

# “Epistemologia” Hegemônica e a Internacionalização da Educação Superior Brasileira

“Epistemología” Hegemónica e Internacionalización de la Educación Superior Brasileira

Hegemonic “Epistemology” and Internationalization of Brazilian Higher Education

José Eustáquio Romão\*

\* Doctor en Historia Social y Educación y profesor del programa de Doctorado y Maestría en Educación de la Universidad Nove de Julho, UNINOVE. Director fundador del Instituto Paulo Freire. Profesor visitante da Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías. Autor de varios libros dentro de los que se destacan: “Dialética da diferença” São Paulo, Cortez, 2000 y “Pedagogia dialética” São Paulo, Cortez, 2001. Correo electrónico: jer@terra.com.br.

Texto Apresentado para o 10.º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, realizado no Rio de Janeiro, de 10 a 12 de julho de 2011, no eixo temático 6 “Pesquisa em Pós-Graduação em Educação e Culturas”.

## Resumo

Nos últimos anos, a presença dos ‘senhores do capital estrangeiro’ no ensino superior latino-americano, especialmente no Brasil, é um fenômeno que chama a atenção, tanto dos pesquisadores da educação quanto dos policy makers. A progressiva extensão e intensidade desse fenômeno responde às políticas de reestruturação dos Estados Nacionais e sua consequente re-localização no cenário mundial. Nesse contexto, o campo educacional, até então considerado como de “baixa intensidade” respeito à globalização hegemônica, é transformado no alvo de intensa atividade do processo global de acumulação capitalista.

## Palavras-chave

Ensino superior no Brasil, internacionalização da educação, epistemologia, razão dialética, razão estrutural, razão temporal.

## Resumen

En los últimos años, la presencia de los ‘señores del capital extranjero’ en la educación superior latinoamericana, especialmente en la brasilera, es un fenómeno que llama la atención, tanto de los investigadores de la educación como de los policy makers. La progresiva extensión e intensidad de este fenómeno responde a las políticas de reestructuración de los Estados Nacionales y su consecuente reubicación en el concierto mundial. En este contexto, el campo educativo, hasta entonces considerado como de “baja intensidad” respecto a la globalización hegemónica, es transformado en blanco de intensa actividad del proceso global de acumulación capitalista.

## Palabras clave

Educación superior brasileira, internacionalización de la educación, epistemología, razón estructural, razón dialéctica, razón temporal.

## Abstract

In recent years, the presence of ‘gentlemen of foreign capital’ in Latin American higher education, especially in the Brazilian, is a phenomenon that catches the attention of both researchers and education policy makers. The extension and intensity of this phenomenon is due to the restructuring policies of nation states and their subsequent relocation to the world stage. In this context, the educational field, hitherto regarded as “low intensity” about hegemonic globalization, is transformed into intense target of the global process of capitalist accumulation.

## Key words

Brazilian higher education, internationalization of education, epistemology, structural reason, dialectical reason, temporary reason.

Fecha de recepción: 5 de junio de 2011

Fecha de aprobación: 27 de octubre de 2011

Pedagogía y Saberes No. 35  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación. 2011, pp. 55 - 65

## Introdução

Na análise das instituições e dos fenômenos sociais têm predominado duas tendências: por um lado, considera-se que suas dinâmicas obedecem a impulsos internos e que, portanto, suas marchas e contramarchas são presididas por lógicas derivadas de sua própria natureza; de outro, afirma-se que todo o dinamismo de qualquer instituição ou fenômeno social é determinado externamente, por fatores que não participam, nem da composição institucional, nem da natureza específica do fenômeno.

De um modo geral, estas duas tendências analíticas têm se mostrado como radicalmente incompatíveis, gerando uma espécie de maniqueísmo gnosiológico, na medida mesma em que se exacerbam as condenações mútuas.

Considerar apenas duas tendências numa miríade de outras possibilidades analíticas pode parecer reducionismo epistemológico, quando, na verdade, trata-se apenas de uma tentativa de simplificação tipológica de racionalidades que, bem ou mal, apresentam substratos epistemológicos comuns que consideram a ciência ora como disciplina, ora como processo.

Pierre Bourdieu (2004), em uma de suas últimas e maduras contribuições, estendeu esta tipificação bipolar a toda a produção cultural, tratou da questão nos seguintes termos:

Todas as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura etc., são objetos de análise com pretensões científicas. Há uma história da literatura, uma história da filosofia, uma história das ciências etc., e em todos os campos encontra-se a mesma oposição, o mesmo antagonismo, frequentemente considerados como irreduzíveis – sendo o domínio da arte, certamente, um dos lugares onde esta oposição é mais forte – entre as interpretações que podem ser chamadas de internalistas ou internas e aquelas que se podem chamar de externalistas ou externas (2004, p. 19).

Em que pese a tentação estruturalista das tipologias bipolares, o sociólogo francês destaca, com propriedade, a diferença entre as formulações auto-referenciadas e as que buscam referenciais fora de si mesmas para explicarem suas próprias dinâmicas<sup>1</sup>.

1 No meu entendimento o sociólogo superou claramente uma posição mais radicalmente “reprodutivista”, expressa claramente em *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1995).

Com uma formulação semelhante, mas baseada nos próprios fundamentos do processo de construção científica, enquadrarei no campo da “Razão Estrutural” um conjunto de racionalidades que consideram ciência como o resultado das formulações dos cientistas a respeito de determinados objetos de campos específicos do conhecimento. Este conjunto corresponde ao que Bourdieu chamou de “interpretação interna ou internalista”, na qual, segundo ele, ocorre uma espécie de “fetichismo do texto autonomizado” (2004, p. 19), ou melhor, a mitificação do próprio discurso. A denominação se justifica, porque os defensores desta concepção consideram a ciência como um quadro acabado – mesmo que sujeito a modificações atualizadoras – de conceitos, axiomas, postulados etc., portanto, como uma estrutura de conhecimento.

Ao outro conjunto de racionalidades – que Bourdieu denomina “interpretação externa ou externalista” – chamarei de “Razão Temporal”, na medida em que seus defensores consideram como cultura (ciência, arte, religião, filosofia etc.) o próprio processo de produção cultural, ou mais especificamente, consideram como ciência o próprio processo de investigação científica. Neste caso, as dinâmicas culturais e científicas estão sujeitas (relativamente) aos dinamismos extrínsecos ao fenômeno estudado. O adjetivo “temporal” se justifica porque todo processo se desenvolve no tempo, na história, no permanente “sendo”. Para esta concepção, o importante não é o ser do fenômeno, mas seus processos relacionais, isto é, a relação de sua própria constituição (“texto”), com o processo de estruturação mais amplo que o tem como elemento constitutivo (“contexto”).

Estas sumárias<sup>2</sup> considerações, mesmo que não esgotem a riqueza das possibilidades analíticas a respeito da evolução da internacionalização da Educação Superior no Brasil, são necessárias para o enfoque do fenômeno. Caso contrário, corre-se o risco das constatações despolitizadas e ingênuas, ou do puro “Reprodutivismo”, que considera os mínimos movimentos e as mais sutis transformações como impactos mecânicos imediatos de transformações econômico-sociais.

De fato, a Educação Superior na América Latina e no Brasil apresenta dinâmicas específicas que se ca-

2 Não se trata, aqui, de uma manifestação subjetiva de modéstia, mas da convicção de que são necessários outros aprofundamentos na linha da consideração das diferentes realmente existentes entre as racionalidades que pertencem a qualquer dos dois conjuntos. Por exemplo, se o Estruturalismo pertence ao campo da “Razão estrutural”, não se pode desconhecer os inúmeros estruturalismos, com suas diferenças analíticas profundas (v. DOSSE, 1993/1994).

**"A ciência nem é inteiramente pura, no sentido de estar imune a qualquer referencial externo, nem é totalmente escrava, no sentido de ser apenas o eco do que se passa em seu exterior... ela paga tributo às correlações de forças no interior da comunidade científica que, por sua vez, sofre os influxos, em última instância, das determinações naturais e sociais."**

racterizam por aquela espécie de autonomia relativa do "campo" a que se referia Bourdieu:

Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos [texto e contexto]<sup>3</sup>, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (2004, p. 20).

Neste sentido, e pegando um caso extremo de pretensão de autonomia, mesmo no caso das ciências, são os usos sociais que determinam suas dinâmicas e suas relações; não, sua competência gnosiológica ou epistemológica. Em outras palavras, determinado paradigma científico se torna dominante, ou decadente, em qualquer área do conhecimento, não por sua capacidade de resolver problemas, mas por seu reconhecimento na comunidade dos pares. A ciência nem é inteiramente "pura", no sentido de estar imune a qualquer referencial externo, nem é totalmente "escrava", no sentido de ser apenas o eco do que se passa em seu exterior. As relações são mais complexas: ela paga tributo às correlações de forças no interior da comunidade científica que, por sua vez, sofre os influxos, em última instância, das determinações naturais e sociais.

No caso brasileiro, as universidades têm pagado um preço alto ao que se poderia denominar "paradigma euro-ianque-cêntrico". Tenho mesmo a impressão de que, neste aspecto, os cursos superiores brasileiros, salvo exceções que confirmam a regra, constituem o último território colonizado, na medida em que os referenciais teóricos são recorrentemente construídos sobre fundamentos, princípios, meto-

3 As interpolações que fiz nas citações foram postas entre colchetes, sempre que exigidas para melhor compreensão do texto.

dologias e procedimentos propostos pelos aparatos "epistemológicos" hegemônicos. Para tentar escapar desse território teórico minado, que abordarei a internacionalização da Educação Superior no Brasil sob a perspectiva da Razão Temporal, no sentido de superar o singular do termo "epistemologia". Estou convencido de que somente ela dá conta da autonomia relativa do "campo" específico, sendo, por isso, a única capaz de construir uma sociologia das racionalidades que têm presidido a análise do fenômeno.

É, pois, neste sentido, que se justificam, também as aspas no termo "Epistemologia" do título: somente por um tour de force se pode falar de "epistemologia" na referência da Razão Temporal, sendo mais apropriado falar-se em "sociologia", já que a perspectiva histórico-sociológica é a base para a compreensão e explicação das próprias análises. Os termos "compreensão" e "explicação" não são tomados, aqui, no sentido do senso comum, mas na versão que Lucien Goldmann<sup>4</sup> lhes conferiu, como passos necessários do conhecimento humano. O termo compreensão tem sido geralmente entendido pelo senso comum e utilizado na linguagem coloquial como ato ou efeito de compreender, apreender ou perceber alguma coisa, alguma explicação, algum texto. Explicação, por seu turno, nesses mesmos âmbitos da comunicação humana, tem sido entendida como esclarecimento, razão de uma coisa ou atitude, justificativa e esclarecimento<sup>5</sup>.

Com base na Razão Dialética, didaticamente expressa por Piaget (1973b, p. 10) como a "transformação fundamental do conhecimento-estado em conhecimento-processo", Goldmann desenvolveu os conceitos de compreensão e explicação, enquanto passos necessários e complementares do processo de conhecimento.

**"O termo compreensão tem sido geralmente entendido...como ato ou efeito de compreender, apreender ou perceber alguma coisa, alguma explicação, algum texto. Explicação, por seu turno, humana, tem sido entendida como esclarecimento, razão de uma coisa ou atitude, justificativa e esclarecimento."**

4 Inserido, evidentemente, no conjunto da Razão Temporal. Goldmann tratou do conceito em várias de suas obras, que estão referenciadas neste trabalho.

5 Novo Dicionário Aurélio (1975).

**"Compreender, neste caso, significa, portanto, isolar o objeto de análise e dissecá-los em suas partes constitutivas, verificando a relação entre elas e delas com o todo que as engloba."**

O primeiro passo do conhecimento é, pois, "compreender" um determinado objeto e isto significa considerá-lo como uma estrutura ou totalidade relativamente autônoma, submetendo-a a uma operação intelectual que verifica a funcionalidade ótima de suas dependências internas. Compreender, neste caso, significa, portanto, isolar o objeto de análise e dissecá-los em suas partes constitutivas, verificando a relação entre elas e delas com o todo que as engloba. Sempre é bom lembrar que não há estrutura, mas processo de estruturação e que, apenas por um tour de force da elaboração gnosiológica, torna-se necessário imaginar instantâneos estruturados no infinito e dinâmico processo de permanente mudança. O pesquisador busca os estados de equilíbrio para os quais tendem os processos sociais e, no caso das visões de mundo – parafraseando a terminologia kuhniiana<sup>6</sup> –, o cientista vai atrás dos momentos de "normalidade ideológica".

Porém, o objeto considerado enquanto totalidade, só o é de modo relativo, ou seja, ele também é, por sua vez, parte constitutiva de estruturas mais amplas que o compreendem. Assim, "explicar" um objeto significa inseri-lo nessas totalidades mais amplas. Este segundo passo do processo de conhecimento, tem a mesma natureza que a compreensão, porque, aqui também, "a funcionalidade ótima indispensável à compreensão constitui um elemento da explicação, e isto se torna evidente desde que nos coloquemos numa perspectiva genética e não estática" (Goldmann, 1978, p. 39). A abordagem da lógica interna – análise compreensiva

**"A abordagem da lógica interna – análise compreensiva – é necessária, porém, insuficiente para a construção do conhecimento sobre determinado objeto. No entanto, se promove sua inserção nas estruturas mais abrangentes que o compreendem como parte constitutiva – análise explicativa –, percebe-se a coerência."**

– é necessária, porém, insuficiente para a construção do conhecimento sobre determinado objeto. No entanto, se promove sua inserção nas estruturas mais abrangentes que o compreendem como parte constitutiva – análise explicativa –, percebe-se a coerência.

E coerência, deve ser "entendida não sob a forma da não-contradição lógica, mas a partir da funcionalidade dos elementos em relação ao todo" (Leenhardt, 1972, p. 9). Por essa razão, Goldmann alertou para a complexidade da análise nas ciências sociais, uma vez que as inserções em estruturas progressivamente ampliadas acabam por transformar o problema da ciência de um objeto no problema da própria ciência em questão. Ou seja, a história de um problema passa a ser o problema da História; a sociologia de uma questão torna-se a questão da própria Sociologia e assim em todos os campos do conhecimento.

Analisando estas considerações iniciais, alguém já poderia argumentar sobre minha contradição in limine, uma vez que o referencial teórico continua europeu, porque baseado em dois grandes pensadores daquele continente: Bourdieu e Lucien Goldmann. É bom lembrara que Bourdieu era argelino e que Lucien Goldmann era romeno e, embora a Romênia seja um país do continente europeu, estava localizada no leste, numa espécie de semiperiferia dos países centrais.

Sabemos, porém, que a metáfora do "eurocentrismo" não se refere a um problemas geográfico, mas a uma geopolítica do conhecimento, ou seja, aos lugares histórico-sociais de enunciação. Na verdade, o que importa destacar é que a "colonização das mentes", como dizia Amílcar Cabral, o grande líder da independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, está muito mais vinculada a uma questão de hierarquias histórico-sociais do que à de localização geográfica dos enunciantes.

## A Internacionalização da Educação Superior no Brasil

O fenômeno da internacionalização da Educação Superior não pode se descolado do fenômeno da expansão nem da privatização. Na segunda metade do século XX, a Educação Superior expandiu-se em todo o mundo, mormente nos países desenvolvidos, saltando de 13 para 82 milhões de estudantes matriculados neste grau de ensino, entre 1960 e 1995. Destes totais, a participação de cada rede variou ao

6 Thomas Kuhn (1995: passim) define "ciência normal" como uma situação de relativa tranqüilidade entre os cientistas no que diz respeito à aceitação de um paradigma epistemológico e sua aplicação na explicação de fenômenos e na resolução de problemas. Quando falamos de "paradigmas" liberais ou socialistas estamos nos referindo a representações simbólicas muito mais vastas, porque correspondentes a visões de mundo de determinadas classes sociais e, não apenas, a uma parte de seu sistema simbólico, constituída pela ciência que seus respectivos intelectuais orgânicos desenvolvem.

longo dos anos, alterando a diferença entre alunos matriculados nas IES públicas e nas privadas, pendendo o prato da balança para o lado das matrículas das últimas.

Na América Latina, a expansão se deu graças a uma espécie de “privatização branca”, ou seja, uma procura elástica esbarrou numa estrutura inelástica das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, ensejando a abertura de um excelente campo para investimentos de capital. Neste caso, a educação se tornou um negócio como qualquer outro, em que detentores de capital privado, mesmo que sem experiência no setor, para ele se voltassem com euforia.

O caso brasileiro é o que chama mais atenção, colocando o país entre os que mais privatizaram sua rede de Ensino Superior. Para se ter uma idéia, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2004, as IES públicas representavam somente 10,65% do total dessas instituições, com uma matrícula correspondente a 28,29% do montante do país nesse grau.

Se observa o comportamento da matrícula nos dois outros graus de ensino do país, percebe-se o progressivo deslocamento da iniciativa privada da Educação Fundamental para o Ensino Médio e deste para o Ensino Superior. Como o poder público tornou-se, também progressiva, embora lentamente, mais presente nos dois primeiros graus de ensino, entre 1997 e 2005, o Ensino Fundamental cresceu pouco, mas cresceu de 89 para 90% da matrícula, enquanto o Ensino Médio saltou de 80,2% para 88% do total dos estudantes desse grau no país<sup>7</sup>.

A lógica do mercado preside a expansão privatizada, que conta sempre com uma crescente demanda não atendida pelo Estado. A progressiva presença do Estado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio vai inibindo, aí, a expansão privatizada, enquanto a crescente demanda por Ensino Superior, combinada com a ausência do Estado na resposta a essa demanda, permite um verdadeiro boom privatista.

Até a década de 1950 do século passado, a Educação Básica ainda era um “bom negócio” no Brasil, sendo que o Ensino Médio (secundário) teve sua natureza mercadológica estendida aos anos 90 do mesmo século. Hoje, o mesmo não acontece com este grau de ensino, cujo expressivo crescimento da demanda não provoca a mesma expansão privatizada, por causa da presença maior do poder público nas respostas a ela.

Nos dias que correm, se a tendência geral do pensamento hegemônico é o de considerar a educação como um “serviço”, ao invés de um direito, é no Ensino Superior que esta tendência se manifesta mais radicalmente. E é nos países latino-americanos, em que a expansão do grau superior vem ocorrendo graças à expansão do ensino privado, que esta tendência vai se consolidando, a despeito das manifestações contrárias.

Na década de 1990, foram os países latino-americanos que “permitiram” um maior grau de liberalização de suas economias que apresentaram os maiores índices de privatização do setor público e, conseqüentemente, do ensino, com destaque para o Brasil e para o Chile.

Várias têm sido as estratégias de privatização do ensino superior público nos diversos países latino-americanos, destacando-se dentre elas:

- a) estímulo à criação de IES mantidas pela iniciativa particular e
- b) implantação de políticas de subsídios ao subsistema privado de ensino superior.

No Brasil, a primeira estratégia esteve conectada a duas proclamações públicas: a) falta de recursos e b) prioridade para a Educação Básica. Além disso, o Estado Brasileiro cuidou, também, de facilitar a criação de “Universidades de Ensino”, distintas das universidades no pleno sentido da palavra, isto é, implementadoras da pesquisa, do ensino e da extensão. Não foi à-toa que se criou uma matriz que permitia perfis institucionais muito variados no Ensino Superior do país, indo das “faculdades isoladas”, passando pelas “faculdades integradas”, pelos “centros universitários”, chegando, finalmente às universidades. Várias vezes, participando de eventos que discutiam as IES, ouvi administradores de centros universitários falarem, discretamente, de suas vantagens administrativas, em relação às universidades, considerando o grau de autonomia alcançado, sem as exigências que pesavam sobre as últimas.

Sob o argumento de que a variação do perfil se deve ao grau de autonomia conferido, na verdade, esta tipologia se apresentava como um “cardápio” facilitador de retornos financeiros mais rápidos e sem os grandes riscos dos altos investimentos de longo prazo, em laboratórios de pesquisa, por exemplo.

Quanto à segunda estratégia, o Chile já a vinha aplicando há mais de três décadas, por meio de vouchers para estudantes de ensino superior oriundos de famílias de baixa renda. No Brasil, só mais recentemente, com o Programa Universidade

7 Os dados foram extraídos do Censo Escolar 1997 (1998), do Censo do Ensino Superior 2003 (2004) e do Censo Escolar 2005 (2006) do INEP.

Para Todos (ProUni)<sup>8</sup>, é que se implantou iniciativa congênere mais ostensiva. Os subsídios à rede privada sempre ocorreram no Brasil, mas de modo mais tímido e disfarçado, dada a grande grita das comunidades acadêmicas das redes públicas contra este tipo de política. Criado e implantado no pelo Governo Federal atual, o Programa “Universidade para Todos” (ProUni) tem resolvido uma kafkiana equação: há um enorme superavit de vagas na rede superior de ensino privado e uma enorme demanda represada, especialmente por parte dos segmentos da população que não conseguem vencer os obstáculos das disputadíssimas vagas do ensino superior público, especialmente nas carreiras mais concorridas.

A internacionalização também segue estratégias e caminhos variados: a) associação de IES nacionais e estrangeiras; b) criação de IES corporativas; c) participação de investidores estrangeiros em “holdings” nacionais de ensino; d) aquisição de IES nacionais por grupos estrangeiros ou multinacionais. Dados os limites deste trabalho, não é possível desenvolver, como o tema merece, cada uma dessas modalidades de estratégia de internacionalização do ensino em geral e do ensino superior em particular. Mas, cabe, ainda que sinteticamente, algumas palavras sobre cada uma delas.

a) Desde sua criação, a associação entre universidades brasileiras e estrangeiras sempre foi apreciado pela intelligentsia nacional, especialmente quando as últimas eram IES de renome. Aliás, a recente história universitária brasileira – as mais antigas universidades do país nasceram na primeira metade do século XX – iniciou sua trajetória quase sempre com o concurso de IES européias ou norte-americanas, dependendo do modelo mais em moda. Contudo, foi com a aceleração da globalização econômica e financeira que se intensificou o que se pode denominar, propriamente, de “internacionalização da Educação Superior no país. E o fenômeno, agora, não se dava apenas pela associação de IES nacionais e estrangeiras, para o intercâmbio acadêmico, mas também, e principalmente, pela transferência de sua manutenção por grupos do capital estrangeiro.

8 Criado pelo Governo Federal em 2004 (Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005), volta-se para estudantes do ensino médio egressos da rede pública ou particular, cujas famílias têm renda per capita de, no máximo, três salários mínimos. São concedidas bolsas parciais ou integrais, mediante seleção de candidatos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde sua criação, até o segundo semestre de 2008, atendeu a 430 mil estudantes, com 70% de bolsas integrais. A estratégia faz parte do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de educação superior, até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos. (<http://portal.mec.gov.br/>, acessado em 15 de janeiro de 2009, às 17h 30m).

Os novos provedores<sup>9</sup> nem sempre se apresentam com experiência na educação, como ocorria com os tradicionais mantenedores e, diferentemente deles, não disfarçam sua intenção mercadológica.

Toda esta movimentação se socorre de uma justificativa: a necessidade de padronização da qualidade expressa nos diplomas, para a consolidação de blocos supranacionais, nos quais possa ocorrer uma mais fluida circulação de profissionais, de pesquisadores, de professores e de estudantes. O caso mais emblemático desta justificativa é o Acordo de Bolonha (1999), que busca uniformizar o credencialismo no bloco europeu. A Proclamação de Bolonha não esconde suas metas competitivas, no sentido de recuperar sua influência no mundo acadêmico, já que suas universidades perderam o poder de atração de estudantes de outras partes do Globo em relação às IES norte-americanas. Não esconde, tampouco, a intenção de recuperação das vantagens comparativas econômicas em relação às demais economias do Primeiro Mundo. Em suma, a lógica do mercado vem determinando as iniciativas voltadas para uma espécie de uniformização acadêmica.

b) A criação de IES corporativas, mantidas pelas grandes corporações internacionais e voltadas para a formação de seus próprios quadros de pessoal. Mais recentemente, eliminaram as restrições ao acesso do público externo às corporações. Este movimento representa um componente da internacionalização, na medida que as grandes corporações internacionais estão espalhadas por todo o mundo. No entanto, a compreensão de suas dinâmicas está ainda a merecer investigações e estudos mais extensivos e profundos.

c) A participação de investidores estrangeiros em holdings educacionais brasileiras é um caso recente no país. O caso mais expressivo é o do Grupo Pitágoras, que criou a “Kroton Educacional”<sup>10</sup>, lançando

9 No Brasil, tradicionalmente, as IES privadas surgiram de dois tipos de iniciativa: (i) da Igreja Católica que, certamente, não quis perder sua posição hegemônica no setor; desde o período colonial, quando da nacionalização e laicização da Educação Superior no país; (ii) de famílias que mantinham escolas de educação básica e que “evoluíram” para faculdades.

10 Os dois primeiros artigos do estatuto da “Companhia” não deixam margem a dúvidas: Artigo 1º - A Companhia tem a denominação de Kroton Educacional S.A. e reger-se-á pelo presente Estatuto Social e pelas disposições legais aplicáveis. Artigo 2º - A Companhia tem por objeto a participação, como sócia ou acionista, em sociedades que explorem (i) a administração de atividades de educação infantil, ensino fundamental, médio, supletivo, pré-vestibular, superior, profissionalizante, pós-graduação, cursos livres e/ou outras atividades educacionais correlatas; e (ii) o comércio atacadista e varejista, distribuição, importação, exportação de livros didáticos, paradidáticos, revistas e demais publicações dirigidas à educação infantil, ao ensino fundamental, médio,

ações no mercado de capitais. Como se pode observar, o caso da Kroton é o de uma internacionalização de sentido invertido (do Brasil para o exterior): mantenedor de uma instituição educacional brasileira, o Grupo Pitágoras, que já tinha experiências de implantação e desenvolvimento de unidades educacionais fora do país (atuou no Iraque, por exemplo), transforma-se numa holding e lança-se no mercado de capitais, para captar recursos e investir na produção de várias “mercadorias educacionais”. Sérgio Haddad chamou a atenção para a dissimetria dos sentidos da internacionalização da educação superior na América Latina:

No entanto, a maior parte dos processos de internacionalização na América Latina se inscreve em relações desiguais com países desenvolvidos. Os processos de internacionalização são, portanto, na maioria dos casos direcionados à América Latina e têm sua origem nos países desenvolvidos da América do Norte e da Europa [...]. Recentemente, algumas instituições latino-americanas desenvolveram ofertas internacionais [...]. Porém, a oferta bastante limitada contrasta com a multiplicação das agências estrangeiras de promoção de serviços educativos na América Latina (2008, p. 112).

d) Finalmente, a aquisição de IES brasileiras por grupos estrangeiros ou multinacionais tem sido mais freqüente no Brasil, nos últimos anos. O caso mais expressivo foi o da compra da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo Sylvan-Laureate, em dezembro de 2005.

Já se fala até em agências reguladoras de padrões de qualidade da educação internacionalizada, como a Global Agency for the Transnational Education (GATE), voltada para a certificação dos fornecedores de educação transnacional.

É claro que tanto a expansão do ensino superior privado, quanto a da sua internacionalização – que, aliás, segue os passos dos mantenedores privados nacionais, no que diz respeito às tendências “distorcionistas”<sup>11</sup> da estrutura de ensino superior – conta com a ausência do Estado, tanto no provimento

---

supletivo, pré-vestibular, superior, profissionalizante, pós-graduação, cursos livres e/ou outras atividades educacionais correlatas bem como licenciamento para produtos escolares e de natureza pedagógica. (<http://www.kroton.com.br/>).

11 É que quem aplica no mercado quer tirar o máximo de vantagens possíveis. Assim, se uma tendência dos provedores privados é a criação de IES e cursos de baixo custo e alta demanda, o mesmo ocorre com os provedores estrangeiros, privilegiando as “universidades de ensino” padronizado

de mais vagas, quanto na omissão reguladora<sup>12</sup>. No caso do Brasil, o projeto de lei de reforma da educação superior prevê a limitação dos investimentos estrangeiros em IES brasileiros em, no máximo, 30%. No entanto, enquanto ele permanecer engavetado, não há limites.

## A Internacionalização da Educação Superior no Brasil

O fenômeno da internacionalização da Educação Superior não pode se descolado do fenômeno da expansão nem da privatização. Na segunda metade do século XX, a Educação Superior expandiu-se em todo o mundo, mormente nos países desenvolvidos, saltando de 13 para 82 milhões de estudantes matriculados neste grau de ensino, entre 1960 e 1995. Destes totais, a participação de cada rede variou ao longo dos anos, alterando a diferença entre alunos matriculados nas IES públicas e nas privadas, pendendo o prato da balança para o lado das matrículas das últimas.

Na América Latina, a expansão se deu graças a uma espécie de “privatização branca”, ou seja, uma procura elástica esbarrou numa estrutura inelástica das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, ensejando a abertura de um excelente campo para investimentos de capital. Neste caso, a educação se tornou um negócio como qualquer outro, em que detentores de capital privado, mesmo que sem experiência no setor, para ele se voltassem com euforia.

O caso brasileiro é o que chama mais atenção, colocando o país entre os que mais privatizaram sua rede de Ensino Superior. Para se ter uma idéia, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2004, as IES públicas representavam somente 10,65% do total dessas instituições, com uma matrícula correspondente a 28,29% do montante do país nesse grau.

Se observa o comportamento da matrícula nos dois outros graus de ensino do país, percebe-se o progressivo deslocamento da iniciativa privada da Educação Fundamental para o Ensino Médio e deste para o Ensino Superior. Como o poder público tornou-se, também progressiva, embora lentamente, mais presente nos dois primeiros graus de ensino, entre 1997 e 2005, o Ensino Fundamental cresceu pouco, mas cresceu de 89 para 90% da matrícula, enquanto o Ensino Médio saltou de 80,2% para 88% do total dos estudantes desse grau no país.

---

12 Apesar de apenas três países latino-americanos terem liberalizado os serviços educacionais, a maioria, concretamente, liberalizou, porque não dispõe de instrumentos normativos e reguladores eficientes.

A lógica do mercado preside a expansão privatizada, que conta sempre com uma crescente demanda não atendida pelo Estado. A progressiva presença do Estado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio vai inibindo, aí, a expansão privatizada, enquanto a crescente demanda por Ensino Superior, combinada com a ausência do Estado na resposta a essa demanda, permite um verdadeiro boom privatista.

Até a década de 1950 do século passado, a Educação Básica ainda era um “bom negócio” no Brasil, sendo que o Ensino Médio (secundário) teve sua natureza mercadológica estendida aos anos 90 do mesmo século. Hoje, o mesmo não acontece com este grau de ensino, cujo expressivo crescimento da demanda não provoca a mesma expansão privatizada, por causa da presença maior do poder público nas respostas a ela.

Nos dias que correm, se a tendência geral do pensamento hegemônico é o de considerar a educação como um “serviço”, ao invés de um direito, é no Ensino Superior que esta tendência se manifesta mais radicalmente. E é nos países latino-americanos, em que a expansão do grau superior vem ocorrendo graças à expansão do ensino privado, que esta tendência vai se consolidando, a despeito das manifestações contrárias.

Na década de 1990, foram os países latino-americanos que “permitiram” um maior grau de liberalização de suas economias que apresentaram os maiores índices de privatização do setor público e, conseqüentemente, do ensino, com destaque para o Brasil e para o Chile.

Várias têm sido as estratégias de privatização do ensino superior público nos diversos países latino-americanos, destacando-se dentre elas:

- a) estímulo à criação de IES mantidas pela iniciativa particular e
- b) implantação de políticas de subsídios ao subsistema privado de ensino superior.

No Brasil, a primeira estratégia esteve conectada a duas proclamações públicas: a) falta de recursos e b) prioridade para a Educação Básica. Além disso, o Estado Brasileiro cuidou, também, de facilitar a criação de “Universidades de Ensino”, distintas das universidades no pleno sentido da palavra, isto é, implementadoras da pesquisa, do ensino e da extensão. Não foi à-toa que se criou uma matriz que permitia perfis institucionais muito variados no Ensino Superior do país, indo das “faculdades isoladas”, passando pelas “faculdades integradas”, pelos “centros universitários”, chegando, finalmente às universidades. Várias vezes, participando de eventos que discutiam as IES, ouvi administradores de centros

universitários falarem, discretamente, de suas vantagens administrativas, em relação às universidades, considerando o grau de autonomia alcançado, sem as exigências que pesavam sobre as últimas.

Sob o argumento de que a variação do perfil se deve ao grau de autonomia conferido, na verdade, esta tipologia se apresentava como um “cardápio” facilitador de retornos financeiros mais rápidos e sem os grandes riscos dos altos investimentos de longo prazo, em laboratórios de pesquisa, por exemplo.

Quanto à segunda estratégia, o Chile já a vinha aplicando há mais de três décadas, por meio de vouchers para estudantes de ensino superior oriundos de famílias de baixa renda. No Brasil, só mais recentemente, com o Programa Universidade Para Todos (ProUni), é que se implantou iniciativa congênere mais ostensiva. Os subsídios à rede privada sempre ocorreram no Brasil, mas de modo mais tímido e disfarçado, dada a grande grita das comunidades acadêmicas das redes públicas contra este tipo de política. Criado e implantado no pelo Governo Federal atual, o Programa “Universidade para Todos” (ProUni) tem resolvido uma kafkiana equação: há um enorme superavit de vagas na rede superior de ensino privado e uma enorme demanda represada, especialmente por parte dos segmentos da população que não conseguem vencer os obstáculos das disputadíssimas vagas do ensino superior público, especialmente nas carreiras mais concorridas.

A internacionalização também segue estratégias e caminhos variados: a) associação de IES nacionais e estrangeiras; b) criação de IES corporativas; c) participação de investidores estrangeiros em “holdings” nacionais de ensino; d) aquisição de IES nacionais por grupos estrangeiros ou multinacionais. Dados os limites deste trabalho, não é possível desenvolver, como o tema merece, cada uma dessas modalidades de estratégia de internacionalização do ensino em geral e do ensino superior em particular. Mas, cabe, ainda que sinteticamente, algumas palavras sobre cada uma delas.

a) Desde sua criação, a associação entre universidades brasileiras e estrangeiras sempre foi apreciado pela intelligentsia nacional, especialmente quando as últimas eram IES de renome. Aliás, a recente história universitária brasileira – as mais antigas universidades do país nasceram na primeira metade do século XX – iniciou sua trajetória quase sempre com o concurso de IES européias ou norte-americanas, dependendo do modelo mais em moda. Contudo, foi com a aceleração da globalização econômica e financeira que se intensificou o que se pode denominar, propriamente, de “internacionalização da Educação Superior no país. E o fenômeno, agora, não se dava apenas pela

associação de IES nacionais e estrangeiras, para o intercâmbio acadêmico, mas também, e principalmente, pela transferência de sua manutenção por grupos do capital estrangeiro.

Os novos provedores nem sempre se apresentam com experiência na educação, como ocorria com os tradicionais mantenedores e, diferentemente deles, não disfarçam sua intenção mercadológica.

Toda esta movimentação se socorre de uma justificativa: a necessidade de padronização da qualidade expressa nos diplomas, para a consolidação de blocos supranacionais, nos quais possa ocorrer uma mais fluida circulação de profissionais, de pesquisadores, de professores e de estudantes. O caso mais emblemático desta justificativa é o Acordo de Bolonha (1999), que busca uniformizar o credencialismo no bloco europeu. A Proclamação de Bolonha não esconde suas metas competitivas, no sentido de recuperar sua influência no mundo acadêmico, já que suas universidades perderam o poder de atração de estudantes de outras partes do Globo em relação às IES norte-americanas. Não esconde, tampouco, a intenção de recuperação das vantagens comparativas econômicas em relação às demais economias do Primeiro Mundo. Em suma, a lógica do mercado vem determinando as iniciativas voltadas para uma espécie de uniformização acadêmica.

b) A criação de IES corporativas, mantidas pelas grandes corporações internacionais e voltadas para a formação de seus próprios quadros de pessoal. Mais recentemente, eliminaram as restrições ao acesso do público externo às corporações. Este movimento representa um componente da internacionalização, na medida que as grandes corporações internacionais estão espalhadas por todo o mundo. No entanto, a compreensão de suas dinâmicas está ainda a merecer investigações e estudos mais extensivos e profundos.

c) A participação de investidores estrangeiros em holdings educacionais brasileiras é um caso recente no país. O caso mais expressivo é o do Grupo Pitágoras, que criou a “Kroton Educacional”, lançando ações no mercado de capitais. Como se pode observar, o caso da Kroton é o de uma internacionalização de sentido invertido (do Brasil para o exterior): mantenedor de uma instituição educacional brasileira, o Grupo Pitágoras, que já tinha experiências de implantação e desenvolvimento de unidades educacionais fora do país (atuou

no Iraque, por exemplo), transforma-se numa holding e lança-se no mercado de capitais, para captar recursos e investir na produção de várias “mercadorias educacionais”. Sérgio Haddad chamou a atenção para a dissimetria dos sentidos da internacionalização da educação superior na América Latina:

No entanto, a maior parte dos processos de internacionalização na América Latina se inscreve em relações desiguais com países desenvolvidos. Os processos de internacionalização são, portanto, na maioria dos casos direcionados à América Latina e têm sua origem nos países desenvolvidos da América do Norte e da Europa [...]. Recentemente, algumas instituições latino-americanas desenvolveram ofertas internacionais [...]. Porém, a oferta bastante limitada de promoção de serviços educativos na América Latina (2008, p. 112).

d) Finalmente, a aquisição de IES brasileiras por grupos estrangeiros ou multinacionais tem sido mais freqüente no Brasil, nos últimos anos. O caso mais expressivo foi o da compra da Universidade Anhembí-Morumbi pelo grupo Sylvan-Laureate, em dezembro de 2005.

Já se fala até em agências reguladoras de padrões de qualidade da educação internacionalizada, como a Global Agency for the Transnational Education (GATE), voltada para a certificação dos fornecedores de educação transnacional.

É claro que tanto a expansão do ensino superior privado, quanto a da sua internacionalização – que, aliás, segue os passos dos mantenedores privados nacionais, no que diz respeito às tendências “distorcionistas” da estrutura de ensino superior – conta com a ausência do Estado, tanto no provimento de mais vagas, quanto na omissão reguladora. No caso do Brasil, o projeto de lei de reforma da educação superior prevê a limitação dos investimentos estrangeiros em IES brasileiros em, no máximo, 30%. No entanto, enquanto ele permanecer engavetado, não há limites.

**"É claro que tanto a expansão do ensino superior privado, quanto a da sua internacionalização conta com a ausência do Estado, tanto no provimento de mais vagas, quanto na omissão reguladora".**

## Considerações Finais

À luz das considerações teóricas iniciais, na perspectiva da Razão Estrutural, os avanços e recuos, as potencialidades e os limites da Educação Superior Brasileira, particularmente no que diz respeito ao fenômeno da internacionalização, responde às necessidades científicas e epistemológicas decorrentes do próprio movimento universitário. As IES têm de evoluir para que a ciência evolua e se elas já

nasceram sob a égide da universalidade, sua globalização é o ápice de uma tendência estrutural. Neste caso, as IES não podem ter um caráter local ou nacional, mas seu compromisso é com a ciência pura, cujas dinâmicas obedecem às imposições da epistemologia ou teoria da ciência.

Na perspectiva da Razão Temporal, a instituição universitária nasceu e seguiu trajetórias de acordo com seus contextos históricos específicos e, hoje, ela também sofre os influxos dos movimentos econômicos, financeiros, políticos dos contextos específicos em que se insere. Contudo, mesmo que determinada, em última instância, pelos interesses do capitalismo que, nos últimos anos, se tornou hegemônico em todo o mundo, sua dinâmica apresenta uma autonomia relativa mais expressiva. É que nela, que, por um lado, nela, está instalada a cabeça pensante das formações sociais respectivas; por outro, o caráter dialético das instituições faz com elas não apenas reproduzam mecanicamente os processos histórico-sociais, mas neles introduzam, também, processos contraditórios. Se não pensarmos assim, não é possível dar outra origem ao pensamento contestador e contra-hegemônico, que nasce dentro das próprias instituições por ele analisadas criticamente.

E nesta perspectiva, não faz sentido falar em epistemologia confrontante, porque a epistemologia participa da natureza da racionalidade "internalista", tautológica. Toda lógica é tautológica, no sentido de ter que legitimar-se por auto-referencialidades. É preciso substituir a lógica pela dialética que, por seus fundamentos histórico-sociais (temporais), só se permite construir uma teoria do conhecimento que seja sociologia do conhecimento.

Compreender a internacionalização da Educação Superior no Brasil pelas próprias

**"As IES têm de evoluir para que a ciência evolua e se elas já nasceram sob a égide da universalidade, sua globalização é o ápice de uma tendência estrutural. Neste caso, as IES não podem ter um caráter local ou nacional, mas seu compromisso é com a ciência pura, cujas dinâmicas obedecem às imposições da epistemologia ou teoria da ciência."**

**"Não faz sentido falar em epistemologia confrontante, porque a epistemologia participa da natureza da racionalidade "internalista", tautológica. É preciso substituir a lógica pela dialética que, por seus fundamentos histórico-sociais (temporais), só se permite construir uma teoria do conhecimento que seja sociologia do conhecimento."**

**"Não estamos propondo uma espécie de 'xenofobia epistemológica', mas alertando para o fato de que existem outras 'epistemologias', no plural e entre aspas, produzidas por outros sujeitos, originários de outros lugares histórico-sociais de enunciação."**

dinâmicas das comunidades acadêmico-científicas é impossível, pois este movimento não responde aos impulsos internos das IES, mas às pressões, em última instância, da globalização do capital.

Dissecar a universidade e a educação superior em suas partes constitutivas internas, para compreendê-la, no sentido goldmanniano, é um passo necessário, mas insuficiente, para a apreensão crítica da internacionalização da Educação Superior. É necessário reintroduzir o fenômeno no contexto de onde ele foi retirado para explicá-lo, no sentido goldmanniano, e, finalmente, apreendê-lo profunda, total e criticamente.

Acresce-se que aos aspectos mais gestionários do fenômeno da privatização e da internacionalização do Ensino Superior no Brasil, cabe acrescentar algumas palavras sobre sua "internacionalização curricular" apenas a título de provocação. A maioria dos referenciais da pesquisa em educação na periferia parece não ter ainda se despertado para o fato de que seus países não são mais colônias e continuam a se construir sobre as bases de concepções elaboradas alhures, em geral pelas elites intelectuais das metrópoles. Não estamos propondo uma espécie de "xenofobia epistemológica", mas alertando para o fato de que existem outras "epistemologias", no plural e entre aspas, produzidas por outros sujeitos, originários de outros lugares histórico-sociais de enunciação.

Seria, portanto, interessante, identificá-las – e esta é uma tarefa de pesquisas na área da Educação e Culturas – para um exame não viciado, na origem, do fenômeno da internacionalização da Educação Superior brasileira. É o que pretendemos fazer na Rede Ibero-Americana de Democracia Cognitiva (RAIDEC), que estamos iniciando, com vistas a adjetivar esta democracia com o termo "multilateral", no sentido de superar uma concepção que se volta para a socialização do

saber (hegemônico) pela incorporação dos saberes hegemônicos, na linha daquilo que Paulo Freire propugnava, inclusive pelas vantagens epistemológicas por ele conferidas às Razões Oprimidas.

## Bibliografia

- Bourdieu, P. (2004), *Os usos sociais das ciências: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1975), **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves (Série Educação em Questão).
- Dosse, F. (1993-1994), *História do estruturalismo*. São Paulo: Ensaio, (2 vol.).
- Freire, P. (1992), *Pedagogia da esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Goldmann, L. (1986), *Ciências humanas e filosofia*, 10º ed., São Paulo, DIFEL.
- \_\_\_\_ (1972 a), *A criação cultural na sociedade moderna*, São Paulo, DIFEL.
- \_\_\_\_ (1973a), *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_ (1972b), *Dialética e ciências humanas*, Lisboa, Presença (2 vols.).
- \_\_\_\_ (1978), *Épistémologie et philosophie politique*, Paris, Denoël/Gonthier.
- \_\_\_\_ (1959), *Le dieu caché*, Paris, Gallimard.
- \_\_\_\_ (1973b), *Lukacs et Heidegger*, Paris, Denoël/Gonthier.
- \_\_\_\_ (1980), *Recherches dialectiques*, Paris: Gallimard.
- Haddad, S. (org.), (2008), *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*, São Paulo, Cortez.
- Kuhn, T. S. (1995), *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed., São Paulo: Perspectiva.
- Leenhardt, J. (1972), Semântica e Sociologia da literatura, em: Goldmann, L. et al. *Sociologia da literatura*. Lisboa: Estampa.
- Mignolo, W. (2003), *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, Ribeiro, De Oliveira, S., (trad.) Belo Horizonte, UFMG.
- Piaget, J. (1973a), *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- \_\_\_\_ (1973b), *Psicologia e epistemologia; Por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense.
- Romão, J. E. (org.), (1995), *Dívida externa e educação para todos*. Campinas (SP), Papyrus/IPF.
- \_\_\_\_ (2000), *Dialética da diferença: o projeto da Escola Básica Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*, São Paulo, Cortez.
- Romão, J. E. et al. (1996), *Conciliação, neoliberalismo e educação*, São Paulo, Annablume/ UNESP.
- De Sousa, Santos, B. (org.), (2001), *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Afrontamento.
- \_\_\_\_ (org.), (2002), *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1991), *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, 5º ed, São Paulo, Cortez/Autores Associados (Col. Polêmicas do Nosso tempo, 10).
- López-S., F. (2001), *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO/IESALC.
- Serralheiro, J. P. (org.), (2005), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*, Porto, Profedições.
- Silva J., Dos Reis J., Sguissardi, V. (2001), *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo, Cortez/CDAPH-IFAN/USF.
- Stoer, S.R., Cortesão, L., Correia, J. A. (org.), (2011), *Transnacionalização da educação, da crise da educação à "educação da crise"*, Lisboa, Afrontamento, 2001.
- Teodoro, A. (2003), *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*, São Paulo, Cortez, (Col. Prospectiva, v. 9).
- Torres, C. et al. (1994), *Curriculum universitario siglo XXI*, Entre Ríos.
- Trindade, H., Blanquer, J.M. (org.), (2002), *Os desafios da educação na América Latina*, Petrópolis (RJ), Vozes, 2002.
- UNESCO (1999), *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*, Rio de Janeiro, Garamond.
- \_\_\_\_ (1999), *Tendências da educação superior para o século XXI*, Brasília, UNESCO/CRUB (Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 1998, Paris, França).
- Vahl, T. R. (1980), *A privatização do ensino superior no Brasil, causas e consequências*. Florianópolis, UFSC/Lunardelli.
- Weber, M. (1989), *Sobre a universidade*, São Paulo, Cortez.



<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=354447241232108&set=a.354447037898795.96244.136420776368090&type=3&theater>