o objetivo de unificar os diversos sistemas de educação superior na Europa, estimulando a competitividade e a atratividade da educação superior europeia.

⁸ A referida Declaração foi assinada pelos seguintes países: Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido.

O discurso supostamente relacionado ao fortalecimento da educação superior para a “cidadania” encontra embutido em suas bases a lógica para consumo, além da tentativa de enquadramento da educação superior dos países europeus ao EEES, bem como outros espaços fora do referido continente, como é o caso da América Latina e Caribe, África, Estados Unidos e Canadá.

A criação do EEES representa a tentativa de recolocar a Europa como primazia no mercado do conhecimento, isto é, recuperar e garantir, face aos Estados Unidos, sua hegemonia em território mundial. Isso significa que as propostas de uniformização, de internacionalização e liberalização da educação superior antes regional ou nacional ao espaço europeu, ganhou proposições mundiais, estando direcionadas, segundo Catani (2010), por eixos como: o afastamento contínuo do Estado na condução e execução das políticas educacionais – favorecendo ao mercado na lógica da educação enquanto serviço e a intensificação da internacionalização, concernente com as orientações da OMC, BM e UNESCO. Conforme o autor, alguns dos principais objetivos do Processo de Bolonha de tal uniformização está na:

[...] Regulação do mercado de trabalho e o desenvolvimento da livre-iniciativa, uma vez que a padronização (ainda que não se utilize esse termo explicitamente) seria capaz de promover uma formação que permitira maior mobilidade de força de trabalho, com vantagens para o setor privado na regulação desse mercado, e tornaria mais fácil a adaptação laboral de trabalhadores oriundos de regiões distintas da Europa (CATANI, 2010, p. 03).

Nesse preciso sentido, o estabelecimento de um EEES visa a defesa do estímulo à produção do conhecimento, do que veio a ser denominado de *sociedade do conhecimento*. Apesar do estímulo à produção do conhecimento, apresenta-se como uma grande iniciativa para a humanidade. É interessante asseverarmos que tal produção tem em suas bases os parâmetros elaborados pelos países de capitalismo central para outras regiões nacionais e mundiais. Além disso, conforme Gama e Villardi (2014), a concepção de *sociedade do conhecimento* estaria voltada à cultura digital pela busca do acesso as mais variadas formas de informação, etc., transformando o conhecimento como o principal elemento para o enfrentamento da competitividade globalizada. Ainda conforme os autores, essa concepção estimula a difusão do conhecimento enquanto mercadoria, pois não se trata:

[...] De produzir qualquer conhecimento - ou o conhecimento socialmente necessário, ou aquele que se coaduna à cultura que o produz, mas de realizar uma industrialização de conhecimentos com valor de mercado; de produzir conhecimento para fins de acumulação (GAMA; VILLARDI, 2014, p. 919).

O discurso de *sociedade do conhecimento* é, portanto, travestido por uma europeização do conhecimento, que tende a subordinar a cultura, o conhecimento, dentre outros elementos dessas regiões. Para os autores, trata-se de uma “colonização da nossa produção do conhecimento” (GAMA; VILLARDI, 2014, p. 920), a defesa é de que com a criação e a implementação de um Espaço Comum de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caribe – ECES/UEALC, em termos educacionais, científicos, tecnológicos e culturais, parece “estruturar uma nova forma de incorporação dependente da América Latina e Caribe, em processo de aceleração a partir dos anos de 1990” (GAMA; VILLARDI, 2014, p. 920).

A proposta de criação do ECES/UEALC, sobretudo com países membros do Mercado Comum do Sul – Mercosul⁹, tem sido posta como exigência nas Conferências Ibero-americanas de Educação promovidas pela Organização dos Estados Ibero-americanos. Foi em 1999, na Conferência do Rio de Janeiro, mediante a participação de 47 chefes de Estado e de Governos da América Latina, Caribe e União Europeia, sob a Co-Presidência do Presidente da República Federativa do Brasil, o Presidente dos Estados Unidos Mexicanos e o Chanceler Federal da Alemanha, na qualidade de Presidente do Conselho Europeu, que se objetivou promover e desenvolver as relações para uma parceria estratégica bi-regional, estabelecendo o compromisso de criação do UEALC, o qual foi concretizado no ano de 2000 em Paris, a partir da Conferência de Ministros de Educação da União Europeia, América Latina e Caribe, com a participação de 48 países.

Conforme o artigo 1º da Declaração do Rio, a parceria estratégica entre essas duas regiões União Europeia e América Latina/Caribe, tem como proposta “perseverar en el avance de los procesos democráticos, de la igualdad social, de los esfuerzos de modernización, de la apertura comercial y en las reformas estructurales de base amplia” (EUROPEU PARLIAMENT, 1999, s/p). Em articulação com a proposta de modernizar e liberar a comercialização de serviços, relembremos a proposta da OMC em tratar a educação enquanto serviço comercializável. Ao que se verifica, põe-se como proposta modernizar os sistemas educacionais nas regiões. Tal processo seria acompanhado por reformas nos sistemas de cada país.

O discurso de financiar a modernização da educação dos países latinos parece ser atraente, conforme lemos no artigo 54º: “Reconocer que la introducción del Euro contribuye a fortalecer nuestros vínculos económicos y financieros birregionales, así como el sistema monetario y financiero internacional y a aportar estabilidad y dinamismo” (EUROPEU

⁹ Composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Tem como países associados Chile, Bolívia, Peru, Colômbia e Equador.

PARLIAMENT, 1999, s/p). Mas com qual interesse a União Europeia propõe investir no sistema educacional na América Latina e Caribe? Quais as tendências evidentes na educação superior nestas regiões a partir dessas propostas?

Podemos indicar que o processo de financiamento e modernização proposto pela União Europeia em articulação aos organismos multilaterais não se trata de uma ação de “benevolência”, que infere um controle externo com consentimento dos representantes internos de cada país no atendimento ao ECES/UEALC e no enquadramento dos sistemas educacionais dessas regiões. Trata-se, portanto, de um movimento interno e externo. À guisa dessa questão, está relacionada uma dependência financeira da América Latina e Caribe para com os organismos internos. O processo de investimento na educação, via injeções de capital estrangeiro, gera sucessivamente dívidas externas, mantenedoras da dependência latina. Assim, “graças às cotas da Aliança para o Progresso e do Banco Mundial, os países que receberam a benesse da ‘ajuda’ somam agora dívidas externas com os organismos internacionais” (GALEANO, 1988, p. 254).

Posto isso, é preciso identificar em que esses interesses se comungam. No artigo 61º lê-se: “destacar también la importancia de que en nuestros países se generen empleos suficientes, bien remunerados y productivos. Para ello es fundamental la educación y la formación profesional de los trabajadores de todas las edades” (EUROPEU PARLIAMENT, 1999, s/p). Dele verifica-se a relação entre educação e formação para o mercado de trabalho, aliando ao discurso de identificação da competitividade. É notória a propagação da concepção de que educação superior (formação e ensino) está atrelada à empregabilidade. Para tanto, o discurso do referido artigo incorpora a ideia de que a educação teria a função de amenizar os níveis do desemprego estrutural, da desigualdade social e da pobreza. Essa ideia desconsidera os fundamentos econômicos da crise estrutural do capital e, para tanto, do desemprego enquanto um de seus efeitos. No que concerne ao artigo 63º, este estabelece a importância de:

Considerar el fortalecimiento de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre las instituciones de educación superior, incluyendo las universidades y la educación a distancia y tomando en cuenta las necesidades particulares de nuestras sociedades. En este contexto recordamos los exitosos programas de cooperación existentes. (EUROPEU PARLIAMENT, 1999, s/p).

No referido artigo, afirma-se a defesa de cooperação entre instituições públicas e privadas, Estado e mercado, a partir de programas de cooperação internacional, também estimulados pela OMC. Sabemos que a educação nesta sociedade sempre esteve a serviço do capital, entretanto, ao logo desse estudo verificamos que se trata de formalizar essa

lógica mediante aparatos legais e jurídicos, o que possibilita em tempos de crise do capital intensificar a subordinação da educação aos interesses do capital.

Portanto, no sentido de esvaziar a compreensão do quadro atual que a sociedade capitalista vivencia, baseado em discursos falaciosos, as orientações, as propostas e as recomendações apontam no sentido de que a retomada do desenvolvimento econômico, a diminuição dos níveis de pobreza, desigualdade social e desemprego podem ser solucionados na esfera da educação. Essas questões demonstram o verdadeiro interesse dos organismos multilaterais e da União Europeia em financiar e fomentar a educação superior na América Latina e Caribe, pois suas diretrizes fornecem ao capital estrangeiro formas de extração de lucro em áreas que se tornaram esferas de lucro, como a educação.

É com base na análise desses direcionamentos, que concluímos nossas ideias indicando quatro tendências no ensino superior na América Latina e Caribe, as quais encontram-se estritamente ligadas aos direcionamentos do EEES e do ECES/UEALC, enquanto estratégia do Processo de Bolonha, que evidencia os liames políticos e econômicos com a UE: 1) Uma *internacionalização e liberalização com vistas à privatização* do ensino superior em tempos de crise do capital, intensificando a lógica da educação como “serviço”; 2) Atrelado ao anterior, a *responsabilização dos indivíduos* no financiamento da educação superior, além de qualificar que seu sucesso ou insucesso de inserção no mercado de trabalho está relacionado ao seu desempenho subjetivo, pois a educação superior é “garantida a todos” ainda que por via do mercado; 3) A apropriação das políticas educacionais nos países latinos e caribenhos com vistas à *competitividade* no mercado internacional com os Estados Unidos; e 4) Não menos importante, o fortalecimento e enquadramento de cultura e conhecimento dessas regiões ao europeu, isto é, uma *europeização* das políticas de educação dessas regiões.

IV. A EDUCAÇÃO LATINA E CARIBENHA SOB A CONTÍNUA DOMINAÇÃO DOS COLONIZADOARES

Como resultado do processo de internacionalização, liberalização e uniformização da educação superior latina e caribenha aos preceitos motivados pelo manancial de documentos e das organizações multilaterais, a exemplo do EEES e do ECES/UEALC, assiste-se a um esvaziamento da autonomia, da cultura e do conhecimento das regiões latinas e caribenhas em detrimento de uma europeização da educação. Responder a esse processo possui um preço aos países da América Latina e Caribe: a intensificação de sua

dependência e subordinação econômica, política, cultural e, especificamente, uma produção do conhecimento assentada nos interesses dos históricos colonizadores.

Ora, a apropriação da educação latina pelos conquistadores estrangeiros, marca a histórica dependência dos povos colonizados. As tentativas contemporâneas de utilizar-se da educação enquanto empreendimento para o capital financeiro demonstra que “o subdesenvolvimento latino-americano não é uma etapa no caminho do desenvolvimento, mas sim uma contrapartida do desenvolvimento alheio; a região progride sem liberta-se da estrutura do seu atraso” (GALEANO, 1988, p. 264).

À guisa de conclusão, asseveramos ao/a leitor/a do importante processo de análise crítica acerca da aparente “benevolência” e “preocupação” dos países centrais em investirem na internacionalização, na liberalização e na uniformização da educação superior dos países em desenvolvimento, pois essas propostas não passam de mecanismos de incremento à mercantilização, à privatização e à massificação do ensino superior, enquanto uma das diversas estratégias do capital em recompor o seu ciclo de lucro face à sua crise estrutural.

REFERÊNCIAS

CATANI, Afrânio Mendes. *Processo de Bolonha e Impactos na América Latina*: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

BANCO MUNDIAL/BIRD. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>>. Acesso em: 09 set. de 2018.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus*. 1999. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ich/files/2010/03/bacharelado-1.pdf>>. Acesso em: 09 set. de 2018.

EUROPEU PARLIAMENT. *América Latina/Caribe/Unión Europea: primera Cumbre declaración de Rio*. Brussels, 1999. Disponível em: <<http://www.europarl.europa.eu/delegations/noneurope/idel/d12/docs/cumbrederio/declaracionfinales.htm>>. Acesso em: 05 out. 2018.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Disponível em: <<http://www.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>. Acesso em: 06 out. 2018.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GAMA, Zacarias; VILLARDI, Raquel. Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES-UEALC): nova forma de incorporação dependente? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a04.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição*. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

SILVA, Camila Croso; GONZALEZ Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. IN: *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: visão e ação*. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 09. set. 2018.