

DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE: ENTREVISTA COM O PROFESSOR ANTÓNIO TEODORO¹

A dialogue about Education and University: an interview with António Teodoro

Entrevistado: António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa – (ULHT)

Entrevistador: Roberto Araújo da Silva

Universidade Católica de Santos

Resumo: O texto apresenta uma entrevista concedida pelo Professor Doutor António Teodoro, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT). A entrevista explora aspectos concernentes à pedagogia universitária, aos rankings e à diversificação institucional no âmbito da educação superior. A riqueza das contribuições desse diálogo evidencia-se em comentários sobre a importância do conhecimento científico, da pluralidade de ideias, assim como críticas referentes à massificação de acesso via oferta mercantilizada de educação.

Palavras-Chave: Educação Superior. Universidade. Educação Comparada. Avaliação Educacional. Pedagogia Universitária.

Abstract: The text presents an interview given by António Teodoro, PhD, Professor for 'Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa' (ULHT). The interview explores issues related to education in general, focusing on aspects concerning university pedagogy, rankings, and institutional diversification within higher education. The rich contributions of this dialogue are evident in comments on the importance of scientific knowledge, the plurality of ideas, and criticisms about the massification of education access via the private sector in Brazil.

Keywords: Higher Education. University. Comparative Education. Educational Assessment. University Pedagogy.

¹ A entrevista foi realizada durante o período de Estágio de Investigação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT), em 03 de junho de 2019.

Apresentação

Diálogos são fundamentais para o desenvolvimento científico, isto porque a produção de conhecimento se pauta pelo debate, pelo confronto de ideias, pelos encontros. O presente texto tem o objetivo de socializar a entrevista que realizei com o Professor Doutor António Teodoro. Nosso diálogo se deu por ocasião de meu estágio de pesquisa na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT) sob sua supervisão, em 03 de junho de 2019.

O Professor Doutor António Teodoro é Graduado em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Nova de Lisboa. Atualmente é Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT) e Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da mesma instituição. É diretor da Revista Lusófona de Educação. Com doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, é co-fundador do Instituto Paulo Freire em Portugal, coordenador da Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE) e fundador da seção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Educação Comparada (SEC-SPCE). Foi também vice-presidente do Comité de Investigação de Sociologia da Educação da Associação Internacional de Sociologia, entre 2006 e 2014. Com relação à atuação política, foi membro fundador do movimento sindical docente em Portugal, tendo exercido o cargo de Presidente da Direção do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, entre 1979 e 1989, e de Secretário-Geral da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) entre 1983 e 1994. Foi membro do Conselho Nacional de Educação, entre 1988 e 1994. Autor de vasta obra científica no campo educacional, suas áreas de pesquisa percorrem temáticas como educação comparada, políticas educacionais, educação superior, avaliação, entre outros.

O diálogo com o Professor António Teodoro apresentou elementos relevantes para a compreensão da dinâmica educacional. Há, em suas respostas, comentários sobre disputas políticas, éticas e epistemológicas que permeiam o campo da Educação. No âmbito da educação superior, o Professor Teodoro realçou a importância de analisar o efeito indutor de qualidade dos rankings, que são mobilizados conforme as finalidades que os subjazem. Ademais, na entrevista observa-se a preocupação com a massificação do acesso via oferta privada de ensino no Brasil.

Identifico contribuições pertinentes vindas das falas do professor Teodoro, não somente pelas preocupações com a expansão da educação superior e sua regulação que nos oferecem recursos e estímulos para reflexão em investigações diversas, mas principalmente pelos aspectos epistêmicos concernentes à diversificação institucional em nível superior.

Os dizeres do entrevistado apontam para a necessidade de observarmos a essência (compreendida aqui como sentido de existência) de instituições universitárias na contemporaneidade. Esse indicador relaciona-se com meu projeto de investigação em andamento¹ e, por esse motivo, Teodoro aceitou me supervisionar durante o período de estágio. As condições sociais articuladas nas primeiras décadas do século XXI expõem alterações e dissoluções de “sólidas” e consistentes práticas sociais, tal como nos fala Bauman (2001). No que tange à modernidade líquida, nota-se a “liquefação” da busca de verdade e construção de conhecimento tão caros à universidade e às instituições que compartilham de mesmo *ethos*. Atualmente, há que se considerar outros saberes - tais como indígenas e de outras comunidades historicamente marginalizadas - e o conhecimento fundamentado na incerteza e inconstância, aspectos imbricados na dinâmica social recente caracterizada por suas mudanças rápidas que fragilizam relações humanas entre as quais destacam-se o fenômeno educacional e as práticas pedagógicas como um todo.

Entrevista

Professor António Teodoro, obrigado mais uma vez por aceitar participar desta entrevista. Para iniciar nossa conversa, a primeira pergunta que lhe faço é: o que lhe provocou interesse nas temáticas que investiga?

A.T. Quando inicio um seminário de doutoramento com estudantes do primeiro ano, costumo sempre por me referir a um livro de Leonardo Boff, talvez o seu livro mais conhecido, *A águia e a galinha* (BOFF, 1997). Ele diz basicamente o seguinte: “todo o ponto de vista é visto de um ponto. Se queres saber o que eu penso, vê o chão que eu piso”. Para responder a esta sua pergunta, é preciso conhecer a minha história de vida. Paulo Freire também dizia, nas suas conversas com os seus amigos, que nós passamos uma vida inteira a escrever o mesmo livro, de formas diferentes e conforme os contextos. Mas refiro que escrevemos sempre o mesmo livro, quero dizer que existe uma continuidade, que a nossa construção académica tem a ver com a nossa história de vida, com as nossas “obsessões”. Desde muito novo, estudei e trabalhei. Aos dezenove anos integro-me no Movimento Docente, que estive na origem do Movimento Sindical dos Professores. Sou um dos fundadores do sindicalismo dos professores em Portugal, que remonta ainda ao tempo da Ditadura, em que era proibida a ação sindical e onde os funcionários públicos estavam proibidos de se associar. Era muito novo, tinha dezenove ou vinte anos. Nessa época, final da década de 1960, faltavam professores. Comecei a trabalhar antes mesmo de ter terminado o curso. Nesse período, militava também no Movimento da

Oposição Democrática, que reunia as diferentes tendências oposicionistas ao regime. Particpei na Comissão Nacional que organizou o Congresso da Oposição Democrática, realizado em Aveiro, em abril de 1973. Em geral, trabalhava politicamente com pessoas bem mais velhas, de outras gerações. Entrei para a Marinha em finais de 1972, pelo que, quando se dá a Revolução Portuguesa, a Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1975, era oficial da Marinha. Nessa qualidade, participei nos primeiros meses na Comissão de Extinção da PIDE-DGS, a nossa sinistra polícia política - o vosso DOPS. Depois de uma passagem pelo Ministério da Educação, como Inspetor-Chefe do Ensino Primário, regressei à vida militar, tendo trabalhado de perto com um dos comandantes da Revolução, no serviço de inteligência militar, o que me permitiu acompanhar e estar por dentro das grandes decisões tomadas nessa época revolucionária, fazendo a ligação entre o campo militar e o campo civil. Embora como oficial da Marinha não o pudesse assumir, era membro do Partido Comunista Português. Depois de sair da Marinha, em 1976, voltei a envolver-me nas lutas pela democratização da educação e pela defesa dos direitos profissionais dos professores. Em 1979, fui eleito Presidente da Direção do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. Nessa qualidade, depois fui o grande impulsionador da criação da FENPROF, a Federação Nacional dos Professores, que é a maior e mais representativa organização de professores em Portugal. Fui o seu primeiro Secretário-Geral. Foi, aliás, nessa qualidade que estreitei laços com os professores brasileiros, particularmente com a então Confederação dos Professores do Brasil (CPB), depois CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Trabalhei de perto com algumas das suas principais lideranças. Lembro Hermes Zanettiⁱⁱ, que depois foi deputado federal pelo Rio Grande do Sul. Um grande e corajoso lutador pela Democracia no Brasil. Posso dizer que havia uma grande proximidade entre as lideranças portuguesas e brasileiras. Regularmente, durante mais de uma década, participei nas iniciativas da CPB/CNTE, em particular nos seus congressos. No plano internacional tínhamos uma grande cumplicidade. Ajudamos a introduzir no debate sindical algumas problemáticas, como a da gestão democrática das escolas. A experiência portuguesa realizada logo a seguir à Revolução, em 1974-1975, constituía um bom exemplo de participação.

Aqui importa fazer uma ressalva. Para o leitor brasileiro, e mesmo latino-americano, que normalmente identifica as Forças Armadas como forças responsáveis por instalar regimes repressivos e ditatoriais, é bom que se diga que as Forças Armadas em Portugal, e particularmente a Marinha, foram, na minha geração, uma das principais instituições do campo progressista. Diferentemente do que aconteceu no Brasil, no golpe de 1964, ou no Chile e na Argentina, as Forças Armadas, o Movimento das Forças Armadas, terminou com uma Ditadura de 48 anos e permitiu a construção do Portugal democrático moderno.

Terminando, a minha ligação ao campo da investigação e das políticas de educação decorre deste chão, de uma grande intervenção social, onde, desde muito novo, participei dos debates académicos e associei a intervenção cívica ao estudo das políticas, recorrendo à História e à Sociologia. O nosso propósito era, na altura, conhecer as “realidades portuguesas”. E as realidades estudavam-se recorrendo primeiramente aos campos da História contemporânea, muito pouco estimulada e até mesmo combatida pelo regime anterior, e da Sociologia, ausente do campo universitário antes da Revolução. Foi recorrendo à História e à Sociologia que realizei os meus primeiros trabalhos, nesse cruzamento entre a forte intervenção política e o estudo académico dessas “realidades”. A minha tese de doutoramento constitui um bom exemplo desse percurso. Aí procurei compreender as raízes do atraso educativo português, o porquê da escola de massas em Portugal se ter desenvolvido tão tardiamente (TEODORO, 1999). Possivelmente, esse meu trabalho constitui uma reflexão útil para conhecer também a tardia difusão da escola (e das universidades) no Brasil e, mais tarde, dos novos países africanos saídos da colonização portuguesa. Compreender e intervir no Portugal do último terço do século XX implicava conhecer as raízes e as implicações do “atraso” português.

Pensando nas origens, como o senhor analisa as raízes da universidade portuguesa e como ela vem se alterando até a contemporaneidade?

A.T. A universidade portuguesa, sobretudo até os anos 1960, foi uma universidade centrada na reprodução do conhecimento. A modernização da universidade portuguesa remonta ao início dos anos 1970, quando o último ministro da Ditadura, Veiga Simãoⁱⁱⁱ, conduziu um processo de reforma das universidades. Essa reforma passou pela sua modernização interna, com a criação dos departamentos, mas também pelo envio para o estrangeiro, nomeadamente para os Estados Unidos e o Reino Unido, de centenas ou mesmo milhares de jovens para se doutorarem. Tal permitiu, nos anos 1970, uma renovação grande do corpo docente, consagrando a ideia que a universidade não é apenas, nem fundamentalmente a reprodução do conhecimento existente, mas que deve estar ligada à investigação científica, produzindo conhecimento novo. Isso vai se acentuar depois do 25 de abril, particularmente nos anos 1980. Essa mudança é normalmente associada a um nome, José Mariano Gago^{iv}, que vai liderar uma mudança profunda na política científica nacional. É ele que está na origem da criação do que são hoje os centros de investigação, os laboratórios associados existentes em Portugal. Essa renovação, ligando a docência à investigação científica, foi conduzida por uma geração que está agora a terminar as suas carreiras, e que deram consistência e qualidade à ciência e às universidades portuguesas.

Pensemos um pouco na relação entre Brasil e Portugal. Em meu país nós temos um sistema de educação superior que contempla elementos privatistas, ou seja, temos presença maciça do setor privado e a educação é oferecida, de modo geral, como mercadoria. Em Portugal isso também existe? O acesso é garantido a todos?

A.T. A situação portuguesa é muito diferente da brasileira, não apenas pela dimensão dos países, mas também pelos níveis de expansão alcançados. Não sei se trabalha estas questões da expansão do ensino superior. Normalmente, quando trabalhamos a questão de expansão do ensino superior, recorremos a um autor norte-americano, Martin Trow, para explicar as transições entre sistemas de elite, para sistemas de massas e para sistemas de acesso (quase) universal⁹. Ele tem um modelo que divide esse processo em três estágios. Um, que designa de elite, quando as taxas de população em idade adequada ao ingresso são inferiores a 15%. Uma universidade de massas, quando anda entre os 45% do grupo etário. E uma universidade tendencialmente universal, quando as taxas estão superiores a 45%, isto é, quando 1 em 2 jovens vão para o ensino superior (TROW, 2005). Portugal está neste último estágio: mais de 1 em cada 2 jovens com idades de 17, 18, 19 anos entram numa instituição de ensino superior, universitária ou politécnica. No Brasil, isso não acontece. O país está a fazer a transição de uma universidade elitista para uma universidade de massas. O processo de massificação do Brasil foi feito sobretudo pelo recurso à oferta privada, mantendo a universidade pública um alto grau de seletividade, que correspondeu a uma seletividade de classe e de “raça/cor” muito violenta, que só foi alterada parcialmente pela introdução do sistema de cotas no primeiro governo do Presidente Lula. O que mudou, de certa forma, a “cara” da universidade pública, mais nuns cursos do que noutros. Mas a oferta massiva foi feita pela iniciativa privada, embora de diferentes tipos.

Quando analiso o processo de privatização da educação brasileira, em geral discordo da maioria das análises dos meus amigos brasileiros, que assumem o setor privado como tendo as mesmas características. Considero que há diferenças muito grandes entre os diferentes grupos responsáveis pela oferta privada de educação superior. Inclusive, há formas de privatização da universidade pública. O corporativismo é uma forma de privatização da universidade pública. Ou seja, quando grupos de professores, ou outros grupos, se apropriam do interesse público numa instituição é uma forma de privatização, nomeadamente quando tentam fechar o acesso a outros àquilo que conseguiram. Nesse processo de expansão privatista no Brasil há situações distintas: a mais antiga de todas é a confessional. As religiões há muito tempo consideram o ensino superior como um campo de evangelização, de criação de elites e, ultimamente, como recurso para os próprios grupos religiosos. Nas religiões da chamada *indústria da esperança*, a universidade faz parte das estratégias de afirmação econômica. Um outro grupo é o da pequena iniciativa, de proprietários de colégios familiares, alguns professores, que se transformaram em faculdades à noite. Maiores

ou menores, estas instituições foram crescendo. Algumas se tornaram grandes grupos como UNINOVE. Um terceiro grupo veio das apostilas, dos materiais didáticos, onde se situa a Kroton, o maior conglomerado da indústria de ensino superior a nível mundial. E tem agora um terceiro, que é talvez o mais poderoso e crescentemente influente, que é do capital estrangeiro, mas que vem com uma característica nova: a sua ligação ao capital financeiro, procedendo à financeirização da educação. Estas formas de expansão podem ter características comuns, mas também podem ter características diferentes. Embora as universidades católicas, PUCs ou não, sejam muito independentes na sua resposta ao mercado, hoje não têm a proteção que antigamente o Estado lhes dava. Agora têm que lutar pela sua sustentabilidade financeira, o que muda muito das suas características. Mesmo assim, não são as mesmas do capital financeiro, não são as mesmas da Kroton.

É importante fazer estas distinções. Por exemplo, nos Estados Unidos a diferença não é entre o público e privado. A diferença faz-se entre universidades *for-profit* e universidades *non-profit*. É aí que se faz a grande distinção. Essa é a grande diferença que se estabelece entre as universidades norte-americanas. Numa universidade *for-profit* as mais-valias que se produzem são destinadas a remunerar o capital. Isto é, se eu tenho ações numa empresa, eu quero que essas ações me deem dividendos. Se eu estou à frente de uma universidade, em que no final de cada ano, esta tem que dar dividendos e que o meu salário depende do valor desses dividendos, a lógica é outra. Normalmente, o reitor, melhor, o CEO da empresa trabalha para os acionistas, mas também trabalha para si, pois parte do seu salário está indexado aos resultados. Portanto, há uma lógica de curto-prazo, centrada nos resultados. Se tal não acontecer, não será contratado para os próximos quatro, cinco anos. Assim, a forma como se organizam os cursos, como são escolhidos os cursos a ofertar, se valorizo ou não a pesquisa, tudo é centrado nesse objetivo de curto prazo. Não é porque as pessoas são boas ou são más. É porque a lógica é essa, a de remunerar bem o capital. Se as universidades são *non-profit*, e se todas as mais-valias produzidas têm que ser reinvestidas na universidade, a lógica é outra. Portanto, posso ter uma visão de longo prazo. Por exemplo, se eu tenho dividendos, saldos positivos, posso apostar em linhas de investigação em áreas que estão carentes, contratando professores para elas. A lógica de uma universidade *non-profit* é diferente da outra, não é a de remunerar o capital, mas de valorizar o que se tem. Universidades como Harvard ou Yale se têm mais-valias, para que servem? Para contratar mais professores, para dar mais dinheiro para investigação, para pagar melhor ao seu corpo de investigadores e atrair os melhores. Portanto, a lógica é diferente.

Qual é o grande problema do Brasil? É que, em geral, não existem essas universidades *non-profit*, mesmo quando elas são filantrópicas. Na realidade *filantrópicas*, como vocês dizem. E é por isso que a pesquisa está fundamentalmente centrada nas universidades públicas e não nas privadas. As universidades privadas

têm uma prevalência de horistas, com horários extremamente sobrecarregados. Nessas universidades trabalha-se 20, 30, 40 horas de lecionação. Cumprem-se dois horários, o que é uma coisa completamente impensável para um professor universitário. Costumo dizer que, no Brasil, um programa político progressista será o de permitir à maioria dos professores, desde a educação básica ao ensino superior, ter apenas um horário de trabalho. Esse horário de trabalho deve contemplar as várias dimensões do trabalho do professor. No caso do ensino superior, significa não apenas docência, mas também a pesquisa. Significa toda uma outra lógica que não seja aquela indústria de aulas em que está transformada a maior parte do ensino superior privado no Brasil. Há a substituição de muito trabalho presencial por EAD. É uma constante redução de custos, que faz com que instituições ofereçam cursos de enfermagem com parte do currículo em EAD. Só as disciplinas que não podem ser dadas em EAD é que são dadas presencialmente. Os alunos, ao invés de irem à universidade cinco dias, passam a ir três, pois dois são feitos a distância. Nesse caso, cada turma passa a ter 800 alunos e as aulas feitas com materiais didáticos prontos, acabados. Ou seja, porque existe uma competição brutal no valor das mensalidades, os gestores reduzem onde podem, e aquelas disciplinas que não são do *core* do currículo começam a transformar-se em EAD.

Em textos de 2017 e de 2018, o senhor explorou e analisou a conceituação de qualidade subjacente aos processos de medição e avaliação que sustentam rankings universitários, assim como a cultura de accountability presentes nessa dinâmica de educação superior global (MONTANÉ; BELTRÁN; TEODORO, 2017; TEODORO; SANTOS; COSTA JÚNIOR, 2018). Em seu entendimento quais são as implicações dessa concepção ranqueadora, dessa concepção de accountability para as práticas pedagógicas? O senhor comentou um pouco da presença do ensino a distância. Como o senhor analisa isso? Isso pode acabar com o senso crítico do processo de produção de conhecimento?

A.T. Os rankings têm efeito contraditório. Em primeiro lugar, difundem um modelo, o que, no caso brasileiro, não é particularmente negativo, pois é um modelo que, aliás, as universidades privadas não seguem. É por isso que nenhuma delas faz parte dos 20 primeiros lugares desses rankings. Por que não se encontra uma universidade privada nos primeiros lugares? Porque não seguem o modelo que os rankings privilegiam, ou seja, não têm pesquisa.

Em trabalho recente com colegas meus (TEODORO; SANTOS; COSTA JÚNIOR, 2018), comparei o ranking brasileiro, o RUF^{vi}, com dois dos outros mais prestigiados inquéritos internacionais, o THE e o ARWU. O RUF valoriza a questão do mercado de trabalho, pois as opiniões dos diretores de recursos humanos das principais empresas brasileiras têm um peso grande. O THE^{vii} e o ARWU^{viii} não têm. Ambos funcionam apenas na base da produção científica, número de prêmios Nobel e outros indicadores de visibilidade e prestígio. Nas chamadas *World Class Universities* os rankings servem para regular a procura, ou seja, permitem às elites a nível mundial

escolher para onde querem enviar os seus filhos. Os grandes rankings internacionais estão centrados, então, na procura, dando também, obviamente, indicações para o lado da oferta. Como costume dizer, não conheço nenhum desempregado saído de Harvard, mesmo que tenha feito uma graduação em Grego. Pode ter feito uma graduação em Grego, mas saiu de Harvard com emprego. Provavelmente não terá emprego no Grego, mas o simples fato de ter estado em Harvard vale um *status*, demonstra uma capacidade relevante. No caso do RUF, a presença dos diretores de recursos humanos é muito mais para regular, não a procura, mas a oferta das instituições. As empresas, nomeadamente as transnacionais que estão na Europa ou nos EUA, precisam de uma indicação da qualidade da oferta educativa. Entre um sujeito que vem da engenharia do ITA e outro de uma outra instituição, obviamente que escolhem o do ITA. É para essas empresas que são importantes os rankings, ou seja, do lado da oferta. Quando se tem à frente um jovem como você a pedir emprego e quando você apresenta um currículo, não é indiferente a instituição de onde vem. Os rankings têm um efeito contraditório no sistema de educação superior. E, no Brasil, pode ter um aspecto positivo.

Em sua visão, portanto, os rankings podem envolver aspectos tanto positivos quanto negativos?

A.T. Sim. E o aspecto positivo para países como o Brasil, sujeitos a uma forte privatização da oferta, o modelo valorizado nos rankings é das universidades com pesquisa. Há quinze dias atrás^{ix}, recebi na Universidade Lusófona o último Ministro da Educação do primeiro governo Dilma, José Henrique Paim. Coloquei-lhe a questão se, perante o completo afundamento do Estado, do financiamento público, do ataque às universidades federais, se iria aparecer um ensino privado para a elite brasileira. Ou seja, se era previsível o aparecimento de universidades privadas que possam ser concorrentes com a USP, com UNIRIO, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a UERJ ou com a Unicamp. As instituições privadas que existem não concorrem com essas universidades. As instituições privadas dirigem-se às classes populares, às classes médias-baixas. As classes médias-altas e altas não colocam seus filhos nessas instituições - ou mandam para o estrangeiro ou buscam colocar na USP, no ITA, na Unicamp, na Universidade Federal de São Carlos, conforme as regiões. Por isso, a minha pergunta ao ex-ministro: “*vamos ter em breve universidades privadas de elite?*”, em particular no Rio de Janeiro, onde o Estado está falido e as universidades públicas estão em sérias dificuldades, com greves sucessivas ou salários em atraso. A sua resposta foi negativa. As elites brasileiras não estão a criar universidades privadas para si, onde possam dizer: “olha, meu filho entrava na USP só que ela está sucateada, está tudo em greve, tem aqueles professores que eu não gosto, porque até sou contra e vou colocar ali naquela outra instituição e essa outra vai permitir que o meu filho seja juiz, entre na carreira judicial?”. Isso não vai

ocorrer, mesmo continuando o ataque, aquilo que, no Brasil, vocês chamam sucateamento, o desinvestimento nas universidades públicas.

Em estudos dos anos 2013 e 2014, o senhor levantou algumas tendências, limites e possibilidades de reconfiguração para os sistemas de educação superior. Entre eles, destaco: a emergência de novas configurações institucionais; a ampliação e consolidação do setor privado; a resignificação epistemológica empreendida por algumas instituições que utilizam de novas abordagens pedagógicas; o aumento dos efeitos de políticas neoliberais, entre outros (TEODORO, 2013, 2014). Como analisa esses aspectos? Qual o sentido das contribuições das universidades, de modo geral, hoje? O senhor vem comentando nessa entrevista sobre a emergência dessa nova possibilidade do setor privado no Brasil, mas como o senhor vê essas novas abordagens, essas possibilidades de uma universidade para a atualidade?

A.T. Como sabe, o ensino superior desde os anos 1960 tem vindo a diversificar-se muito. A expansão do ensino superior não se fez só por um modelo institucional, tem se feito por uma enorme diversidade de situações: presencial, a distância; universitário, politécnico; de grandes instituições ligadas a ensino e investigação a pequenas instituições só centradas em ensino; de instituições com um peso histórico enorme ou como, por exemplo, agora no México, as Universidades Benito Juárez, que são universidades em pequenas comunidades de populações que estiveram afastadas da participação e inclusão social, a que incorretamente chamam indígenas, mas que são as populações nativo-americanas. A diversidade é muito grande, incluindo na forma da universidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, existem experiências que revolucionam por completo o currículo, já não centrado em disciplinas, já não centrado na pesquisa, mas centrado na resolução de problemas. No Brasil, houve experiências nesse sentido, como a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal do ABC. Umas, consolidaram-se; outras, que morreram. O modelo centrado na organização disciplinar não é um modelo único. Estão a emergir outros tipos de respostas, a aumentar a oferta para camadas que não tinham acesso. No México, o governo de López Obrador, foi constituída uma equipa de missão para criar 100 universidades. Já criaram 85, mas são universidade de que tipo? São universidades pequenas, centradas em comunidades rurais fortemente etnicizadas, para as populações de origens Azteca, Maia, ou outras, que estavam à margem, que a colonização sempre os colocou à margem. Esta diversificação verifica-se no acesso, para as populações historicamente marginalizadas, mas verifica-se também nas instituições de elite, com as *World Class Universities* permanentemente em busca de inovação diferenciadora. As universidades com maior capacidade de inovação estão em busca de outras formas de trabalhar, até porque os estudantes já são quase todos nativo-digitais. O que se liga a uma das suas maiores preocupações, relacionada à pedagogia universitária: os jovens nativo-digitais constroem o seu conhecimento de forma diferente da minha geração.

A questão da diversificação tem vários impulsionadores e relações. Pensando em dois, um primeiro faz referência ao que o senhor publicou recentemente, isto é, relaciona-se à OCDE, a aproximação de organismos internacionais com políticas educacionais (TEODORO, 2019). Um segundo tem a ver com o conhecimento, que pretendo discutir mais a frente. No que se refere ao elemento econômico, como analisa essa relação?

A.T. Tem uma questão econômica e, no caso da OCDE, também formas de regulação transnacionais difusas, mas muito eficazes. A OCDE tem procurado ter atividade no ensino superior. Não tem conseguido. A OCDE tem tido uma larga influência na educação básica. Na educação superior, para além dos seus estudos de caracterização e de avaliação, tem uma influência diminuta nas práticas pedagógicas. A OCDE, no início de 2011, tentou lançar um “PISA para o ensino superior”. Não o conseguiu. A generalidade dos governos nacionais opôs-se, em particular aos que possuem uma maior influência, como os Estados Unidos, a França, o Reino Unido ou mesmo Portugal. Este é um campo onde a autonomia universitária tem um certo peso, e essa iniciativa da OCDE entraria em conflito com os rankings. Há já uma indústria de rankings muito consolidada. Os rankings são feitos hoje por empresas que têm importantes posições de consultoria internacional. A OCDE entrava em competição com interesses econômicos instalados, pelo que não conseguiram desenvolver o seu projeto. Estão agora a tentar entrar pela pedagogia universitária, com uma abordagem diferente da do PISA. A questão fundamental neste momento, como foi a questão do PISA, é conseguir perceber quais são os *outputs* da formação. Porque, normalmente, as abordagens no ensino superior são feitas pelos *inputs*, pelos investimentos, pelos programas não pelos *outputs*. A grande preocupação da OCDE, como já foi no PISA e em outros inquéritos, é tentar perceber quais são as competências que são geradas por um processo de formação. É uma linguagem econômica. Já não se trata de conhecer os *inputs* mas os *outputs*. Esse vai ser um campo que irá se desenvolver nos tempos mais próximos, seja a nível transnacional seja a nível local ou regional. No caso da Europa, o processo de Bolonha obrigou a procurar equacionar algumas dessas coisas, mas sempre ainda centrado nos *inputs*. Hoje, a criação de um espaço de livre circulação na Europa, isto é, quando os diplomas produzidos em Portugal têm o mesmo reconhecimento em qualquer outro país participante no processo de Bolonha, tal implica a existência de medidas de trabalho, os ECTS, que permitam a comparação e validação do trabalho dos estudantes. Mas não tenho nenhuma medida que compare o que um português, um inglês ou um francês são capazes de fazer. É esta questão dos *outputs* da formação superior que, provavelmente, vai estar no centro dos debates dos próximos tempos.

Ainda sobre a diversificação, com relação aos saberes, ao conhecimento como analisa as possibilidades de descolonização de saberes? O senhor ainda observa aspectos de eurocentrismo nas relações entre universidades? Quais as aproximações entre as universidades europeias e latino-americanas?

A.T. No caso agora específico do Brasil não se trata só um problema da descolonização do saber, é mais do que isso, até mais pré-moderno do que pós-moderno. Trata-se da valorização do conhecimento científico, mesmo quando, aparentemente, não aparece como um conhecimento “útil”. Trata-se de valorizar as Humanidades, as Ciências Sociais, de reconhecer o papel da ciência na construção de sociedades democráticas. A ciência não é democrática, mas não existe democracia sem ciência, não existe desenvolvimento econômico. A luta contra o obscurantismo não é possível sem a Ciência. Ciência é interrogar o desconhecido, Ciência é a dúvida permanente, Ciência é sempre a busca de melhor e mais ajustada resposta a um problema. Num país como o vosso, em que uma parte do poder é ocupado por políticos da “bancada evangélica”, em que o conhecimento científico é identificado como sendo produto do Diabo, em que doutrinas tão absurdas como a da Terra Plana têm “palco”, ou que um personagem tão caricato como Olavo de Carvalho^x é considerado o “guru intelectual” do Presidente, em que a maioria dos seus políticos nunca entrou numa biblioteca, não leu um romance, não viu uma peça de teatro ou um bailado, nunca foi ouvir uma orquestra sinfônica, nunca foi a um museu ver uma exposição, a luta pela Ciência e pela Cultura faz parte da luta pela Democracia. E, como me confiava estarecido um amigo meu, administrador de uma conhecida Fundação de Lisboa, depois de receber dois ministros brasileiros do governo Bolsonaro, nunca tinha visto tanta ignorância e pesporrência. Pode-se ser conservador, mas ser culto. Mas estes, mesmo estando ligados aos setores da educação e da cultura, eram a imagem do chefe: boçais e ridículos.

É aqui que a posição epistemológica de Freire se torna importante na formação superior. Não se pode ser administrador público ou engenheiro se não se souber ler o mundo. Um advogado, ou um juiz, tem de ter a capacidade de ler o mundo, para o exercício das suas profissões. Um professor que não é culto, um professor que não lê um livro, que não acompanha o dia a dia dos seus alunos, a realidade social, como pode exercer a sua profissão? Muitas vezes, os planos de estudo das universidades, nomeadamente nas formações técnicas e de natureza diretamente profissionalizante, são de um pragmatismo cego, desvalorizando a formação humanística dos estudantes. Mas, o que caracteriza as *World Class Universities* não é isso: é uma formação associada à pesquisa, o respeito pela cultura. O conhecimento científico não é a única forma de conhecimento. É uma das formas de conhecimento. Em países como na América Latina, que historicamente têm comunidades que foram desapossadas dos seus saberes, que tiveram os seus saberes tornados invisíveis, é importante que as universidades os saibam resgatar. Mas isso é muito diferente do charlatanismo ou da desvalorização da ciência.

Recentemente, fiquei impressionado com uma conversa tida com uma colega brasileira que esteve aqui a fazer um pós-doutoramento comigo. Ela me relatou alguns episódios de jovens que hoje chegam ao ensino superior e que vêm da

militância evangélica. Recusam-se a ler livros que não sejam recomendados pelo pastor. E, claro, os livros técnicos que fazem parte das ementas dos cursos. Por quê? Porque identificam o livro que não é recomendado, o conhecimento, como a tentação do Diabo. Provavelmente, nos próximos anos, vão ter essa situação muito complicada, com jovens que são treinados não na dúvida, mas na certeza. E que temem os professores, sobretudo se assumirem uma posição socialmente mais crítica e interventiva! O essencial do pensamento universitário está em ensinar a trabalhar com a dúvida, não com a certeza, desde a graduação ao doutoramento.

Penso que suas afirmações adiantaram um pouco da resposta seguinte, mas ainda tem um componente que gostaria que comentasse. No contexto atual de fake news como prática política, qual é o papel do docente? Qual é a função do professor nessa situação?

A.T. Há duas coisas que me incomodam muito. Como sabe vivi no Brasil e aí tenho muitos e queridos amigos. O que sempre me incomodou muito foi conhecer professores que transformam as suas aulas em comícios permanentes, desenvolvendo pouco o sentido crítico dos seus estudantes. Não se trata de defender a neutralidade do ato de ensinar, ou a defesa da ausência de debate político. O ato de ensinar implica um grande respeito pelo estudante e uma grande transparência. Para quem trabalha nas ciências sociais e humanas, a nossa missão é a de levar os estudantes a “levantar a pedra”, para utilizar a metáfora do livro de um querido amigo (e meu orientador no mestrado e doutoramento) precocemente desaparecido, Stephen Stoer (CORTESÃO; STOER, 1999). Não se trata de dar as respostas, mas de permitir que os estudantes concluam; não se trata de dar a solução do problema, mas dar as fórmulas, os conceitos teóricos que permitam aos estudantes encontrar a resposta. E tendo sempre em conta que, nas ciências sociais e humanas, existem diferentes e concorrentes teorias. A resposta ao insucesso escolar não se faz só de uma forma. O estudante tem a autonomia de descobrir a sua resposta. O papel do professor não é o de dar o problema resolvido, mas ajudar a resolver o problema, dando os quadros teóricos que permitam aos estudantes fazer escolhas, em função das suas histórias de vida, do sentido que dá à sua pesquisa, da utilidade para a resolução do problema. A universidade vive do diálogo. Aos meus estudantes de doutoramento digo sempre ao iniciar um curso: “*vocês vão ter professores com quadros teóricos muito distintos. Isso não é um mal, mas uma vantagem. O mal estaria se todos partilhassem os mesmos quadros de referência. Vocês vão ter um trabalho de os conhecer, para depois cada um de vós construir os seus. Nós não vamos impor nenhum, são vocês que têm de fazer as vossas opções*”. A riqueza de um programa de doutoramento está nessa diversidade. A riqueza de uma universidade está em poder ser mestiça e poliglota. Não está em todos pensarmos a mesma coisa. Está na capacidade de construirmos uma mestiçagem de culturas, de falarmos várias línguas, de ir buscar o que cada um tem de melhor. É esta ideia do conhecimento como um inacabável permanente que é fundamental construir na universidade. E isso só

construímos quando o estudante, em vez de pegar num manual que tem que decorar, é capaz de compreender os argumentos que estão subjacentes a uma teoria e os sabe aplicar na sua pesquisa. E sabe que existem outros argumentos possíveis.

Professor, com relação às temáticas que a gente vem dialogando até agora, vou citar algumas frases: “universidade que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas. A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo. Ou seja, sem terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus. A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking”. Essas falas são do atual ministro da educação do Brasil, Abraham Weintraub, veiculadas em entrevista ao jornal Estado de São Paulo^{xi}. Como o senhor analisa essas afirmações?

A.T. Com grande tristeza e preocupação. Tristeza, porque o Brasil é a minha segunda pátria. Conheço o Brasil desde 1979, quando, pela primeira vez, fui a Natal como líder sindical participar no Congresso da CPB. O Brasil vivia ainda a ditadura militar. Andei nas primeiras passeatas pelas diretas, acompanhei alguns dos principais protagonistas daquele que foi o processo de transição democrática. Acompanhei e fui convidado de várias universidades americanas para falar do Brasil, do futuro da democracia e dos movimentos sociais na América Latina. Por isso, considero-me razoavelmente informado sobre a América Latina e, particularmente, sobre o Brasil. Durante três anos, tive um financiamento de três milhões de euros da União Europeia para dirigir e coordenar uma rede de pesquisadores europeus e latino-americanos^{xii}. Durante esse tempo trabalhei estreitamente com dezenas de universidades latino-americanas, entre as quais três brasileiras, construindo o que designamos de Comunidades de Aprendizagem. A nossa perspectiva sempre foi a de recusar a ideia de transferência de conhecimentos, das universidades ditas desenvolvidas para as “subdesenvolvidas ou em vias de desenvolvimentos”. Foi sempre a de criar, na linguagem de Freire, verdadeiros círculos de cultura científica.

O que se passa no Brasil é um retrocesso civilizacional. Não é apenas um recuo conservador. É, infelizmente, muito mais do que isso. A situação do Brasil, associada ao que se passa nos Estados Unidos e em alguns países na Europa, tem-me obrigado a colocar no centro da minha reflexão o seguinte: para que que serve a educação? Qual é o poder da palavra? O que faz pessoas, aparentemente “normais”, algumas que até diziam que gostavam de Paulo Freire, a ser apoiantes de Bolsonaro, a defender um homem que tem como símbolo a arma, que tem como modelo de cidadania um dos torturadores mais cruéis da história brasileira, um homem que, comprovadamente, foi capaz de torturar uma mãe diante de um filho de quatro anos? É muito difícil de compreender, mesmo sabendo que muitos dos chamados avanços civilizacionais ligados ao respeito pelos direitos humanos era muito superficial e não assumido por muitos. Com a ascensão de líderes como Trump ou Bolsonaro essa capa de sentimentos foi diluída e voltaram as velhas hierarquias e formas de

dominação. Para muitos, é difícil conceber que as mulheres tenham os mesmos direitos que os homens (até porque têm na religião a legitimação para essa desigualdade). O racismo está profundamente impregnado na sociedade brasileira, um racismo de cor e de classe. Não é por acaso que o Brasil foi um dos últimos países escravocratas. Ainda hoje a casa grande e a senzala estão bem vivas. No bairro onde vivi em São Paulo, Itaim Bibi, essa distância social era evidente. Via-se logo quem passeava com cães e crianças; não eram as mães, eram as empregadas domésticas, bem distintas no tipo físico quando não iam mesmo fardadas. O pensamento conservador já existia e esteve presente na votação de Aécio. A novidade foi que se radicalizou brutalmente.

O vosso ministro é um acadêmico desqualificado, sem qualquer prestígio acadêmico ou científico. Pelo que sei, pertence à ala olavista e está com o aval da bancada evangélica. O que ele designa de “balbúrdia de pensamento” é o bem mais precioso de uma universidade: a liberdade. Vivi até aos 24 anos numa ditadura. O mais grave numa Ditadura não é a censura externa. O mais grave é a autocensura, é quando as pessoas se começam a censurar, quando os programas de Pós-Graduação ou outros começam a pensar se será conveniente convidar alguém, se será conveniente excluir aquele tema, se será conveniente fazer aquele dossiê para a revista. Isso é o mais grave. Aos intelectuais brasileiros, se posso dar uma opinião de quem viveu durante numa ditadura, é a de que não deixem que a autocensura se instale. Pior que a censura, pior que essas declarações, é a autocensura daquele que evita abordar determinadas matérias porque são muito polêmicas. Não peço que sejam heróis. Mas peço que não se autocensurem. Aquilo que dizem é pensado e é fundamentado.

Sua trajetória acadêmica e política é evidenciada em seus estudos em educação comparada, ou seja, as relações que estabelece, os movimentos, as transições, as viagens que realizou. Nessa perspectiva comparada, quais as principais diferenças e possibilidades de intercâmbio entre os diversos sistemas educacionais?

A.T. Daria para uma longa conversa. Numa reunião que tive esta manhã, estávamos a falar da questão da mobilidade de professores e de estudantes. Sou um grande defensor dessa mobilidade. Não só pelas aprendizagens específicas, mas porque vão conhecer o mundo, ver o mundo para além “do adro da sua igreja”. Isso é fundamental na formação universitária.

A educação comparada permite esse conhecimento de mundo: como é que outros, em outros contextos ou contextos semelhantes, encontraram uma resposta? Não como prescrição, e, muito menos, a prescrição dos chamados sistemas desenvolvidos para os que estão em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. A pior coisa que as agências internacionais fazem, nomeadamente o Banco Mundial, é a transposição de modelos e de soluções para realidades tão distantes como a de África. Ou quando

procuravam impor ao Brasil, sobretudo antes de Lula, soluções pré-construídas. A educação comparada não é isso. É o conhecimento do outro, pois o conhecimento dos processos utilizados pelo outro enriquece o meu conhecimento. Todo o conhecimento é autoconhecimento. Ou como nos fala Freire, ninguém aprende sozinho. Isso é válido para o indivíduo, mas também para as nações. Não há nenhuma nação no mundo de hoje que seja uma ilha, mesmo quando é um continente como o Brasil. Assumo-me como cosmopolita. O cosmopolitismo obriga-nos a olhar para o outro e a tentar compreendê-lo, mesmo quando não se concorda. Uma das coisas que mais insisto com os meus estudantes, principalmente os que estão a estudar para ser professores, é na capacidade de compreender o outro, mesmo quando se discorda. Freire dizia: “o importante no diálogo é saber escutar”, ou seja, saber compreender a razão do outro, mesmo quando não concordo com essa razão. Só compreendendo a razão do outro é que me permite estabelecer diálogo.

Freire nunca foi tão contemporâneo e necessário, não?

A.T. Nesse aspecto, nunca foi tão contemporâneo. O grande problema de Freire no Brasil é não se estudar a sua epistemologia, é trabalhar apenas nos seus aspectos superficiais, de citação pronta e ligeira. A epistemologia de Freire é que se mantém melhor na atualidade, porque, obviamente, livros como *A Pedagogia do Oprimido*, estão datados. Foram escritos nas décadas de 1960 e 1970. Mas a sua epistemologia não está datada. É essa epistemologia que dá um contributo importante para a educação. Por quê? A educação é um conjunto de práticas sociais. Por isso, a universidade pode desempenhar um papel relevante na formação de professores. Temos um verbo que os brasileiros utilizam muito: desvelar. Desvelar sentidos comuns, para desconstruí-los e voltar a construí-los. A crença de que uma escola exigente e de qualidade é aquela que reprova, porque se um aluno não reprovar, não sabe; se se acabar com as reprovações, estou a tirar qualidade do ensino, é uma das crenças mais comuns. O papel da formação é o de desvelar esse tipo de crenças. Esse é também o papel da educação comparada, o de permitir que o uso do tempo e do espaço nos ajude na busca permanente de inéditos viáveis, tanto no campo das políticas, como das práticas pedagógicas. A história mostra-nos que o inédito é muito vezes viável.

Professor, nosso diálogo foi muito interessante. Para encerrar, uma última pergunta pequena, mas complexa: qual é a sua concepção de universidade?

A.T. Minha concepção de universidade é a de um local de pesquisa em que o conhecimento e a busca do conhecimento novo estão a par. Onde a busca por esse conhecimento faz parte de um desígnio mais vasto, o da luta por uma justiça cognitiva, aspecto central da luta pela justiça social. A universidade deve permitir aos seus estudantes (e professores-pesquisadores) o conhecimento, a beleza do

conhecimento, da Filosofia, dos saberes. Fazer com que a beleza desse conhecimento, incluindo o de natureza tecnológica, não seja privatizada e se torne um bem público. E um bem público que esteja ao serviço de uma dimensão muito simples: viver melhor e feliz. Viver melhor e feliz implica sempre o respeito pelo outro, que se manifesta em paz e respeito ao planeta Terra. O papel da educação, da universidade, é o de ajudar a criar esse tipo de condições, permitindo que as pessoas possam viver juntas, em paz e com felicidade. O que me separa do ideário de organizações como a OCDE, que tem lema *better jobs, better lives*, é que lhes falta a dimensão da felicidade e da comunidade. A ideia subjacente a organizações como a OCDE é a de competição.

Na Filosofia *ubuntu*, subjacente ao pensamento e ação de homens como Nelson Mandela, é esta ideia de que “eu sou porque nós somos”. Em um país como o Brasil, as elites nunca poderão usufruir de sua riqueza com a miséria imensa que geram, porque não têm segurança, não podem andar nas ruas, não podem ter carros de alta cilindrada, tudo se torna um risco. A felicidade não é um dom individual. A felicidade e o bem-estar são dimensões construídas coletivamente. Felicidade e cidadania não se ensinam, vivenciam-se. Essa é uma outra questão da organização das escolas, querem transformar a cidadania ou a ecologia em disciplinas. Essas dimensões são do cognitivo; são, sobretudo, vivências e aprendizagens situadas e contextualizadas. Aprendo fazendo. Aprendo o respeito pelo outro vivendo (no sentido de socializar-me) com o outro. A educação comparada é também este diálogo, este diálogo permanente entre o eu e o outro. Ou, como dizia Stephen Stoer: “o Outro somos nós” (STOER; MAGALHÃES, 2005). Quando consigo dizer que o outro somos nós, consigo trabalhar e poder compreender o ponto de vista do outro, mesmo quando não estou de acordo com ele. Mas atenção: sou violentamente contra o relativismo cultural. Nos tempos de hoje, esta postura não é fácil. Não posso dialogar com alguém que pensa que a Terra é plana e que se recusa a considerar que a ciência é uma forma de conhecimento superior à observação do horizonte. Não posso dialogar com um aluno que acredita que a mulher veio de uma costela do Adão e que recusa as teorias evolucionistas. Ou que acredita na superioridade das “raças”. Com esses é muito difícil, se não mesmo impossível, o diálogo. São mundos paralelos, que não se cruzam. A ciência assenta na dúvida, na constante busca por um conhecimento mais rigoroso. A crença assenta em “verdades” que se querem assumir como eternas.

Professor, muito obrigado pela entrevista.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes. 1997.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento. 1999.
- COOPERMAN, Larry. From elite to mass to universal higher education: from distance to open education. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 17, n 1, p. 111-130. 2014.
- MONTANÉ, Alejandra; BELTRÁN, José; TEODORO, António. La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, v. 10, n. 2, p. 283-300, 2017.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. **A Diferença Somos Nós**: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Afrontamento. 2005.
- TEODORO, António. **A construção social das políticas educativas: estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo**. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1999.
- _____. Educação superior e inclusão, tendências e desafios no século XXI. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. p. 225-238, jul.-dez., 2013.
- _____. A educação superior na Europa e América Latina. Propostas para uma Universidade cidadã no século XXI. **Revista Argentina de Educación Superior**, ano 6, n. 8, p. 219-250, 2014.
- _____. The end os isolationism: examining the OECD influence in Portuguese education policies (1955-1974). **Paedagogica Historica**, p. 1-13, abr., 2019.
- TEODORO, António; SANTOS, Eduardo; COSTA JR., Reinaldo. University rankings: between Market regulation and the diffusion of organizational models. The Brazilian case. **Revisa Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 41, p. 175-191, out., 2018.
- TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. **International Handbook of Higher Education**, University of Berkeley, California. p. 1-65, may. 2005.

NOTAS:

ⁱ *Universidade Líquida: práticas pedagógicas em tempos de pós-verdade*. Projeto de pesquisa em nível de doutoramento em Educação pela Universidade Católica de Santos, que conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ⁱⁱ Advogado e professor brasileiro, exerceu cargo legislativo de Deputado Federal Constituinte em 1988.

-
- iii José Veiga Simão (1929-2014), ex-Ministro da Educação de Portugal (1970-1974). Professor de Física, exerceu diversos cargos políticos no país.
- iv José Mariano Gago (1948-2015), ex-ministro da Ciência e Tecnologia de Portugal. Engenheiro e Doutor em Ciências, foi professor catedrático de Física no Instituto Técnico Superior de Portugal, exercendo importante relevância no desenvolvimento científico do país.
- v Ver, por exemplo, Cooperman (2014).
- vi Ranking Universitário Folha, classificação de instituições de educação superior nacionais elaborada pelo jornal Folha de São Paulo.
- vii *Times Higher Education (THE)*, classificação internacional de instituições de educação superior elaborada pelo jornal britânico The Times
- viii O *Academic Ranking of World Universities*, também conhecido como Ranking de Xangai, é uma classificação internacional de instituições de educação superior elaborada pela *Shanghai Ranking Consultancy*.
- ix A entrevista ocorreu em 03 de Junho de 2019.
- x Ensaísta radicado nos Estados Unidos e ideólogo do presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018.
- xi AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UNB, UFF e UFBA. *Jornal O Estado de São Paulo*. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acessado em: 06/04/2020.
- xii Rede Ibero-americana de Investigação de Políticas em Educação (RIAIPE).

Sobre os autores:

Antônio Teodoro é Graduado em Educação Física, é Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Nova de Lisboa. Atualmente é Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT) e Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da mesma instituição.

Roberto Araújo da Silva é Graduado em Administração pela Universidade Paulista (UNIP). Mestre em Educação pelo Programa de Educação da Universidade Católica de Santos (2016), doutorando na mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação, coordenado pela Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco, da Universidade Católica de Santos.

Recebido em maio de 2020

Publicado em agosto de 2020