

CEZAR LUIZ DE MARI

“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de *Midas*

Florianópolis, 18 de abril de 2006

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

CEZAR LUIZ DE MARI

**“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O
Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de *Midas***

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Olinda Evangelista

TESE DE DOUTORADO

Área de concentração: Educação, História e Política

Florianópolis, 18 de abril de 2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“SOCIEDADE DO CONHECIMENTO” E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990:
BANCO MUNDIAL E A PRODUÇÃO DO DESEJO IRREALIZÁVEL DE MIDAS

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/04/2006

Dra. Olinda Evangelista (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Valdemar Sguissardi (UNIMEP/SP-Examinador)

Dr. Domingos Leite Lima Filho (CEFET/PR-Examinador)

Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Lucídio Bianchetti (CED/UFSC-Examinador)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (UNISUL/SC-Suplente)

Dra. Patrícia Laura Torriglia (UNISUL/SC-Suplente)


Profª Diana Carvalho de Carvalho
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

CEZAR LUIZ DE MARI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ABRIL/2006

A minha mãe Elza e meu pai Zulmir (em memória) e à minha amada companheira Marlene.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que contribuíram no processo de construção desta pesquisa. Em especial, à Professora Dr^a. Olinda Evangelista pela confiança em minha capacidade e pela paciente e criteriosa orientação. A delicadeza com que tratou o texto permitiu meus limites parecerem menores. Foi um privilégio tê-la como orientadora.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação pela acolhida e em especial aos professores Maria Célia Marcondes de Moraes e Lucídio Bianchetti pelos profícuos diálogos sobre o tema.

Ao professor Valdemar Sguissardi pela gentileza da indicação de textos e documentos para a realização desta tese.

À Isabel Porto pela primeira correção gramatical.

Ao apoio institucional do Departamento de Educação da UFRR cuja liberação no semestre 2005.2 foi imprescindível para a conclusão deste trabalho.

A solidariedade de Eneida Shiroma, Patricia Torriglia e Rosangela Faustino na fase de pesquisa documental e de Sandra, Robson nos encontros culinários e de trocas de idéias, atenuaram os momentos difíceis.

A despeito de todas as agruras vividas em virtude do “realismo cínico do capital”, o período de elaboração desta tese foi muito especial. O carinho e o amor de/por Marlene fez a diferença.

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei um mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
[...]
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
[...]
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O desenvolvimento das forças produtivas após a segunda Guerra Mundial foi marcado por revoluções tecnológicas e científicas, ampliando a materialidade capitalista. O conhecimento constitui-se como fator central da produção, amplificado pela crise de acumulação do taylorismo-fordismo da década de 1970. O pensamento liberal vislumbra nessa materialidade a “sociedade do conhecimento”, cujas promessas anunciam a vinda de uma nova condição social e de desenvolvimento. O nosso objetivo foi apreender esse processo por meio do estudo da noção “sociedade do conhecimento” e sua relação com as reformas no ensino superior brasileiro na década de 1990. Defendemos a hipótese de que a expressão “sociedade do conhecimento” é uma ideologia polissêmica utilizada para a sustentação das relações de poderes entre os países centrais e os periféricos e semiperiféricos e para o aprofundamento da produção de lucro e acumulação. Essa ideologia é articulada às orientações das políticas para a educação superior, recuperando em nova versão a teoria do capital humano, prometendo maior desenvolvimento e alívio da pobreza. O Banco Mundial como intelectual coletivo realiza a mediação das forças globais produzindo e implementando idéias de consenso e coerção, por meio das políticas de ajustes fiscais necessários à condição de acumulação. A “sociedade do conhecimento” adquire nesse âmbito o seu sentido. O Banco Mundial aliado ao Fundo Monetário Internacional impõe condicionalidades que favorecem a abertura de mercado e a reestruturação dos direitos públicos em função de políticas de novos nichos de investimento nos países periféricos e semiperiféricos. Justifica a violência, a pobreza e o atraso como responsabilidade desses países, elidindo as contradições inerentes ao capitalismo, assumindo o papel de financiador e mediador do conhecimento. O poder do Banco Mundial não está tanto na capacidade de realizar empréstimos monetários, quanto em produzir consensos ativos para a adaptação dos países aos “novos tempos”. Analisamos as posições teóricas de Daniel Bell e Manuel Castells sobre conhecimento e informação e os criticamos com base no pensamento de Marx, Gramsci e comentadores. Utilizamos documentos do Banco Mundial e dados oficiais dos Ministérios da Educação, Fazenda, Ciência e Tecnologia, que explicitam as políticas científicas, como base empírica da pesquisa e uma bibliografia que trata do assunto para sua sustentação teórica. Concluímos que as políticas neoliberais para a educação superior pública brasileira na década de 1990 impôs sua reestruturação por meio da ampliação da empresa privada no setor e a retração dos direitos públicos na educação. A produção de conhecimentos pragmáticos toma corpo por meio dessas políticas, aprofundando uma visão unilateral do sujeito e a educação recrudescer a função econômica e social. As políticas científicas da década de 1990 consolidam a hegemonia de uma concepção educacional economicista e privatista. O alívio da pobreza e o desenvolvimento, como anunciavam os defensores da “sociedade do conhecimento”, são permanentemente negados pela concentração de renda, empobrecimento, desemprego e, principalmente, por meio da ampliação massiva dos negócios no ensino superior privado.

ABSTRACT

The development of productive forces after the Second World War was marked by scientific and technological revolutions, widening the capitalist materiality. Knowledge is the central factor of production, amplified by the accumulation crisis of the Taylorism - Fordism of the 1970s. The liberal thinking envisions in this materiality the "knowledge society", whose promises announce the coming of a new social condition and a new condition for development. Our aim was to understand this process by means of studying the notion "knowledge society" and its relation with the reforms implemented in higher education in Brazil over the 1990s. We understand that the expression "knowledge society" is a polysemic ideology used to justify the power relations between the major countries and the peripheral and semi-peripheral countries and for the deepening of the profit and accumulation production. This ideology is articulated with the guidelines dictated by the policies for higher education, reviving as a new version the theory of the human capital, promising greater development and a reduction of poverty. World Bank, as a collective think-tank, mediates the global forces producing and implementing consensus ideas and coercion, by means of the policies for fiscal adjustment necessary for the condition of accumulation. The "knowledge society" acquires its meaning in this context. World Bank, coupled with International Monetary Fund, imposes conditions which favor the opening of the market and the restructuring of the public rights owing to policies of new niches of investment in the peripheral and semi-peripheral countries. It blames violence, poverty, and low pace of development on the countries, eliding the inherent contradictions of the capitalism, taking on the role of financier and knowledge mediator. The power of World Bank is not so much in the capacity for making loans as it is in producing active consensus for the adaptation of the countries to the "new age". We analyzed the theoretical positions of Daniel Bell and Manuel Castells on knowledge and information and criticized them grounded on the ideas by Marx, Gramsci and commentators. We used documents from World Bank and official data published by the Education, Finance, and Science and Technology Ministries, which provide explanations for the scientific policies, as the empirical analysis of the research, as well as a bibliography on the subject for the theoretical rationale. We concluded that the neoliberal policies for public higher education in Brazil in the 1990s imposed its restructuring by means of the growth of private educational institutions and the reduction of the public rights in education. The production of pragmatic knowledge grows through these policies, deepening a unilateral view of the subject, and education starts to have an economic and social function. The scientific policies of the 1990s consolidate the hegemony of an educational conception both economy and private oriented. The reduction of poverty and the development, as announced by the "knowledge society", are permanently denied by the concentration of wealth, impoverishment, unemployment and, specially, by means of the massive growth of business in the private higher education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Estratificação e poder nas sociedades pré-industrial, industrial e pós-industrial....	43
Quadro 2: Graduação presencial. Relação das trinta maiores instituições em número de matrículas - Brasil - 2003.....	193
Tabela 1: Distribuição das matrículas na educação superior por tipo de instituição – 2000..	189
Tabela 2: Distribuição percentual do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa - Brasil - 1993 - 2003.....	191
Tabela 3: Graduação presencial. Distribuição percentual do número de funções docentes em exercício por grau de formação, segundo a categoria administrativa - Brasil – 1994/1998 - 2003.....	194
Tabela 4: Graduação presencial. Distribuição percentual do número de vagas nos processos seletivos, por categoria administrativa - Brasil - 1993 - 2003.....	195
Tabela 5: Graduação presencial. Distribuição percentual do número de inscrições nos processos seletivos, por categoria administrativa - Brasil - 1993 - 2003.....	196
Tabela 6: Graduação presencial. Percentagem do número de concluintes em relação ao número de alunos que ingressaram quatro anos antes - Brasil – 1993-2002.....	197
Tabela 7: Graduação presencial. Evolução da relação candidatos/vaga nos processos seletivos, por categoria administrativa - Brasil - 1993 - 2003.....	198
Tabela 8: Taxas de ocupação de vagas no ensino de graduação - Brasil - 1990 - 2002.....	198
Tabela 9: Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa - Brasil - 1998 - 2003.....	201
Tabela 10: Recursos do tesouro aplicados nas IFES em relação ao PIB. Valores em R\$ milhões, a preço de janeiro de 1999.....	212

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias/Br
AES – Avaliações de Estudos e Análises Setoriais
AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES-SN – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional/Br
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior/Br
ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação/Br
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Br
ANUP – Associação Nacional de Universidades Particulares/Br
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social/Br
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Br
CC – Capital Constante
CDF – Comprehensive Development Framework
CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento/Br
CED – Committee of Economic Development/EUA
CFE – Conselho Federal de Educação/Br
CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica/Br
CF – Constituição Federal/Br
CFC – Centro de Formação e Capacitação
COFINS – Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social/Br
CFR – Council on Foreign Relations/EUA
CIADI – Centro Internacional de Acertos de Diferenças Relativas a Investimentos
CNE – Conselho Nacional de Educação/Br
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas/Br
COC – Composição Orgânica do Capital
CONAD – Conselho Nacional de Associações de Docentes/Br
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior/Br
CPqD – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações/Br
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras/Br
CT&I – Ciência Tecnologia e Inovação
CV - Capital Variável
DAES – Departamento de Análises Estatísticas/Br
DRU – Desvinculação das Receitas da União
EaD – Educação a Distância/Br
EAP – Estratégia de Assistência ao País/BM
EBTs – Empresas Nacionais de Base Tecnológica/Br
EKMS – Education Knowledge Management System
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária/Br
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes/Br
ENC – Exame Nacional dos Cursos/Br
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio/Br
FASUBRA – Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras/Br

FCF – Centro de Formação e Capacitação do Banco Mundial
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Financiamento Institucional do Ensino Superior/Br
FINEP – Financiadora Nacional de Estudos e Projetos/Br
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR – Fórum Nacional de Diretores/Br
FPE – Fundo de Participação do Estado/Br
FPM – Fundo de Participação dos Municípios/Br
FUNDCT – Fundo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Br
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/Br
FUNTEL – Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações/Br
G8 – Grupo dos oito países mais ricos do mundo
GATT – Acordo Geral do Comércio e Tarifas
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
GERES - Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior/Br
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial/Br
GTPE – Grupo de trabalho de Política Educacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Br
IBM – Instituto do Banco Mundial
IBM – International Business Machines/EUA
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Ensino Superior
IFC – Corporação Financeira Internacional
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INAE – Instituto Nacional de Estudos Avançados/Br
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Br
INPA – Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia/Br
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada/Br
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados
ISE – Institutos Superiores de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Br
MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado/Br
MBA – Master of Business Administration
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia/Br
MEC – Ministério da Educação/Br
MID – Marco Integral de Desenvolvimento
MP – Medida Provisória
MV – Mais-valia
NESTA – United Kingdom's National Endowment for Science, Technology and the Arts
NESUP – Núcleo de Estudos de Ensino Superior da Universidade de Brasília
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil/Br
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/EU
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMGI – Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
P&I – Pesquisa e Inovação
PADCT – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Br
PAE – Programas de Ajustes Estruturais
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/Br
PERP – Plano Estratégico para a Redução da Pobreza
PCN – Parâmetro Curricular Nacional/Br
PDTA – Programas de Desenvolvimento Tecnológico Agropecuário/Br
PDTI – Programas de Desenvolvimento Tecnológico Industrial/Br
PEAE – Plano de Ajuda aos Países Altamente Endividados
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PEP – Political and Economic Planning/EUA
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC – Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Br
PIS – Programa de Integração Social/Br
PNE – Plano Nacional da Educação/Br
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI – Programa Universidade para Todos/Br
PPA – Plano Plurianual/Br
PPAE – Países Pobres Altamente Endividados
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUC-CAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PWAG – Post-War Aims Group/EUA
RJU – Regime Jurídico Único
RNP – Rede Nacional de Pesquisa/Br
SBPC – Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência/Br
SESU – Secretaria de Ensino Superior/Br
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/Br
SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação/Br
SPEC – Programa de Educação para Ciência/Br
STIS – Sistema Científico Tecnológico Industrial Social/Br
TI – Tecnologias da Informação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TxL – Taxa de lucro
UAB – Universidade Aberta do Brasil/Br
UAM – Universidade Anhembi Morumbi
UB – Universidade do Brasil
UCG – Universidade Católica de Goiás
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UDF – Universidade do Distrito Federal
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes/Br
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIB – Universidade Ibirapuera
UNIBAN – Universidade Bandeirantes de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo
UNINOVE – Centro Universitário Nove de Julho
UNIP – Universidade Paulista
UNIPAC – Universidade Presidente Antonio Carlos
UNIPAR – Universidade Paranaense
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UniverCidade – Centro Universitário da Cidade
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira
UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
USAID – United States Agency for International Development
USJT – Universidade São Judas Tadeu
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 A “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”, COMO EXPRESSÃO DA “NOVA/VELHA” HEGEMONIA DOMINANTE: BELL E CASTELLS.....	31
2.1 Introdução.....	31
2.2 Daniel Bell e a sociedade “pós-industrial”: os fundamentos da “sociedade do conhecimento.....	32
2.2.1 Classe, elite e poder.....	32
2.2.2 Conhecimento teórico: o princípio axial da nova sociedade.....	34
2.2.3 A universidade: função hegemônica de formação do capital humano.....	38
2.2.4 Conhecimento, ciência, tecnologia e elite técnica.....	41
2.2.5 Os intelectuais do conhecimento: nova expressão do poder na sociedade meritocrática.....	42
2.3 A posição de Manuel Castells.....	46
2.3.1 A sociedade em rede como a nova economia globalizada.....	46
2.3.2 A tecnologia informacional: o novo paradigma.....	50
2.3.3 Por uma economia globalizada e flexível.....	53
2.3.4 A virtualidade, o tempo e o espaço.....	57
2.3.5 A futura sociedade da informação.....	60
3 CRÍTICAS À “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”.....	62
3.1 Introdução.....	62
3.2 A tecnologia e a temporalidade do capital.....	62
3.3 Ampliação do setor de serviços: liberdade ou condicionamento?.....	71
3.4 Conhecimento e ciência: nova “chave” de valorização do capital.....	74
3.5 “Sociedade do conhecimento”: capital humano em nova versão.....	77
3.6 O papel da universidade e da educação.....	82
3.7 Os consensos ativos da democracia liberal.....	86
4 BANCO DO CONHECIMENTO E O PAPEL DE INTELLECTUAL COLETIVO	91
4.1 Introdução.....	91
4.2 O Banco Mundial: constituindo-se "amigo" dos pobres.....	94
4.2.1 O Banco Mundial como expressão coletiva das elites orgânicas.....	94
4.2.2 As metamorfoses do Banco Mundial.....	98
4.2.3 A administração de James Wolfensohn: mudar para continuar.....	102
4.2.4 A função intelectual na produção do fetiche.....	106
4.3 A estrutura do Banco Mundial: tecnologia organizacional para produção do consenso ativo.....	111
4.3.1 O Banco mundial na ação internacional.....	113
4.4 O Banco do Conhecimento.....	115
4.5 O Banco Mundial: intelectual coletivo das forças globais.....	120
4.6 Empréstimos como estratégia de consenso ativo no Brasil.....	126
5 OS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL E OS EIXOS DA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990.....	131
5.1 Introdução.....	131
5.2 Banco Mundial e educação superior: a dimensão econômica do conhecimento.....	133

5.3 O discurso da crise.....	144
5.4 Diferenciação de instituições superiores e fomento da oferta privada	148
5.5 Diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para seu desempenho: a discussão sobre a autonomia universitária.....	156
5.6 Definição da função do Estado para o Banco Mundial	159
5.7 O desenvolvimento da ciência e tecnologia: campo de relações de parceria da universidade.....	163
5.8 A sociedade do aprender a aprender: no contraponto da formação <i>omnilateral</i>	167
6 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990	172
6.1 Introdução	172
6.2 A Universidade da “sociedade do conhecimento” que se fortalece na LDBEN	182
6.3 As prioridades como inversão do que é prioritário.....	188
6.4 A Reforma da educação superior: o foco na “sociedade do conhecimento”.....	204
6.4.1 O “Livro Verde” do Ministério da Ciência e Tecnologia: uma profissão de fé na “sociedade do conhecimento”	213
6.5 “Sociedade do conhecimento”: algumas questões.....	223
7 CONCLUSÃO.....	229
REFERÊNCIAS	238

INTRODUÇÃO

A filosofia interroga-se acerca do que é verdadeiro para todos os homens, não acerca do que é verdadeiro para alguns indivíduos; as suas verdades metafísicas não conhecem as fronteiras da geografia política; as suas verdades políticas sabem demasiado bem onde as “fronteiras” começam a confundir o horizonte ilusório de uma concepção particular do mundo e do povo com o verdadeiro horizonte do espírito humano.

Karl Marx, 1972

O título desta tese evoca o Rei Midas, personagem da mitologia greco-romana, que desejava ardentemente possuir ouro. Este Rei teve seu intento realizado por Baco, Dionísio para os gregos. Obteve o direito de transformar tudo que tocasse em ouro. A virtude, porém, tornou-se castigo, tendo Midas que abdicar do seu desejo para não morrer de inanição, pois até a comida que tocava virava ouro (GRIMAL, 1997). Tal metáfora nos ajuda a compreender a aparência escondida em torno do desejo de Midas. Por detrás dela se escondem a fome e a miséria. Valemo-nos deste mito para pensar acerca da educação na década de 1990 no Brasil, envolta em contradições de classes sociais no interior das quais os interesses hegemônicos estão desejosos de torná-la ouro. As elites orgânicas dos países centrais, periféricos e semiperiférios¹ apóiam-se no argumento de que a educação superior como propriedade privada pode trazer grandes benefícios; procuram nos convencer que nesse caminho há uma espécie de ouro mágico capaz de elevar os patamares de desenvolvimento e reduzir a pobreza global. Ocorre um processo de inversão entre o mito de Midas e a realidade: o desejo das

¹ Usamos a terminologia *países periféricos e semiperiféricos*, sugerida por Arrighi (1998), para expressar as relações entre os países do norte e sul do mundo e para nos contrapormos ao Banco Mundial, que usa a terminologia *países em desenvolvimento*. Os conceitos *periférico e semiperiférico* expressam a situação daqueles países que estão na condição de subalternidade nas relações com os países centrais. No processo de mundialização financeira a posição dos países na rede capitalista internacional toma conformações próprias e relativas ao poder que exercem nas relações internacionais. Brasil, Chile, México, Argentina, o sul e leste da Europa, incluindo a Rússia, estariam num nível intermediário chamado de semiperiferia, ou seja, possuem um processo de desenvolvimento e crescimento, mas não se equiparam a países de centro, não se constituem países de decisão nas macrorelações políticas e econômicas. Os países da África e demais da América Latina estão qualificados como periferia. Por outro lado, a perspectiva desenvolvimentista do Banco sugere que os países periféricos e semiperiféricos terão sua economia desenvolvida por meio da adequação de suas economias ao processo de desregulamentação legal e à abertura comercial, conforme orientações emanadas das agências internacionais.

classes dominantes materializa-se como redução dos direitos da classe trabalhadora. Para os países periféricos e semiperiféricos, solícitos em defender a educação como “tábua de salvação”, tais elites contribuem para acelerar os processos de concentração de capital e o aumento da pobreza global. No jogo entre o mito e a realidade emerge o contraste entre virtude e maldição.

O Brasil, na década de 1990, foi palco de intenso movimento de reformas políticas². Essas reformas originaram-se de orientações de agências multilaterais, como o Banco Mundial, e atingiram fortemente as estruturas de serviços públicos e as formas de gestão do Estado dos países periféricos e semiperiféricos e, entre elas, a área educacional. As reformas aparecem no cenário internacional como necessárias em função de um novo momento social e econômico indicado genericamente por “sociedade do conhecimento”. Nossa análise privilegia o conceito “sociedade do conhecimento” buscando apreender as suas relações com a implementação de reformas no ensino superior brasileiro.

As questões que emergem do intuito de analisar essas reformas são: o que originou a necessidade dessas transformações? Por que essas mudanças, nesta década? Que condições as possibilitaram? Qual o vínculo do Banco Mundial com elas? Qual o objetivo do governo brasileiro ao adotá-las? Que implicações estas mudanças acarretaram e acarretam no âmbito da educação? Quais as relações entre as reformas políticas, as novas bases tecnológicas e a “sociedade do conhecimento”? Quais os resultados de tais reformas? Por que a iniciativa privada de ensino superior ganha fama de mais eficiente, no caso do Brasil, se a iniciativa pública é reconhecida como a que forma os melhores e mais qualificados profissionais³? Por que a crítica à educação superior moderna? Que mediações justificam tais reformas? Por que estas exigem a formação do trabalhador polivalente quanto aos campos de atuação profissional? Há de fato um processo de alívio da pobreza pela implementação das reformas educacionais? E o novo, proposto por essa elaboração, é mesmo novidade ou um momento do processo pelo qual passa a sociedade capitalista? As questões a serem respondidas são muitas e muitos os caminhos a serem percorridos a fim de que se possa analisar a intrincada relação entre a educação superior e a promessa de construção da “sociedade do conhecimento” na década de 1990, no Brasil.

² O conceito “reforma” é usado por nós no sentido do esforço das classes dominantes em reordenarem as estruturas de Estado e seus campos de atuação nos países periféricos e semiperiféricos, para torná-los aptos aos novos processos de apropriação do capital internacional. O conceito reforma é conservador na medida em que procede por redução do espaço público em benefício do crescimento do privado. As reformas também podem ser reconhecidas genericamente pelos ajustes do neoliberalismo.

³ Apesar de toda a dilapidação sofrida pelo ensino superior público, particularmente na década de 1990, ele continua sendo a referência de qualidade nos termos postos pelos próprios críticos. Este assunto será discutido no IV capítulo.

Nosso trabalho prioriza a perspectiva da intersecção das reformas educacionais de nível superior com a idéia da “sociedade do conhecimento”, terminologia apresentada como a razão pela qual é preciso mudar a educação para torná-la adequada aos novos interesses sociais. Justifica-se, por meio dela, a imperiosa necessidade de acompanharmos o movimento das transformações tecnológicas, agora estruturadas não mais pelas ‘velhas’ concepções de trabalho e classes sociais, mas por aquelas advindas do conhecimento e da informação. A terminologia é eleita pelo Banco Mundial e pelo governo FHC como justificativa teórica para as reformas na educação superior brasileira. A sua polissemia permite o surgimento de sinônimos e termos correlatos como *sociedade pós-industrial*, *pós-capitalista*, *terceira onda*, *sociedade em rede*, *sociedade da informação*, *economia do conhecimento*, dentre outras, apresentando-se como um momento significativo das transformações sociais, culturais e políticas, ocorridas a partir do último quarto do século XX⁴. Desse modo, torna-se necessário indicar que ao longo da exposição algumas expressões serão usadas como correlatas a “sociedade do conhecimento” posto que na documentação e literatura investigada evidencia-se esta polissemia. De outro lado, serão utilizados na medida em que complementarem a explicitação do ideário que pretende localizar na apropriação do “conhecimento” o elemento central de uma “nova” regulação social. O termo “sociedade informacional”, cunhado por Manuel Castells (1999a), expressa a constituição de uma sociedade mais avançada em razão da revolução tecnológica da informação e do conhecimento que se espraiam como redes de relações globais, articulando os fios e os nós⁵ de uma sociedade, ao mesmo tempo, horizontalizada pelas redes e hierarquizada pela posição adquirida dentro destas. Do mesmo autor, o termo “economia informacional” possui um peso mais econômico na medida em que Castells entrevê um mercado global sendo estruturado em torno dos meios de comunicação e conhecimento. A noção de “sociedade pós-industrial” de Daniel Bell (1976), em sentido amplo, é compreendida como anunciadora de uma forma de organização social não mais

⁴ O esforço por denominar as novas relações sociais, implementadas pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação, que se delineiam na crise de acumulação capitalista e pela redução do Estado nas atuações sociais, fez surgir, nas décadas de 1970 e 1980, um conjunto de sinônimos e metáforas para explicar o que seria esta sociedade: Alain Touraine (1973) a denomina de “sociedade programada”, Alvin Toffler (1995), “Terceira Onda”, Galbraith (1987, 1998), “A Era da Incerteza” e “Sociedade Afluente”, Lester Thurow (1985), “sociedade Soma Zero”, dentre outras, que podem ser conferidas em De Masi, (2000). Tais metáforas unem o ideal otimista e promissor de uma nova sociedade com a condição da insegurança e do improvável, na qual tudo é móvel, incluindo a identidade dos sujeitos. Elaborações de caráter, diríamos, fortemente ilusório, por não analisarem o movimento orgânico das relações sociais, contemplando as esferas da produção, circulação, trabalho e capital de modo dialético, mas se limitando a elaborações teóricas que não explicitam a materialidade social. Porém, a existência de tamanha abundância verbal cumpre o papel de difusão de tal ideário, colaborando na massificação de conceitos e na formação de consensos. Tais elaborações têm se prestado a fortalecer um discurso apaziguador, à manipulação do conhecimento e da pesquisa científica, à redução do espaço público no atual estágio das forças produtivas e visam o fortalecimento da hegemonia capitalista.

⁵ Castells compreende a sociedade como um conjunto de relações em rede. Ela é formada por fios que significam relações de comunicação e por nós, espaços aglutinadores de comandos, decisões e condições, dos quais partem e aos quais chegam os fios. Os nós representam os pólos dinâmicos da sociedade, podem ser cidades, organizações, instituições etc.

baseada na indústria, mas no conhecimento como eixo central. O termo “economia do conhecimento”⁶, no qual pesa a noção de lucro, muito utilizado nos documentos do Banco Mundial e pelo ex Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), também será usado sempre que a análise solicitar. Salientamos que esse termo é utilizado como referência à economia da “sociedade do conhecimento”, uma vez que ambos aparecem, geralmente, juntos nos documentos objeto deste estudo.

As condições materiais dos países centrais a partir da II Guerra Mundial, dinamizadas pelas transformações tecnológicas advindas do fordismo, permitem que surjam explicações com esse caráter. Na década de 1950, Wiener (1954), na obra *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*, anunciava os princípios da cibernética. Defendia a idéia de que a comunicação exerceria forte influência no futuro da sociedade. Nas palavras dele:

A sociedade só pode ser compreendida através de um estudo das mensagens e das facilidades de comunicação de que disponha; e de que, no futuro desenvolvimento dessas mensagens e facilidades de comunicação, as mensagens entre o homem e as máquinas, entre as máquinas e o homem, e entre a máquina e a máquina, estão destinadas a desempenhar papel cada vez mais importante (WIENER, 1954, p. 16).

A nova mercadoria que aparece no cenário social é a informação. Ainda com este autor,

O destino da informação, no mundo tipicamente norte-americano, é tornar-se algo que possa ser comprado e vendido [...] os problemas da informação serão avaliados de acordo com um critério padrão norte-americano: como mercadoria, uma coisa vale se puder render no mercado livre (p. 112).

Mcluhan (1964) na década de 1960, na obra *Os meios de comunicação como extensões do homem*, faz uma revisão das teorias que vêem as tecnologias como extensão do corpo humano. Compreende que a energia elétrica possibilitou uma série de avanços e mudanças tecnológicas e sociais, especialmente no campo das comunicações, ampliando sobremaneira a

⁶ “Economia do conhecimento” é a expressão que procura explicitar o fenômeno das modificações do conhecimento e seu impacto na economia. Nesse sentido, usaremos como sinônimo da expressão “sociedade do conhecimento”. Nos documentos do Banco Mundial (1995a, 2000a, 2003a), quando se usa a expressão “sociedade do conhecimento” nela também está compreendido o vínculo entre educação e economia. “Economia do conhecimento” é o termo utilizado na década de 1990 para expressar a “nova economia” (CHESNAIS. 2003), criada por jornalistas norte-americanos, tentando explicar os avanços da economia informacional naquele país. Essa economia assenta-se na defesa da efervescência da indústria das tecnologias da informação e em uma nova maneira de considerar a economia no seu conjunto (novos padrões de gestão e produtividade multifatorial maiores). O conceito é ainda impreciso, e indica que as Tecnologias da Informação — TIs apontam para uma tendência de crescimento econômico, em virtude das modificações nos setores que promovem crescimento. Para Chesnais (2003, p. 44), “de uma forma talvez ainda mais acentuada do que para a palavra ‘globalização’, a expressão ‘nova economia’, possui, portanto, uma forte conotação ideológica”.

produção de informação e conhecimento, desencadeando uma busca permanente por elas. O autor vislumbra uma fase da história superadora dos mecanicismos típicos do período industrial e do tempo cronológico e linear substituídos por sistemas eletrônicos que funcionariam como o cérebro humano, organizando e selecionando as mensagens em ritmo múltiplo e variável. É como se o ocidente estivesse sofrendo uma implosão nunca vista na história, chamada de “implosão elétrica” abolindo todas as noções de espaço e tempo vigentes até então. Para o autor, o homem se estende pelas novas redes de comunicações graças à automação tecnológica. A automação é informação que na indústria ganha o nome de cibernética, capaz de substituir os empregos por papéis complexos e as disciplinas nas grades curriculares pela interdisciplinariedade.

Na mesma década, Peter Drucker (1970), na obra *Uma era de descontinuidade*, anuncia a educação como o cerne de uma nova era, a era da “sociedade do conhecimento”, em que o conhecimento é focado como fator de produção, combinando e suplantando os antigos fatores: trabalho, capital e terra. Drucker é responsável pela cunhagem do termo “sociedade do conhecimento”. Daniel Bell (1976), na obra *O advento da sociedade pós-industrial*, retoma a idéia de uma sociedade baseada no conhecimento, a qual denomina de sociedade pós-industrial.

Na obra *La informatización de la sociedad*, da década de 1970, Nora e Minc (1981)⁷ estudam a revolução tecnológica mediante o desenvolvimento da informática. A revolução tecnológica em capacidade inovadora é tomada como possível condição para uma outra sociedade. Nas palavras dos autores: “A telemática pode aplainar o caminho para o advento de uma sociedade nova” (1981, p. 20). Os autores prevêm o uso da informática em forma de rede como se utiliza a energia elétrica e todo o processo de comunicação via *Internet*, realizado somente na década de 1990. Aguardava-se, com isso, a eclosão de empregos nas áreas de serviços desde empresas para infra-estrutura de redes, materiais, até os envolvidos na produção de *softwares*. A grande disputa de mercado, conforme esses autores, se dará pelo controle das máquinas, protocolos e conexões, sobretudo, a informatização, vista como importante fator para o crescimento econômico dos países.

Toffler (1995), na década de 1980, em *A terceira onda*, vê nas mudanças microeletrônicas e informacionais a revolução do conhecimento, reconhecido como o novo ponto de ordenamento dos poderes sociais pela descentralização, divulgação e democratização

⁷ Esta obra, diferentemente das demais produzidas por estes autores, se constitui em um diagnóstico solicitado pelo governo Francês e uma espécie de programa de governo sobre o desenvolvimento da informática na transformação econômica e social.

do conhecimento. Esta nova base técnica acarretaria o fim da divisão do trabalho e a dissolução das classes sociais. Perspectiva esta que também se estende aos valores de conduta e comportamentos gerados por uma sociedade democrática e do conhecimento. Nesta mesma década contamos com a contribuição de Schaff (1995) pela obra *A sociedade informática*⁸, na qual estuda fenômenos sociais contemporâneos à luz da revolução tecnológica. “A segunda revolução, que estamos assistindo agora, consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços” (SCHAFF, 1999, p. 22). Prevê, por meio desta revolução, mudanças na estrutura das classes sociais e o fim do trabalho como categoria social (como relação social de classe, força de trabalho) e a possibilidade de maior produção de riqueza. “Na sociedade informática a ciência assumirá o papel de força produtiva [...] A classe trabalhadora desaparecerá” (SCHAFF, 1995, p. 43-44). Vê no futuro a democracia como forma de organização política e mais equidade social e também os riscos do totalitarismos e da violência como possibilidades. Como atesta King (1995, p. 10), referindo-se a Schaff:

O autor é fundamentalmente um otimista. Ele parte, ou melhor, tem de partir da hipótese de que não haverá catástrofe nuclear. Sustenta, por outro lado, que a automação da produção e dos serviços levará a um considerável enriquecimento da sociedade e que esta riqueza ao final será distribuída, seja qual for o sistema político, com o grau de equidade que garantirá uma opulência geral nas sociedades industrializadas.

Em Castells (1999a), na década de 1990, temos uma elaboração similar, “sociedade da informação”, na obra *A sociedade em rede*, na qual enfatiza o surgimento de uma nova era informacional cuja economia estaria ancorada no conhecimento. A lucratividade e a competitividade dos países periféricos e semiperiféricos teriam na nova economia das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC campo fértil de desenvolvimento.

Neste trabalho tomaremos as obras de Bell e Castells para interlocução. A escolha se deve à pertinência de suas contribuições quanto ao teor filosófico e às questões procedentes, mormente o ideário de Bell acerca da sociedade “pós-industrial”, anunciando uma sociedade movida pelo conhecimento, e o de Castells, pela proximidade com os debates contemporâneos

⁸ Esta obra é a primeira de uma coletânea de relatórios solicitados pelo Clube de Roma (fundado em 1968 com a finalidade de congregar cientistas pesquisadores renomados para fazer diagnósticos e análises sobre o sistema global), intitulada *The Club of Rome Information Series: Contributions to the Understanding of the World Problematique*. Segundo o presidente do Clube de Roma Alexander King (1995) este, como os demais relatórios da coletânea não pretendem ser escritos políticos mas aprofundar determinadas dimensões sociais como o desemprego, a depredação do meio ambiente, a pobreza, procurando esclarecer sobre os fatores que operam no interior de cada uma dessas problemáticas.

sobre o tema. Salientamos que apesar de em ambos não encontrarmos o termo “sociedade do conhecimento”, mas variantes, neles está a discussão dos fundamentos do novo ideário social: conhecimento e informação articulados com a tese da tecnologia apresentados como novos fatores da dinâmica econômica; setor de serviços substituindo o setor industrial; universidade como produtora de capital humano; sociedade sem classes regida por poderes de mérito (Bell) ou por relações horizontais e democráticas (Castells) e outros. A eleição de Bell e Castells se deve ao poder de síntese e de análise em responder às questões solicitadas pelas mudanças no capitalismo em décadas diversas.

Procuramos analisar criticamente o ideário “sociedade do conhecimento” e seu otimismo em anunciar uma sociedade mais harmônica capaz de indicar caminhos desenvolvendo as economias dos países periféricos e semiperiféricos. Neste cenário, a educação cumpriria o importante papel de formadora, veiculadora e divulgadora da nova base técnica e potencializaria uma nova economia. Porém, as discussões em torno do tema “sociedade do conhecimento” não são pacíficas dada a multiplicidade de significados dela originada. A terminologia, como já anunciamos, tem sentido polissêmico, ambíguo, abrangendo conhecimento, informação, tecnologia e comunicação. Apesar dessa polissemia e ambigüidade conceitual, Matos (2002, p. 9) compreende que a

sociedade do conhecimento para além de um constructo tecnológico, é um constructo teórico/prático, no sentido de modelo social global que se legitima, tanto mais quanto mais se torna socialmente dominante, isto é, quanto mais reduz a pertinência da questão do sentido à imprescindibilidade instrumental da sua utilização.

Para Frigotto (1999, p. 7), a primeira contradição surge na definição do objetivo da “sociedade do conhecimento”:

As noções de pós-moderno, pós-industrial e pós-fordista, em níveis diversos, afirmam o senso comum de uma nova era e os cenários mistificadores de um mundo unipolar [...] forma-se uma era supostamente harmônica sob a égide de uma ‘nova era do mercado’, centrada não mais nas relações de poder e, portanto de classe, mas numa sociedade do conhecimento.

Com base nas perspectivas de Frigotto (1999) e Matos (2002), procuramos evidenciar como este ideário, em sua força ideológica, é usado nos discursos de autoridades e

organismos burocráticos a partir da década de 1990, absorvido como senso comum, a ponto de quase neutralizar as perguntas pelo seu sentido, sua epistemologia e sua coerência⁹.

A “sociedade do conhecimento”, ao tornar-se necessária para a legitimação do modelo global, assume uma dimensão teórico-prática. Isto é, explica, convence e justifica as ações de governos e agências internacionais na condução de políticas de interesses hegemônicos. Assim, a materialidade capitalista se expressa pelas ideologias produzidas para fortalecer a hegemonia de classes. Ou seja, a ideologia se aprofunda nas relações sociais como senso comum no sentido gramsciano (1999), encarregando-se de consolidar o modo de pensar e agir de uma determinada classe social. Ideologia é aqui compreendida como dimensão superestrutural em relação dialética com a base material que, em Gramsci (1999, p. 238), corresponderia ao conceito de bloco histórico, “já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais”. Ou seja, a ideologia “sociedade do conhecimento” aparece como manifestação de um determinado tempo histórico do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas. Não se trata apenas de uma força teórica, mas prática, que incide sobre a vontade e ação dos órgãos e espaços de decisão nacionais e internacionais.

Defendemos ainda que esta ideologia é produzida em função da crise de concentração de capital pela qual passa a sociedade capitalista. O sentido da crise aqui é relativo a períodos de instabilidade de crescimento econômico, que derivam em falta de coesão social, sobretudo por causa dos riscos de esgarçamentos sociais produzidos pelo empobrecimento, como aprofundaremos no capítulo III desta tese. Ou seja, há uma instabilidade econômica que na superestrutura é ruminada e devolvida sob a aparência de saída, gerando expectativas que neutralizam as possibilidades de resistência. Gramsci (2000b, p. 61) comenta que, nesses períodos, da classe dominante emergem “promessas demagógicas, mas mantêm o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar os adversários”. A crise veiculada nos discursos de agências e governo imbuídos das noções neoliberais da década de 1990, expressam seu deslocamento da mesma do campo econômico para o Estado, mormente a educação centralizada como manifestação fetichizada da crise.

A “sociedade do conhecimento” configura-se como arma teórico-prática do pensamento dominante. Como afirmava Gramsci (1999, p. 111), não há somente uma construção ideológica, mas várias.

⁹ Senso comum é aqui entendido no sentido gramsciano de conhecimento desagregado, fragmentário e religioso (na acepção laica). O senso comum como manifestação da cosmovisão capitalista deve ser superado por uma filosofia de ordem intelectual, que é a filosofia da práxis (GRAMSCI, 1999).

As construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer, ainda que atravessem por fases intermediárias nas quais a sua afirmação ocorre apenas em combinações mais ou menos bizarras e heteróclitas.

Mesmo que a penetração da “sociedade do conhecimento” se restrinja aos círculos intelectuais, incluindo-se o BM e agências multilaterais, diferentemente de outras ideologias que conseguem manter-se ao longo de tempos consolidando-se como senso comum¹⁰, isto não diminui o seu poder de ação, como teremos oportunidade de mostrar nos capítulos III e IV. Essa ideologia indica a necessidade de uma educação mais avançada, caminho que se concretiza pelo projeto de reforma do Estado, no Brasil, na década de 1990.

O processo das reformas no ensino superior tem início, no Brasil, com o governo de Fernando Collor de Mello (1999-2001), pela abertura da economia brasileira ao comércio internacional, incluindo a educação como área de serviço na Organização Mundial do Comércio – OMC e seu aprofundamento nas duas gestões seguintes do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Nesta década foi flagrante a ampliação de universidades privadas; a contenção de recursos à educação superior pública; a priorização da Educação Básica vista como o principal eixo de investimento; o incentivo à implementação de cursos técnicos de nível superior e o esforço de desestruturação do ensino público superior como podemos atestar pelas análises de documentos e bibliografias no capítulo IV desta tese.

A reforma da educação compõe uma das dimensões da reforma do Estado e assegura importantes mediações para a reprodução das formas mais avançadas de capital. A mesma é produzida sob um conjunto de argumentos baseado na “revolução do conhecimento” e avanços tecnológicos propostos pelo BM e aceitos pelas classes dominantes dos países periféricos e semiperiféricos. Os reflexos da crise de acumulação, iniciados na década de 1970, na década de 1990 mostram uma de suas faces pela produção da imagem da educação como saída para os problemas econômicos e sociais. No que tange a essa perspectiva, Shiroma e Evangelista (2006a) argumentam que se constrói a educação como terreno de solução política de problemas – particularmente os relacionados à pobreza – que não foram produzidos nesse campo e não podem ser por ele solucionados: “Contudo, é óbvio, não é nesse campo que se encontrarão respostas seja para a pergunta sobre as origens da pobreza seja para a pergunta sobre sua supressão” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006a, p. 13).

¹⁰ Estamos falando da liberdade e da globalização, duas ideologias produzidas pelo capitalismo e profundamente arraigadas nas crenças e na ação das classes sociais. Seu poder de penetração é poderoso exatamente pela capacidade de dar caráter essencial ao que é aparente.

O BM como agência externa representando os interesses dos países centrais, defende a necessidade da educação contemporânea se reformular, materializando um conjunto de orientações direcionadas às instituições educacionais de formação primária e universitária. Para discutir tanto o papel do BM como mediador dos interesses centrais e o papel dos Estados nacionais utilizaremos o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE (DALE, 2006). O autor por meio da AGEE nos ajuda a entender que há um planejamento para a educação no nível global proporcionada pelos países centrais no qual exercem papéis determinantes o BM e agências multilaterais e os Estados nacionais. Ou seja, as orientações externas mediadas pelo BM contam com a força central dos Estados nacionais para a estruturação e implementação de políticas de educação de ordem global estruturante. Procuramos compreender a atuação do BM como agente catalizador dos processos de manutenção da hegemonia dos países centrais, o que nos remeteu à idéia de *intelectual coletivo* de Gramsci (2000b). Esta hipótese foi lançada pelo desempenho desta agência como preposto das classes dominantes. Encontramos nos referenciais teóricos deste autor guarida também para a hipótese de que o BM, para implementação das reformas educacionais, usa os mecanismos políticos de consenso e coerção. Veremos como a tese sobre a “sociedade do conhecimento” organiza e dá aparência de unidade às orientações de políticas educacionais, revelando, diríamos, o caráter de *córtex político*¹¹ do *intelectual coletivo* e promotor de consensos ativos na figura do BM.

Perguntamo-nos também: que motivo levou a ideologia da “sociedade do conhecimento” ter ressonância no Brasil? Os discursos que divulgaram a reforma sustentavam que a produção de conhecimento melhoraria as condições do país, tornando os cidadãos empregáveis e asseguravam que as privatizações da educação superior trariam avanços na pesquisa e na ciência. A parceria do BM, representando os países centrais, articulada a um conjunto de condicionalidades (empréstimos e orientações) e produção de consensos ativos, encontrou fortes aliados nas classes dominantes (especialmente a classe empresarial de serviços e a política). A difusão desta conceituação perpassa, formalmente, os documentos oficiais do Banco e agências irmãs (Organização Mundial do Comércio – OMC, Fundo Monetário Internacional – FMI, *International Foment Corporation* – IFC, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos – OMGI) e, no Brasil, é propagada pelo Ministério da Educação – MEC e Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, para afirmação da reforma da política científica.

¹¹ No sentido usado por Dreiffus (1987) quando se referia às *elites orgânicas* no papel de intelectuais dando organicidade ao pensamento das classes dominantes.

A concepção de conhecimento teórico surge como fator central da produtividade, articulador de uma nova base social (BELL, 1976), e ganha força nos círculos intelectuais, tornando-se uma alternativa para os que abandonavam as análises das relações de poderes de classe.

Nossa hipótese consiste em demonstrar que a “sociedade do conhecimento” se constitui como ideologia assumida pelas agências multilaterais e pelas elites dos países periféricos e semiperiféricos como âncora de sustentação para as reformas de Estado e, sobretudo, da educação, na qual são articulados discursos sobre a diminuição da pobreza, melhoria da vida social e desenvolvimento econômico do país. No âmbito da melhoria social “a sociedade do conhecimento” tem a função ideológica de retomar a teoria do capital humano legitimando as reformas ao apontar a possibilidade de melhoria de habilidades e aptidões técnicas para o trabalho¹². Encontramos evidências que justificam a aproximação por nós realizada entre as reformas, a educação e uma nova modalidade da teoria do capital humano nos documentos oficiais dessas agências e naqueles produzidos no Brasil para as reformas. A aproximação entre a teoria do capital humano e a “sociedade do conhecimento” como versões similares em tempos diversos é também encontrada em Frigotto (1999). Porém, consideramos que as condições em que foi produzida a teoria do capital humano deve ser compreendida diversamente daquela na qual se produziu a ideologia “sociedade do conhecimento”. No período pós-II Guerra Mundial há um processo de aproximação entre a indústria e as ciências humanas cujas contribuições para o campo de recursos humanos produtivos foi fundamental. Já nos termos atuais da “sociedade do conhecimento” as promessas de uma “nova sociedade” esbarram em processos mais aprofundados de exclusão social e em condições mais agudas de concentração do capital¹³. Há, da parte das classes dominantes, maiores dificuldades para mediar e legitimar a “sociedade do conhecimento” diante das condicionalidades impostas pelas agências internacionais aos países periféricos e semiperiféricos¹⁴. Tais condicionalidades são acordadas por essas classes e implicam retração dos direitos públicos das classes subalternas. Os dados sobre as orientações políticas do BM e as políticas da reforma do ensino superior brasileiro recolhidos nesta tese evidenciam os embates realizados em torno das reformas, particularmente da educação superior e, por conseguinte, a rejeição massiva de parte da sociedade civil das promessas da “sociedade do

¹² Compreendido no sentido posto por Schultz (1961), de investimento em recursos humanos para valorizar o sujeito como capital humano.

¹³ Para tal as evidências ocorrem nas mega-fusões de empresas internacionais, demonstrando a impossibilidade do capital crescer sem uma alta capacidade competitiva (WOOD, 2006b) e na elevação dos índices de pobreza global (POCHMANN e AMORIN, 2002 e POCHMANN et al., 2004).

¹⁴ As condicionalidades se referem às negociações da dívida externa mediadas pelo BM e FMI exigindo como contrapartida aos países periféricos e semiperiféricos as reformas e os ajustes necessários para tornar as economias abertas ao capital estrangeiro.

conhecimento”. Também é verdadeiro o caráter emergencial da teoria atualizada do capital humano, apresentada pelo BM na década de 1990, para o consenso sobre a equidade social e o alívio da pobreza justamente pela percepção de que não é mais possível resolver essa questão, a não ser aliviá-la. Esse argumento faz recair sobre a educação a produção de coesão social. Evidenciamos nos capítulos II e III o medo das elites orgânicas globais do aumento da pobreza e a insistência na preservação dos valores democráticos e direitos da cidadania sem mexer nas questões sociais e de classe. Por isso, compreendemos que a “sociedade do conhecimento” aprofunda a teoria do capital humano situada em um momento mais complexo das relações sociais, tendo mais dificuldade de legitimar-se. No âmbito nacional, a verdadeira face do discurso sobre o capital humano verifica-se como ganho privado das elites empresariais pela ampliação irracional do número de universidades privadas.

Nossa incursão pelo tema tem o objetivo de compreender esses fenômenos, suas dimensões práticas e teóricas para o ensino superior e suas manifestações em relação às reformas no Brasil. A onda de reformas penetra a educação, justificando a universidade empresarial, operacional ou profissional (CHAUÍ, 2003), cujo objetivo é lançar mão do modelo do progresso tecnológico e das comunicações para direcionar a educação no cumprimento de funções econômicas e políticas que não lhe pertencem.

Utilizaremos o conceito de conhecimento referido por Gramsci (1999), tratado como produção da ciência de um tempo que expressa os processos de desenvolvimento produtivo, tecnológico e suas correspondências na dimensão ideológica. Conhecer, portanto, é compreender a dialética entre o momento objetivo (econômico) e o subjetivo (ideológico), constituído nos seus modos aparentes e essenciais de operarem. A ciência é o resultado da produção criativa humana, porém está inserida no contexto dos avanços materiais deste período e nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Entre a promessa da produção de uma sociedade desenvolvida e avançada, democrática e menos pobre e as condições de vida real há um fosso cada vez mais profundo. Poucos conseguem participar da produção desta sociedade e as classes subalternas vivem nas bordas do sistema. Logo, entre o que a “sociedade do conhecimento” propõe e as relações sociais vigentes constatamos as mesmas contradições das décadas que antecederam os anos 1990, isto é, ao contrário do que se apregoa, não há uma nova constituição social e econômica, muito embora existam mudanças significativas nas áreas tecnológicas e nas formas de organização social e produtiva. Delineia-se, assim, o nosso esforço em tentar

explicitar as mediações que compõem as relações sociais que se apresentam sob os signos da aparência e da essência¹⁵.

Isto posto, organizamos o nosso estudo em cinco capítulos. O capítulo primeiro, **“Sociedade do Conhecimento” como expressão da “nova/velha” hegemonia dominante: Bell e Castells**, aborda o surgimento da temática “sociedade do conhecimento” nos teóricos posteriores à segunda guerra mundial. Daniel Bell e Manuel Castells, como indicamos, serão nossos principais interlocutores. Procuramos explicitar as teorias expostas por eles sobre o novo ideário social, suas expectativas e análises centrais.

O segundo capítulo, **As críticas à “sociedade do conhecimento”**, expõe as críticas às elaborações de Bell e Castells com base nas obras de Marx e Gramsci, principalmente, e comentadores que contribuem na análise. O objetivo é mostrar que os ideários de uma sociedade pós-industrial, informacional ou do conhecimento, anunciam uma nova condição social baseada em perspectivas que negam as relações sociais de classes. Muito embora o sistema taylorista-fordista tenha assumido formas de produção mais flexíveis, movidas pela nova base técnica, a sociedade continua capitalista, mantendo as classes sociais e a expropriação do trabalho como seus fundamentos¹⁶. Buscamos também situar a “sociedade do conhecimento” nas produções ideológicas da reorganização hegemônica das economias dos países centrais.

No terceiro, **O banco do conhecimento e o papel de intelectual coletivo**, analisamos o Banco Mundial como *intelectual coletivo* dos países centrais. Esta agência tem cumprido importante papel de promoção e divulgação da “sociedade do conhecimento”, materializando seus interesses nas orientações de projetos e reformas, promotora de consensos ativos “desenvolvimentistas” dirigidos aos países periféricos e semiperiféricos. Apontamos o Banco como mediador intelectual, agência de pensamento e como órgão financiador para manter as condições hegemônicas burguesas, exercendo o papel de preposto das relações de poderes entre os países centrais e periféricos e semiperiféricos. O BM também é apontado como responsável pela produção de discursos e significados à educação para adequá-la à ideologia “sociedade do conhecimento”.

¹⁵ *Essência e aparência* são categorias pertencentes à teoria do conhecimento na filosofia ocidental. Em Aristóteles (1973) temos sua primeira versão, no Livro I da *Metafísica*, no qual o conhecimento é compreendido na dinâmica entre o singular e o universal. O singular, restrito aos sentidos, só se tornará conhecimento depois que obtiver a apreensão intelectual, tornando-se universal. Em Marx (1994), as categorias compreendem as relações sociais (econômicas, políticas, culturais) e as inversões ideológicas operadas pela sociedade capitalista, que permitem esconder as relações sociais de classe. Também em Gramsci (1999) encontramos análises que procuram explicitar as complexidades das relações essenciais e aparentes no estudo sobre a passagem do senso comum para o bom senso.

¹⁶ Sobre a noção de trabalho utilizaremos como literatura principal Marx (1994) e Gramsci (2000a).

O quarto capítulo, **Os documentos do Banco Mundial e os eixos da reforma do ensino superior na década de 1990**, se atém aos principais documentos do BM que tratam das reformas do ensino superior (1995a¹⁷, 2000a, 2003a)¹⁸. Nessa empiria buscamos as mediações que sustentam a AGEE e a ideologia “sociedade do conhecimento” e reafirmamos que esse ideário mantém relação orgânica com os interesses da democracia liberal, visando uma universidade promotora de lucro privado.

No quinto, **A reforma da educação superior brasileira na década de 1990**, buscamos entender como a “sociedade do conhecimento” é argumento utilizado como âncora para justificar as reformas no ensino superior, na década de 1990, no Brasil. Analisamos, por meio das propostas de reforma do Estado, os passos que contribuíram para implementá-la, sobretudo o papel do governo Fernando Henrique Cardoso na produção de consensos para a reforma de Estado e da educação. Neste caso, discutimos o conjunto de Leis, Decretos, Portarias, Projetos de Leis, Emendas Parlamentares, documentos oficiais elaborados pelos Ministérios da Educação, Fazenda e Ciência e Tecnologia, bem como bibliografias sobre o tema para compreender as modificações e as conseqüências das reformas e seu vínculo com as orientações do BM.

Concluimos a pesquisa retomando os dados e reafirmando que o “ideário “sociedade do conhecimento” se afirma como ideologia resultante da materialidade do pós-II Guerra Mundial, momento a partir do qual se desenvolve uma nova base técnica lastreada no conhecimento e nas tecnologias como fatores centrais de produção. O desenvolvimento do capitalismo a partir da década de 1970 dá mostras de sua crise estrutural permitindo que se promova o ideário de uma outra sociedade como alternativa. Essa ideologia é articulada às discussões do BM na mediação de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

¹⁷ Salientamos que o documento *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* foi lançado originalmente pelo BM em 1994. A versão espanhola com a qual trabalhamos é de 1995.

¹⁸ Embora haja outros documentos do Banco que versem sobre educação superior, eles não serão objeto direto de nossas análises, são eles: *Financing education in developing countries: an exploration of policy options* (1986). *La asistencia del Banco Mundial a la educación terciária en el agronomía de 1964-1990* (1991a); *Desarrollo de la capacidad de investigación y de la capacitación científica avanzada: lecciones aprendidas de la experiencia del Banco Mundial* (1995b); *Reforma de los sistemas de educación superior: algunas lecciones guías para la puesta en marcha de las políticas* (1995c); *Proyectos de educación terciária del Grupo Banco Mundial: descripciones y lecciones aprendidas* (1997a); *Financiamiento y gestión de la educación superior: informe de las reformas realizadas en el ámbito mundial* (1998a); *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI* (1998b); *Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior* (1998c); *Aseguramiento de calidad en la educación superior: adelantos recientes y retos futuros* (1988d); *Información, conocimiento y desarrollo* (1999a); *Estudio del sector de la educación superior* (2000b); *Fondos de innovación para las universidades* (2000c); *Educación terciária en el siglo XXI: retos y oportunidades* (2000d); *Cerrando la pobreza urbana nel Brazil* (2001a); *La reducción de la pobreza rural nel Brazil: para una estratégia integrada* (2001b); *Uma parceria de resultados: o Banco Mundial no Brasil* (2001c); *Agenda de desenvolvimento social para o século XXI* (2003b); *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo* (2003c),); Os documentos direcionados à reforma do ensino superior brasileiro são: *Higher education reform in Brazil* (1991c); *Adjustment lendings: lessons of experience* (1993a); *Priorities and strategies for education* (1995d); *Brazil higher education sector study* (2000g); *Brasil justo e sustentável competitivo, 2002a*; *Higher education in Brazil: challenges and options* (2002b).

pela qual propõe aos países, em que são articulados os interesses hegemônicos dos países centrais, uma nova regulação política e econômica.

O Brasil da década de 1990 é solícito com as propostas do BM, introduzindo a reforma do Estado e da educação – particularmente o ensino superior – que resultaram na aceitação de uma concepção redutora da educação, voltada para a coesão social, diminuição da pobreza e desenvolvimento econômico. Apesar dessas novas funções que aparecem cerceadas pela ideologia “sociedade do conhecimento”, averiguamos o empenho do Estado e seus grupos dominantes (sobretudo, empresários da educação e governo FHC) na execução das mesmas com a especial função de promover a governabilidade. Isto nos confirmou, portanto, que os discursos empreendidos pelo BM obscurecem o caráter de redução dos direitos dos trabalhadores das reformas de Estado e educação, vertidas em face humanitária. Nesse processo, o ideário “sociedade do conhecimento” e seu conjunto polissêmico contribuem para a produção de consensos ativos nas classes subalternas em função dos interesses particulares da classe dominante ¹⁹.

¹⁹ Duas observações ao leitor: 1) Os textos referidos em espanhol ou inglês na bibliografia tiveram tradução livre; 2) Como a presente pesquisa utilizou-se de fontes em *sites* da Internet, as referências dos documentos do Banco Mundial e dos discursos do Presidente do BM James Wolfensohn serão seguidas pelo ano da publicação para evitar problemas de interpretação. As demais bibliografias terão o ano da busca como referência.

2 A “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO” COMO EXPRESSÃO DA “NOVA/VELHA” HEGEMONIA DOMINANTE: BELL E CASTELLS

Ao trabalhador só é permitido ter tanto para que queira viver, e só é permitido querer viver para ter.

Karl Marx

2.1 Introdução

Exporemos neste capítulo as teorias de Daniel Bell e Manuel Castells sobre a sociedade pós-industrial, a sociedade informacional e a economia informacional. Bell contribui em primeira instância com a construção dos fundamentos do ideário que conhecemos como “sociedade do conhecimento”. O ideário deve ser compreendido no sentido amplo da perspectiva de uma nova sociedade. Destacamos entre os fundamentos a noção de conhecimento como princípio axial, a tecnologia e a temporalidade, o papel da universidade na produção do capital humano e na definição da estrutura de classe organizada a partir da noção de mérito, e o emprego hegemônico encontrar-se-ia no setor de serviços. Destacamos, sobretudo, que o autor não trabalha com a noção de classes sociais, mas de grupos definidos pela qualificação profissional: engenheiros, técnicos, médicos etc. A democracia liberal é compreendida pela capacidade de decisões políticas, analisadas sem as conseqüências nas relações de classes; o poder da política é maior que o econômico, sobretudo porque estaria baseado no mérito proveniente do conhecimento. Desse modo, teríamos as bases filosóficas de uma nova sociedade. Aprofundaremos as análises sobre esses fundamentos a seguir.

Manuel Castells representa a reflexão da década de 1990, comungando com um novo ideário social a partir das noções de sociedade da informação e a economia informacional. Há determinados pontos que convergem com os de Bell e teremos oportunidade de mais bem explorá-los. Salienciamos por ora a noção de setor de serviços como hegemônico no emprego, o capital humano posto pela perspectiva do trabalho flexível e adaptação do trabalhador a esse mecanismo organizacional da estrutura global, a tecnologia em seu caráter aplicado capaz de gerar processamento de novas informações e conhecimento, a noção de uma sociedade organizada em rede substituindo a de classes. Entre os temas específicos de Castells teremos a noção de espaço, tempo e virtualidade que completam os fundamentos de sua análise sobre o capitalismo global.

Procedemos à exposição elencando esses fundamentos e buscando compor a constituição desse ideário chamado “sociedade do conhecimento”.

2.2 Daniel Bell e a sociedade “pós-industrial”: os fundamentos da “sociedade do conhecimento

2.2.1 Classe, elite e poder

O teórico Daniel Bell (1976, 1980)²⁰ é uma das principais referências no campo da reflexão sobre a sociedade “pós-industrial”, anunciada na década de 1960. Os pressupostos sugeridos por ele concorreram para fortalecer a ideologia da “sociedade do conhecimento”. A sua tese afirma a passagem da sociedade industrial para a sociedade dos serviços pós-industriais, na qual haveria uma nova base de produção, circulação e poder, cujo ideário otimista de uma outra sociedade confluía para a “sociedade do conhecimento”.

Um dos primeiros rompimentos, sugeridos por Bell (1976), em relação às teorias precedentes que explicavam as relações sociais e econômicas, é feito com o marxismo²¹. Conforme Bell (1980, p. 33),

o capitalismo não é apenas, como entendia Marx, um sistema econômico com determinadas relações entre empregadores e empregados, e com classes divididas por limites estritamente econômicos; é um sistema social no qual o poder se transmite através da família, e onde a satisfação da propriedade reside, em parte, no nome da família pelo qual a empresa se torna conhecida.

Segundo Bell, a categoria classe social é considerada obsoleta, tem sido contestada e ressignificada para explicar as novas condições sociais, nas quais o motor da dinâmica social seria dado pelos consensos políticos e não pelas classes. Na sociedade “pós-industrial”, a base do acesso ao poder é a educação, a qual é transmitida pela família. Portanto, afirma Bell (1976, p. 538), o processo de mudanças, “em termos sociológicos, é a ascensão de novas

²⁰ Para compreender melhor a problemática “pós-industrial” em Bell utilizamos também sua obra *O fim da ideologia*, escrita na década de 1950, anunciadora da derrota das concepções utópicas do marxismo.

²¹ Ao comentar Edward Shils, no que diz respeito à sociologia do século XX ser dependente dos grandes mestres modernos, Bell (1976, p. 70) destaca: “a única figura que o professor Shils deixa de fora, muito estranhamente, é Marx, talvez pelo fato de nos termos tornado pós-marxistas”. Porém, Bell reconhece que não será possível uma análise das mudanças sociais sem partir de Marx. Contra todos os idealismos, Marx continua sendo a referência para os que compreendem que as mudanças não ocorrem pelas idéias. O próprio Bell assim entende o seu trabalho: “teremos mais uma vez de nos entender com o fantasma de Marx” (p.70).

elites técnicas e o advento de um novo princípio de estratificação social”. A nova ordem social, para o autor, implica revisão do conceito de classe, pois “a palavra classe não indica um grupo específico de indivíduos, mas sim, um sistema de institucionalização ou de regras básicas para adquirir, conservar e transferir o poder diferencial e os privilégios que o acompanham” (BELL, 1976, p. 399). Ou seja, para o autor, a mais contundente reviravolta social da segunda metade do século XX é a subordinação da economia à política, em que essa última se constitui em nova ordem de controle da sociedade. Os consensos seriam produzidos pelos grupos sociais hegemônicos, resultantes da ascensão das formas pós-industriais, isto é, “se as figuras dominantes do último século foram as do empresário, do homem de negócios e do executivo industrial, os ‘novos homens’ são os cientistas, matemáticos e engenheiros da nova tecnologia intelectual” (BELL, 1976, p. 380).

Mas o que, efetivamente, permite concluir a passagem do período industrial para o “pós-industrial”? Para Bell (1976, p. 199), “o ritmo da mudança, a mudança de escala são as idéias em torno das quais deve girar a discussão dos componentes centrais e estruturais da sociedade “pós-industrial”, as dimensões do conhecimento e tecnologia”. A tecnologia seria a principal responsável pela abertura de novas formas de trabalho e emprego e pelo redimensionamento das relações entre o planejamento, representado pelos setores administrativos e gerenciais, e os setores produtivos, subalternos às esferas administrativas. Isto é, haveria um novo cenário de relações no trabalho nos quais os trabalhadores da base produtiva não teriam hegemonia, que associado à fragmentação do trabalho, exigido pelos novos padrões tecnológicos em áreas de decisão e planejamento, resultaria em menor unidade dos trabalhadores como classe social. Haveria, ademais, corporações administrativas que cuidariam do pensamento/planejamento, ou seja, engenheiros e técnicos que operariam na produção, caracterizando, assim, uma espécie de subgrupo articulado, não ao redor da classe, mas identificado pelo fazer, ação e execução.

A negação do caráter de classe, nessa abordagem, firma-se sobre a confiança no fator conhecimento como novo propulsor da dinâmica social ou, mais exatamente, na incorporação das tecnologias de conhecimento e informação como fatores de produção, retirando o caráter do trabalho humano como a principal força produtiva e substituindo a categoria trabalho pela de conhecimento teórico. Também convencionou-se que na esfera da circulação da mercadoria, estaca de segurança da análise de Bell, se resolveriam as questões de trabalho e consumo, como se a mercadoria andasse separadamente da produção. Isto é, o caráter desse argumento

ideológico possui a propriedade de dar ao aparente (circulação) identidade universal e, a rigor, nega as relações de produção.

Para Bell (1976) o ano de 1956, seria o marco referencial da sociedade “pós-industrial”. Neste momento, os trabalhadores dos setores administrativos já compunham maior número em relação aos trabalhadores da base produtiva (semiqualeificados) nos EUA, permitindo caracterizar, a partir de então, o período “pós-industrial”, no qual os setores de planejamento e pensamento superam o setor produtivo. Bell (1976) argumenta que o maior desenvolvimento do setor dos serviços não necessariamente seria a produção industrial; ao contrário, ela se manteria como atividade essencial e modificariam as relações com o conhecimento e a tecnologia que assumiriam um papel estratégico na dinâmica produtiva. Conforme Bell (1976, p. 134), “o conceito de sociedade ‘pós-industrial’ enfatiza a importância central do conhecimento teórico como eixo, em cujo redor se organizará o desenvolvimento econômico e a estratificação da sociedade”. Portanto, a partir desse entroncamento, podemos entender onde os defensores da “sociedade do conhecimento” (Bell (1976), Castells (1999a, 1999b, 1999c), Drucker (1964, 1970), Touraine (1973), Toffler (1995), buscam a argumentação de que os processos de mudanças implementadas pelas tecnologias permitiriam o remanejamento dos trabalhadores dos setores produtivos, em baixa, para os setores de serviços.

A análise de Bell (1976) é feita sobre os países centrais, que compõem a organização social com as seguintes características: *no setor econômico*, operariam a passagem de uma economia produtora de bens para uma economia de serviços; *no âmbito da distribuição da ocupação*, estabeleceriam a proeminência da classe de profissionais qualificados e técnicos; *na questão do princípio axial*, exaltariam o caráter central do conhecimento teórico como fonte de inovações e de formulação de políticas para a sociedade; *na perspectiva temporal*, promoveriam o controle da tecnologia e a valorização tecnológica; *nos processos decisórios*, incentivariam a criação de uma nova tecnologia intelectual. Teríamos assim os elementos de um quadro da futura sociedade “pós-industrial”.

2.2.2 Conhecimento teórico: o princípio axial da nova sociedade

A definição de Bell indica o conhecimento como princípio axial. Assim, desdobra as análises sobre o setor terciário, enfocando os principais serviços da era “pós-industrial” na educação, saúde, pesquisa científica, lazer, administração pública e finanças. Junto à

emergência dos serviços, surge uma nova classe profissional de técnicos de nível superior, em processo de expansão, em relação aos que trabalham nas bases industriais. As profissões emergentes seriam as técnico-científicas por concentrarem sua atividade no conhecimento. A definição dos profissionais se explicita pela ação do trabalho, pelo fazer e não pela concepção de uma classe social. A posição do conhecimento é que muda porque, em qualquer civilização, o conhecimento sempre foi fator de desenvolvimento. Para Bell (1976, p. 37), “o conhecimento teórico assume centralidade para a organização e tomada de decisões”, ou seja, para atender à necessidade de previsão e controle social. As decisões, a ciência, a inovação e uma nova noção de espaço e tempo, articulam-se no “pós-industrial”.

A centralidade do conhecimento é o fator fundamental para a produtividade, por meio da incorporação da inovação tecnológica. As inovações tornam mais eficientes, temporal e espacialmente, a produtividade. A relação entre conhecimento, empiria, tecnologia e ciência é modificada. Segundo o mesmo autor, as grandes descobertas do passado implicavam despreocupação, por exemplo, com as leis fundamentais das inovações e mantinham uma distância considerável entre as descobertas de leis e sua aplicabilidade prática. Na sociedade “pós-industrial”, a rapidez é um componente que se soma à aplicabilidade prática dos novos inventos. Esses inventos que caracterizam a nova sociedade estão temporalmente situados entre a primeira e a segunda guerra mundial, com experimentos de guerra que aproximaram, sobremaneira, ciência e aplicação prática. Surge no horizonte deste século, segundo Bell, uma fragmentação maior da ciência, caracterizada pela especialização, afirmando assim a tendência à internacionalização do conhecimento e fazendo emergir um novo tipo de modernidade e de cultura sincrética e variada.

Bell (1976) se mantém na perspectiva idealista ao expressar o que representa o conhecimento na ordem da relação entre fatos e lógica e, sobretudo, ao apresentar a concepção de conhecimento sem uma epistemologia histórica e dialética. Ele centra-se abstratamente nas conquistas da ciência e na inovação, criando um raciocínio circular fugindo da análise sobre os fundamentos da ciência e inovação: as relações entre as classes sociais. A realidade é reconhecida como um fluxo de fatos, cuja prioridade se dá pela observação experimental e pela mente que conhece a natureza, pela descoberta de uma linguagem qualquer, na qual possa expressar um padrão subjacente. Para Bell (1976 p. 22), “o conhecimento é uma função das categorias que utilizamos para estabelecer os relacionamentos”. Define-se a prioridade epistemológica do princípio axial do conhecimento como esquema conceitual. Ou seja, para Bell (1976, p. 24), “os prismas conceituais e as

estruturas axiais têm grande valor porque nos permitem adotar uma posição multiperspectiva, ao procurar compreender a transformação social”.

A idéia de princípio axial do conhecimento, para Bell (1976), não implicaria determinação, senão em abordar as mudanças sociais sob o prisma de um eixo, ou princípio atuante, que constituiria a lógica fundamental para todos os demais. O conhecimento corresponderia ao princípio axial aglutinador de vários subsistemas: religioso, ocupacional, político e outros, que atuariam uns sobre os outros, dentro de um grande sistema não agregado.

A análise da sociedade “pós-industrial” basicamente se concentra na estrutura social, tentando explicar como as mudanças na economia são relacionadas com a ciência e a tecnologia, e o impacto que estabelecem no sistema ocupacional. As mudanças na estrutura social não determinam o político e o cultural, mas lhe colocam problemas em relação ao poder e às mudanças simbólicas.

Outro importante componente em Bell é o deslocamento da centralidade das relações econômicas para as relações de poder político e pressupõe também a autonomia dessas duas esferas. Logo, teríamos uma noção de esferas (política, cultural, econômica) cindidas da totalidade das relações sociais. A totalidade como elemento unificador desaparece, surgindo apenas como jogo de poder entre as esferas, destituída de sustentação nas relações sociais, mas definida pela política. Muito embora Bell (1976) procure argumentar que o conhecimento é o eixo articulador da economia, foge da perspectiva de totalidade ao dar autonomia aos sistemas, mantendo apenas uma noção de agregação. A razão que leva Bell a interpretar as relações sociais como agregação é a tentativa de escapar do positivismo, porém, ao fazê-lo se mantém no terreno do idealismo.

Para além dessas posições, o conhecimento em Bell (1976, p. 276) é definido como

conjunto de formulações organizadas de fatos ou idéias, apresentando uma opinião refletida ou algum resultado experimental, transmitidos a outras pessoas através de algum meio de comunicação e sob uma forma sistemática.

Essa definição, em geral, é ampliada para uma visão utilitarista. Quando Bell (1976, p.201) se detém numa definição mais restrita, o conhecimento é entendido como

tudo que chega a ser objetivamente conhecido, uma produção social associada a um nome ou grupo de nomes, e garantida por copyright ou por alguma outra forma de reconhecimento social (publicação por exemplo).

Paga-se por este reconhecimento [...] Ele (o conhecimento) fica sujeito ao julgamento proferido pelo mercado, pelas decisões administrativas ou políticas de instâncias superiores ou equivalentes, que aquilatam o valor dos resultados, e às exigências que deles advirão quanto aos recursos da sociedade, sempre que surjam exigências deste tipo.

Nessa direção, o conhecimento faz parte de investimentos produtivos, significa formulações coerentes, redigidas, editadas e transmitidas que possuem valor econômico. O conhecimento é componente essencial de sustentação da economia, como força produtiva, isto é, conhecimento como tecnologia, raiz da racionalização e da inovação. Aqui, surge um elemento novo, o conhecimento definido em termos de mercado.

Como dissemos anteriormente, o raciocínio de Bell é circular, ou seja, sua epistemologia dá a aparência de ter seu fundamento no conhecimento, mas eis que surge um novo pano de fundo pragmático, definindo o que é e para onde vai o conhecimento. Ao sugerir a possibilidade de uma “sociedade do conhecimento”, Bell tem em vista analisar os rumos de uma nova economia, que emerge a partir do industrialismo, chamada de “pós-industrial”.

A nova economia dinamizar-se-ia pela via da inovação, sustentada no conhecimento, o que incidiria diretamente sobre os processos de desenvolvimento dos países. Na medida em que os países alcançassem os níveis de conhecimento desejáveis, adquiririam um grau de maior competitividade e lucratividade nas relações globais. Essa economia seria medida pelo produto produzido, associado ao conhecimento nela agregado. Aqui estaria a epistemologia da sociedade “pós-industrial”. A conceituação sociedade “pós-industrial” introduz, portanto, uma ruptura com o período industrial.

O papel do conhecimento, como princípio axial, deve ser compreendido em seu cunho utilitário, vinculado diretamente à nova produção tecnológica intelectual. Mas, sobretudo, como ideologia que expressa uma materialidade avançada pelas inovações na base técnica do capital. As mudanças são sentidas no pós-II Guerra Mundial e permitem anúncios de rupturas como feito por Bell. Anúncios estes, embora coerentes no sentido da percepção de que há um movimento real das condições materiais postas pelas inovações tecnológicas, inventos de guerra, porém limitados para exprimir os fundamentos históricos e sociais do capitalismo em crise.

2.2.3 A universidade: função hegemônica de formação do capital humano²²

Na ótica “pós-industrial”, a cisão entre o passado industrial e a nova sociedade estaria marcada, especialmente, pela criação de uma nova elite de técnicos, cuja função seria o planejamento do trabalho. Por isso, a universidade é vista como o *locus* privilegiado da produção dessas elites de trabalhadores.

Na concepção de Bell (1976, p. 41), os conhecimentos teóricos são cada vez mais fundamentais para as sociedades modernas e para configuração de suas instituições. “As universidades, as organizações destinadas à pesquisa, e as instituições intelectuais, onde o conhecimento teórico é codificado e enriquecido, transformam-se em estruturas axiais da sociedade que vem emergindo”.

É possível entender a futura “sociedade do conhecimento” com base em três níveis sociais, conforme sugeridos por Bell (1976, p. 243, grifos nosso): “a *elite criativa* composta por cientistas e pela cúpula de administradores profissionais [...]; a *classe média*, composta pelos engenheiros e pelo professorado; e o *proletariado dos técnicos*, oriundos das faculdades menores, e compostos pelos assistentes de ensino”. Essa sociedade seria qualificada pelo mérito e conquista de conhecimentos úteis à economia dos países. Para Bell (1976, p. 450), conhecimento e técnica constituem-se em capital humano, pois “a capacidade técnica constitui o que os economistas qualificam de ‘capital humano’”.

Portanto, na apreensão de Bell, a sociedade é estruturada em grupos hierarquizados, na qual os papéis sociais são definidos pela profissão, fazendo-nos rememorar os modelos da sociologia funcionalista²³, anteriores à década de 1970, em que a sociedade é equiparada a um organismo, no qual cada parte cumpre sua função num ordenamento consensual. Logo, a universidade para Bell (1976) é o *locus* privilegiado da função meritocrática, reconhecida como instituição do sistema democrático liberal, donde se originam os técnicos, especialistas, os que tomarão as decisões políticas²⁴.

²² A teoria do capital humano foi desenvolvido por Schultz (1961, 1968, 1971), o qual incorpora a educação como fator econômico. A tese desenvolve a equivalência entre as possibilidades de trabalho e renda diretamente vinculadas ao processo de formação. Mais adiante comentaremos com mais profundidade o assunto.

²³ Para os funcionalistas a sociedade se organiza por subsistemas ordenados harmonicamente e que concorrem para a integração e manutenção da sociedade.

²⁴ Uma referência apropriada a esse tema encontramos em Mosca (1992) e Pareto (1984) na noção de *elite e meritocracia* cuja influência na concepção de universidade a indica como *alma mater*. Concepção encontrada na fundação da universidade brasileira na década de 1930, especificamente na Universidade de São Paulo - USP (1934), na Universidade do Distrito Federal - UDF (1935) e na Universidade do Brasil - UB (1939), gerada pela extinção da UDF (Cf. EVANGELISTA, 2002).

Bell (1976, p. 450) considera, também, o papel decisivo da universidade na estratificação social ao produzir capital humano: “na qualidade de guardiã, ela adquiriu quase que um monopólio da determinação da futura estratificação social”²⁵.

A grande força da sociedade “pós-industrial” se concentra na formação proporcionada pela educação superior. Os diplomas expedidos, em áreas da Física, Matemática e Biologia tinham aumentado, especialmente a partir da Segunda Guerra Mundial, nos EUA, indicando projetos e orçamentos financeiros maiores, para tais áreas (Bell, 1976)²⁶. O esforço do autor está em demonstrar como a contribuição da formação universitária, nas áreas acima citadas, tem sido o diferencial no aumento da qualidade profissional e na formação da estrutura, pretensamente sólida, que constitui a sociedade “pós-industrial”. As profissões baseadas em conhecimentos tecnológicos mais avançados têm seu espaço garantido na universidade. Bell (1976) considera importante tal constatação, sobretudo porque a universidade precisa solidificar a autonomia institucional, em relação à velha classe dominante de caráter agrário que é gerida e sustentada na produção de bens primários. A ciência poderá constituir o seu papel de geradora de produtos terciários se estiver ancorada no conhecimento produzido na universidade.

É também a universidade o lugar onde o estudante vai experimentar o caráter incerto e eternamente móvel de fazer ciência²⁷. Conquanto o autor defenda a perspectiva mutável da ciência, não a coloca como parte ideológica de um sistema político e econômico. Defende o seu caráter não ideológico, ao bom e velho estilo positivista, enfatizando a neutralidade científica como estatuto próprio. Segundo Bell (1976, p. 448),

o aspecto carismático da Ciência confere-lhe uma qualidade “sagrada” como estilo de vida para os seus membros. A tensão entre esses elementos carismáticos e as realidades da organização em grande escala é que irá moldar as realidades políticas da Ciência na sociedade “pós-industrial”.

No máximo, a ciência teria de prestar contas à comunidade científica e, em seu caráter mais universal, representaria uma espécie de prescrição de regras de conduta. A autonomia

²⁵ Bell (1976) faz algumas previsões sobre o crescimento dos cientistas, engenheiros e professores entre as décadas de 1950 e 1960. O autor constata a ampliação do ensino superior nos Estados Unidos, atendendo à faixa etária de 18 a 21 anos. Essa constatação o fará dedicar uma parte de sua obra para a análise do ensino superior, na consolidação desta nova sociedade.

²⁶ Esse será um tema recorrente nos documentos do Banco Mundial sobre Educação Superior (1995a, 2000a e 2003a), reforçando as dimensões profissionais técnicas como os ofícios do futuro.

²⁷ Temática também recorrente nos documentos do Banco Mundial pela noção de “educação ao longo da vida”, que justificaria a formação permanente, não só no sentido de atualização, mas também como meio de manter acelerada a indústria do conhecimento.

das decisões sobre que pesquisas devem ou não ser empreendidas e a valorização dos resultados são vistas como campo da própria ciência.

A pergunta que se faz é: é possível autonomia da comunidade científica diante das formas de organização política do capitalismo? No próprio Bell (1976) encontramos argumentos que contradizem a tese da autonomia, quando mostra que o nascimento das tecnologias atuais advém de experimentos da segunda guerra mundial²⁸. A ciência aqui evidenciada é aquela que resulta das decisões de governos. Há cada vez mais consenso de se produzir pesquisas com objetivo de competitividade e lucro. Portanto, a bandeira de neutralidade científica não constitui argumento razoável, dadas as condições de vínculo entre a ciência, universidade e mundo produtivo.

Ele tende a admitir a intrincada relação entre política, mercado e ciência e compreende a necessidade de medidas que ampliem o quadro de pesquisa científica, tais como: o financiamento do ensino superior nas suas variantes privadas ou públicas; a necessidade de avaliação do resultado das pesquisas, sobretudo se for aplicado investimento público²⁹; a definição dos direitos intelectuais; a transposição da tecnologia para os campos da produção, como estímulo à indústria; a necessidade de se pensar os currículos universitários, diante do ritmo de mudanças do conhecimento e, finalmente, a necessidade de incluir os grupos que constituem as minorias étnicas na universidade, como modo de lidar com as tensões geradas pelas transformações tecnológicas.

A atualidade do programa de Bell presente nos documentos do Banco Mundial para a educação superior (1995a, 2000a, 2003a) e nos programas do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) permite concluir que o modo de desenvolvimento do pós-II Guerra Mundial é articulado e orgânico, baseado nas grandes demandas das classes dominantes. Os “ponta de lança” são os intelectuais que dão organicidade às cosmovisões, conforme Gramsci, introduzindo-as na sociedade por meio de aparelhos privados de hegemonia. A universidade, como um desses aparelhos, representa espaço de produção de consenso e cultura, bem como de coerção. A universidade, na “sociedade do conhecimento”, ganha a dimensão da disputa de interesses de classes que se debatem entre as esferas da apropriação privada e da manutenção do bem público. Fazemos novamente a ressalva de que Bell não pode ser um interlocutor com

²⁸ Atualmente os investimentos norte-americanos são da ordem de 200 bilhões de dólares anual na indústria de guerra (Coggiola, 2004). Esses fazem parte das políticas de fortalecimento da hegemonia militar norte-americana.

²⁹ Ademais, encontramos em Bell (1976) elementos que coincidem com as demandas da década de 1990 sobre o ensino superior, apesar da diferença temporal das análises. A proposta de Bell parece muito mais avançada do que a atual, na medida em que a universidade cumpre um importante papel no pós-guerra dentro da política estratégica de domínio internacional dos EUA. Hoje, continua estratégica, porém sendo-lhe reservada a função de consenso social, tendo o Banco Mundial papel decisivo nessa nova configuração hegemônica.

a década de 1990 no âmbito da educação superior, mas é obrigatório perceber como as demandas do capitalismo ocidental para a educação superior são compreendidas por ele na década de 1960 e como as demandas pela universidade e o conhecimento organizam-se articuladas com as políticas internacionais.

2.2.4 Conhecimento, ciência, tecnologia e elite técnica

No intuito de responder acerca do caráter epistemológico do conhecimento, Bell evidencia a sua vertente utilitarista e pragmática por dois elementos: a perspectiva temporal, mediante a qual se dinamiza e se modifica a produção por meio da tecnologia, e o caráter de produção para o mercado, fortalecido pelo conhecimento.

No âmbito da temporalidade, Bell (1976) discorre sobre o ritmo das mudanças que já se sentiam nas décadas de 1950 e 1960 e que se constituíam em espaços de ruptura e enfrentamento do desconhecido. De acordo com o autor, “a criança de hoje não só enfrenta uma ruptura radical com o passado, como também deve ser preparada para um futuro desconhecido” (p. 195)³⁰.

Para Bell (1976, p. 199), “o ritmo da mudança e a mudança de escala, são as idéias em torno das quais deve girar a discussão dos componentes centrais e estruturais da sociedade pós-industrial, as dimensões do conhecimento e da tecnologia”. Esse ritmo tem sido acelerado pelas descobertas e pela força do conhecimento, feito tecnologia, capaz de aprofundar dimensões há poucos séculos sem domínio (física, química, biologia). Argumenta o autor que as mudanças não ocorrem de modo linear, mas de forma complexa, em nível de escala, ou seja, as mudanças avolumam a divisão do trabalho, a cada década. As escalas mudam estruturalmente a sociedade, fragmentando-a a cada avanço.

Embora seja difícil demonstrar qual o ritmo das mudanças, segundo Bell é possível apreciar algo substancialmente novo na introdução das tecnologias, sobretudo na relação entre elas e as ciências, marcando o desenvolvimento sistemático na pesquisa e a criação de novas indústrias tendo como base a ciência. As ciências, aproximando-se da inovação e do crescimento sistemático e organizado da tecnologia, asseguraram decisivamente uma pilastra da sociedade “pós-industrial”.

³⁰ Bell (1976) argumenta que a população mundial é acrescida em um bilhão a cada década. Enquanto o primeiro bilhão só ocorreu em 1850, o segundo, ocorreu 75 anos depois. O conhecimento, como componente das mudanças históricas, teve uma trajetória de mudança de ritmo e escala, tanto que, em 1967, os colaboradores da *Enciclopédia Britânica* chegaram a 10 mil especialistas, enquanto as primeiras edições, em 1745 e 1785, foram elaboradas por dois indivíduos.

A indústria, a partir da década de 1970, incorporou um conjunto de bens de consumo (plásticos, produtos eletrônicos, ópticos, químicos, sintéticos, aeroespaciais e de comunicação) baseados na ciência e articulados com a produção de mercado. Enquanto uma pilastra da sociedade “pós-industrial” é a tecnologia, a outra se constitui no conhecimento. Ambas, tecnologia e conhecimento, sustentam a tese da “sociedade do conhecimento” visando a maior produtividade e lucro. Para Bell (1976, p. 27),

os gânglios da sociedade “pós-industrial” são o conhecimento [...] na sociedade “pós-industrial”, o que importa não é apenas o deslocamento da propriedade ou da posição política da ciência, entendida como a base de poder, mas uma mudança no próprio caráter do saber [...] As sociedades vivem agora graças às inovações e ao crescimento; isto é, o saber teórico que se tornou a matriz da inovação.

Nesse raciocínio, a sociedade pós-industrial pode ser compreendida como a primeira formulação do ideário “sociedade do conhecimento” por duas razões. A primeira se refere à dependência cada vez maior da inovação da pesquisa ao desenvolvimento (relação ciência, tecnologia e conhecimento teórico) e ao peso da sociedade, calculado pelo Produto Interno Bruto - PIB e, a segunda, pelo número de empregos que incide cada vez mais no campo do conhecimento. Porém, observando com mais cautela as teses sobre as TICs, vemos que o aprofundamento das mudanças espaço-temporais, percebidas nas várias dimensões sociais (econômica, política e cultural), constituem-se em novas formas de lucro e de miséria. E o paradigma do conhecimento que apregoa a mudança, como natural, se depara com a insegurança, resultante do monopólio do conhecimento como forma de concentração de riqueza em uma classe social, a capitalista, na busca por ampliação de sua lucratividade. Por outro lado, o caráter revolucionário atribuído às tecnologias é realizado no marco do capitalismo, num misto de crenças, obscurecendo segundo Florestan Fernandes (1981, p. 19) “a tentativa de compreender a revolução como fenômeno sociológico de classe”³¹.

2.2.5 Os intelectuais do conhecimento: nova expressão do poder na sociedade meritocrática

Convenciona-se que o poder, como modo de organização e articulação das decisões, na “sociedade do conhecimento”, passa por dimensões diferentes daquelas das sociedades

³¹ Quando utilizarmos o termo revolução tecnológica estaremos nos referindo ao modo de fazer as coisas. A tecnologia se revoluciona constantemente, modificando os métodos de produção. Isso não significa a revolução do modo de ser da sociedade.

pré-industriais e industriais. Vejamos o quadro abaixo, elaborado por Bell, para termos uma noção da nova estrutura de poder por ele compreendida:

Quadro 1 - Estratificação e poder nas sociedades pré-industrial, industrial e “pós-industrial”

Período	Pré-industrial	Industrial	“Pós-industrial”
<i>Recurso</i>	<i>Terra</i>	<i>Maquinaria</i>	<i>Conhecimento</i>
Lugar Social	Fazenda, Plantação	Firma Comercial	Universidade, Instituto de Pesquisa, Cientistas, Pesquisadores
Figuras Dominantes	Proprietários de Terras, Forças Armadas	Empresários	Cientistas
Meio de exercer o poder	Controle direto pela força	Influência indireta sobre a política [do poder industrial]	Equilíbrio de forças técnico-políticas, Franquias e Direitos
Base de classes	Propriedade, Forças Armadas	Propriedade, Organização política, Capacidade técnica	Capacidade técnica, Organização política
Acesso	Herança, captura pelas armas	Herança, Patronato, Educação	Educação, Mobilização, Cooptação

Fonte: Bell (1976, p. 397)

As diversas formas do exercício do poder se justificam, em Bell, em razão das mudanças sociais, vividas do século XIX em diante, que foram capazes de apontar para novas formas de organização social e poderes emergentes. No século XIX, ocorre modificação no caráter do trabalho manufatureiro que adquire uma feição mais sofisticada, técnica, qualificada, de vocação universal, ou seja, ocorre a passagem da propriedade entendida como domínio de bens materiais para o domínio do conhecimento que representa a propriedade intelectual. Há, por outro lado, deslocamento do poder em virtude das mudanças na materialidade (propriedade) para a capacidade técnica e a organização política. Nas palavras de Bell (1980, p. 322-323),

num mundo tecnológico como o de hoje, a propriedade perdeu gradualmente sua força como determinante do poder, e às vezes até mesmo da riqueza efetiva. Em quase todas as sociedades modernas a capacitação técnica passou a ser mais importante do que a herança como determinante da ocupação, e o poder político a ter mais importância do que o econômico.

Há na análise de Bell a ascensão de uma nova elite de poder nas sociedades modernas, baseada na capacidade técnica. Os técnicos formam uma nova *intelligentsia* e embora não se constituam numa classe social tornam-se os novos administradores das propriedades corporativas. Para Bell (1976, p. 400), “os membros dessa elite tecnocrática [...] são agora essenciais para a formulação e análise das decisões sobre as quais devem ser elaborados os julgamentos políticos, quando não para conservar o poder”. O poder da política reforça a função da universidade, da técnica e do saber como a nova condição do poder. A teoria das classes sociais é esvaziada por meio da leitura do poder como capacidade de mérito individual ou, no máximo, de grupo.

A diferença essencial, para o acesso ao poder, entre a sociedade industrial e “pós-industrial” reside na passagem da força do partido e do grupo para a do indivíduo, assim como a propriedade passa da condição de bens materiais para a de bens de conhecimento. O poder é adquirido por mérito, como afirma Bell (1976, p. 401), “dentro dos limites da inteligência e das potencialidades de cada um”.

A perspectiva otimista de Bell (1976) do exercício do poder na sociedade “pós-industrial”, insere-se na capacidade política de tomar decisões e efetuar controle social sobre toda a existência. Conforme ele (1980, p. 325), “a política, pelo fato de que pode institucionalizar o poder (como em outras épocas a religião), é o caminho mais fácil para o domínio”. O poder da política, segundo o autor, superou o período da ideologia religiosa que dominava pelo medo e pelas paixões, e se firma, no período moderno, como o novo modo de institucionalizar as energias e as emoções³².

As decisões sobre o desenvolvimento econômico passam a ser políticas, com o auxílio da ciência e da pesquisa, de tal modo que a maior preocupação social será a de conservar os talentos e difundir as instituições educacionais e intelectuais. Conforme Bell (1976, p. 400), “nos escalões superiores dessa nova elite, isto é, na comunidade científica, os homens defendem valores significativamente diferentes, os quais podem vir a constituir os fundamentos da nova ética para essa classe”.

A política adquire peso fundamental por duas razões: a primeira relativa ao caráter nacional que implica tomada de decisões no âmbito de governo, mais do que no de mercado, e pela força de uma sociedade cada vez mais comunitária, no sentido das organizações

³² O conceito de ideologia usado por Bell (1980, p. 323) é de Mannheim. “Karl Mannheim procurou dividir o pensamento social em dois estilos fundamentais, que denominou de ‘ideológico’ e ‘utópico’, aceitando a proposição [marxista] de que as idéias são limitadas temporalmente, mas insistindo que as idéias de Marx, como a de todos os socialistas, sofriam da mesma limitação [...]. As idéias que defendem a ordem prevaiente, Mannheim chamou de ‘ideológicas’, as que procuram alterar a ordem social, chamou de ‘utópicas’”.

étnicas³³. Logo, a decisão técnica esbarraria cada vez mais na política, uma vez que uma sociedade racionalizada e positivista não seria mais possível. As composições dessas decisões podem ser compreendidas pelo aumento da chamada “democracia da participação”, expressa pelas lutas comunitárias dos homossexuais, negros e outros grupos, pelos direitos iguais e pela inclusão nos marcos da sociedade liberal³⁴. Ao contrário da democracia como direito universal e de classes, trata-se da luta de grupos isolados por direitos individuais, produzindo símbolos e poderes fragmentários, efetuando-se o afastamento das lutas sociais coletivas. Nessa perspectiva o fragmentário ganha caráter de universalidade.

Portanto, as decisões passarão por uma perspectiva compartilhada entre os que dominam o conhecimento e os que detêm o poder político. Nesta lógica, a nova classe de profissionais, decorrente do “pós-industrialismo”, que na crítica de Lojkine (1995, p. 240) a Bell são chamados de “gerentes-organizadores”, vai substituindo o poder dos antigos acionistas capitalistas, no campo do trabalho. Na perspectiva de Bell (1976), as decisões são tomadas por mérito dos cientistas, por produzirem os conhecimentos mais avançados, e dos políticos, pela preponderância nas formulações decisivas sobre os interesses privados.

A sociedade “pós-industrial” não poderá ser liberal, no sentido moderno burguês, segundo o raciocínio de Bell, à medida que essa se firmou na burguesia que derrubou os oligopólios políticos centrados em interesses privados para a realização dos desejos burgueses. Ele defende a democracia liberal entendida como aquela democracia onde se debatem as forças de mercado, os interesses privados e as decisões políticas, todas em condições de igualdade. Essa democracia liberal situar-se-ia além dos interesses individuais ou do Estado ou de grupos. Ela balizaria a relação por meio do direito e equalizaria os interesses entre grupos e indivíduos, suas necessidades, motivações e pretensões.

Os pressupostos centrais presentes na obra de Bell dizem respeito aos conceitos de sociedade “pós-industrial”; noção de conhecimento como princípio axial; universidade como *locus* privilegiado da produção do conhecimento; conhecimento e a tecnologia como os novos fatores produtivos e de inovação; sociedade “pós-industrial” como lugar onde o indivíduo define sua posição por mérito; relações entre economia e política dirigidas por mérito; desenvolvimento de grupos de trabalhadores substituindo a classe operária: engenheiros e técnicos, que constituiriam as novas elites criativas juntamente com as classes médias e

³³ A discussão sobre a sociedade como espaço comunitário se insere nos debates sociológicos que deslocam a idéia de sociedade formada por classes. Na comunidade global os vínculos definir-se-iam pela via das relações em redes, cf. Castells (1999a).

³⁴ Para distinguir a noção de democracia como método de tomada de decisão, no âmbito do Estado, da forma de vida democrática que regularia o conjunto da atividade humana (democracia genuína), cf. Borón (1994).

trabalhadores técnicos e a compreensão de que as esferas do serviço absorveriam as demandas dos novos empregos dispensados pela indústria.

Bell estrutura uma elaboração epistemológica de referência à proposição da “sociedade do conhecimento” na qual são incorporados os pressupostos expostos acima. Mesmo que ele não se refira explicitamente a ela, trás os pressupostos que sustentam essa proposição. Verificaremos mais adiante que esses pressupostos estão presentes nos discursos do Banco Mundial quando se utiliza da ideologia “sociedade do conhecimento”, e comporão os principais eixos das críticas empreendidas à “sociedade do conhecimento”.

2.3 A posição de Manuel Castells

2.3.1 A sociedade em rede como a nova economia globalizada

Castells (1999a, 1999b, 1999c), na década de 1990, por meio de suas elaborações “sociedade informacional” e “economia informacional”³⁵ contribui para nossa análise da “sociedade do conhecimento”. O informacionalismo para o autor pressupõe o surgimento de um novo paradigma econômico e tecnológico, na segunda metade do século XX. A noção de economia informacional toma corpo na obra de Castells, na medida em que privilegia a análise quanto ao avanço tecnológico e a produção de informação e conhecimentos e seu impacto na economia. O conceito economia do conhecimento/informacional é usado na década de 1990 para explicar o desenvolvimento da economia norte-americana no campo da comunicação informacional³⁶. No Brasil, Castells será um importante interlocutor do Presidente Fernando Henrique Cardoso, cujos conceitos de rede, informação, economia do conhecimento terão ressonância nas propostas de seu governo.

A perspectiva de Castells faz emergir a noção de sociedade em rede como um novo modo de organização global, conectando os indivíduos e os grupos. As redes possuem *nós* que se interconectam constituindo a teia de uma nova organização social. Conforme Castells (1999a, p. 498), “Rede é um conjunto de nós interconectados”. Toda sociedade se organiza em rede, desde os grandes grupos financeiros, governos, sociedades ambientalistas, instituições de comunicação, até os narcotraficantes que penetram no mais profundo dos

³⁵ A sua contribuição para este tema se deu na trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, editada em 1999, e prefaciada por Fernando Henrique Cardoso, sociólogo e ex-presidente do Brasil (Vol I) e Ruth Correa Leite Cardoso, socióloga e esposa do ex-presidente (Vol II).

³⁶ A cunhagem do termo *economia informacional* e/ou *economia do conhecimento* surge do termo “nova economia” feita por jornalistas, nos EUA, em 1996, baseado num novo quadro econômico fundado nas novas TIs (Cf. CHESNAIS, 2003).

submundos ou campos de produção de coca e de papoula. Essa nova geografia é proporcionada pela emergência do paradigma informacional amadurecido a partir da década de 1970. A rede constitui um novo delineamento das relações de poderes e de dominação. Entrar nalguma rede de relações depende de compartilhar os objetivos, valores e desempenho dentro de um código de comunicação que permita a conexão com algum dos *nós*. As redes estão abertas, são capazes de incorporar os que interagem com esses códigos. Portanto, redes segundo o autor (1999a, p. 498),

são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltados para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas.

O funcionamento da rede prescinde para ele (1999a, p. 500) de “conhecimentos e informação gerados e aperfeiçoados pelas tecnologias da informação”. Em outras palavras o capitalismo atual seria diferente dos anteriores, funcionando em tempo real, investindo e acumulando especialmente na esfera da circulação. Continua o autor: “Mas o dinheiro tornou-se quase totalmente independente da produção, inclusive da produção de serviços, fugindo pelas redes de interações eletrônicas mais sofisticadas”. O esforço de Castells (1999a) é o de mostrar a autonomia da circulação em relação à produção, de modo que dinheiro gere dinheiro, como se tentasse fugir para essa esfera³⁷. Assumir a teoria das redes implica assumir a sociedade capitalista em seu novo modo de desenvolvimento informacional, potencializando a acumulação no sistema financeiro, onde giram os fluxos financeiros, simbolizados na imagem de *Cassino Global*. A rede de capital está presente em todo o globo, qualquer lucro proveniente daí volta à própria rede num círculo permanente de auto-afirmação de si.

A nova economia articulada nas redes se constituiria a partir de dois grandes eixos: o informacional e o global, organicamente vinculados para possibilitar o processo de produção, consumo e circulação de mercadorias. A revolução promovida pela tecnologia implicaria o novo paradigma produtivo informacional. Esse paradigma seria comprovado mediante o aumento da produtividade nos países que incorporaram as tecnologias mais avançadas, após a década de 1950, em especial os EUA. A tecnologia seria, ela mesma, o produto a ser produzido e o princípio do processo de sua produção.

³⁷ Produção, circulação e consumo no modo de produção capitalista se dão em um só tempo, como relações orgânicas na sociedade que produz, circula e consome. A separação entre as esferas é feita apenas para que possa ser apreendida teoricamente.

O conhecimento, informação e as novas tecnologias articulam-se dentro do capitalismo, visando a lucratividade e a competitividade. Segundo Castells (1999a, p. 100), “a lucratividade e a competitividade são os verdadeiros determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade”.

Castells (1999a, p.109), ao mesmo tempo em que afirma que a economia informacional está nascendo e se constituindo como uma economia de livre mercado, onde a concorrência é o motor que equilibra o desenvolvimento, assinala a necessária presença do Estado para promover o desenvolvimento dessa nova economia. “Assim a nova economia, baseada em reestruturação socioeconômica e revolução tecnológica, será amoldada até certo ponto, de acordo com os processos políticos desenvolvidos no e pelo Estado”. O Vale do Silício, no oeste dos EUA, berço da *Microsoft* e centro propulsor das TICs no pós-II Guerra Mundial, tem um papel fundamental na criação, processamento e difusão tecnológica no final do século XX, mas não substitui a figura do Estado cujo papel continua sendo central para esse avanço. Segundo Castells (1999a p. 77), “foi o Estado, e não o empreendedor de inovações em garagens, que iniciou a Revolução da Tecnologia da Informação tanto nos Estados Unidos como em todo o mundo”³⁸.

A diversidade de cultura nas quais se desenvolve essa economia também é aprofundada pelas diversas formas de ação dos Estados em direção às políticas de desenvolvimento, apoio, subsídios, empréstimos e incentivo ao empreendedorismo. Portanto, a figura do Estado está presente como central no desenvolvimento da nova economia. O Estado se constitui no primeiro grande elo da rede de relações; é nele que se fecham os anéis das redes empresariais.

O paradigma industrial é assumido e ressignificado dentro da nova perspectiva, ou seja, a economia informacional e globalizada incorpora o antigo (o rural) e o modifica numa unidade de tempo real e em escala planetária, tornando-se global. Para Castells o paradigma também defende a introdução, em nível global, da reestruturação e da divisão internacional do trabalho. A perspectiva, segundo o autor, é a de um desenvolvimento crescente, atingindo principalmente o aumento de empregos nos países centrais, com o risco da indiferença em relação aos países que ficarem fora do eixo tecnológico informacional, como a maior parte da África e alguns países da América Latina (Castells,1999a).

³⁸ Compreensão que se contrapõe à noção liberal simplista sobre a autonomia e liberdade econômica regulada pela “mão invisível do mercado”. Ao mesmo tempo remete ao início da modernidade quando os nobres, os Reis financiavam as grandes viagens para além-mar.

Na década de 1990, forja-se a convicção, compartilhada por Castells, de que os erros da década anterior, conhecida como *década perdida*, precisam ser corrigidos, a fim de proteger o sistema bancário internacional e, de sobra, desenvolver algumas áreas ou setores das economias em desenvolvimento³⁹. Isso aponta para o horizonte dos processos de reestruturação da economia cuja trajetória já está delineada pelos países do Primeiro Mundo, com a incorporação de modos mais flexíveis para a produção, dinamizando, desta maneira, o capitalismo em mais uma de suas crises.

As mudanças imprimidas por esse modelo global atingem fortemente o setor de empregos e produzem uma série de reestruturações que, pela análise de Castells (1999a, p.224), estariam articuladas às “dimensões tecnológicas, econômicas e institucionais, e nas adaptações aos novos padrões de desenvolvimento”. Pelas suas previsões, a partir de dados das economias dos países mais desenvolvidos, a nova economia informacional apresentaria as seguintes tendências, em relação ao emprego:

Emprego rural sendo eliminado pouco a pouco; o emprego industrial continuaria a declinar [...] a maior parte do impacto da produção industrial sobre o emprego será transferida aos serviços voltados para a indústria; os serviços relacionados à produção, bem como à saúde e educação lideram o crescimento do emprego em termos percentuais, também se tornando cada vez mais importantes em termos de números absolutos; os empregos dos setores varejistas e de serviços continuam a engrossar as fileiras de atividades de baixa qualificação na nova economia (CASTELLS,1999a, p.245-246).

A educação e a saúde são vistas como as áreas de serviço que mais deverão crescer no século XXI. Além disso, o crescimento das profissões implicaria maior incorporação de educação e treinamento, para além do ensino médio, na década de 1990⁴⁰.

A definição do novo modo de desenvolvimento informacional ocorre por ser mais avançado que o industrial e, ao ser mais avançado, subsume o industrial à sua lógica ao articular a informação como fonte de produtividade, criando um círculo virtuoso entre os conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos. Segundo Castells (1999a, p.34-35), “no novo modo informacional de

³⁹ *Década perdida* é denominação cunhada por economistas norte-americanos do Consenso de Washington para designar a década de 1980. A crise de acumulação, iniciada na década de 1970, tem repercussão na década seguinte nos baixos crescimentos econômicos dos países periféricos e semiperiféricos. Certamente foi uma *década perdida* que implicou crise de acumulação para o capital privado, mas quem pagou o preço da crise foi a classe trabalhadora pelas condições recessivas impostas pelo Banco Mundial e FMI à economia incidindo sobre direitos sociais adquiridos.

⁴⁰ O autor se mantém fiel à velha teoria do capital humano, apostando na qualificação dos trabalhadores como alternativa de empregabilidade. Acompanha esta teoria a compreensão de que o problema do emprego não é de falta de postos de trabalho mas de qualificação.

desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimento, de processamento de informação e de comunicação de símbolos”.

A diferença é que, no atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas, a ação do conhecimento incide sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade. Enquanto no modo industrial de desenvolvimento a busca é pelo crescimento econômico e maximização da produção, no informacional é por conhecimentos e informação.

2.3.2 A tecnologia informacional: o novo paradigma

Castells parte do pressuposto de que vivemos um processo de revolução tecnológica da informação, um novo sistema econômico chamado de *capitalismo informacional*, complexificando a nova economia, a sociedade e a cultura em formação. O marco é a década de 1970 com a série de inovações nos setores de comunicação e informação tornando possível o fortalecimento das redes de relações globais. Ele toma o cuidado para não definir a tecnologia em termos determinísticos porque a mesma é a sociedade e esta não pode ser entendida sem os seus instrumentos tecnológicos. A marca do capitalismo avançado a partir desta década se dá pelo desenvolvimento das tecnologias. É um capitalismo diferenciado dos anteriores, tanto do industrial quanto do estatista (capitalismo de estado dos países socialistas). Ele se constitui em uma nova cultura, baseada no informacionalismo, potencializado pela revolução industrial. Esse capitalismo, para Castells (1999c, p. 414), depende fundamentalmente da inovação tecnológica no fortalecimento da nova cultura que, por sua vez, depende dos “conhecimentos e informações agirem sobre conhecimentos e informações em uma rede recorrente de intercâmbios conectados em âmbito global”. A produção para o lucro continua sendo a lógica dominante do informacionalismo que se especifica em três níveis: os *detentores dos direitos de propriedade*, acionistas, proprietários familiares e empresários individuais; a *classe administradora* controladora dos bens de capital em nome dos acionistas e o *mercado financeiro global*, cuja capacidade de centralizar e concentrar capital é a matriz da acumulação do informacionalismo.

A sociedade tem como fundamento a *produção* (transformação da natureza em produto para consumo e excedente), a *experiência* (ação dos sujeitos sobre si mesmos determinada pela interação biológica, cultural e ambientes social e natural) e *poder* (relação de imposição de violência física ou simbólica de uns sobre outros sob as bases da produção e

da experiência)⁴¹. O argumento de Castells (1999c) procura demonstrar também que uma tal sociedade pode emergir se modificar esses três fundamentos. Tese defendida por ele ao apresentar a produção do capitalismo informacional flexível, lucrativo e competitivo; a experiência de fragmentação interna da força de trabalho entre produtores informacionais, mão-de-obra, exclusão social e a separação entre a lógica global da rede e a experiência humana da vida dos trabalhadores. E, por fim, a transformação das relações de poderes descentralizando-as da figura do Estado para as redes, no sentido de uma nova conjunção de poderes em forma de *nós*.

Conforme Castells (1999a p. 35), no paradigma informacional “a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos”. Portanto, o informacionalismo procura aprofundar a busca de conhecimentos para ampliar as tecnologias para melhorar a geração de conhecimentos e processamento de informações⁴².

De outro lado, esta sociedade vive um paradoxo entre o Informacionalismo e o Ser. As redes globais não são uma realidade plena, pois existem os chamados *buracos negros* da exclusão. Castells considera cuidadosamente a condição de uma sociedade informacional, porque há um conjunto de excluídos que organizam sua identidade cultural pela via dos motivadores primários, forjadas em fontes religiosas, étnicas, territoriais, identificando-se não mais por aquilo que fazem, mas pelas crenças. Porém, o autor quer mostrar a cisão entre uma sociedade capitalista avançada e a identificação cultural e coletiva por meio de fundamentalismos, crenças e milenarismos.

O objetivo da obra de Castells (1999a p. 42), por ele mesmo, é “propor alguns elementos de uma teoria transcultural exploratória da economia e da sociedade na era da informação, *no que se refere especificamente ao surgimento de uma nova estrutura social*”. Considera que no final do século XX vivemos um momento de revolução pelos novos

⁴¹ No volume II dessa obra Castells (1999b, p. 423) procura demonstrar que a sociedade em rede desinstala o poder do Estado, uma vez que este entra em crise no novo paradigma: “O poder [...] ao contrário está difundido nas redes globais de riqueza, poder, informações e imagens, que circulam e passam por transmutações em um sistema de geometria variável e geografia desmaterializada”. Castells (Idem) defende a descentralização dos poderes espalhados pelas novas espacialidades produzidas pela sociedade em rede: “*A nova forma de poder reside nos códigos da informação e nas imagens de representação em torno das quais as sociedades organizam suas instituições e pessoas constroem suas vidas e decidem o seu comportamento*”. No volume III Castells (1999c, p. 425) indica as elites resultantes da sociedade em rede que se beneficiam das conexões para obter acessos materiais: “A Cultura como fonte de poder e o poder como fonte de capital são a base da nova hierarquia social da Era da Informação”

⁴² Ao analisar as mudanças introduzidas pelo informacionalismo no trabalho, emprego, desemprego, Castells volta à teoria pós-industrial de Bell. Analisa os três eixos de Bell, quais sejam: a produtividade e o crescimento são ampliados na medida em que são gerados conhecimentos mediante o processamento de informação; o emprego industrial passaria ao emprego de bens e serviços; as novas profissões pós-industriais teriam centralidade em informação e conhecimentos. Nesse sentido, Castells concorda com o ideário de Bell de que a sociedade dos serviços é o futuro do emprego.

mecanismos tecnológicos organizados em torno da tecnologia da informação. Por tecnologia Castells (1999a p. 49) entende “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de maneira *reproduzível*”. O que consistiria o cerne da revolução tecnológico não é o conhecimento, nas palavras de Castells (1999a p. 51), “mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”⁴³.

As relações geopolíticas dominantes e a aposta de que as inovações tecnológicas são autônomas ao produzirem o novo paradigma informacional, apesar do seu esforço em mostrar a presença do Estado e em considerar que sua análise não é determinista, nos fazem pensar que sua análise se soma àquela perspectiva do determinismo tecnológico derivada das análises de Daniel Bell.

Segundo Castells (1999a p. 68), nem a crise de acumulação global da década de 70 nem as preocupações militares dos EUA em relação à URSS seriam responsáveis pela ampliação do desenvolvimento tecnológico, mas “deve ser atribuída à dinâmica autônoma da descoberta e difusão tecnológica, inclusive aos efeitos sinérgicos entre todas as várias principais tecnologias”. Haveria uma espécie de razão impulsionadora na própria tecnologia independentemente dos fatores geopolíticos. O autor tende a admitir um conjunto de fatores específicos responsáveis pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, fugindo daquilo que chama de determinação tecnológica. Esses fatores englobam dimensões culturais, históricas e espaciais⁴⁴. As características do paradigma da informação seriam cinco: as tecnologias agem sobre a informação e não o contrário como ocorria nos processos tecnológicos anteriores; capacidade de penetração das tecnologias em todas as esferas da atividade humana; morfologia das redes amoldada por essas tecnologias pode ser implementada em todo tipo de processo e organizações; flexibilidade como componente aberto possível de reconfiguração dos sistemas e processos de acordo com a constante fluidez e mudança organizacional nesta sociedade e a convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, ou seja, tendência à integração em todas as direções dos sistemas de microeletrônica, telecomunicações e optoeletrônica.

⁴³ O salto para as tecnologias da informação tem sua base nas décadas de 1950 e 1960 com primeiros passos da microeletrônica possibilitando a explosão de produtos e serviços na década posterior.

⁴⁴ Os fatores seriam meios de inovação tecnológicos, concentração de conhecimentos científicos e tecnológicos, instituições, empresas e mãos-de-obra qualificada. O Vale do Silício aglutinaria todas estas características, por isso constituiu-se como centro de tecnologias da informação.

A revolução tecnológica propicia as bases materiais para uma nova economia informacional e globalizada. A informação e o conhecimento são elementos cruciais dessa economia porque determinam a capacidade produtiva, padrão de vida e o processo organizacional da sociedade do último quarto do século XX. Conforme Castells (1999a p. 100),

a longo prazo, a produtividade é a riqueza das nações. E a tecnologia, inclusive a organizacional e a de gerenciamento, é o principal fator que induz a produtividade [...] A lucratividade e a competitividade são os verdadeiros determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade.

O capital dentro dessa nova economia exigiu um mercado de bens e serviços aberto para sua mobilidade, o que justifica para Castells a estreita relação entre o desenvolvimento tecnológico e a desregulamentação dos mercados a partir da década de 1970.

2.3.3 Por uma economia globalizada e flexível

A globalização⁴⁵ é um importante fator de articulação da economia informacional, talvez o seu traço mais típico, segundo o autor, conectando tecnologia da informação, mudanças organizacionais e crescimento da produtividade. Para Castells (1999a, p. 111), “as novas tecnologias permitem que o capital seja transportado de um lado para outro entre economias em curtíssimo prazo [...] Os fluxos globais de capital tornam-se globais e, ao mesmo tempo, cada vez mais autônomos *vis-à-vis* o desempenho real das economias”. O problema, argumenta o autor, para que a globalização não se estenda tão plenamente são os

⁴⁵A idéia da globalização continua sendo uma importante questão a ser compreendida e analisada pelos movimentos dos trabalhadores. Não se trata de uma questão simples, como defendem os pensadores liberais que lêem nela o avanço do comércio global e das inter-relações comerciais entre os países do globo. Para Wood (2006a) se trata de compreender o caráter estratégico da globalização para os países centrais, especialmente a partir da década de 1970, quando novas relações de poder e comerciais são estabelecidas e fortalecidas pelo alto desenvolvimento tecnológico. As novas formas de produções tecnológicas caracterizam uma maior concentração de trabalho no setor de serviços, como nos EUA, onde 70% do emprego situa-se nele. As relações entre os países centrais e periféricos permanecem assimétricas com esse novo processo global, tendo aumentado as clivagens sociais pelo processo de acumulação concentrado nos países centrais. A globalização marcada pelo desenvolvimento tecnológico não compreende uma nova época, nem novas relações de poderes, mas a continuidade do capitalismo. Wood compreende que há duas teses sobre a globalização: a primeira, que justifica a retirada de direitos dos trabalhadores e redução do Estado do Bem-Estar, baseada no princípio da competência, e a segunda que pressupõe a unificação de um capital internacional avançando na medida em que se amplia o capital transnacional impedindo qualquer resistência a ele. O capitalismo é histórico e está em constante movimento de contradição como compreendia Marx, ao tornar-se global fortalece a ideologia de que o mesmo seja insuperável. A tese de que a competição diminuiria com unidade de capitais não procede. Sobre o tema cf. Wood (2006b, 2006c, 2006d), Ahmad (2006). Utilizaremos também o termo mundialização, cunhado por Chesnais (2005a), quando nos referirmos ao capitalismo avançado em forma de capital financeiro. Esse capital é altamente concentrador e supressor de barreiras tecnológicas e de mercado capaz de criar grandes monopólios para fugir das concorrências.

estados nacionais. Estes impõem barreiras ao comércio global utilizando-as como instrumento de barganha política. Ou seja, enquanto persistirem os Estados, não se chegará a uma maturidade da economia global, tendo que ceder aos mercados regionais. Nesta direção, Castells cita como avanços importantes para a desregulamentação dos mercados internos, o acordo do Acordo Geral do Comércio e Tarifas - GATT de 1994 no Uruguai, a criação da Organização Mundial do Comércio - OMC, a unificação européia⁴⁶ e o Acordo Norte-Americano de Livre Comércio, a intensificação do comércio com a Ásia, a incorporação gradual na economia global da Rússia e da Europa Oriental. Todos estes acordos têm por objetivo a unificação do mercado global tendo em vista o desenvolvimento dos bens e serviços do informacionalismo. O Estado passa a cumprir função quando condiciona suas políticas para o favorecimento de abertura e desregulamentação, como ocorreu na década de 1990, como exemplo, no Brasil.

Justificam-se todas as medidas de privatização e desregulamentação ocorridas na América Latina como alternativa de investimento e produtividade. O Estado é parceiro econômico das empresas nesse trabalho. Conforme Castells (1999a p.108), “é exatamente por causa da interdependência e abertura da economia internacional que os Estados devem empenhar-se em promover o desenvolvimento de estratégias em nome de seu empresariado”. Portanto, a reestruturação da economia global da informação será amoldada de acordo com os processos políticos ocasionados no e pelo Estado.

Castells (1999a) também indica o caminho do informacionalismo no campo dos serviços, onde as empresas de serviços se tornam cada vez mais globalizadas. Por isso, o objetivo das empresas é comercializar em todos os espaços possíveis por meio das conexões em rede operando no mercado mundial. O autor trabalha com o conceito de economia global e exclusão/desconexão para expressar as disparidades entre os países que compõem os eixos regionais mais importantes, EUA, Japão e Europa e os que não participam da produção global. Quatro fatores influem na capacidade dos países manterem-se vinculados à economia globalizada: 1. capacidade tecnológica, inclusive o sistema científico/tecnológico/industrial/social – STIS. A articulação desses sistemas está intimamente vinculada e abastecida pelo sistema educacional com os recursos humanos adequados e qualificações e quantidades necessárias; 2. acesso a um grande mercado afluyente integrado; 3. diferencial entre o custo de produção local e os preços do mercado de destino; 4.

⁴⁶ A unificação européia vem sendo construída no pós-II Guerra Mundial. Os sucessivos acordos aproximam a economia e a ação do continente como bloco para proteger-se e competir com o mercado norte-americano. O mais recente ocorreu em 2004 na formação do euro, a moeda única européia.

capacidade política das instituições nacionais e supranacionais para impulsionar a estratégia de crescimento desses países ou regiões sob sua jurisdição. Esses fatores determinam os fatores da concorrência da economia global e estabelecem uma nova divisão internacional do trabalho⁴⁷. O Brasil, no contexto da América Latina, é citado por Castells como uma economia potencial, tendo capacidade de superar as crises, mas ainda instável, especialmente pelas perdas sofridas na década de 1980. Perdas que se somam ao problema do analfabetismo, pobreza, elites de trabalhadores e empresariais dependentes do Estado. Castells (1999a, p. 148) aponta como alternativa as reformas postas a caminho em 1995 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso:

Entretanto, se, no início do século XXI, o Brasil tiver continuado a revisão tecnológica de sua estrutura produtiva, com alguma melhoria da distribuição de renda e com um grande programa de investimento público em educação e saúde, esse país poderá transformar-se em um componente substancial da economia global e promover a trajetória de desenvolvimento de grande parte da América Latina.

As perspectivas para as populações empobrecidas brasileiras não são muito animadoras considerando-se a possibilidade do país na economia informacional. Na visão de Castells as populações excluídas não são passíveis de integração, dada sua irrelevância neste momento de economia globalizada⁴⁸. Castells (1999a) fala de uma nova arquitetura e geometria da economia informacional/global organizada ao redor das três principais regiões econômicas: EUA, Europa e Região do Pacífico Asiático. A nova economia estaria proporcionando uma nova divisão internacional de trabalho que pode ser resumida segundo Castells (1999a, p. 160) assim: “produtores de alto valor com base no trabalho informacional; produtores de grande volume baseado no trabalho de mais baixo custo; produtores de matérias-primas que se baseiam em recursos naturais; e os produtores redundantes, reduzidos ao trabalho desvalorizado”. Porém, não são os países os definidores dos perfis do novo trabalho, mas as organizações em forma de rede⁴⁹, utilizando-se da infra-estrutura tecnológica

⁴⁷ Castells (1999a, p. 127) traz dois gráficos para mostrar a produção industrial que compete a cada região do planeta. A América Latina está citada em ambos. O paradoxo enfocado pelo autor é o de que as regiões do norte concentram maior capacidade industrial enquanto as do sul mantêm um quadro em desenvolvimento, com um índice de pobreza acentuando-se a cada década.

⁴⁸ Observamos que esse posicionamento de Castells foi também do ex Presidente Fernando Henrique Cardoso na condução das políticas da década de 1990 como procuramos mostrar nos capítulos IV e V.

⁴⁹ O autor defende que o capitalismo informacional se estrutura num modo organizacional chamado de rede de empresas, elemento permanente diante da diversidade de formas de organização dos Estados nacionais. Este sistema engloba, segundo Castells (1999a, p. 214), “Redes familiares nas sociedades chinesas e norte da Itália; redes de empresários oriundos de ricas fontes tecnológicas dos meios de inovação, como o Vale do Silício; redes hierárquicas comunais do tipo *Keiretsu* japonês;

da economia informacional. A concentração da economia informacional ocorre com intensidade nas regiões citadas, porém não é entre os países que se dá a nova divisão internacional do trabalho. A divisão depende fundamentalmente das características da mão-de-obra de cada país com conhecimentos incorporados e pela inserção do país na economia global.

A economia informacional é caracterizada pela cultura de instituições específicas como empresas e organizações⁵⁰. Cultura não no sentido do conjunto de valores e crenças de uma sociedade, mas do nascimento e desenvolvimento da economia informacional em diversos contextos culturais nacionais do globo, da América Latina à Rússia, levando a uma estrutura de referências multiculturais. Esta tese de Castells (1999, p. 174) pode ser compreendida por ele mesmo: “são a convergência e a interação entre um novo paradigma tecnológico e uma nova lógica organizacional que constituem o fundamento histórico da economia informacional. Contudo, essa lógica organizacional manifesta-se sob diferentes formas em vários contextos culturais e institucionais”. Ou seja, há uma transformação organizacional⁵¹ na reestruturação do capitalismo pela transição do industrialismo para o informacionalismo. A produção em massa sofre modificações passando para um processo de produção flexível. As empresas de médio e pequeno porte são organizações bem adaptáveis às novas realidades econômicas sem comprometer o controle do mercado das grandes empresas que continuam a manter seu poder na estrutura da economia global. A nova cultura organizacional também introduziu novos métodos de gerenciamentos como o *Toyotismo* criando uma estrutura mais flexível de produção, acompanhada da formação de redes entre empresas, alianças corporativas estratégicas (entre grandes, médias e pequenas empresas obrigando o processo de alianças). As empresas teriam um formato mais horizontal devido à constituição das redes (componente fundamental das organizações) globais, superando o modo vertical de organização. Portanto, na compreensão de Castells (1999a, p. 191) a forma organizacional da economia informacional é a da empresa em rede que se torna bem-sucedida por que “são capazes de gerar conhecimentos e processar informações com eficiência;

redes organizacionais de unidades empresariais descentralizadas de antigas empresas verticalmente integradas, forçadas a adaptar-se às realidades da época e redes internacionais resultantes de alianças estratégicas entre empresas.

⁵⁰ Por instituição Castells (1999a, p. 173) entende “as organizações investidas de autoridade necessária para desempenhar tarefas específicas em nome da sociedade como um todo” e por organizações entende: “os sistemas específicos de meios voltados para a execução de objetivos específicos”.

⁵¹ Para Castells (1999a) o rearranjo na organização da produção e do mercado global, a interação entre transformações organizacionais e o avanço das tecnologias da informação, as mudanças organizacionais, têm o objetivo de se adaptarem às velozes mudanças e incertezas da economia pela flexibilidade na produção, gerenciamento e *marketing* e, por fim, as transformações organizações redefinem o processo do trabalho e do emprego pela produção “enxuta” que significa supressão de setores e eliminação de tarefas.

adaptar-se à geometria variável da economia global; ser flexível [...] e inovar já que a inovação torna-se a principal arma competitiva”⁵².

A essência da empresa em rede é viver no risco, tomando decisões constantes, modificando as posições de acordo com o movimento das peças sem uma geometria rígida (esta condenada à obsolescência). Em outras palavras, para Castells (1999a, p. 217) “o ‘espírito do informacionalismo’ é a cultura da ‘destruição criativa’, acelerada pela velocidade dos circuitos optoeletrônicos que processam seus sinais”. Ou, mais exatamente, Castells concorda com a noção de *Gaiola de Ferro* de Max Weber⁵³ para explicar o espírito do capitalismo informacional, ou seja, é um campo em constante movimento, do qual não há saída, “tudo flui nada permanece” na incerteza do jogo global.

2.3.4 A virtualidade, o tempo e o espaço

No desenvolvimento do raciocínio de Castells sobre a sociedade em rede está reservado um momento para o mundo virtual. O autor reconhece no avanço das tecnologias a construção de uma cultura de virtualidade real capaz de absorver, comunicar e socializar as mais diversas formas culturais. As mídias e a *internet* são instrumentos que penetram nas mais diversas manifestações e expressões da sociedade, simbolizando e se reapropriando dos símbolos sociais e tornando-os presentes na rede de informações. O espaço e o tempo são modificados na medida da interação entre o novo paradigma informacional e as tecnologias. Porém, Castells (1999a, p. 403) entende que o espaço é determinante do tempo: “ao contrário da maioria das teorias sociais clássicas, que supõem o domínio do espaço pelo tempo, proponho a hipótese de que o espaço organiza o tempo na sociedade em rede”.

O sistema globalizado se organiza em rede com o controle de centros de comando capazes de coordenar, inovar e gerenciar as atividades integradas na rede. Articulam-se na produção de conhecimentos e fluxos de informações nas áreas de serviços avançados como segurança, relações públicas, pesquisa e desenvolvimento - P&D e inovação científica, assessoria jurídica, *marketing*, propaganda, projetos. O fenômeno espacial referido diz respeito à concentração dessas produções em países centrais, e sobretudo, localizando-se em centros urbanos nodais como Londres, Tóquio, Nova York, só para citar os principais. Porém,

⁵² O modelo de empresa em rede para Castells tem sido as asiáticas, por serem bem sucedidas na concorrência internacional nas últimas três décadas.

⁵³ Castells, tentando entender a essência do novo paradigma, busca em Max Weber (1989), na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, a referência para o *espírito do informacionalismo*. A essência deste espírito são as *unidades da rede* fundamentada numa cultura do efêmero, do passageiro, proporcionado pelo espaço virtual.

a idéia de espaço é diferente da idéia de lugar, mesmo que os centros de elite cumpram um papel decisivo na produção de serviços, vinculam-se com os processos de interconexão global com base nos fluxos de informações, ou seja, o determinante da relação espacial está na versatilidade de suas redes. Nesse sentido, o espaço industrial também muda, organizado em torno de fluxos de informação, ao redor das redes, cuja idéia de espaço industrial se adequa aos fluxos industriais. Portanto, o autor trabalha com a compreensão de espacialidade da rede, no sentido de que o capital se fixa em *nós* das redes, na duração necessária para sua valorização. As cidades são também outro exemplo da mudança espacial, conforme Castells (1999a, p. 423), “por causa da natureza da nova sociedade *baseada em conhecimento*, organizada em torno de redes e parcialmente formada de fluxos. A cidade informacional não é uma forma, mas um processo, um processo caracterizado pelo predomínio estrutural do espaço de fluxos”⁵⁴. O espaço em uma sociedade não constitui seu reflexo, mas é a própria sociedade, os espaços são constituídos pela dinâmica da estrutura social, segundo Castells (1999a, p. 435): “*Espaço é tempo cristalizado*”.

Quando o autor se refere ao espaço de fluxos, o faz do ponto de vista das práticas sociais: os fluxos são os suportes dessas práticas. Para Castells (1999a, p. 436), “o espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos”. O espaço de fluxos pode ser compreendido por três camadas de acordo com o autor (1999a, p. 437- 439):

O primeiro suporte material do espaço de fluxos, é realmente constituído por um circuito de impulsos eletrônicos (microeletrônica, telecomunicações, processamento computacional, sistemas de transmissão e transporte em alta velocidade, também com base em tecnologias da informação [...]) A segunda camada do espaço de fluxos é constituída por seus nós (centros de importantes funções estratégicas) e centros de comunicação [...]) A terceira camada importante do espaço de fluxos refere-se à organização espacial das elites gerenciais dominantes (e não de classes) que exercem as funções direcionais em torno das quais esse espaço é articulado.

A rede de comunicação é a configuração espacial fundamental redefinindo os espaços de acordo com as interações proporcionadas pela rede. O lugar dos fluxos espaciais são delineados pelas redes nas quais se sobressaem alguns centros coordenadores e integradores dos *nós* da rede. E os centros aglutinam as elites empresariais, tecnocráticas e financeiras

⁵⁴ Castells aborda a nova formação urbana atento à formação das mega-metrópoles onde se centralizam os processos de poder da sociedade informacional: são centros de dinamismo econômico e tecnológico, centros de inovação cultural e de inovação e conectores globais de todos os tipos da telecomunicação.

ocupando o papel de liderança na sociedade da informação. A espacialização das elites constitui-se como espaços de domínios globais escapando das lógicas locais e regionais ou mesmo nacionais. As elites, ao se organizarem, produzem espacializações próprias que incidem diretamente sobre as massas, desorganizando-as. Estabelecem fronteiras internas e externas culturais e políticas em relação aos fluxos de modo a manterem o poder e consolidarem uma cultura apropriada aos seus interesses.

Para Castells (1999a), o tempo na sociedade capitalista é dominado pelo conceito cronológico, fragmentado, linear, taylorista. Este conceito é questionado profundamente pela temporalidade informacional, um tempo aleatório e intemporal. A libertação do capital do tempo, a fuga dos relógios, está sendo possível pelas novas tecnologias da informação da sociedade em rede. Castells o chama de tempo *intemporal*. O tempo é fonte de valor, cassino global. O capitalismo globalizado funciona em tempo real pela primeira vez na história, coordenado pelo mercado financeiro. O controle do tempo e sua invalidação pelos capitais globais são componentes centrais da devastadora crise econômica que deverá adentrar o século XXI. Importante observar que Castells se restringe à análise do tempo em termos da circulação do capital e não da produção.

O autor também aborda o fenômeno da mudança no comportamento das organizações empresariais via avanço informacional usando os tele-trabalhos, caixas eletrônicos, o trabalho a distância. Sobre a universidade à distância Castells (1999a,) tem a compreensão de que será uma tendência para o futuro, opção na educação de adultos. O peso do seu não uso extensivo ocorre por conta do peso da tradição educacional como relação pessoal, “a qualidade da educação ainda está, e estará por um longo tempo, associada à intensidade da interação pessoal” (CASTELLS, 1999a, p. 422).

Castells (1999a) também defende que a nova jornada de trabalho da sociedade informacional não depende da extração de tempo dos trabalhadores porque o que importa na forma de produção flexível é o potencial de realização do valor do trabalho, dependendo de uma mão-de-obra qualificada, chamada por ele de *profissionais esclarecidos*. Considerando as tendências de redução do tempo de trabalho da década de 1970 até os anos 1990⁵⁵, o autor conclui que o trabalho flexível exigirá trabalho com redução de horas trabalhadas. Conforme Castells (1999a, p. 470), a questão é: “o desafio real da nova relação entre trabalho e tecnologia não diz respeito ao desemprego em massa [...], mas à diminuição geral do tempo de serviço para uma proporção substancial da população”.

⁵⁵ Conferir em tabela (CASTELLS, 1999a, p. 467).

O avanço tecnológico permite compreender o tempo em duas formas diversas, a simultaneidade e a intemporalidade. Para Castells (1999a, p. 487), “é eterna porque alcança toda a seqüência passada e futura das expressões culturais. É efêmera porque cada organização, cada seqüência específica, depende do contexto e do objetivo da construção cultural solicitada”. Ou seja, a virtualidade possibilita que se traga toda a história simultaneamente organizada para o acesso individual, porém na escolha do que vai ser conectado implica intemporalidade, na medida em que há solicitação cultural do que conectar. O tempo cronológico e linear é tornado intemporal. O exemplo proposto pelo autor é a cultura emergente que une as composições musicais mais sofisticadas, reunindo *flashes*, vídeo clipes com meditação budista (a música *new age*). Portando a compreensão de tempo em Castells é a da intemporalidade, na medida em que o paradigma informacional impõe ruptura às seqüências dos fenômenos, introduzindo a possibilidade de uma seqüência aleatória, ao gosto cultural, para não dizer individual, criando um tempo “não-diferenciado o que equivale à eternidade” (Castells, 1999a, p. 498).

Mas a tese central do autor é a de que o espaço reorganizado em forma de fluxos de capital, informação da sociedade em rede, define a temporalidade, tornando-a intemporal, fragmentária. Conforme Castells (1999a, p. 490), “o espaço de fluxos [...] dissolve o tempo desordenando a seqüência dos eventos e tornando-os simultâneos, dessa forma instalando a sociedade na efemeridade eterna”.

A noção de tempo entrecortado pelos fluxos financeiros é limitado ao presente uma vez que o passado e o futuro são negados na sociedade em redes. Corresponde à defesa do fim da história, fechando as relações na rede de um presente intemporal.

2.3.5 A futura sociedade da informação

A divisão social no campo do trabalho da era informacional, segundo Castells (1999b e 1999c), se dá entre produtores informacionais, ou seja, trabalhadores especializados, fundamentais para a administração do capital, e trabalhadores genéricos, de mão-de-obra substituível, sujeitos ao desemprego, subemprego e à variação de empregos de acordo com as mudanças tecnológicas. Pelo fato de haver um processo cada vez maior de divisão do trabalho, a individualização e a difusão do capital em âmbito global a estrutura de classe desaparece. O autor também sustenta que as lutas sociais perdem o caráter de classe e

assumem o formato de interesses de grupos que reivindicam direitos fragmentários como o consumo, sexualidade, gênero e outros.

Há um esforço na descrição de Castells que direciona a reflexão em certa medida levantando os fatos, com uma riqueza de empiria sobre os temas que circulam ao redor da *Era da Informação*. O autor fica entre o deslumbramento das novidades do novo paradigma, mas ao mesmo tempo se vê na necessidade de mostrar as contradições da sociedade pela noção de exclusão social, pobreza, emprego sazonal, centros de decisões dominantes, hierarquias que estruturam os nós das rede. Finaliza, porém, o trabalho com uma dose idealista reveladora:

Se as pessoas forem esclarecidas [...] se as empresas assumirem sua responsabilidade social [...] se os meios de comunicação se tornarem os mensageiros e não a mensagem; se os atores políticos reagirem contra a descrença [...] se a humanidade sentir solidariedade [...] se consolidarmos a solidariedade intergerencial vivendo em harmonia com a natureza; se partirmos para a exploração do nosso ser interior [...] Se tudo isso for possibilitado por nossa decisão bem informada, consciente e compartilhada enquanto ainda há tempo, talvez, finalmente possamos ser capazes de viver, amar e ser amados (CASTELLS, 1999c, p. 437- 438).

A condição da possibilidade indica ao leitor que o caminho é este e que bastariam alguns ajustes para que as contradições fossem resolvidas. O seu idealismo passa pela excessiva confiança na razão do homem, capaz de gerar uma sociedade harmônica. A posição de crença na sociedade Informacional também está dita em outros momentos da obra, sobretudo quando indica as reformas neoliberais da década de 1990 como possibilidade para condicionar os países periféricos e semiperiféricos no desenvolvimento e na superação da pobreza, ou na análise sobre o mundo virtual em que vê como dadas as condições possíveis pela construção de mídia, na virtualidade como avanços, sem contudo, apresentar as contradições que as geram. Suas análises parecem apontar os problemas, mas não analisa as contradições porque não vê mais nas classes sociais as categorias fundantes, mas a informação e conhecimento os novos modos de desenvolvimento e a horizontalização das relações pela noção de rede em que o espaço definiria o tempo. Portanto, em nosso ponto de partida tentaremos nos referenciar nos conceitos de hegemonia, tecnologia e conhecimento como produção do trabalho humano. Assim compreendemos poder para além do idealismo, analisar a sociedade da informação e do conhecimento como expressões invertidas das contradições da sociedade capitalista. E indicar, sobretudo, como tal ideologia penetra a agência foco de nossa análise: o Banco Mundial.

3 CRÍTICAS À “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”

O conhecimento é como luz. É grávido e intangível, pode atravessar facilmente o mundo, iluminar a vida das gentes em todos os lados. E sem dúvida milhões de pessoas, todavia, vivem na escuridão da pobreza [...] Os países pobres e as gentes pobres não são diferentes dos ricos porque têm menos capital, se não porque têm menos conhecimento.

James Wolfensohn.

3.1 Introdução

Procuraremos comentar algumas questões sugeridas por Bell e Castells tais como conhecimento/informação como novos fatores produtivos, trabalho flexível, educação e qualificação e o capital humano, a compreensão de uma outra sociedade, a manutenção dos quadros do capitalismo, o setor de serviços substituindo o setor do trabalho industrial, divisão internacional do trabalho, hierarquias intelectuais, técnicas e dominantes, crescimento dos países via sociedade da informação/conhecimento. E discutiremos se de fato podemos considerar que vivemos os fundamentos de uma sociedade mais avançada. Utilizaremos como referências principais Karl Marx (1974, 1978b, 1984, 1994) e Antonio Gramsci (1999a, 2000a). Contamos com as contribuições de Jameson (2002), Mészáros (2005), Harvey (1992), Kurz (2002, 2004), Lojkine (1995), Chauí (2001, 2003, 2004), Beaud (1987) e Frigotto (1995, 1999, 2005) na medida em que as temáticas exigem. Apesar das diferenças de abordagem dos comentadores, todos convergem para a crítica ao novo ideário social, reafirmando a tese de que continuamos a viver na sociedade capitalista. Com exceção de Lojkine que trava debate com Bell, nenhum dos demais discute diretamente com Bell ou Castells.

3.2 A tecnologia e a temporalidade do capital

As perspectivas de Bell (1976) e de Castells (1999a) convergem na crença sobre a potência da tecnologia na inovação e no desenvolvimento possibilitando saídas para as contradições da sociedade capitalista na previsão de uma “sociedade do conhecimento”.

A nossa análise dessas perspectivas pressupõe a compreensão de Marx (1994) sobre o conceito de classe social que permite conhecer esta sociedade entrecortada por transformações tecnológicas e científicas, cindida em homens proprietários dos meios de produção, de um lado, e homens proprietários da sua força de trabalho, de outro. Cada homem é parte desse nexos social organizado pelo capital. Nesse marco, a cooperação entre os homens, o trabalho social, (Marx, 1994)⁵⁶ é o fator central do desenvolvimento da produtividade do trabalho, o que faz o homem ultrapassar, na produção, o seu limite individual e construir o social. A superação da produção individual pela social pode ser visualizada na sua externalidade, no produto social: a máquina, a tecnologia, enfim, em todas as forças produtivas. Esta forma de produção cooperativa engendra o homem social, o ser social, embora ainda sob o modo de produção capitalista. As revoluções contínuas advindas das mudanças na base técnica, no modo de fazer as coisas, impõem também novos modelos educacionais que funcionam como mediações para tornar orgânica a hegemonia dominante.

Dentro desse raciocínio não é possível entender a “sociedade do conhecimento” como um novo modo de produção. O processo de criação e inovação de novos produtos resulta do mesmo ritual das revoluções tecnológicas anteriores, ou seja, das formas mais avançadas de efetivar o modo de produção capitalista. Processo esse que continua cindindo os homens em duas classes essenciais distintas. Afirma Marx (1994, p. 673) sobre essa cisão: “a produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e de outro o assalariado”. Ambas forças coincidem e se reproduzem reciprocamente. Assim, a “sociedade do conhecimento” aparece como uma forma avançada de perpetuação da cisão capitalista entre os homens.

Por outro lado, as estruturas políticas, jurídicas, os aparelhos privados de hegemonia, na acepção gramsciana, assumem essas lógicas de modo fetichizado, compreendendo-as de modo invertido e interpretando as mudanças produzidas pela revolução tecnológica como possibilidades de resolução das contradições do capitalismo. A “sociedade do conhecimento”, como expressão ideológica, apresenta o conhecimento e a informação como desenvolvimento e lucratividade. A história, no entanto, diz mais ao mostrar que o trabalho passado, realizado pela máquina, é cada vez mais incorporado no processo produtivo, ao lado da dispensa cada vez maior de homens do trabalho e da concentração de renda⁵⁷.

⁵⁶ Capital, livro I, vol I, cap. XI, sobre a *Cooperação*.

⁵⁷ Como ilustração da condição brasileira conferimos em Pochmann et al. (2004), na obra *Atlas da exclusão social*, Vol 3, que, entre 1980 e 2000, as famílias mais ricas passaram a acumular de 20% a 33% da renda nacional. São 5.000 mil famílias

A tecnologia, segundo Marx (1994)⁵⁸, na sociedade burguesa só é revolucionária no sentido de dinamizar o movimento do capital e não no sentido de modificar o modo de produção. É inerente ao capital a constante revolução de si mesmo, por meio das forças produtivas. Sua condição de existência está no movimento ininterrupto de si mesmo, de tal forma que a tecnologia compõe essa dinâmica, não no sentido de suplantando a condição do capital, mas para reforçar a sua manutenção. Daí as contradições entre o que de fato constitui avanço, em todo o movimento da sociedade capitalista, e a união entre os homens para a superação de seu estágio biológico e individual. Nessa direção, é possível entender que o ideário “sociedade do conhecimento” atribui à ciência e à tecnologia o que interessa para a reprodução do capital. Na lógica de dinamização das formas de produção cria a sensação de uma revolução permanente da sociedade, mas objetivamente promove a reacomodação das estruturas de poderes políticos e de acumulação mantendo-as nos marcos do modo de produção capitalista. Sendo assim, as mudanças da sociedade capitalista na base técnica de produção contribuem para a modificação das noções de tempo e espaço que passam a adquirir caráter natural, quando o seu verdadeiro sentido está na lei que promove a concentração, expansão do capital, revolucionando-se a si mesmo e às condições dadas para seu avanço. Portanto, o caráter de inovação e desenvolvimento carece da análise sobre a temporalidade do capital, dimensão essencial para a conservação da acumulação e concentração. Não basta considerar que a tecnologia, o conhecimento ou a ciência são fatores que se entrecruzam produzindo revoluções constantes sem dizer como ocorre tal movimento e que conseqüências eles produzem.

Bell e Castells argumentam que o novo ideário social é resultado das novas tecnologias como um novo paradigma que revoluciona a sociedade. E ao revolucioná-la, cria uma nova divisão do trabalho produzindo maiores condições de reprodução da existência humana, isto é, possibilita aumento do trabalho, maiores salários, especializações técnicas e um conjunto de vantagens que comporiam uma nova relação social. O novo paradigma procura induzir à aceitação do fim da sociedade do trabalho e do capital, por meio do “Fim da Ideologia” (Bell, 1980) ou do fim da sociedade de classes e a emergência de relações em rede (Castells, 1999a)⁵⁹.

(0,01% das famílias brasileiras) que controlam 46% do Produto Interno Bruto - PIB. Nesse mesmo período, o crescimento das famílias pobres foi de 18% e a classe média perdeu em renda mais de 17%. Em termos regionais, esse mesmo processo se repete. No sudeste, entre 1980 e 2000, a concentração das famílias ricas passou de 67,2% para 73,5% do PIB. No sul, o número de famílias ricas caiu de 13,7% para 10%, no nordeste de 9,4 % para 7,2 %.

⁵⁸ Capital, livro I, Vol I, cap XIII, sobre *A Maquinaria e a Indústria Moderna*.

⁵⁹ Salientamos que no período em que Bell escreve o comunismo da antiga União Soviética ainda se constituía pólo de resistência ao liberalismo ocidental e vive-se o início da crise do Estado do Bem-Estar Social. Suas análises buscam atacar o

Se, porém, propusermos como ponto de partida para a análise as relações entre capital e trabalho, isto é, as relações entre as classes sociais e seus desdobramentos chegaremos a outras conclusões.

O modo de produção capitalista é marcado por condições de produção e, portanto, de acumulação, constituídas por leis históricas tendenciais⁶⁰, cuja constância rege-se pelas suas formas sociais. As proporções entre o capital constante (CC), o capital variável (CV) e o trabalho excedente (MV) são definidas na relação entre capitalista e trabalhador, isto é, quanto fica para o trabalhador e quanto é apropriado pelo capitalista. O capitalista, de posse de dinheiro, riqueza na forma abstrata, compra meios de produção e força de trabalho, disponíveis no mercado como mercadorias para, na produção, extrair mais trabalho excedente dos trabalhadores. Uma parcela do produto do trabalho do trabalhador é devolvido a ele sob a forma de salário, condição necessária à reposição de sua energia física e mental conservando a sua existência enquanto trabalhador. Outra parcela é apropriada pelo capitalista na forma de mais-valia, sem nada dar em contrapartida. Compreende-se que no modo de produção capitalista o trabalhador só encontrará espaço para sua reprodução como trabalhador assalariado se efetivar as condições: a) conservar o valor dos meios de produção; b) reproduzir-se a si mesmo enquanto trabalhador, ou seja, produzir seu próprio salário e c) produzir o próprio capitalista como tal. Portanto o trabalhador será contratado pelo capitalista somente se ele efetivar essas condições (MARX, 1994).

Essas relações são dialéticas e, portanto, acompanham o processo de valorização do capital, sem ameaçá-lo. O Modo de Produção Capitalista reproduz essas condições para manter-se. Por isso, segundo Marx (1994, p. 719),

o objetivo do comprador é aumentar seu capital, produzir mercadorias que contêm mais trabalho do que ele paga e cuja venda realiza também a parte do valor obtido gratuitamente. Produzir mais valia é a lei absoluta desse modo de produção. A força de trabalho só é vendável quando conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e proporciona, com o trabalho não pago, uma fonte de capital adicional.

marxismo como inimigo imediato. Castells escreve no final da década de 1990, momento em que as condições da queda do muro de Berlin (1989) indicavam o caminho único do liberalismo econômico. Sendo assim, os períodos são diversos mas as questões sobre um ideário diferente em que a análise marxista não daria mais conta são levantadas por ambos.

⁶⁰ Sobre as leis de acumulação capitalista, cf. o Cap. XXIII de Marx (1994). A primeira lei é a Taxa de Mais-Valia, que é igual à Mais Valia dividida pelo Capital Variável ($Tx MV = MV/CV$). A segunda é formada pela Composição Orgânica do Capital, que é igual ao Capital Constante, dividido pelo Capital Variável ($COC = CC/CV$). A terceira é composta pela Taxa de Lucro, que é igual à Mais Valia, dividida pelo Capital Constante, mais o Capital Variável ($Tx L = MV/ CC+CV$).

No modo de produção capitalista a produtividade do trabalho interfere nas magnitudes entre o quanto o capitalista se apropria na forma de lucro e o quanto o trabalhador recebe na forma de salário, alterando as relações entre as classes sociais, capitalistas e trabalhadores. Isso ocorre quando: 1) há um aumento da produtividade especificamente nos setores produtores de bens de consumo dos trabalhadores, os bens de subsistência, fazendo baixar o valor da força de trabalho dos trabalhadores, porque reduz a quantidade de trabalho necessária para a reposição da sua energia física e mental. Esse fator altera as proporções entre o capital variável e a mais-valia. 2) há um aumento da produtividade do trabalho, que também altera as relações entre as classes sociais, quando aumenta a eficiência do trabalho, eliminam seus poros, significando seu adensamento; seu efeito é o mesmo da ampliação da jornada de trabalho, somente que intensifica o trabalho sem lhe acrescentar mais horas necessárias a sua execução. Nesse sentido, a tecnologia, no modo de produção capitalista, que é a aplicação consciente da ciência, o controle da natureza pelo homem, transforma-se em um mecanismo de alterar as proporções entre o capital variável e a mais-valia, entre a proporção que fica para o trabalhador repor suas energias e a proporção que vai para o capitalista, a mais-valia. Conforme Marx (1994, p. 374):

A economia dos meios de produção tem de ser considerada sob dois aspectos. Primeiro barateia as mercadorias, reduzindo desse modo o valor da força de trabalho. Segundo, altera a relação entre mais valia e capital total adiantado, isto é, a soma de suas partes constante e variável.

Nessa perspectiva não é possível pensar a sociedade sem classes, dinamizada pelas elites administradoras e proprietários (Bell) ou ordenada em redes (Castells). As mudanças na base técnica se imprimem como formas de afirmação do capital. A sociedade informacional de Castells e a sociedade baseada no conhecimento de Bell se tornam, portanto, uma forma de efetivação do capital, ou seja, esta afirma-se constantemente, produzindo trabalhadores assalariados de um lado e capitalistas de outro.

O processo de acumulação desenvolve uma série de novos fatores sociais: novos mercados, novas esferas de aplicação do capital que, por sua vez, podem elevar a necessidade de trabalho e de trabalhadores. Marx (1994), porém, adverte sobre as contradições existentes no desenvolvimento capitalista, que constantemente revolucionam os meios de produção

(CC), para manterem-se numa condição superior àquela da força de trabalho (CV)⁶¹. Esse movimento é dinamizado pelas novas tecnologias, que incorporam novas técnicas produtivas e aumentam a produtividade do trabalho, exigindo um novo tipo de trabalhador, mais especializado e em menor número, dispensando outros tantos trabalhadores, desnecessários a essa lógica. Segundo Marx (1994, p. 723),

essa mudança na composição técnica do capital, o aumento da massa nos meios de produção, comparada com a massa da força de trabalho que os vivifica, reflete-se na composição do valor do capital, com o aumento da parte constante às custas da parte variável.

O aumento da riqueza e da acumulação numa determinada sociedade chega a um ponto em que a produtividade do trabalho social é a alavanca mais poderosa de acumulação⁶². Para esse processo sobreviver, o capital dispensa proletários. Marx (1994, p.714) diz: “por ‘proletário’ deve-se entender, economicamente, o trabalhador assalariado que produz e expande o capital, e é lançado à rua, logo que se torna supérfluo para as necessidades de expansão do ‘monsieur capital’[...]”.

Ora, ao serem implementadas inovações tecnológicas agregando maior conhecimento aos processos produtivos, são destruídas as formas de trabalho antigas e surgem outras formas de trabalho mais flexíveis, acompanhadas de maior acumulação de riqueza e da precarização dos contratos de trabalho. Este resultado se contrapõe à perspectiva da sociedade informacional e a baseada no conhecimento de que as relações constituídas entre os homens na sociedade capitalista tendem ao progresso e Bem Estar Social. É coerente assinalarmos que em condições favoráveis de acumulação criam-se situações cômodas, como no pós-II Guerra com o Estado do Bem-Estar Social, e as relações de dependência do trabalho ao capital tornam-se mais suportáveis. Porém, há um limite para tal condição que se extingue logo que o capital não se sinta mais ameaçado por forças políticas adversas. Mesmo nestes períodos suportáveis, também vividos por Marx (1994, p. 217), não se elimina a submissão do trabalho ao capital, pois

essa submissão, em vez de mais intensa, se torna mais extensa, ao crescer o capital, que amplia seu campo de exploração e de domínio com as próprias dimensões e com o número de seus vassallos. Estes recebem, sob a forma de

⁶¹ Segundo Marx (1994, p. 723), “o grau de produtividade do trabalho, numa determinada sociedade, se expressa pelo volume relativo dos meios de produção que um trabalhador, num tempo dado, transforma em produto, com o mesmo dispêndio de força de trabalho”.

⁶² A produção social resulta da relação de classes.

meios de pagamento, uma porção importante do seu próprio produto excedente que se expande e se transforma em quantidade cada vez maior de capital adicional.

Portanto, a força de trabalho, ao estar submissa e organicamente vinculada ao capital, estabelece com ele uma relação de dependência e a sua manutenção, ou não, depende da composição orgânica do capital. Para Marx (1994, p. 730),

o modo de produção especificamente capitalista, o correspondente desenvolvimento da força produtiva do trabalho e a mudança conseqüente na composição orgânica do capital não acompanham apenas o progresso da acumulação ou o crescimento da riqueza social. Avançam com rapidez muito maior, porque a acumulação simples do capital ou o aumento absoluto do capital total é acompanhado pela centralização de seus elementos individuais, e a transformação técnica do capital adicional é seguida pela transformação técnica do capital primitivo. Com o progresso de acumulação varia a relação entre capital constante e capital variável de 1:1[...]7:1. Desse modo, ao crescer o capital, emprega-se em força de trabalho, em vez de $\frac{1}{2}$ de seu valor global, progressivamente apenas $\frac{1}{3}$ [...] $\frac{1}{8}$, e, por outro lado aplica-se em meios de produção $\frac{2}{3}$ [...] $\frac{7}{8}$ desse mesmo valor. Sendo a procura de trabalho determinada não pela magnitude do capital global, mas pela magnitude de sua parte variável, ela caiu progressivamente com o aumento do capital global, ao invés de crescer proporcionalmente com ele.

Ora, a lei geral de acumulação capitalista constitui-se a base do processo de produção da sociedade capitalista. Enquanto o modo de produção capitalista produzir capitalistas de um lado e trabalhadores de outro, essa lei se manterá, assegurando com ela, um processo maior de socialização da produção e apropriação privada dos meios de produção. Conforme explicita Marx (1994, p. 722),

a elevação do preço do trabalho fica, portanto, confinada em limites que mantêm intactos os fundamentos do sistema capitalista e asseguram sua reprodução em escala crescente [...] E tem de ser assim num modo de produção em que o trabalhador existe para as necessidades de expansão dos valores existentes, ao invés de a riqueza material existir para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador.

Logo, a evolução na base técnica do capital, tomada por Castells e Bell como uma espécie de caminho único, precisa ser entendida dentro do fundamento histórico da produção especificamente capitalista, pois, para Marx (1994, p. 725), “todos os métodos para elevar a força produtiva social do trabalho, surgidos sobre esse fundamento, são ao mesmo tempo

métodos para elevar a produção da mais valia ou do produto excedente, que por sua vez é fator constitutivo da acumulação”. De outro modo, podemos dizer como Marx (1994, p. 726) que “[os métodos] são, portanto, ao mesmo tempo métodos para produzir capital com capital ou métodos para acelerar sua acumulação”. A tecnologia, sendo método mais avançado, intensifica o trabalho, alterando as relações entre capital constante, capital variável e mais-valia, permitindo maior expropriação desta última.

A força produtiva do trabalho social desenvolvida pelo modo de produção capitalista e materializada em instrumentos de trabalho e tecnologia cresce constantemente. Essa dimensão temporal posta por esse modo de produção, é ponto chave para o processo de expropriação de mais trabalho excedente do trabalhador. Há uma busca ininterrupta do capital, nesta sociedade, para transformar dinheiro em mercadoria e esta em mais dinheiro. Ao mesmo tempo em que ocorre este processo, objetiva-se a chamada concentração e centralização do capital⁶³. Marx (s/d, p. 317 vol I) explica que “todo novo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho têm forçosamente que tender a aprofundar os contrastes sociais e aguçar os antagonismos sociais”. Portanto, mais rapidamente se destroem as possibilidades de avanços no bem estar social, ao mesmo tempo em que são abertas novas frentes de mercado de inovação tecnológica.

A tecnologia é um fator intrinsecamente positivo porque expressa o avanço no desenvolvimento das forças produtivas e a criatividade do trabalho humano tornado técnica. A nossa crítica é dirigida às elaborações teóricas de Castells e Bell que procuram ver nela a substituição do trabalho e das classes sociais. A tecnologia como o modo de desenvolvimento das forças produtivas, ao dinamizar a produção em forma de mercadorias, também impacta as outras dimensões sociais, como educação, transporte e saúde. Não questionamos esse impacto, mas a análise que se faz dele, sobretudo quando nas tecnologias se justificam mudanças profundas no caráter, por exemplo, da educação, de modo acrítico, confundindo a sociedade com proposições de reformas que não possuem caráter de desenvolvimento dos valores do público e cultural⁶⁴.

Nesta perspectiva, também é possível compreender os processos de reformas ocorridas no Brasil, na década de 1990, em que o Estado e demais instituições são desregulamentadas para poderem cumprir o movimento da mercadoria para dinheiro. Logo, o conhecimento

⁶³ MARX, Karl. O Capital, Livro I, Vol. II, sobre *A Lei Geral da Acumulação Capitalista*.

⁶⁴ Estamos nos referindo às propostas de reforma para a educação superior do BM, também baseadas no ideário da “sociedade do conhecimento”, tema a ser analisado nos capítulos III e IV.

como força produtiva, cumpre agora o papel de também comprimir o tempo de produção no processo da inovação e, ao mesmo tempo, se tornando ele mesmo mercadoria.

Isto confirma a tese central desse capítulo que versa sobre a recomposição hegemônica das forças capitalistas. Estas, no afã de se livrarem da referência de classe, produzem as teorias da sociedade informacional e do conhecimento. Porém, se estamos no caminho certo, tais elaborações expressam-se invertidamente, criando a perspectiva de que as idéias sobre tecnologia, conhecimento, informação, determinam as relações sociais. Marx (1974, p. 25-26) assinala que o real determina a consciência:

A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma conseqüência do seu processo de vida diretamente físico.

Entendemos que a crise de acumulação, da qual a década de 1970 é referência, implicou avanço de tecnologias e flexibilização das formas de produção e de trabalho. Com o avanço tecnológico o conhecimento adquire maior importância, pois ele incorpora à produção a ciência mais avançada como produto do trabalho humano. O próprio conhecimento se torna um produto necessário como elemento catalizador e concentrador do capital. Os fenômenos do avanço tecnológico e do avanço do conhecimento são interpretados por Bell e Castells como algo naturalizado, ou mais exatamente, reificado como se fossem independentes das relações de cooperação do trabalho humano e das contradições inerentes às relações de classes da sociedade capitalista. Daí o conhecimento e a tecnologia emergirem como fatores de dinamização social independentes, evidenciados na maior extração de trabalho excedente (MV) em detrimento do trabalho necessário, promovendo a eliminação da força de trabalho como fator produtivo para a acumulação de capital.

Por isso, a leitura de Bell sobre a supressão do potencial da indústria na capacidade de gerar empregos e a de Castells sobre as interações sociais horizontalizadas nas redes sociais e de comunicação supõem uma sociedade informacional e do conhecimento geradora de empregos no setor de serviços. Em tese, o desenvolvimento das forças produtivas prescindiria da força de trabalho em escala ampliada, mesmo que parte dela fosse absorvida pelo setor de serviços. Tal processo reafirmaria a dinâmica do capitalismo.

3.3 Ampliação do setor de serviços: liberdade ou condicionamento?

Daniel Bell e Manuel Castells têm em vista analisar os rumos de um novo modo de produção, que emerge a partir do “pós-industrialismo”, do conhecimento ou da sociedade informacional. Esta sociedade seria do conhecimento num duplo sentido: primeiro, as fontes de inovação derivariam, cada vez mais, da investigação e do desenvolvimento e, em segundo, o peso da sociedade medir-se-ia por uma maior proporção do PIB e por meio de uma maior quantidade de emprego no campo do conhecimento. A nova economia estaria dinamizada pela via da inovação, sustentada no conhecimento, o que incidiria diretamente sobre os processos de desenvolvimento dos países. Na medida em que os países alcançassem os níveis de conhecimento desejáveis adquiririam um grau de maior competitividade e lucratividade nas relações globais. Essa economia seria medida pelo produto produzido, associado ao conhecimento nela agregado.

Os autores argumentam sobre a emergência da *sociedade de serviços* como referência para os novos empregos, alternativa de avanço desta sociedade. Na esfera da circulação, portanto, estaria a “chave” da ampliação da participação social e da liberdade, em que o cidadão teria as condições, se qualificado, de ser incluído no mercado. Na esfera do mercado se opera com a idéia de liberdade e igualdade como condições dadas objetivamente. Mas se nos determos atentamente perceberemos, como o fez Marx (1978b, p. 35) nos *Grundrisse*, que o caráter ideológico instalado no sistema de trocas monetárias esconde as dimensões da desigualdade e da falta de liberdade do indivíduo e afirmação da liberdade do capital.

A produção baseada sobre o capital se põe exclusivamente em suas formas adequadas na medida em que se desenvolve a livre competição, pois este é o livre desenvolvimento do modo de produção baseado sobre o capital; o livre desenvolvimento de suas condições e de si mesmo como processo que reproduz constantemente estas condições. Não são os indivíduos os que são postos como livres na livre competição, senão o capital.

Então, o sistema de livre competição, no qual ocorre a circulação, precisa ser entendido no seu caráter ideológico quando em aparência suscita a liberdade do indivíduo. Sob a lógica do capital, a liberdade está circunscrita ao processo de valorização constante do capital, o que é, no pensamento liberal, absorvido como liberdade individual. Conforme Marx (1978b, p. 36):

Assim, por outra parte, o absurdo de considerar a livre competição como o desenvolvimento último da liberdade humana [...] Esta classe de liberdade individual é, portanto, ao mesmo tempo a supressão mais completa de toda liberdade individual e a submissão total da individualidade a condições sociais, que adotam a forma de poderes materiais, de coisas demasiado poderosas, de coisas independentes dos mesmos indivíduos que se relacionam entre si.

Marx (1978b) ao discorrer sobre aparência indica a circulação como sendo o movimento da alienação geral que aparece como apropriação geral. Ou seja, a circulação, em aparência, surge independentemente das demais esferas sociais com um falso/verdadeiro caráter de totalidade. Isto permitiria, então, a conclusão de que os homens nesta sociedade são livres e iguais.

O enredamento conceitual, no qual Castells e Bell se entranham, é o de não fazer a distinção desse duplo caráter da circulação. Assim, a ideologia da “sociedade do conhecimento”, no sentido geral da promessa de uma sociedade cobrindo a necessidade de empregos pelo setor de serviços, se concentra nas dimensões teóricas da aparência, apontando o setor de serviços como alternativa. Some-se a esse argumento a tese do capital humano, que analisaremos abaixo, e o argumento de Castells de que não existe problema de emprego, mas de qualificação. A teoria do capital humano e da qualificação sustentam a tese de que não há exclusão pela lógica do capital, mas de que o problema de aquisição de trabalho é, mais uma vez, individual. Mas a compreensão de que os serviços absorverão as atividades perdidas na esfera da produção não parece ter consenso entre os críticos como Kurz (2004). O autor não concorda com o argumento de que o período pós-II Guerra Mundial seja o de uma outra sociedade. Para Kurz (2004) o período reconhecido por “sociedade do conhecimento” e sua polissemia tem deixado sua marca na expulsão dos trabalhadores da esfera da produção. Estes são jogados forçosamente para a esfera da circulação e obrigados a exercer os serviços baratos oferecidos pela sociedade, alimentados pela ideologia de que um dia se tornarão empresários. Para este autor, ancorar a resolução dos problemas de emprego na esfera das trocas e serviços é mais uma das utopias que deve encontrar seu ocaso, em breve. Nessa direção, Lojkin (1995) analisando a proposta da sociedade pós-industrial de Bell, também contrapõe-se à idéia da *sociedade de serviços*. Esses postulados “estão sendo, hoje, desmentidos pelos fatos, a informação não substitui a produção, assim como a indústria não é substituída pelos serviços, antes assistimos a uma nova interpenetração entre informação e produção ” (p. 15).

A defesa de Bell da substituição das atividades fundadas na produção, a substituição do trabalho material pelo trabalho intelectual, gerador da inovação, é um conceito

tecnocrático. Conforme Lojkine (1995, p. 240), “para Bell, de fato, a automação, como o fez até aqui o maquinismo, deve, antes de mais nada, eliminar o trabalho humano”. E o último grande componente da argumentação “pós-industrial” seria a emergência de uma ‘nova classe’ de profissionais da ciência e da técnica substituindo a classe trabalhadora. Tal argumento está também presente em Castells que visualiza, em termos sociais, as novas elites e não as classes sociais.

Lojkine (1995, 241-43) propõe uma avaliação crítica dos argumentos de Bell, que podem ser resumidos em quatro pontos centrais:

A) Os processos de inovação com êxito supõem relações de reciprocidade entre pesquisa científica, desenvolvimento, método, fabricação e marketing, e não uma ruptura entre saber abstrato e a experiência concreta [...]; B) Não há crescimento de atividades de serviço (informacionais) sem crescimento de atividades industriais [...]; C) A teoria dos setores (primário, secundário, terciário), desenvolvida por Clarke-Forestié-Bell⁶⁵, não corresponde nem à realidade nem às principais tendências perceptíveis [...]; D) Não ocorreu uma substituição da classe operária por uma nova classe de trabalhadores da informação, nem a absorção de novas camadas assalariadas dos serviços numa “classe operária” ampliada. O que se constata, são processos complexos, contraditórios, de aproximação, mas também de diferenciação, entre assalariados da produção e assalariados dos serviços.

O historiador de economia Michel Beaud (1987), sobre a tese da ampliação dos serviços, argumenta que o ano de 1983 demonstra a plena ampliação do setor de serviços nos EUA movimentando 132 bilhões, seguido pela França (59 bilhões), Grã Bretanha (48 bilhões), Alemanha Federal (47 bilhões), Japão (38 bilhões) em outros países da Europa. Do mesmo modo, os números da população ativa empregada em serviços também indicam grande expansão atingindo 68,4% nos EUA, 65% na Suécia, 64% no Reino Unido, 58% na França, 56% no Japão, 52% na Alemanha e Itália. Porém, Beaud (1987, p. 395), ao contrário dos que pretendem encontrar nesses números o argumento para sustentar a existência de uma sociedade “pós-industrial” considera “como um capitalismo ampliado à esfera das mercadorias imateriais [...] O futuro, enfim, é o que sempre constituiu o ‘sistema nervoso’ do capitalismo: as finanças, os bancos, o crédito, a moeda, a bolsa”.

Seguindo os raciocínios de Marx como interlocutor principal e comentários de Beaud, Lojkine e Kurz, a ampliação do setor de serviços indica, sobretudo, a capacidade do sistema

⁶⁵ Lojkine considera fracassada a teoria dos três setores. Seus interlocutores principais são: BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial*. 1976; CLARK, C. *The conditions of economic progress*. Londres, 1946, e FORESTIÉ, J. *Le grand espoir du XX. Siècle*. Paris, 1950.

capitalista industrial de fortalecer, revolucionando sua base técnica constantemente reorientando as formas de trabalho para modos flexíveis. Ou seja, a concentração de trabalhadores em outros setores confirma que a indústria moderna, como disse Marx (1994, p. 557-558), não torna definitiva uma forma existente de um processo de produção, ao contrário,

por meio da maquinaria, os processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro.

O movimento de transposição de trabalhadores para diversos ramos é uma tendência do industrialismo moderno que se aprofunda no pós-II Guerra Mundial quando se revolucionam as tecnologias, tendo como liderança os EUA.

3.4 Conhecimento e ciência: nova “chave” de valorização do capital

Como compreender a relação entre conhecimento, informação e desenvolvimento a partir da introdução das mudanças técnicas após a II Guerra Mundial? Partimos do pressuposto de que o conhecimento não se reduz aos fluxos de fatos, como sugere Bell (1976), ou aos fluxos financeiros das redes, como afirma Castells (1999a, 1999b, 1999c), mas é o resultado das relações sociais que engendram os fatos e a apropriação consciente do homem dessas relações. Na perspectiva de Gramsci (1999, p. 135), “o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário”. A objetividade do conhecimento está na possibilidade de uma unificação cultural, pela superação das ideologias, no sentido assinalado na introdução desta tese. A objetividade e a unificação da cultura ocorrem na medida em que se reconhece a realidade em relação ao humano, em constante devir. Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção social cuja natureza não pode ser descolada do humano e da totalidade das relações materiais. Nesse modo de ver o conhecimento não incorre no risco do positivismo, porque não busca nem princípios, nem axiomas fundantes, impossibilitando o risco do mecanicismo, e se atém exclusivamente à história em movimento dialético entre as dimensões que compõem a complexidade social (estrutura e superestrutura).

Como afirma Gramsci (1999, p. 209), “os homens tornam-se conscientes (do conflito entre as forças materiais e de produção) no terreno ideológico, nas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas”. Conhecimento, portanto, é um processo de apropriação consciente das contradições que produzem o homem e a história e as relações de classes. A ciência e a produção da inovação, em que pese o caráter aparente de autonomia, estão articuladas não somente por decisões políticas e interesses dominantes, mas sobretudo pelo desenvolvimento das forças produtivas de seu tempo.

Isto posto, podemos dizer que a aproximação entre conhecimento e tecnologia foi possível porque historicamente a ciência, como forma de elevação da produtividade do trabalho social e articulada com as tecnologias da informação, potencializou o conhecimento no seu uso intensivo de competitividade. Conforme Chauí (2003), analisando o período da ciência no pós-II Guerra Mundial, o conhecimento, ao se tornar força produtiva, é incorporado como componente do capital. Como o capital financeiro é o mais desenvolvido e a sua expressão é a virtualidade, o conhecimento mais importante passa a ser a informação. A informação adquire caráter secreto pela sua força econômica e militar. O conhecimento produzido nas relações capitalistas tem o caráter de apropriação privada na lógica fragmentária da ciência, uma vez que a tecnologia tornou a ciência instrumento que produz os próprios objetos. Portanto, a ciência, ao manipular os objetos construídos por ela mesma, torna-se força produtiva, não mais apenas teoria para a aplicação prática, donde o seu caráter produtivo reforçado neste período de mundialização do capital.

Assumir a noção de revolução tecnológica, como sustenta Castells (1999a), é admitir que o paradigma da sociedade da informação ou conhecimento tem procedência. Sendo assim, concordamos com Jameson (2002, p. 62) que se contrapõe à idéia da tecnologia como produtora da dinâmica social atual. Ele defende que tal tese coincide com a noção pós-marxista de uma sociedade “pós-industrial”: “em vez disso, sugiro que nossas representações imperfeitas de uma imensa rede computadorizada de comunicação são, em si mesmas, apenas uma figuração distorcida de algo ainda mais profundo, a saber, todo o sistema mundial do capitalismo multinacional de nossos dias”.

Nessa perspectiva, os teóricos da “sociedade do conhecimento” compreendem os avanços implementados pela capacidade técnica, sem necessariamente admitir que esta sociedade seja de outra natureza. Ou seja, compreendemos também como Jameson (2002, p. 72), que “esse movimento constitui a hegemonia da lógica cultural dominante do capitalismo tardio, introduzindo uma estética com força ideológica, capaz de interpretar a tecnologia

como natureza salvífica”. A tecnologia passa pelo ideário dos governos, organismos internacionais e intelectuais com peso apologético. Porém, essa cultura hegemônica é superficial por prolongar-se na cultura da imagem e do simulacro, com o conseqüente enfraquecimento da historicidade. Conflui, assim, na busca das rupturas e dos eventos ao invés de novos mundos, selando a impossibilidade da utopia e gerando ideologias como as da “sociedade do conhecimento”.

De acordo com Coggiola (2004), a tecnologia não é mais potencializada como produtora da ciência e esta, por sua vez, é, cada vez mais, uma empresa política e econômica, valorizada apenas como um componente da tecnologia. A ciência cada vez mais se torna incapaz de definir seus objetivos e fins, e a tecnologia se converte no instrumento indispensável à finalidade do exercício científico. Ainda, segundo o autor a evolução da tecnologia esconde o retrocesso, sobretudo nos baixos investimentos em pesquisa básica⁶⁶. Conforme o autor (2004, p. 2):

A lógica contraditória e parasitária do capital se expressa, em relação ao conhecimento, na socialização crescente da sua produção, e na privatização crescente da sua apropriação [...] A “sociedade do conhecimento” cantada em verso e prosa por reitores e ministros, tende a ser, na verdade, uma sociedade do desconhecimento, entupida de *gadgets* tecnológicos, de cada vez menor valor e utilidade sociais, no meio de um mar de ameaças, não encaradas, à sobrevivência da humanidade, incluídas as armas de destruição maciça, estas sob responsabilidade crescente de indivíduos cujo “conhecimento” se reduz à leitura, de segunda mão, da Bíblia, do Talmud ou do Corão.

As tecnologias contribuem sobremaneira para a dinamização dos processos produtivos e com isso facilitam o giro de capital, na sua forma financeira, muito mais rapidamente do que em épocas de tecnologias menos avançadas. O conhecimento e a ciência passam, assim, a ser fatores centrais de produção. Portanto, as reformas educacionais sugeridas na direção da “sociedade do conhecimento” estão atribuindo às tecnologias o papel de instrumento inovador e renovador dos esquemas educacionais, deslocando-os para a esfera dos serviços. Entendemos, portanto, que o conhecimento, na acepção “pós-industrial” e informacional, afirma-se na dimensão produtiva de mercado. Nesse sentido, a “sociedade do conhecimento” rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como

⁶⁶ Neste mesmo artigo, Coggiola indica o retrocesso no orçamento dos EUA para a pesquisa básica, como as da física e astronomia, enquanto 65% do orçamento anual, cerca de 58 bilhões de dólares, vão para o setor de defesa, para a produção de armas de destruição em massa.

valor cultural⁶⁷. Mais do que o esforço pela verdade, justiça e ética, o conhecimento é considerado um componente da produção e do comércio. Aqui encontramos o teor essencial da epistemologia da “sociedade do conhecimento”.

A noção de espacialidade em Castells, conferida ao capital financeiro disposto nas redes, cuja determinação é a intemporalidade e a fluidez, é compreendida como a espacialidade de lucro e competitividade. Tal elaboração pode ser também lida como necessidade teórica em dar respostas a uma realidade em constante mutação, figurada na imagem criada pelo próprio autor do *Cassino Global*. A transitoriedade, a imagem, a virtualidade que torna tudo instantâneo parece condicionar a análise dele a aceitar tais realidades como condições dadas. A condição da transitoriedade à qual todos são submetidos precisa ser compreendida também no seu aspecto ideológico. A reprodução de um presente contínuo ilustrado no mercado financeiro global tem conseqüências pela obstrução da história como processo de produção de sentidos para além do capital. A análise da espacialidade e temporalidade de Castells assume comodamente esta idéia inebriando a condição de força de trabalho e das classes sociais como as vigas de sustentação das relações sociais. Em nome delas aparece a sociedade informacional e do conhecimento.

Na nossa perspectiva as relações entre as classes sociais permanecem sendo fatores centrais da produção e reprodução desta sociedade, na qual a espacialidade figura cada vez mais como capital e a temporalidade como dinamizadora dos processos de produção de mais-valia.

3.5 “sociedade do conhecimento”: capital humano em nova versão

Tanto Bell (1976) quanto Castells (1999c) incorporam em suas análises a tese de que os recursos humanos sejam mais um componente de valorização do trabalho individual. Para Bell (1976) o conhecimento e a técnica se constituem em capital humano, qualificando o mérito dos indivíduos na sociedade pós-industrial. A universidade, por sua vez, é o *locus* privilegiado da produção de conhecimento e do capital humano. A tese de Castells (1999c), refaz o argumento massificado de que a qualificação do trabalhador é critério decisivo para o emprego. Para ambos, a nova sociedade cujos empregos estão no setor de serviços têm necessidade do capital humano.

⁶⁷ Abordaremos essa temática com maior profundidade nos próximos capítulos. Por ora, situamos o problema no sentido de aproximar a concepção “sociedade do conhecimento” às reformas da educação superior no Brasil.

A ideologia “sociedade do conhecimento” assumida por esses autores pressupõe um modo mais flexível de produção e de qualificação profissional, tornando-se uma referência atualizada da teoria do capital humano. Para Bell a universidade cumpriria esse papel, para Castells não necessariamente ela, mas as empresas podem também desempenhar essa função⁶⁸. Ainda em Castells vemos uma expectativa positiva no ensino a distância, proposta de qualificação profissional adequada às redes de informação e comunicação.

Mas no que consiste a tese sobre o capital humano? Como pensá-la em termos de “sociedade do conhecimento”?

Esta teoria foi elaborada no pós-II Guerra Mundial. As condições dos avanços técnicos neste período introduzem uma importante reavaliação nas atividades produtivas e na produtividade do trabalho em seus diversos ramos. As inovações tecnológicas condicionam a indústria a implementar novos métodos organizacionais e do trabalho, capazes de responder às novas demandas exigidas pelo mercado. Os EUA são o país de referência desses avanços por isso vemos nele as origens do capital humano.

As premissas da teoria indicam os anos de 1950. Os avanço das relações entre a esfera privada e a formação profissional, a pesquisa científica e a tecnologia do taylorismo-fordista, no início do século XX, permitem ao empresariado e aos intelectuais verem nos fatores humanos importantes fatores de produção. Os estudos de Baritz (1961) demonstram que nos anos de 1950 o empresariado já tinha contabilizado um conjunto de experiências positivas recolhidas desde as décadas de 1920 e 1930 neste campo. Estas se baseavam na entrada da teoria do capital humano na empresa pela inserção de profissionais das ciências sociais (psicólogos, sociólogos, antropólogos) na função de administração científica, inspirada em Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) sobre o fator humano no aumento da produtividade e lucro. As experiências empresariais afirmam as ciências sociais como negócio rentável, e essencial para a vida industrial.

A aproximação entre universidade e empresa, de outro modo educação e negócios andando juntas, nos EUA, já era prática corrente desde o final do século XIX e início do século XX. Muitos investimentos de empresários na educação, como o caso de John Rockefeller em 1903 criando a *General Education Board* para tornar a ciência mais próxima dos negócios, bem como a pressão sobre as instituições universitárias para adotarem os procedimentos e práticas de gerenciamento empresarial (Cf. SAUL, 1990).

⁶⁸ Sobre o papel da empresa na educação encontramos esta tese discutida e criticada na coletânea *Educação corporativa mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações* (QUARTIERO E BIANCHETTI (Orgs.), 2005).

A formulação teórica como tal sobre o capital humano ocorreu com Theodor Schultz, em discurso proferido no encontro da associação americana de economia em 1961. Sua tese central consiste no *investimento que o indivíduo faz em si mesmo com objetivo de obter rendimentos futuros*. É um capital diferente do capital convencional, sua essência reside na capacitação humana para o desenvolvimento econômico de um país. Portanto, por qualificação Schultz (1968, 1971) entende investimento em saúde que incide sobre a expectativa de vida, o vigor e a vitalidade dos trabalhadores; treinamento organizado pelas empresas; formação diretamente vinculada à ação do fazer; educação formal nos diferentes níveis; programas de educação de adultos e migração de pessoas e famílias para ajustar-se às necessidades de mão-de-obra. A noção de trabalho que não considere os recursos humanos fator de capital ou como fluxo de serviços produtivos é equivocada, segundo o autor. Sua crítica está direcionada à velha compreensão de que os trabalhadores manuais são uniformes e exigem pouca especialização. A teoria do capital humano advoga que os investimento que promova a formação do trabalhador, por exemplo a educação, de acordo com as necessidades do mercado empresarial potencializará o valor produtivo do trabalho e aumento na renda.

A compreensão de Schultz sobre o capital exige uma visão mais ampla, para além do capital físico, o incremento das habilidades e competências do trabalhador como capital. Mas, sobretudo, na idéia de que o trabalhador é também um capitalista por ser portador de conhecimentos de valor econômico. Conforme O autor (1961, p. 3):

Os trabalhadores tornam-se capitalistas não em conseqüência da propriedade de ações das corporações, como o folclore o considerou, mas em virtude da aquisição de conhecimentos e capacidades que possuam valor econômico.

Essas idéias indicavam, por um lado, a necessidade da concorrência entre capitais como contingência natural do capital respondendo às corporações de trabalhadores que viam na propriedade do trabalho uma perspectiva corporativa e, por outro, se referendava a importância dos fatores externos da economia (saúde, educação etc.) como necessidades sociais. Entendemos assim porque Schultz (1968, 1971) julga nos seus textos que o ônus da qualificação do trabalhador não deveria ficar com a empresa, mas deveria ser transferido ao Estado para ministrá-la via educação escolar regular. Entendemos também porque Bell (1976) põe o conhecimento como princípio axial da sociedade “pós-industrial” unido à temática da universidade em expansão nos EUA. Isto é, os encargos com a formação do trabalhador são do Estado, na transferência de uma necessidade privada das empresas como custo social. Uma

forte aliada do desencargo da empresa com a qualificação está na própria idéia de educação como algo que o trabalhador deve assumir como sua responsabilidade juntamente com o Estado.

A qualificação adequada, primeiramente, segundo Saul (2004), colocaria o trabalhador em igualdade de condições com o capital no mercado. E de outro, na relação entre o trabalho e o capital, Schultz indica que não pode haver venda ou compra, mas apenas aluguel do trabalho. Essa modificação no caráter mesmo da relação trabalhista indica uma tendência que se arrasta desde Taylor, a de individualizar o trabalho como propriedade particular do trabalhador de um lado, e, por outro, socializar cada vez mais a necessidade de força de trabalho criando concorrência entre os trabalhadores dando a prerrogativa ao capital de quanto, quando, como e qual mão-de-obra contratar.

A grande revolução do capital humano, segundo Schultz (1961), não se dá por causa do desenvolvimento das grandes corporações, mas porque os trabalhadores incorporam o capitalismo. O treinamento, a informação e o conhecimento passam a ser de responsabilidade individual, tendo o trabalhador que assumir os encargos para se especializar e conquistar trabalho. O processo da incorporação psicológica no trabalhador da responsabilidade sobre sua qualificação parece indicar a essência do capital humano. Porém, essa revolução não pode ser dissociada da discussão de Schultz sobre o conflito ideológico e político entre o “*poder sem propriedade-propriedade sem poder*” que se refere ao *trabalho como fonte primordial da riqueza*. Essa disjuntiva é resolvida com a qualificação científica. A questão da qualificação levará a sociedade americana a centrar atenção no processo educacional articulada com a esfera produtiva como modo de substituir a disjunção *poder sem propriedade-propriedade sem poder*⁶⁹. E pela educação criar capacidades técnicas para aperfeiçoar a força de trabalho e aumentar a capacidade de renda dos trabalhadores.

A teoria do capital humano na perspectiva de Schultz traz um duplo caráter: o primeiro na ordem de legitimação das práticas empresariais da organização do trabalho com o precedente histórico do taylorismo-fordismo como suporte e, em segundo, a preservação da dinâmica econômica norte-americana que sai do pós-II Guerra Mundial fortalecida.

Essa teoria nos remete também às discussões sobre a sociedade pós-industrial de Daniel Bell e da “sociedade do conhecimento” que dominarão a cena das décadas seguintes.

⁶⁹ O movimento industrial é permanentemente acompanhado por organizações de trabalhadores via sindicatos e pelo medo do socialismo. A elaboração da teoria do capital humano enfrenta o dilema de fazer frente ao perigo político emergente e de criar uma cultura onde o trabalhador seja reconhecido como bem e capital sem chocar a visão puritana que via nisso uma espécie de escravidão.

Desse modo entendemos o posicionamento de Bell e Castells sobre a qualificação do trabalhador, a necessária aproximação entre universidade e empresa e o conhecimento/informação fazendo parte essencial dos gerenciamentos científicos, conhecimento técnico, a educação como investimento estratégico e fator de produção. A teoria do capital humano se apresenta na nova versão alternativa de trabalho à “sociedade dos serviços” pela ênfase na qualificação do trabalhador como saída para o emprego, a educação implementando competências e habilidades para o mercado.

Ao contrário da argumentação de que trabalhador é também capitalista e que aluga sua força de trabalho, vivemos as contradições geradas pelos avanços tecnológicos que concentram o trabalho passado e incidem diretamente sobre a composição orgânica do capital. Como Marx (1994) assinala nas leis do capital, o capital constante é aperfeiçoado pelas novas bases técnicas e exige menos capital variável ocasionando, com isso, um processo de liberação da força de trabalho. A alternativa da “sociedade de serviços” posta por Bell e Castells é tentativa de equacionar uma contradição que é inerente ao capital. Já temos dito que o setor de serviços pode assumir como forma ideológica a resolução dessa questão por um tempo, assegurando os consensos entre as classes por condicionamentos capazes de prolongar a manutenção dessas contradições⁷⁰.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9) assinalam que a idéia do capital humano, fortemente utilizada entre as décadas de 1950 e 1980, materializada em relações de poderes dentro da sociedade de traço contratual e integradora, perde sua força quando não dá mais respostas às novas relações educacionais advindas da crise do taylorismo-fordismo.

A noção central para este novo contexto de regressão das relações sociais capitalistas é a de sociedade do conhecimento. Noção que deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas, independentes das relações sociais. Vale dizer, das relações de classe e, portanto, de poder que as ordenam e direcionam. Sob este determinismo, a noção de sociedade do conhecimento permite ao discurso único proclamar, o que Bourdieu e Wacquant denominaram de nova vulgata: a sociedade “pós-industrial” e pós-classista. Uma sociedade não mais do proletariado, mas do cognitariado⁷¹.

⁷⁰ Podemos conferir em Dupas (1999) uma crítica ao *otimismo contido de Castells*, que pode ser estendida como crítica aos defensores da “sociedade do conhecimento”, sobre as alternativas de trabalho proporcionadas pela sociedade da informação. Castells explica o aumento do emprego dos países centrais, mas não dá conta de explicar o empobrecimento dos países periféricos e semiperiféricos. O otimismo de sua análise é contido pelos *buracos negros* na acepção do próprio Castells, que contradizem a revolução do conhecimento. Para Dupas, a década de 1970 é o marco do desenvolvimento do trabalho flexível, precarizado e desprovido das garantias de estabilidade.

⁷¹ O termo cognitariado é uma das formas polissemias advindas da “sociedade do conhecimento” em que o trabalhador não é mais visto como classe, mas como indivíduo gerenciador de informações e conhecimento.

As condições postas na década de 1990, no Brasil, com a desregulamentação do Estado, as privatização e as contradições do desenvolvimento entre os países centrais, periféricos e semiperiféricos, contexto de regressão dos direitos sociais, exigem um novo ideário chamado de “sociedade do conhecimento”.

Na versão da “sociedade do conhecimento” sustentada pelo Banco Mundial opera-se a inversão da responsabilidade do Estado sobre a educação. Por maior esforço que o BM faça para justificar que se trate de investimento em capital humano pela iniciativa privada, somos forçados a admitir que a demanda da educação como nicho de mercado é evidenciada. A teoria do capital humano é agora diluída na idéia de qualificação para o mercado, ou na idéia de preparação do trabalhador para a “sociedade do conhecimento”, em que se enfatizam o domínio das tecnologias (Castells e Banco Mundial). Para tal abrem-se os mercados de serviços educacionais dos países periféricos e semiperiféricos operando-se uma profunda modificação no caráter da educação incumbida de formar o cognitariado.

Veremos que a teoria do capital humano está presente nos documentos do Banco Mundial analisados nesta tese, às vezes como terminologia de capital humano, as vezes como sinônimo de “sociedade do conhecimento”. Porém, compreendemos que ambas elaborações convergem no objetivo de justapor um discurso educacional avançado que convergiria para a função de consenso social com os discursos sobre as tecnologias como “caminho de salvação” para os países periféricos e semiperiféricos.

3.6 O papel da universidade e da educação

Compreendemos que a universidade possui um papel mais amplo e não pode constituir-se refém dos interesses meritocráticos, para a produção de elites intelectuais por meio do capital humano, como defende Bell (1976), ou para os interesses do capitalismo informacional, defendido por Castells (1999a, 1999b, 1999c). Conforme Gramsci (2000a, p.189), “a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal”⁷². O autor entende, também, que a disciplina para o exercício intelectual não se restringe às instituições de ensino: “a disciplina universitária deve ser considerada como

⁷² Este trecho de Gramsci localiza-se no âmbito da discussão do papel da universidade na ordem intelectual e moral, como aparelho privado de hegemonia.

um tipo de disciplina para a formação intelectual, realizável também em instituições não ‘universitárias’, em sentido oficial” (p. 189). Gramsci (2000a) pensa na formação universal e unitária para superação da subalternidade, de tal modo que seja possível a construção de uma elite de intelectuais que una teoria e prática, e esteja ligada aos extratos sociais subalternos. Em sua estratégia de pensamento, os intelectuais e os aparelhos privados de hegemonia devem ser colocados em dimensão histórica, como condição para superar a falta de sobriedade intelectual, porque esta, freqüentemente, acompanha a desordem intelectual e moral. Segundo Gramsci (2000a, p. 267), “é necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice”.

Chauí (2001), analisando a universidade na década de 1990, vê como sua marca essencial a reflexão crítica e a autonomia. O rompimento dessas premissas significa a fundação de uma outra universidade, que talvez possa se chamar operacional, funcional ou mercantil. Já Florestan Fernandes (1979, p. 271), diante da reforma implementada pelos militares, lançava o paradoxo: “Escola Superior ou Universidade?”. O dilema de Chauí e Florestan Fernandes, mesmo que em décadas diferentes, é sem dúvida, o dilema da universidade na década de 1990, em que se explicita a tendência de construção de uma universidade convergindo aos interesses das classes dominantes como poderemos comprovar nos capítulos seguintes.

Nesta discussão sobre o ideário “sociedade do conhecimento” é oportuno levantarmos as questões suscitadas por Itsvan Mészáros (2005) em *Educação para Além do Capital*. Neste livro, o filósofo marxista discute a educação no marco da superação do sistema capitalista. Educação e processos de reprodução social estão intimamente vinculados. As visões liberais e neoliberais da educação abordam a educação de modo limitado, reformulando-a nas bordas do sistema capitalista, perpetuando o processo de internalização naturalizante, sob cuja perspectiva a educação tem seu papel circunscrito em uma ordem pré-determinada. A educação, funcionando como um sistema de internalização, incorpora os valores e os conhecimentos sob a ótica capitalista para manter a ordem do metabolismo social do capital. O papel de internalização é também cumprido pelas instituições formais de educação, pois para Mészáros (2005, p. 44),

uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa, ou mesmo mera tolerância, de um mandato que estimule as instituições de

educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Mészáros (2005, p. 55), questiona o papel autoritário desse conformismo: “de fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

É preciso avançar, compreende Mészáros (2005), para a idéia de que é possível ir além do capital. As reformas, historicamente propostas, não conseguiram atingir os objetivos de emancipação humana porque foram reformas reconciliadoras com o ponto de vista do capital. Conforme Mészáros (2005, p. 27), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Manter a educação nos quadros estreitos do capital significa manter uma atividade intelectual tacanha para produzir os que governam e trabalham e para estabelecer a exclusão da maioria dos homens como sujeitos. Como diz Mészáros (2005, p. 49), significa produzir educação, “em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja”.

Uma mudança na educação segundo Mészáros (2005, p. 25), “é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. De fato, a aprendizagem como sendo a própria vida, diz Mészáros (2005, p. 55), deve levar a “reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”.

Mas o que significa exatamente uma mudança radical para ele? Significa a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução social. Com as palavras dele (2005, p. 65): “reconquistar o controle total do próprio capital, e não simplesmente das personificações que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados, e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes”.

Qual seria o papel da educação nessa mudança? Segundo Mészáros (2005, p. 65),

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução,

como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

Quais as condições para isso? Primeiro a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, porque, segundo Mészáros (2005, p. 67), “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”.

Mészáros parte do ponto de vista do rompimento. Deve ser esta, sem dúvida, a condição para a crítica à universidade proposta pela “sociedade do conhecimento”. Neste marco, a universidade se afirma dentro do campo do capitalismo, indicando que a análise da educação não pode ser feita como campo individual, mas no corpo das relações, com todos os princípios extra-educacionais, que atingem a esfera da educação. A contra-hegemonia também se constrói com a universidade, singularmente naquele ponto levantado por Gramsci, da construção de intelectuais próximos às classes subalternas, para ajudar a dar organicidade à nova cosmovisão.

Enquanto se mantiver o dualismo entre as elites intelectuais que pensam e os classes subalternas que operam, isto é, uma sociedade de classes, o conhecimento continuará concentrado e centralizado. Desse modo opera-se a inversão que culpabiliza os trabalhadores pela incapacidade de obter emprego, pela sua pobreza, justificativa que se estende às contradições sociais como a violência e o atraso. De outro modo, opera-se o conformismo social, sintetizado na idéia do “Cassino Global”, em que esta sociedade aparece como via única. Por isso o *locus* universitário passa, cada vez mais, pela perspectiva da aproximação com a empresa. Não é surpresa verificarmos que o projeto da “sociedade do conhecimento” esperado por Bell no transcurso do tempo se confirme naquilo que Castells chama de capitalismo informacional, no sentido de que as tecnologias e a produção de informação em redes se desenlacem na “democracia de mercado”.

3.7 Os consensos ativos da democracia liberal

A noção de democracia social e cultural, apregoada pelos teóricos da “sociedade do conhecimento” assume o caráter de controle externo do mercado e dos órgãos regulatórios, os quais medem o impacto das decisões em termos da contribuição produtiva. Em resumo, democracia pode ser compreendida como o exercício do poder por aqueles que detêm o monopólio dos conhecimentos, dos interesses comerciais e o domínio dos espaços políticos⁷³.

No decorrer das últimas três décadas, o capitalismo mundial passou por mais uma crise de acumulação e impingiu aos países periféricos e semiperiféricos intenso processo de reestruturação dos estados nacionais para o domínio dos países centrais em novas bases. Nem mesmo as bases do liberalismo, as liberdades individuais, por exemplo, são sustentadas a partir das reformas neoliberais, implantadas na década de 1990.

O neoliberalismo na sua capacidade de privatizar o bem público avança sobre o Estado e o configura como aquele que deve proteger não o indivíduo, mas os que têm poder⁷⁴. Desse modo, as teses antes liberais, que ainda mantinham o Estado do Bem-Estar Social nos países centrais, cedem espaço para as teses de afastamento cada vez maior do Estado das responsabilidades sobre a educação, segurança, saúde etc., dos países periféricos e semiperiféricos⁷⁵.

Resta perguntar se é possível pensar o poder fora da sociedade do mérito. O poder meritocrático da “sociedade do conhecimento” pode ser lido como poder de classe sob a ótica da hegemonia e do domínio, tendo nos intelectuais coletivos, como o Banco Mundial, grandes promotores de “vontade coletiva”. Assim, cumprem importante papel na constituição do poder hegemônico das classes dominantes sobre as subalternas. Assegurando as relações

⁷³ Localizar o poder no indivíduo por mérito como faz Bell ou nas redes de relações supostamente democráticas de Castells é próprio de produções ideológicas da sociedade liberal. As bases teóricas fundamentais desse pensamento são encontradas em John Locke (1632-1704), expressas em sua obra *Ensaio acerca do entendimento humano* (1999), em que funda os princípios do liberalismo ocidental, partindo do indivíduo como fonte do poder constituído, no contrato social. E em David Hume (1711-1776), na obra *Investigação sobre os Princípios da Moral* (1999a), terceira parte do *Tratado da Natureza Humana* (1999b), que defende a origem da sociedade no indivíduo e os valores da utilidade, critérios também aplicados à política.

⁷⁴ Estamos falando de liberdade a partir dos princípios do liberalismo, que do ponto de vista marxista (1978b) está no terreno da aparência, onde as relações sociais surgem invertidas.

⁷⁵ Esse processo ficou conhecido como neoliberal. Apesar das dificuldades de precisão do termo ficaremos com a compreensão de Anderson (1995) que reconhece sua origem a partir da segunda guerra mundial, com a emergência das teses de Friedrich Von Hayek, expostas no texto *O Caminho da Servidão* (1987), onde é defendido apaixonadamente, o afastamento do Estado, das leis de livre mercado. A intervenção do Estado do Bem-Estar Social é vista como maléfica, tanto política quanto economicamente. A formação de um grupo articulado por Hayek, em 1947, conhecido como a *Sociedade Mont Pélerin*, encarregou-se de combater o keynesianismo (teoria do economista John Maynard Keynes (1883-1946), conhecida por Estado do Bem-Estar Social, cuja premissa redefinia o papel do Estado como promotor de relações econômicas e sociais) e sua pretensão de produzir a igualdade econômica, julgada negativa, pois a defesa da desigualdade promoveria maior competição e maior liberdade do cidadão. Essas idéias terão força a partir de 1973, quando o capitalismo sofre uma grave crise de acumulação, materializada na crise do petróleo, e assumirá um novo período, onde o mercado desregulado aparecerá como grande porta-voz da liberdade política e econômica.

básicas que compõem a sociedade capitalista, ou seja, as relações de classes sociais como princípios fundantes. O estudo sobre o poder hegemônico empreendido nesta tese parte das relações internacionais entre os países centrais e periféricos e semiperiféricos analisando a ação das agências internacionais, como intelectuais, que imprimem processos ativos para construção da “sociedade do conhecimento”. Entendemos que as reformas da década de 1990, no Brasil, em grande medida, resultaram da capacidade do Banco Mundial de criar condições de consenso e coerção.

A idéia de democracia do liberalismo deve ser explicitada no âmbito da luta de classes, como modo de constituição de uma reforma intelectual e moral. Ou seja, é uma luta empreendida como totalidade, unindo o particular e o universal, o momento subjetivo ao objetivo, a estrutura e a superestrutura, o econômico, o político e o cultural. Falar de hegemonia significa compreender as esferas do consenso, do convencimento moral e intelectual dos grupos dirigentes, e a coerção que implica no uso da força e da violência sobre os grupos subalternos. Como afirma Gramsci (2000b, p. 95):

o exercício “normal” da hegemonia no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força apareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública.

Nessa dialética de coerção e consenso se estruturam os poderes dos grupos nas sociedades ocidentais⁷⁶, embasados em uma nova estratégia de guerra de posição ou fortalecimento das forças e espaços na sociedade econômica, civil e política⁷⁷.

Essas teses gramscianas nos ajudam a compreender o que ocorre, atualmente, no âmbito das constituições hegemônicas da democracia da suposta “sociedade do conhecimento”. Há um processo de extensão do poder das classes dominantes dos países centrais que encontram aceitação em parcela das classes intelectuais, políticas e dirigentes dos países periféricos e semiperiféricos⁷⁸. De outro lado, há um domínio sobre as classes que

⁷⁶ A diferença entre oriente e ocidente em Gramsci (2000b), tem mais valor sócio-histórico do que geográfico. Por oriente e ocidente se explica a diferença entre os Estados ainda centralizados e burocráticos, com uma sociedade civil gelatinosa, e os Estados onde a sociedade civil tem força de consenso, respectivamente.

⁷⁷ Guerra de posição é a estratégia de desenvolvimento do poder nos estados modernos, que pressupõe o avanço da tomada de poder na sociedade civil, antes mesmo de chegar ao Estado. Estratégia que ultrapassa a guerra de movimento, que se constitui em assalto ao Estado, para a tomada de poder (GRAMSCI, 2000b).

⁷⁸ Para os intelectuais do Banco Mundial e seus seguidores no Brasil, como o ex-ministro Paulo Renato de Souza (1994-2002) e o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a “sociedade do conhecimento” surge como justificativa ideológica para fortalecer os processos de reformas neoliberais instaladas no Brasil, a partir de 1995. Tal conceituação imprime um processo

resistem e são vencidas pela coerção⁷⁹. Entendemos coerção especialmente no sentido das condicionalidades impostas pelo Banco Mundial e agências irmãs, via pressões comerciais, mecanismos de empréstimos financeiros, e o controle das economias subalternas, via dívida externa e ajustes estruturais, que acabam cerceando a condição de igualdade de negociação⁸⁰. Por isso, podemos dizer que a “sociedade do conhecimento” compõe um quadro de poder por consenso e coerção, expressos como consenso articulado às estratégias transformistas e de cooptação de grupos internos nos países periféricos e semiperiféricos. A ideologia da “sociedade do conhecimento” articula-se como justificativa aparentemente universal destas necessidades, tecendo a aglutinação oportuna dos interesses de uma classe como interesses de todas as classes sociais.

As classes dominantes, para evitar processos de ruptura operados pelos grupos subalternos unem-se aos interesses internacionais e concretizam as reformas, sem pôr em risco o poder dominante. A “sociedade do conhecimento” compõe o escopo ideológico dessa estratégia de poder que o capital internacional realiza sobre os países periféricos e semiperiféricos. Uma das estratégias que contribui para o desenvolvimento dessas transformações é a cooptação, que consiste na passagem de grupos ou parcelas de grupos que se identificavam com a perspectiva de ruptura para o exercício do conformismo, leia-se democracia liberal, ou seja, que passam a atuar diante das transformações de modo ativo⁸¹. De outro modo, as operações de reformas, orientações do Banco Mundial ao Brasil, perpassam por condicionantes econômicos e pela dependência de decisões do grande capital, de um lado, e, de outro, pelos consensos sobre o desenvolvimento resultante das adaptações do Estado às novas exigências deste capital. Importante também observar que a hegemonia não ocorre apenas como dimensão ideológica ou da superestrutura, ela é articulada nas dimensões materiais e culturais da sociedade, pois como diz Gramsci (2000b, p. 48) “se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu

com dupla face: a primeira indica a modernização como produção das reformas e a segunda, não menos importante, é o caráter ideológico, no sentido de forjar esperanças e desejos de emprego, segurança e educação para os trabalhadores.

⁷⁹ O governo por coerção implica domínio e não hegemonia, entendido aqui no sentido amplo de controle de informação, uso da força, corrupção e condicionamentos econômicos.

⁸⁰ Aprofundamentos sobre as condicionalidades impostas pelo Banco Mundial e o FMI aos países periféricos e semiperiféricos podem ser encontrados em Leher (1998) e Fiori (2001).

⁸¹ Na década de 1990, após o impacto da queda do comunismo soviético, há um processo de abandono sistemático de muitos intelectuais e políticos que defendiam posições de esquerda e que passaram a assumir posições passionais em relação ao capitalismo vendo-o como caminho único. Já citamos anteriormente, mas nunca é demais situar um dos principais intelectuais: Francis Fukuyama (1992). No Brasil, Fernando Henrique Cardoso e o grupo de pensadores do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB são a expressão maior da década de 1990.

fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce, no núcleo decisivo da atividade econômica”⁸².

A “sociedade do conhecimento” que, em princípio, constitui-se como ideologia do bloco dominante, exerce o papel de amalgamar os grupos, mesmo que parcialmente, para fortalecer a formação social da sociedade capitalista, pelas “redes” de poderes dos países centrais e domínio sobre os países periféricos e semiperiféricos. Sendo uma estratégia ideológica que se manifesta como totalidade cindida, localiza na esfera da cultura (no sentido da produção de concepções, conforme Gramsci), a “chave” de acesso à nova sociedade, sem necessariamente dar procedência a tal promessa.

A força política das agências internacionais, como o Banco Mundial, também reside na sua capacidade de penetrar nas economias nacionais, por meio do mercado financeiro internacional e políticas de ajustes. Nesse sentido Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, FMI, OMC atuam no gerenciamento do capital para fortalecer o quadro hegemônico do poder político global dos países centrais tendo como aliados os Estados nacionais. Segundo Wood (2006a, p. 81),

de certo modo, o ponto central da globalização consiste em que a competição não é tão só, nem sequer totalmente entre firmas individuais, senão entre economias nacionais. E em consequência o estado-nação tem adquirido novas funções como um instrumento da competição [...] o estado-nação é o *agente principal* da globalização”.

O capital se move pelas fronteiras dos estados-nação, e os estados periféricos e semiperiféricos servem como correia de transmissão ao capital dos países centrais. Por mais que a globalização seja fortemente internacional o estado-nação segue sendo hegemônico na manutenção do modo capitalista de desenvolvimento. Sendo assim as convergências dos estados e o capital se dão tanto pela redução dos direitos sociais quanto pela reestruturação do estado para os interesses do capital. De outro modo, os estados catalizam os processos de conflito criando espaços para a luta de classes.

Portanto, a democracia definida em termos liberais na “sociedade do conhecimento” deve ser entendida como relação de poderes dos países centrais via consenso e coerção com

⁸² Para ilustrar recordamos o levantamento feito por Sguissardi (2004a, p. 4) no Radar Uol/Folha de S. Paulo constatando que “o BM foi referido 4.417 vezes nos editoriais, reportagens e noticiários da *Folha de S. Paulo* no período de 1996-1999, com média anual de 1.104 vezes, número muito próximo ao do BNDES no período, que soma 4.841 e 1.210 vezes, respectivamente. No ano de 1999, auge da crise cambial, a soma de referências do BM, com 1.144 vezes, e do FMI, com 2.499 vezes, chegou a 80% do número de referências do Banco Central do Brasil, com 4.659 vezes”. Esses dados nos ajudam a ilustrar que o processo de consenso se constrói via aparelhos privados de hegemonia, representando interesses materiais na sociedade de classe.

os países periféricos e semiperiféricos. É sem dúvida, na cultura que se localiza uma das chaves de avanço da consciência coletiva sobre as contradições desta sociedade.

Pensar a hegemonia nessas condições significa não absorver acriticamente a idéia de poder meritocrático ou das redes, mas em localizá-lo no centro mesmo das relações conflitivas do desenvolvimento das lutas de classes, fazendo emergir dele os processos de consenso e coerção, os instrumentos de mediação internacional e a culpabilização dos países periféricos e semiperiféricos pela condição de pobreza e atraso. O Banco Mundial cumpre um importante papel intelectual nessa hegemonia. A década de 1990 expressa bem tal poder no conjunto de documentos produzidos para “orientar” as reformas do ensino superior dos países periféricos como veremos nos próximos capítulos.

4 BANCO DO CONHECIMENTO E O PAPEL DE INTELLECTUAL COLETIVO

A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual essa culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se 'história' concreta e completa (integral).

Antonio Gramsci

4.1 Introdução

Expusemos no capítulo anterior o debate acerca do rompimento do mundo industrial e de sua passagem para a sociedade “pós-industrial”, estruturada em redes, nas quais o conhecimento seria o novo marco produtivo, o que exigiria um processo de reestruturação social e institucional para esse novo momento. Da mesma forma conferimos como essa concepção confirma uma ideologia que se consolida como “sociedade do conhecimento”, a qual pressupõe rompimento com as relações sociais vigentes no capitalismo. Mostramos que esse constructo ideológico é complexo, pois emerge num momento de avanço de forças produtivas materializando novas formas de produtos e a dinamização maior na produção e no comércio. Este fato, na aparência, firma a impressão de que estamos, ou pelo menos caminhamos para outra sociedade, com novas relações sociais. Nessa direção, a educação é pensada na ótica da teoria capital humano cuja base teórica está implícita no novo conceito “sociedade do conhecimento”. A mudança terminológica não impede a manutenção da idéia de que o investimento no indivíduo se constituiria na chave para o desenvolvimento econômico, aumento do emprego e resolução da pobreza dos países periféricos e semiperiféricos. Analisamos o otimismo de Bell e Castells sobre a idéia de “revolução tecnológica” procurando mostrar que o fenômeno da mudança na base técnica da sociedade é uma exigência permanente do modo de produção capitalista. Concluimos, portanto, que a elaboração “sociedade do conhecimento” não explica a complexidade das relações sociais vigentes, mormente pela sua manifestação como ideologia e pela produção de consenso ativo para reforçar a democracia liberal. Discutiremos neste capítulo seu significado e

conseqüências no campo das relações entre os países periféricos e semiperiféricos mediadas pelo Banco Mundial e desdobramentos decorrentes das orientações gerais para a educação superior.

O BM como instituição que intervém no planejamento das economias dos países periféricos e semiperiféricos, está presente nos mais distantes países do globo, difundindo-se e atuando organicamente por meio de suas agências (BIRD, AID, IFC, OMGI, CIADI). Os propósitos dessas reformas, conforme explicitados pelos documentos oficiais, buscam delinear a aproximação aos ideais da “sociedade do conhecimento”.

Abordaremos a estrutura do BM como agência internacional que assume o papel de *intelectual coletivo*, no sentido gramsciano, isto é, instituição que produz pensamento e ação, práxis, que se articula em idéias-eixo como globalização, mercado, mercadoria, mercado-financeiro, dívida externa, ajuste fiscal, países centrais e em desenvolvimento, dentre outras, indicaremos que o BM é intelectual, também, por aglutinar as esferas subjetivas, isto é, por organizar, sistematizar e executar os interesses das classes dominantes globais, representados pelos países centrais. A expressão *intelectual coletivo* para se referir às agências internacionais é também encontrada em Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 107) na abordagem sobre a passagem da acumulação fordista para a acumulação flexível após a década de 1970. Assim se referem os autores:

Nesse cenário emergem os intelectuais coletivos internacionais, os organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, A Organização Mundial do Comércio, UNESCO, CEPAL, [...] com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da Acumulação Flexível.

Os autores não se delongam na análise da expressão, porém são partidários da tese, a qual defendemos, que, na década de 1990 há uma nova fase nas relações entre os países centrais e periféricos e semiperiféricos, marcada pela penetração da ideologia, via *intelectuais coletivos*.

Uma expressão similar encontramos em Leher (1998, p. 202), num sentido mais amplo, ao chamar o BM no âmbito internacional de “*Ministério da Educação dos países periféricos*”⁸³ pela capacidade de orientar políticas de educação em escala mundial. A função do Banco, por essas políticas na década de 1990, é de formar o escopo ideológico das

⁸³ O correto seria considerar o BM agência que influi também nas políticas de educação dos países centrais. A diferença está nos tipos de políticas direcionadas.

reformas estruturais “centrada nas conexões pobreza-segurança-domínio/direção” (LEHER, 1998, p. 203). A compreensão de Leher distancia-se da nossa na medida em que o papel de um Ministério é a afirmação do poder de Estado por políticas ou como órgão de decisão burocrático, que inclui planejamento, aplicação e fiscalização. A noção de *intelectual coletivo* prima pela percepção de mediação, na figura de preposto entre os interesses dos países centrais e os periféricos e semiperiféricos. A função do Banco consiste em produzir idéias que promovam o consenso nos estados nacionais a partir das agendas solicitadas pelos países centrais. É exercício de função orgânica de classe num nível muito mais complexo que engloba as relações internacionais. Descartamos por isso sua interpretação: “O Banco Mundial império secular” (Leher, p. 100). Mesmo que o autor discuta em termos de hegemonia norte-americana no pós-II Guerra Mundial, compreendemos que a idéia de Império não corresponde mais ao nível das relações ocidentais, pelo avanço da sociedade civil, no sentido posto por Gramsci (2000a).

Nossa hipótese é que o BM se utiliza da ideologia “sociedade do conhecimento” como estratégia frente à crise econômica global, que atinge sobremaneira, os países periféricos e semiperiféricos na década de 1990. Apesar da aparente coerência e solidez dos discursos, projetos e reformas impingidas a esses países, há um conjunto de equívocos e, sobretudo, um esforço monumental para manter o controle hegemônico da economia norte americana sobre as demais economias do globo. As raízes do BM expressam as *elites orgânicas*⁸⁴ cumprindo o exercício de *córtex político* dos interesses hegemônicos. Articularemos esta discussão na década de 1990, com os discursos do presidente do BM James Wolfensohn⁸⁵, que assumiu o compromisso político de tornar o BM *Banco do conhecimento*.

⁸⁴ O termo *elite orgânica* foi cunhado por Dreifuss (1987) em seu trabalho *Notes on the state and a Brazilian Case Study*. Dissertação de Mestrado da Universidade de Leeds. Grã-Bretanha, 1974, 250 p. (p. 30). Neste trabalho Dreifuss analisa o papel das elites norte-americanas no planejamento, organização e operacionalização do projeto internacionalista do pós-II Guerra Mundial. Posteriormente o conceito foi incorporado aos demais estudos realizados por ele. Consideramos possível realizar a aproximação da expressão *elite orgânica* a de intelectual coletivo no sentido de que ambos conceitos se referem ao exercício de pensamento ou no sentido posto por Dreifuss (1987) de *córtex político*.

⁸⁵ James Wolfensohn, indicado pelo Presidente Bill Clinton, foi eleito Presidente do BM em julho de 1995, sendo o nono Presidente do Grupo Banco Mundial, desde 1946. Desenvolveu a sua carreira como investidor internacional, envolvendo-se, também, com questões de desenvolvimento e meio ambiente global. Em 27 de setembro de 1999, Wolfensohn foi unanimemente re-indicado pelos Diretores do Executivo do BM a um segundo mandato de cinco anos, iniciado em 1º de julho de 2000. Ele foi o terceiro Presidente do BM a exercer um segundo mandato. Entre as funções exercidas no mundo das finanças, foi advogado e envolveu-se com uma ampla gama de atividades culturais e voluntárias nas áreas de música e artes. Como Presidente do Banco viajou por mais de 100 países e desenvolveu projetos de aproximação entre o Banco e os países periféricos e semiperiféricos, dentre outros. Constituiu-se como um intelectual orgânico, no sentido gramsciano, na passagem das dimensões econômicas para os da organização política. Em julho de 2004, Wolfensohn foi substituído pelo novo Presidente, John Wolfovitch, este alinhado com as correntes conservadoras do governo George Bush. <www.obancomundial.org/banco/>. Quando estivermos nos referindo às falas de wolfensohn observamos ao leitor que se tratam de discursos proferidos por ele.

4.2 O Banco Mundial: constituindo-se “amigo” dos pobres

4.2.1 O Banco Mundial como expressão coletiva das elites orgânicas

Não menos importantes do que a função do Banco no circuito internacional são as raízes históricas representadas nas *elites orgânicas* norte-americana e inglesa que, no pós-II Guerra Mundial, pretendiam estabelecer o poder econômico e de segurança sobre as demais partes do globo. Estas elites promovem o surgimento do Banco como um *intelectual coletivo* na função de atuar internacionalmente.

O surgimento do BM ocorreu em 1944 com o Acordo de *Bretton Woods*⁸⁶. O Acordo expressava o amadurecimento dos interesses internacionalistas dos EUA e da Inglaterra que vinham sendo elaborados pelas elites intelectuais desde 1919. Paris foi palco de um discreto encontro entre membros da academia do EUA e da Inglaterra, com o objetivo de firmar uma articulação de dimensões globais que proporcionasse a consolidação de interesses imperiais econômicos e políticos. O lineamento desta reunião resultou em dois Institutos, um inglês chamado de *Chatham House ou Royal Institute for International Affairs* e o norte-americano chamado de *American Institute of International Affairs*. O instituto norte-americano entra em colapso e é assumido por uma outra organização de elite empresarial de Nova York, o *Council on Foreign Relations-CFR*. Em seguida, o CFR começa a funcionar com os objetivos econômicos e políticos dos Estados Unidos. Segundo Dreifuss (1987, p. 33), este grupo “se autodefinia como um ‘grupo de pessoas preocupadas em disseminar algum conhecimento sobre assuntos internacionais, e, em particular, desenvolver refletidamente diretrizes de políticas exterior dos Estados Unidos’”.

O grupo se firma na unidade entre as forças empresariais e as universidades, numa parceria entre poder econômico e poder do conhecimento. O propósito do CFR era consolidar o poder internacional dos EUA pela projeção do capitalismo norte-americano por meio de iniciativas, avaliações e diretrizes que sustentassem esse crescimento. Durante a década de 1920, apesar dos esforços do CFR de influir na direção política internacional dos EUA encontrou muitas resistências dos nacionalistas e conseguiu no máximo expandir seu poder de influência pela América Latina. Com a depressão de 1929 os rumos da política norte-americana são repensados em termos auto-sustentáveis, no distanciamento da Europa e como

⁸⁶ Nome da cidade norte-americana onde ocorreu o evento da fundação do BM.

estabelecimento de liderança estratégica para exercer controle sobre a América Latina. A crise de 1929 gerará até 1940 uma forte reorientação da política econômica e política externa. O CFR ganha um importante aliado no objetivo internacionalista com a fundação do *Business Council*, em 1933, formada por empresários que assessoravam o Departamento de Comércio Norte-Americano sobre as questões da Depressão. Com essa fundação, se consolidariam os grupos de estudos, análises e debates econômicos e políticos juntamente com o CFR. O CFR e *Business Council* se auto-reforçam conseguindo criar hegemonia interna do empresariado, partidário do controle da economia mundial sobre aqueles que sustentavam a tendência de estilo Keynesiano de uma relação econômica menos ortodoxa.

A hegemonia ideológica das *elites orgânicas* estenderá sua penetração após os anos de 1940, no embalo da II Guerra Mundial pelos *Estudos sobre guerra e paz* que pensavam alternativas na área de Defesa articuladas com os interesses industriais e financeiros do país. Os objetivos do CFR não se restringiam apenas ao posicionamento dos EUA na Guerra, diante da ameaça japonesa e alemã mas, sobretudo, em criar estratégias que permitissem a vitória, abrangendo os interesses no pós-guerra, desdobrando-se no reordenamento da Europa conforme os interesses econômicos e políticos dos EUA e a criação de uma instituição financeira internacional que facilitasse o investimento em áreas subdesenvolvidas. Os *Estudos sobre guerra e paz* foram fundamentais na elaboração do delineamento dos EUA como potência hegemônica internacional⁸⁷.

Outro importante reforço ao CFR e ao *Business Council* será a formação do *Committee of Economic Development* - CED, a partir de 1941. Reunia participantes dos dois grupos anteriores e fundia novamente a fórmula de sucesso entre o *capital* e o *conhecimento*, pela agregação de empresários ligados aos setores industriais e das universidades. Constituiu-se em grupo seletivo consciente de elevar os EUA ao papel de liderança mundial no pós-guerra, conhecido como *Pax Americana*. De acordo com Dreifuss (1987, p. 41) os objetivos do CED podem ser situados em três pontos:

- 1) evitar, após o fim da guerra, uma crise econômica que reeditasse a depressão de 1929-1934;
- 2) esvaziar as articulações sociais reformistas;
- 3) incorporar técnicas de planejamento reguladoras e alocadoras de âmbito

⁸⁷ Na Inglaterra também ocorria a formação de um grupo semelhante ao CFR chamado de *Political and Economic Planning* - PEP, entre 1929 e 1931, reunindo as elites intelectuais, industriais, empresários para pensar sobre as questões econômicas e políticas do país e sua relação com a guerra e no pós-guerra. Produziu estudos importantes sobre o pós-guerra, semelhante aos escritos de guerra e paz dos EUA, chamados *Post-War Aims Group* - PWAG. John Maynard Keynes foi um dos maiores membros e logrou ter imprimido suas idéias do Bem-Estar Social na Europa no pós-guerra, ao lado de outros grandes nomes da elite inglesa (Cf. DREIFUSS, 1987).

nacional que viabilizassem o complexo capitalismo moderno e que eram rejeitadas à época por amplas parcelas do empresariado.

O CED promoveu e incentivou pesquisa de natureza econômica e de interesses políticos e sociais, unindo demandas de grupos setoriais e os objetivos internacionais do país. Apropriou-se das idéias Keynesianas do Bem-Estar Social e imprimiu um caráter de desenvolvimento capitalista a elas, introduzindo em seus estudos econômicos e orientações políticas frentes como a do pleno emprego, subsídios à agricultura, controle da inflação. O CED Participou da criação do BM, FMI e muitas de suas idéias foram incorporadas no *Plano Marshall* (1947-1951)⁸⁸.

Os membros do CED também obtiveram larga participação nos governos até o final da década de 1960 colaborando com suas idéias e como políticos nos vários Departamentos e Secretarias do Governo dos EUA. Isto demonstra a presença marcante desse grupo na direção da política interna e externa norte-americana. Destacamos como seus membros Robert McNamara, que assumiu o posto de Secretário de Defesa do Governo John Kennedy (1961-1965) e na presidência de Lyndon Johnson (1965-1968) e posteriormente é escolhido como Presidente do BM (1968-1981). Theodore Schultz, intelectual exponte da teoria do Capital Humano, já citado no capítulo anterior, participou do CED como membro da Junta Consultiva de Pesquisa que auxiliava o Comitê de Pesquisa e Diretrizes Políticas.

O Comitê tinha a incumbência de reunir os melhores cérebros para compor subsídios às propostas para a política nacional, cobrindo as áreas de Economia Nacional, Aperfeiçoamento, de Administração no Governo, Educação e Desenvolvimento Urbano e Economia Internacional. As políticas de educação que vertem do BM nesse período contarão com a contribuição dos membros do CED.

O CED e o CFR foram decisivos para dar forma ao sistema *Bretton Woods* (1944) que terá no BM, FMI GATTs sua expressão central. Agências que serão as matrizes da nova ordem internacional no pós-guerra⁸⁹.

Essas agências operavam com a autoridade da teoria econômica Keynesiana em reedição pragmática, isto é, tornando-a necessária para o desenvolvimento do capitalismo,

⁸⁸ Conhecido como o plano de investimento norte-americano na Europa do pós-guerra, com objetivos de assumir a liderança no âmbito geopolítico e neutralizar o perigo do comunismo que rondava o mundo, podendo atrair uma Europa enfraquecida pela guerra. A ordem de investimentos foi de 13 bilhões de dólares. O nome Marshall se deve à participação do General George Marshall com o Secretário de Estado Herry S. Truman (elaborador da doutrina Truman sobre a liderança dos EUA no pós-guerra) no Plano de reconstrução (*Folha de S. Paulo*, 14 de junho de 2004).

⁸⁹ As influências do CED e do CFR se estenderam pela Europa via Plano Marshall e pela Ásia, e Oriente Médio, num eixo norte-norte, no desenvolvimento das elites orgânicas nessas regiões, fazendo brotar daí grandes consensos de ação conjunta para a economia e política global pela concepção do Estado do Bem-Estar Social.

agregando para isso, as elites industriais intelectuais para influir na política interna e externa. Esta política será hegemônica até o final da década de 1960, quando tem início uma nova crise de acumulação motivada pelo crescente avanço das forças produtivas de base tecnológica e a crescente hegemonia da política financeira em relação à industrial. A crise exige o esmaecimento das políticas do Bem-Estar Social. Junta-se a isso a crise de credibilidade internacional do EUA, na derrota na guerra contra o Vietnã (1960-1964), a crescente movimentação da população dos EUA representando as minorias que exigiam ampliação nos direitos econômicos e políticos, a iminente tensão gerada pela guerra fria, as divergências econômicas com aliados da Europa e Japão e na relação norte-sul e emergem as crises dos países periféricos pondo em risco a estabilidade financeira internacional. Esse quadro que podemos considerar de democracia era lido pelas *elites orgânicas* como excesso de democracia, risco de convulsão social, instabilidade política e emergência de poderes estranhos (trabalhadores e comunistas).

Com a crise de natureza política e econômica posta exigia-se a reorganização dos poderes da economia e da política para reposicionar os EUA, recuperando sua presença como nação líder no contexto mundial. Foram realizados três movimentos, de acordo com Dreifuss (1987) o primeiro, de ordem conservadora e nacionalista, chamada de *Realpolitik*, encabeçado por Henry Kissinger⁹⁰, espécie de retorno nacionalista aos problemas internos e intolerância com reações diversas à política em curso interna e externamente. Ou seja, uma visão intervencionista dura quando necessário e consensual quando oportuno. A segunda vertente ficou conhecida como a iniciativa da *Trilateralidade*, que previa um reequilíbrio de forças entre os três blocos tradicionais do consenso: EUA, Europa e Japão. O objetivo era assegurar o internacionalismo da política norte-americana, articulada na trilateral e promover reformas profundas nos estados nacionais para o fortalecimento da estabilidade econômico-financeira, atraindo economias de países periféricos como México, Brasil e Índia. O CFR terá grande influência nesta reorganização nos anos de 1970 e início de 1980. Essa corrente teve força no Governo de Jimmy Carter, Presidente dos EUA entre 1977-1981, estando presente em cargos governamentais mais de 26 membros do CFR. A experiência das elites orgânicas nesse período evidencia a incapacidade das tradicionais políticas nacionais de gerenciarem momentos de tensões e conflitos no quadro do capitalismo internacionalizado. O

⁹⁰ Kissinger nasceu em 1923, foi um dos mais importantes nomes da política internacional norte-americana pela agilidade diplomática na negociação com os demais países na defesa de interesses nacionais norte-americanos que rendeu o nome *Realpolitik*. Entre outros atos importantes negociou a saída dos EUA da Guerra do Vietnã, foi Secretário de Estado no governo Richard M. Nixon (1969-1974) e assessorou o Presidente John Kennedy (1961-1963) e o Presidente Lyndon Johnson (1963-1969).

esvaziamento da política nacional faz emergir a elite da *Nova Direita*, terceira tendência nos projetos de gestão na década de 1980, marcada pelo Governo de Ronald Reagan (1911-2004). A nova direita será a promotora dos ajustes neoliberais provenientes do *Consenso de Washington* (1989)⁹¹ na qual o BM exercerá função chave. Veremos adiante como os acordos internacionais da década de 1990 estão articulados com os posicionamentos dos EUA no jogo mundial com pretensões hegemônicas. Um dos instrumentos de mediação, organicidade e construção de consenso para o que virá ser conhecido como neoliberalismo será o BM no papel de *vontade coletiva* das elites orgânicas, um dos responsáveis pela divulgação dos conhecimentos para a pretensa formação da “sociedade do conhecimento”.

4.2.2 As metamorfoses do Banco Mundial

O Banco Mundial, na figura de *intelectual coletivo* opera dentro de linhas políticas fazendo parte do esforço, segundo as análises de Leher (1998), que, combinando estratégias militares e empréstimos, de acordo com as condições políticas e econômicas do período, procurava estabelecer as mudanças que previam a segurança internacional e o controle econômico das regiões dos países periféricos e semiperiféricos.

Considerando as raízes orgânicas do BM centradas nos interesses dos países centrais, as manobras políticas após a crise de 1970 estavam inseridas na estratégia de hegemonia econômica, política e militar, adentrando na década de 1990 com a administração Wolfensohn.

Ao longo da história, o Banco apresentou-se sob diversas faces. A primeira diz respeito ao caráter de sua fundação, como acabamos de descrever, em que se evidenciou a necessidade de reconstrução da Europa, arrasada pela guerra, determinando o fomento de ações empreendedoras para o desenvolvimento de uma nova ordem internacional, entre o período de 1944 e 1968. Com a fundação do BM, conclui-se um processo de discussões empreendido pelos EUA e Reino Unido sobre o novo modo de desenvolvimento internacional, presidido por John Maynard Keynes, entre 1944 e 1946, do Reino Unido, e por

⁹¹ O termo foi criado pelo economista norte americano John Williamson em 1989. O consenso reuniu as principais idéias políticas e econômicas dos economistas e organismos internacionais sediados em Washington. Para Fiori (2001, p. 84), esse consenso “condensava e traduzia as idéias neoliberais, já hegemônicas nos países centrais, na forma de um ‘pacote terapêutico’ para a crise econômica da periferia capitalista”.

Henry Dexter White⁹² (1944-1948), dos EUA. Com a grande investida dos EUA via Plano Marshall, o BIRD redireciona, a partir de 1954, seus investimentos em projetos de infraestrutura nos países periféricos e semiperiféricos. Tais projetos compreendiam, prioritariamente, investimentos em setores elétricos, estradas, indústria, e agricultura, em menor proporção. O processo de endividamento desses países amplia-se neste período, dada a grande dependência das exportações de tecnologias e produtos industrializados.

Entre 1968 e 1981, assume a presidência do Banco Robert S. McNamara. Conforme Leher (1998), o novo presidente reorienta os financiamentos em virtude de avaliações que apontam o fracasso dos vinte anos que o antecederam em função do interesse no processo do desenvolvimento mediante o crescimento econômico e das estratégias de segurança dos EUA. Um dos eixos de impulsão política, adotado como elemento estratégico, objetivava a luta contra a pobreza, esta vista como um perigo devido às revoltas populares e como modo de frear o desenvolvimento dos governos comunistas que faziam frente aos interesses dos países capitalistas⁹³.

Segundo Leher (1998, p. 118),

o Banco nunca havia antes associado conceitualmente a “tarefa do desenvolvimento” como algo relacionado com a “pobreza de homens e mulheres desprovidos de condições mais elementares de vida” [...] No cerne dessa mudança de orientação [...] encontra-se o processo de descolonização, a *guerra fria* e o propósito de “resguardar a estabilidade do mundo ocidental”.

A reorientação dos projetos se dá na direção do financiamento da ‘revolução verde’, para ampliar as fronteiras agrícolas dos países periféricos e semiperiféricos, e em investimentos na área de desenvolvimento humano: saúde, educação e desenvolvimento urbano.

Esses projetos também revelam o fracasso, em termos de sua eficácia, ao enredar os países num processo de endividamento bem superior àqueles de décadas anteriores. A

⁹² White era negociador do Banco e representava os interesses econômicos mais conservadores dos Estados Unidos. Ao contrário de Keynes, que defendia posições que responsabilizavam todos os países credores e devedores pelo equilíbrio da balança comercial.

⁹³ É importante lembrar que McNamara havia sido Secretário de Defesa dos EUA entre 1961 e 1965 e tinha interesse em hegemonizar a presença do capitalismo na política internacional. A Revolução Cubana ocorrida em 1959, também sinalizava claramente que o fantasma do comunismo poderia penetrar na América Latina.

perspectiva do Estado desenvolvimentista, do emprestar a qualquer custo, implicou incapacidade desses países em responder adequadamente pelo seu desenvolvimento⁹⁴.

Entre 1982 e 1994, há uma reorientação dos projetos do BM para o controle da dívida, efetuada mediante ajustes estruturais nos países periféricos e semiperiféricos, revelando a inconsistência dos projetos de desenvolvimento até então empreendidos pelo Banco e pelo FMI. O FMI aplicou políticas de ajustes, via planos de estabilização (controle do *déficit* e inflação), com os Programas de Ajustes Estruturais - PAE, ou seja, reformas na estrutura produtiva, para torná-la mais rentável. Em síntese, o PAE tornou-se um receituário que serviu a todos os países periféricos e semiperiféricos que quisessem recorrer ao FMI para resolver seus problemas de empréstimos por meio de acordos para os ajustes. Esses acordos implicaram controle monetário e redução da disponibilidade de crédito; redução do *déficit* fiscal (corte em gastos públicos); reforma fiscal, via aumento dos impostos; política de contenção salarial; desvalorização da moeda; eliminação dos subsídios; controle de preços e salários; desregulamentação dos mercados de trabalho; reforma do Estado e abertura das fronteiras comerciais. Tais orientações provocaram profundas reformas nesses países e ficaram conhecidas como “neoliberalismo”. O neoliberalismo teve sua origem na década de 1970 e, apesar da crise de crescimento e recessão da década de 1980, entra na década de 1990 com fôlego, mantendo a hegemonia da lógica privatizante e encontrando abertura nas políticas de Estado⁹⁵.

Há três eixos sobre os quais o neoliberalismo se desenvolveu, conforme Fernandes (1995, p.55-56):

em primeiro lugar uma marcha acelerada de reversão das nacionalizações efetuadas no pós-guerra. Esta maré privatizante marca uma ruptura muito clara com as estratégias industriais anteriores [...] A crescente tendência à desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado, baseado na superioridade da “eficiência de mercado” em relação ao “burocratismo de Estado”. O terceiro é a tendência de padrões universais de proteção social.

Tais reformas se defrontam com profundas críticas empreendidas por setores da sociedade civil⁹⁶. A crítica dos intelectuais aos ajustes neoliberais no Seminário *Pós-*

⁹⁴ No período militar (1964-1985), o principal economista e também Ministro da Fazenda a defender esse Estado foi Antônio Delfim Neto.

⁹⁵ O processo privatizante terá seu início, no Brasil, com Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas sua fase áurea ocorre após a edição da proposta de Reforma do Estado, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), coordenada por Bresser Pereira (1997a, 1997b, 2000).

⁹⁶ Entendemos sociedade civil no sentido gramsciano de conjunto de instituições, escola, associações, sindicatos, ONGs que se articulam como parte do estado ampliado e espaços onde se constrói a hegemonia. A maior complexidade da sociedade se

neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático’ no Rio de Janeiro em 1994, reuniu nomes importantes do pensamento brasileiro e internacional⁹⁷. Os debates giraram em torno das reformas neoliberais, liberdade de mercado e diminuição do Estado, ajuste da dívida externa e das conseqüências de tais reformas para o processo de empobrecimento e endividamento dos países da América latina. Borón (1995) analisa o embate entre os sindicatos e as reformas neoliberais no Brasil e a tentativa de quebrar a unidade da CUT. Ramalho (1995) indica elementos que permitem compreender como a ideologia do mercado gera crise e exclusão social. Conforme Anderson (1995), o neoliberalismo, seguindo o receituário das agências internacionais, favoreceu um conjunto de reformas que teve por objetivo gerar desesperança, em virtude da desarticulação que produziu nas organizações populares, movimentos sociais e sindicais, iludidos pela promessa do desenvolvimento. No Brasil, o neoliberalismo adota uma feição à brasileira, conforme Oliveira (1995), rememorando traços do atraso político, associado à ideologia do crescimento rápido, às custas de prejuízos sociais. Para Paulo Netto (1995, p. 30), “o elemento central para captar a profundidade e a magnitude dessas modificações em nível planetário é questionar as novas formas de organização do capital”⁹⁸. Há, segundo o autor, um cinismo mistificador no modo de conduzir as políticas neoliberais, no Brasil, que construíram, por exemplo, em Collor de Mello (1999-2001), a imagem do jovem, empresário, viril, inteligente administrador, ou a imagem do intelectual presidente, em Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), anunciando saídas da crise através de reformas político-constitucionais.

Essas críticas se somam às demais, empreendidas por movimentos como o Movimento Sem-Terra - MST, pela resolução dos problemas da terra, pelos movimentos de sem-teto que se articulam nas grandes capitais como São Paulo, evidenciando os equívocos em se realizar reformas, com base nas idéias impostas pelo BM.

É importante lembrar que, nesse momento, ainda não está explícita a ideologia da “sociedade do conhecimento” do ponto de vista de sua penetração nos discursos oficiais, mas ela será uma espécie de tábua de suporte, a partir de 1996, do BM e dos discursos oficiais brasileiros, especialmente, no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002).

deve à emergência destas formas organizativas, que em Gramsci são chamadas de sociedade ocidental, no sentido de mais avançadas em relação às orientais, de sociedade civil mais gelatinosa, ou ainda ruralizadas.

⁹⁷ Há uma segunda versão deste Seminário no livro *Pós-neoliberalismo II* (1999), organizado por Emir Sader e Pablo Gentili, onde se encontram contribuições de diversos nomes do pensamento crítico, como: Atilio Borón, Francisco de Oliveira, Goran Therborn, Michel Löwy e Robin Blackburn. Nesse livro, encontramos aprofundamentos relativos aos temas aqui tratados.

⁹⁸ Em *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal* Paulo Netto (2001) recapitula esta discussão indicando o fracasso dos países periféricos e semiperiféricos em ultrapassarem sua condição de subalternidade no circuito internacional. Reafirma a possibilidade do socialismo como outro caminho possível evitando escorregar para o ceticismo ou para o conformismo.

A nossa hipótese é a de que isso ocorre porque o conceito está sendo absorvido pelo Banco neste momento e se consolidará no decorrer da segunda metade da década de 1990 como teremos oportunidade de verificar no capítulo que segue.

4.2.3 A administração de James Wolfensohn: mudar para continuar

A escolha do presidente Wolfensohn, em junho de 1995, para a direção do Banco Mundial teve forte influência nas mudanças dos discursos do Banco quando comparados com a atuação histórica desta instituição. Os novos discursos não implicaram mudanças decisivas na estrutura global de desenvolvimento, mas, ao que tudo indica, a reorientação estratégica tentava responder às críticas empreendidas por parte da sociedade civil, sobre a atuação do Banco nas últimas décadas.

O que ocasionou a mudança de discurso⁹⁹? Na perspectiva de Wolfensohn (2001), o Banco devia estar mais próximo dos clientes e, para isso, precisava reorganizar sua estrutura de atuação. A ação correspondente para solucionar essa lacuna foi a criação da estrutura de informação, via *WEB*¹⁰⁰, que disponibilizou dados e documentos sobre a atuação do Banco, em todo o mundo, para qualquer usuário que desejasse conhecê-los. Juntamente com o projeto da *WEB*, Wolfensohn (2001) apresentou a proposição de reforma da estrutura gerencial dos programas do Banco. Entre as modificações propostas encontra-se a descentralização operacional do Banco que permitiu aos funcionários atuarem dentro dos países clientes por meio de Agências a serem ali instaladas.

Segundo o *Grupo del Banco Mundial* (2001)¹⁰¹, com a Presidência de Wolfensohn, a mudança de discurso tem como temática central a redução da pobreza. As críticas, segundo o texto, procedem de organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho - OIT e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, que, ao exigirem uma cara mais humana ao Banco, contribuem para a incorporação do discurso sobre a pobreza. Soma-se a esse fato a elaboração de relatório interno pelo economista do Banco Willi Wapenhams,

⁹⁹ Entre os vários autores da literatura brasileira que analisam essa mudança encontram-se: Kruppa (2000), Leher (1998), Siqueira (2001, 2004a, 2004b, 2004c), Silva Jr. e Sguissardi (2001), Sguissardi (2002b, 2004a, 2004b).

¹⁰⁰ Com a criação de um portal do BM na WEB, em 1996, a Instituição tornou-se um dos maiores centros de dados sobre a atuação da instituição e de suas instituições co-irmãs. O site do BM pode ser acessado em várias línguas e contém todas as informações sobre os projetos já realizados, e sobre aqueles em processo. Em português pode ser encontrado na página <www.obancomundial.org/banco/> em inglês <www.wordbank.org/bank> Apresenta divisões por setores, por áreas de atendimento, por países e por continentes.

¹⁰¹ Apesar da semelhança do nome, não se trata do BM, mas de um grupo que veicula artigos que analisam as políticas do BM. Disponível no *site* <www.observatoriodadeuda.org>.

conhecido como *Informe Wapenhams* (1992d), que aponta a cifra de 37% de fracassos nos projetos orientados pelo Banco. Também o *Relatório de Allan Meltzer* (2000f), revela que 70% dos investimentos do Banco vão para países não pobres.

Outras críticas internas e dissidências, como a do economista chefe do BM Joseph Stiglitz, em novembro de 1999, e do vice-presidente Ravi Kanbur, Chefe de Redação de Informes sobre o Desenvolvimento Mundial em junho de 2000, evidenciaram as contradições das políticas do BM e motivaram mudanças na imagem do Banco e, igualmente, nas práticas empreendidas pelo presidente que assumia o seu comando. Podemos conferir em Fiori (2001) e Campodónico (2004) que a saída de ambos do Banco deveu-se a posições econômicas divergentes resultantes das pressões do FMI. A crise da economia asiática em 1997 ameaçava o sistema financeiro internacional e deflagrou um processo de intervenção do FMI, Governo dos Estados Unidos e União Européia, investindo mais de 117 milhões de dólares nessa economia, apenas naquele ano. A contradição entre o discurso de alívio da pobreza e o investimento em países ricos ficava mais uma vez explícita. O estopim que ocasionou a renúncia de Joseph Stiglitz foi esse. A renúncia de Kanbur ocorreu pelos mesmos motivos. Ao redigir o *Informe del Desarrollo Mundial* (2000e) questionou a ortodoxia econômica orientadora das políticas de ajuste estruturais aos países periféricos e semiperiféricos e propôs maior aproximação entre crescimento com equidade para as políticas de desenvolvimento.

Ambos economistas se confrontavam com a corrente econômica hegemônica dentro do Banco, elaborada no *Consenso de Washington*, que se orienta pelos princípios do livre mercado e ajustes neoliberais como caminho de crescimento econômico, desenvolvimento e bem estar social. Wolfensohn, ao escolher Stiglitz, aproxima-se da corrente econômica do Banco que conjuga crescimento econômico com políticas exógenas para alívio da pobreza. Stiglitz procura inaugurar um “novo consenso” ou “Pós-consenso de Washington” baseado nos princípios da economia sustentável. De acordo com Fiori (2001, p. 89),

a palavra chave do “novo consenso” deveria ser, segundo Stiglitz: sustentabilidade, democracia e equidade. E a nova estratégia deveria começar por uma redefinição completa do papel do Estado e dos governos como agentes reguladores e co-responsáveis pelo provimento de infraestrutura e pela implementação de políticas ativas de desenvolvimento tecnológico e industrial.

Esse “novo consenso”, conforme Fiori (2001) e Campodónico (2004) não supera as premissas econômicas do “velho consenso”, isto é, reconhece que a “mão invisível do

mercado” não é suficiente para estancar o crescimento da pobreza. A opção de Wolfensohn foi a de um caminho menos ortodoxo de implementação da política de investimento em capital humano (educação e saúde) do BM, revestido de uma feição mais humanizada, sem romper com os princípios, mas apenas com a ortodoxia da operação. Para tanto, em seu discurso anual, Wolfensohn (1998, p. 3) decreta o início de um “novo consenso”: “em Santiago, depois de um dia e meio de conversações, se estabeleceu claramente que o Consenso de Washington já havia acabado e que se necessitava de um consenso de Santiago”¹⁰². O decreto da superação do “velho consenso” não foi suficiente para neutralizar a hegemonia das políticas neoliberais.

A análise feita por Stiglitz sobre os efeitos perversos das conseqüências econômicas, sociais e políticas recomendadas pelo *Consenso de Washington* estava correta, porém, segundo Fiori (2001, p. 90), “[Stiglitz] negligencia o papel da distribuição desigual do poder e da concentração internacional do capital no bloqueio do crescimento e na fragilização das democracias dos países mais atrasados”. Essa dualidade entre diagnóstico e operacionalização será a tônica da gestão do Presidente James Wolfensohn. Apesar das insatisfações com o pensamento hegemônico das políticas coordenadas pelo BM, ele continua dominando o cenário das políticas econômicas internacionais. Os discursos de Wolfensohn, em defesa das políticas da “economia sustentável” soam dubiamente quando na prática a política do Tesouro dos Estados Unidos mantém as determinações das políticas econômicas ortodoxas. Também falseiam as relações entre o BM os países periféricos e semiperiféricos numa aparente face humana em que se esconde a cínica impossibilidade de resolver o problema por ele anunciado.

Como assinalamos entre as propostas de mudanças de Wolfensohn encontram-se: o portal do Banco na *WEB*; a pretensão de transformar o Banco em Banco do conhecimento; o discurso sobre a pobreza; a luta contra a AIDS, o desenvolvimento de projetos na área educacional e o combate à corrupção¹⁰³.

Ainda segundo Kruppa (2000, p. 227), o BM ao reestruturar-se “tem como estratégia que os dirigentes dos países pobres formem com ele um determinado pensamento”. Desta

¹⁰² O Encontro de Santiago em março de 1997, no Chile, conhecido como “Consenso de Santiago” se propunha a fazer o contraponto ao “Consenso de Washington” na elaboração de propostas menos ortodoxas para a ordem mundial. Contou com a participação de 39 países. A declaração deste encontro firma o acordo de redobrar esforços em torno da pauta que incluíse temas como AIDS, direitos sexuais e equidade de gênero. Wolfensohn vê aí aliados em favor de uma política econômica menos ortodoxa. Porém, as condições reais da política externa do FMI não coadunavam com esta proposta. Os efeitos do encontro foram frustrados, pois a direção econômica internacional continuou sendo operada por economistas conservadores.

¹⁰³ Tanto os discursos de Wolfensohn quanto as orientações macroeconômicas, materializadas nos projetos de ajuda contém algumas dessas orientações.

forma, o Banco monta uma nova arquitetura de atuação baseada em três elementos metodológicos: 1. a passagem do investimento em estruturas físicas para o investimento em estruturas internas dos processos de desenvolvimento, como políticas e programas, via “Empréstimos Programados e Adaptáveis”- APL e de “Empréstimos de Aprendizagem e Inovação”- LIL; 2. atuação de forma regional/local e mundial, articulada em rede; 3. visão holística que articula em rede os órgãos de formulação de políticas e de avaliação. A análise de Kruppa (2000), mesmo que assinala a atuação holística da agência, procede com mais eficácia no item correspondente aos empréstimos, pelos quais reconhece as estruturas de produção de consenso. Do nosso ponto de vista a atuação do Banco está fundamentalmente na capacidade de organizar o consenso como agência de pensamento, sem por isso suprimir o valor prático de condicionamento dos empréstimos.

Segundo a mesma autora, uma outra tríade, composta de “cooptação/formação/informação é parte da ‘Arquitetura Organizacional do Banco’” (2000, p. 227). Trata-se de um terceiro elemento que compõe *Marco Integral del Desarrollo* - MID (1996b)¹⁰⁴, fomentando planejamento e atuando de modo articulado, propondo resolver os problemas de ineficiência de sua intervenção, nas décadas anteriores, utilizando-se dos mais avançados instrumentos de comunicação e informação. Aproveitando-se dos meios virtuais, o Banco assume-se como um Banco do conhecimento, tornando-se presente nas decisões dos governos, de tal modo que sua presença virtual influi decisivamente nos rumos das reformas políticas. Os investimentos do Banco nas estruturas de redes eletrônicas de informação funcionam como estratégia de sua arquitetura organizacional, a partir da presidência de James Wolfensohn. O desenvolvimento das redes de comunicação e informação tornam-se importantes veículos de controle e formação de pensamento, o que garante maior agilidade nos processos de relações entre o Banco e os países clientes.

Esse modo de atuação ordenado do BM remete às análises de Castells (1999a) que ao discorrer sobre a teoria das redes, salienta que as empresas modernas criam relações difundidas espacialmente pelo globo, com diversos parceiros, constituindo projetos nacionais e internacionais. A formação de redes de empresas tem sido um novo modo de lidar com a economia global, usando como estratégia as tecnologias da informação. Segundo Castells (1999a, p. 184),

¹⁰⁴ Em inglês, *Comprehensive Development Framework* - CDF

a própria empresa mudou seu modelo organizacional para adaptar-se às condições de imprevisibilidade introduzidas pela rápida transformação econômica e social. A principal mudança pode ser caracterizada como a mudança de burocracias verticais para a empresa horizontal.

Compreendemos que o BM não é uma empresa, no sentido estrito do termo, mas agente de pensamento, intelectual que representa os interesses políticos e econômicos dos países centrais¹⁰⁵. Os países que compartilham os empréstimos e os projetos de reformas e de cooperação tecnológica, via processos informacionais, tornam-se próximos ao BM física e virtualmente, em termos de uma economia globalizada. Consideramos que a capacidade de atuação articulada no nível internacional dessa agência reforça a hipótese de sua força intelectual como *vontade coletiva* por meio do importante apoio tecnológico para consolidação de interesses das economias centrais.

4.2.4 A função intelectual na produção do fetiche

O Fetiche é a expressão em Marx (1994) do caráter estranho, misterioso, sutil em que se transformam os produtos do trabalho humano dada a inversão operada nas relações sociais de classe aparecendo como mercadoria. “Uma relação social, definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas [...] Aí os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria” (Marx, 1994 p. 81) Quanto mais avançada a sociedade capitalista mais fetichizada se torna devido aos avanços na capacidade de concentrar trabalho humano em forma de tecnologia, aparecendo no produto humano cada vez mais estranhado de suas relações de origem. Os meios de comunicação de massa colaboram para essa produção invertida. Observamos esse processo no que tange ao problema da pobreza que, em razão dos processos tendenciais de exclusão do capitalismo, emerge como fruto de responsabilidades individuais, administrações incapazes, subdesenvolvimento e outros. A inversão é apresentada nas formulações do Banco e seu presidente ao querer fazer crer que o problema dos desequilíbrios sociais se situam na pobreza e na corrupção¹⁰⁶. Wolfensohn

¹⁰⁵ Quando citamos a noção de rede de Castells a compreendemos no sentido de rede de comunicação, o que invalida a hipótese de uma relação horizontalizada que suprima a relação de classes. Ao contrário, as redes de comunicação e fluxos são instrumentos atuais de exercício de consenso e coerção do embate de classes, com bases hierárquicas nas economias centrais. Portanto, discordamos também da idéia de que entrar na rede será o futuro dos países fora do eixo central para resolver suas economias. A posição de subalternidade dos países periféricos e semiperiféricos é uma necessidade para a manutenção dos interesses das classes dominantes nacionais e internacionais.

¹⁰⁶ Cf. Wolfensohn (1998) *Estratégia de princípios básicos contra a corrupção*, Instituto Banco Mundial (2004) *El precio de la corrupción* e Banco Mundial (2003b) *Agenda de desenvolvimento social para o século XXI*.

(1998), em Washington, enfatiza que a cooperação dos países clientes deveria assumir o compromisso de abrir suas economias e atacar a corrupção. A mensagem do documento é de que haveria uma grave crise humana, dado o aumento de pobres no planeta e que o Banco estaria fazendo sua parte. Atribui responsabilidade pela pobreza à corrupção:

há muito que fazer, mas todas as estratégias têm que começar com o compromisso de criar economias e sociedades que sejam abertas e transparentes e, por último, responsáveis. Isto significa comprometer-nos de combater o câncer da corrupção (WOLFENSOHN, 1998, p. 1).

É importante observar que o Banco fortalece a produção do fetiche na medida em que reforça o caráter da pobreza e corrupção como algo estranho às relações históricas de domínio entre países centrais, periféricos e semiperiféricos. Com esses argumentos justifica o processo de abertura de mercado e a suposta contribuição dos países clientes para a democracia. A estratégia fetichista é elaborada na medida que o Banco entra em cena como “Dom Quixote” da democracia contra a corrupção e protetor dos pobres, porém, tendo como razão final a barganha nas negociações comerciais.

A pauta dos valores da democracia liberal no Banco Mundial (2000a) surge coroando uma série de manifestações do Presidente James Wolfensohn sobre o risco de instabilidade política, decorrente do aumento da pobreza no planeta, pressionado pelas reações da sociedade civil contra a globalização e o capitalismo, manifestadas em intensos questionamentos aos projetos do grupo dos oito países mais ricos, o G8¹⁰⁷.

A compreensão de democracia do Banco Mundial (2000a, p. 23) articula a educação superior ao espaço de desenvolvimento e propagação de valores embasados na revolução do conhecimento:

A democracia, por exemplo, se tem difundido pelo mundo ao mesmo tempo em que a revolução do conhecimento cobra maior velocidade. A democracia está baseada em preceitos claramente estabelecidos e amplamente praticados de virtude cívica, como também no conhecimento, que permite a participação do conjunto da comunidade na condução da sociedade. Valores

¹⁰⁷ O G8 foi criado em meados da década de 1970 com seis países: França, EUA, Grã-Bretanha, Alemanha, Japão e Itália. Em 1976 junta-se o Canadá, em 1994 a Rússia se aproxima do grupo e é assumida como membro em 1998. O objetivo é fazer política diplomática para garantir os interesses monetários, políticos (segurança e terrorismo). Esse grupo, que se caracteriza como uma espécie “clube de amigos” tem sido objeto de críticas de parte da sociedade civil pelo elitismo diplomático de cúpula sem dar respostas às questões sociais emergentes no mundo. Os Fóruns Sociais de Porto Alegre (1999-2004) e as manifestações antiglobalização, a criação do “G6B” (Grupo dos 6 bilhões representando os habitantes do planeta, criado em 2002 em Calgary no Canadá) são alguns dos movimentos mundiais que procuram fazer resistência e pensar saídas para os desequilíbrios mundiais.

que podem ser analisados e propagados nas instituições de educação superior mais eficazmente do que tem sido até agora, na sociedade em geral.

Essa construção conceitual subsidia a argumentação sobre a necessidade das reformas na educação superior. As reformas, ao mesmo tempo que atendem às pressões da reprodução do capital, justificam-se como medidas para aliviar a pobreza. O discurso sobre a democracia é um importante componente da coesão social, cada vez mais fragmentada pelos efeitos desagregadores das relações sociais. O risco de convulsões e revoltas dos pobres questionam a possibilidade de estabilidade do *statu quo*.

A exclusão social, configurando um quadro trágico, é testemunhada pelo próprio presidente do Banco, James Wolfensohn (1997, p. 5), quando diz que “devemos reconhecer que vivemos com uma bomba de tempo e que se não adotarmos medidas agora, poderá explodir nas mãos de nossos filhos”. Seu discurso quer mostrar aos países centrais que não considerar esse problema significa comprometer o futuro dos filhos nos próximos trinta anos. Isso porque o crescimento da população mundial aumenta em oitenta milhões ao ano. Se existem três milhões (sic) vivendo hoje com um dólar ao dia, daqui a trinta anos, serão cinco milhões (sic)¹⁰⁸ (Wolfensohn, 1997).

Wolfensohn (1997) entende o combate à pobreza como uma questão de combinação entre o mercado e o social, faces de uma mesma moeda, e que o crescimento é importante para a redução da pobreza, mas não é suficiente. Então, a figura paternalista do Banco, em sua agenda fragmentária surge como a alternativa:

se quisermos combater a desigualdade, devemos ajudar os pobres a acumular ativos, inclusive, educação, saúde e terras. Devemos levar infra-estrutura e conhecimento às áreas pobres, rurais e urbanas. Devemos combater as desigualdades arraigadas, superando divisões baseadas em gênero, etnia, raça ou condição social. Devemos proteger os pobres contra perdas de colheitas e desastres naturais, crime e conflito, doença e desemprego (Wolfensohn, 1997, p. 5).

Wolfensohn (2000, p. 1), no discurso *Construindo um mundo eqüitativo*, faz uma chamada dramática sobre a segurança e a pobreza: “a luta contra a pobreza é a luta pela paz e a segurança mundial”. Em discurso em Washington 2002, enfatiza também a necessidade de diminuir a pobreza como condição para melhorar a segurança mundial. A violência é atacada como resultante da pobreza.

¹⁰⁸ O discurso em espanhol contém imprecisões. Onde está milhões deve ser lido bilhões.

Em 2002, no discurso na *Conferência Internacional sobre Estratégias para a Redução da Pobreza*, Wolfensohn (2003) explicita o medo das classes dominantes em reconhecer que a paz mundial está em risco devido a pobreza. Caracteriza essa frente como uma força estratégica fundamental dos países desenvolvidos. Reduzir a pobreza é um imperativo moral, mas também econômico e social. O aumento do número de pobres é sempre citado como um dos quadros de desequilíbrio global, no sentido de ameaça aos países ricos, pois, segundo o autor,

nos próximos 25 anos, 50 milhões serão acrescentados à população dos países ricos. Cerca de um e meio bilhão serão acrescentados aos países de baixa renda [...] Um número crescente deixará seu país natal em busca de trabalho. A migração se tornará uma questão crítica (WOLFENSOHN, 2003, p. 3).

Porém, o drama que se expressa nos discursos do Presidente encontraria sua resolução no âmbito dos acordos estabelecidos entre os países ricos e estes seriam os protagonistas da diminuição da pobreza mundial. Conforme o autor (2003, p. 4), “há três anos, os líderes mundiais reuniram-se na cúpula do milênio para avaliar o futuro. Comprometeram-se em reduzir a pobreza até 2015”¹⁰⁹. Os compromissos, do lado dos países ricos, articularam-se em um pacote com indicações de ajuda para saúde, educação, meio ambiente. Do lado dos países periféricos e semiperiféricos, traduziu-se em compromissos políticos que deram origem à agenda neoliberal da década de 1990. De acordo com as palavras do mesmo:

os países em desenvolvimento se comprometeram em fortalecer a governança; criar um clima positivo de investimento; construir sistemas jurídicos e financeiros transparentes; e combater a corrupção. Os países desenvolvidos concordaram em esforços, aumentando o reforço institucional, prestando mais assistência e abrindo seus mercados ao comércio (WOLFENSOHN, 2003, p. 4).

Portanto, a questão da democracia é abordada via estratégia de flexibilização comercial e do alívio à pobreza. Wolfensohn (2003) usa, também, a expressão “cooperação”, cujo peso simbólico faz crer em relações democráticas. Na verdade, tem o sentido de um duplo condicionamento: o primeiro de fazer os países periféricos e semiperiféricos buscarem mais financiamentos como alternativa orçamentária, o que implica em vínculo político e

¹⁰⁹ As estratégias de Wolfensohn não pareciam convencer os países centrais, aumentando o coro dos conservadores a se somarem ao discurso do Presidente como Jeffrey Sachs (2005), Diretor do Instituto de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Harvard.

econômico, não em condições de igualdade, mas numa condição de subalternidade. E, o segundo, refere-se às reformas sugeridas nos acordos que são agilizadas na medida em que são feitas promessas de empréstimos.

Como parte desta estratégia está a educação superior cumprindo um papel fundamental no tocante à produção de uma cultura democrática, de cidadania, de respeito aos valores culturais, religiosos, de raça e de cor, fortalecendo a sociedade civil e a meritocracia. Constituir-se-ia como espaço privilegiado da liberdade, podendo contribuir eficazmente com a tarefa da investigação e interpretação das questões éticas, morais, políticas, e com a cidadania ilustrada, traços determinantes de qualquer democracia liberal¹¹⁰.

A educação contribuiria com a estrutura de afirmação dos valores da convivência, do *viver na incerteza*, do *saber ser e saber compreender*. Delors (1998) e Edgar Morin (2000a e 2000b) são conhecidos pela defesa de uma sociedade democrática dentro do marco de valores liberais, à medida que separam a esfera da convivência e do ser das dimensões econômicas e sociais, podendo ser consideradas teorias para a adaptação às condições dadas.

É para desenvolver estes valores que se mantém a democracia e que se torna necessário reformar a educação superior. A reforma, por sua vez, dependeria do conjunto de parcerias que viriam se somar aos processos de aproximação entre democracia, ciência, tecnologia e conhecimentos. Segundo o próprio Banco Mundial (2003, p. 113) :

por meio de alianças eficazes com outras instituições multilaterais, governos nacionais, ONG's e o setor privado, o Banco Mundial aspira aplicar seus financiamentos e ampliação da base de conhecimento, em um empenho cada vez maior, nos setores da educação terciária¹¹¹.

Os projetos de alívio à pobreza percorrem toda a década de 1990, até os dias atuais, e são considerados como estratégia de segurança. Incluem-se nesses projetos a educação como componente central de operação nas contradições da exclusão. Ao contribuir com a coesão social, respeito às diferenças étnicas, de religião e de classe a educação estaria construindo

¹¹⁰ O BM toma cuidado para criar um clima de envolvimento dos parceiros nas suas decisões, buscando estratégias de consenso. A advertência de que as reformas da educação, por exemplo, devem ser fruto de acordos entre governos, estudantes, indústrias e futuros estudantes, está alinhavada desde o documento *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995a). O projeto deve desenhar-se dentro das condições políticas, históricas, culturais e sociais de cada país. Convenciona-se a construção de uma visão comum, capaz de gerar um guia de referências para a reforma e gerir e organizar o sistema de acordo com os interesses da sociedade, o que objetivamente é falso consenso, porque as decisões fundamentais sobre quais projetos e para quem serão direcionadas, estão definidas nas linhas estratégicas do Banco, e em acordo com as políticas dos países centrais.

¹¹¹ O BM utiliza o termo terciário para se referir ao conjunto de formação pós-secundária, portanto não diz respeito necessariamente à educação universitária (Cf. SHIROMA, 2000).

uma nação melhor e mais equitativa. Trata-se da receita sustentável de Wolfensohn propondo a união de políticas sociais e de mercado, incapaz de consenso até mesmo no BM.

4.3 A estrutura do Banco Mundial: tecnologia organizacional para produção do consenso ativo

No plano internacional, para além de sua parceria com FMI, o Banco assume o papel de Coordenador das Agências Multilaterais, cuja força tentacular penetra várias dimensões econômicas, desde aquelas relativas a programas adaptáveis aos empréstimos, até aquelas que dizem respeito à ação de árbitro nas negociações internacionais¹¹².

O BM tem sua maior representação no BIRD e IFC, pelo volume de investimentos e influência que exerce nos países membros. Dentro do Banco, destacam-se ainda, com certa independência, órgãos como o Instituto do Banco Mundial – IBM e o Centro de Formação e Capacitação do Banco Mundial – CFC, responsável tanto pela capacitação dos membros do Banco, quanto pela formação de recursos humanos nos países periféricos e semiperiféricos.

No discurso das parcerias, o Banco ordena com as suas agências as formas de financiamento para os países periféricos e semiperiféricos. Ordem no sentido de pôr em ordem, e não apenas no sentido de dar ordem. Sua presença virtualizada amplia a capacidade de mundialização de um determinado pensamento, sustentado pela formação de um imenso banco de dados. As ramificações do pensamento do Banco se constroem de forma abrangente, envolvendo e sendo envolvidas pela participação de inúmeros agentes dos países com os quais ele se relaciona. Não só em termos de recursos humanos, mas na área da educação, por exemplo, os acordos envolvem instituições acadêmicas e de pesquisa¹¹³. O BM, especialmente a partir da década de 1990, tem tornado sua presença mais visível por meio de

¹¹² BIRD: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, criado em 1945, juntamente com o FMI, na conferência de Bretton Woods. Atua como Banco financeiro de projetos e programas de desenvolvimento através de empréstimos, garantias e outros serviços não creditícios, como análises e assessorias. AID - Associação Internacional de Desenvolvimento, criada em 1960. Faz empréstimos em condições de concessão aos países mais pobres (ingresso anual per capita inferiores a 500 dólares), que não podem ascender a financiamentos em condições de mercado. IFC - Corporação Financeira Internacional, criada em 1956. Promove investimentos no setor privado dos países periféricos, facilitando assistência técnica e participando no financiamento das iniciativas privadas, sem necessidade de avaliação governamental. OMGI - Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos, fundado em 1988. Favorece o investimento estrangeiro nos países da periferia, mediante a aprovação de garantias dos investimentos contra perdas provocadas pelos riscos comerciais. CIADI - Centro Internacional para Arbitragem de disputas sobre Investimentos, criado em 1966. Proporciona serviços internacionais de conciliação e arbitragem em casos de diferenças relativas a investimentos, promovendo, assim, a confiança entre países e investidores.

¹¹³ Análises da presença do Banco, no Brasil, por meio de projetos de educação básica já implantados e outros em fase de aplicação, encontram-se em Tommasi et al. (1998) e Fonseca (1998) que estudam os vinte anos de cooperação financeira para a educação, entre o BM e o Brasil. Soares (1998), analisa as políticas de reformas da década de 1970 e 1980. No âmbito das reformas a importância da educação como função estratégica cresce, o que é observado pelo volume dos investimentos de 2% do total dos empréstimos do Banco ao Brasil no período de 1987 à 1990, passando a compor 29% entre 1991 e 1994 (Cf. SOARES, 1998).

agências instaladas nos países que dependem de seus empréstimos. Ao lado dos empréstimos financeiros, emprestam-se também os conhecimentos do Banco, ou seja, o pacote ideológico para atuar, contendo as justificativas, estratégias e assessorias. O BM desempenha importante papel ideológico nas relações entre os países centrais, periféricos e semiperiféricos, sobretudo, com a bandeira do desenvolvimento. Em sua atuação sistêmica, nos vários níveis de educação, consegue criar consensos mediante sua capacidade de absorver, sistematizar e divulgar conhecimentos. Neste sentido, as políticas do Banco são aplicadas no Brasil, aprofundando o contraste *público x privado* e atuando em favor deste último. Confirma-se essa lógica de potencialização do privado por meio dos processos de entrada de capital privado em esferas antes de exclusivo exercício público, como as comunicações, energia, educação e saúde.

A ação prevista pelo Banco na sua forma/arquitetura organizacional veicula um determinado ‘clima’ de participação dos países clientes nos processos decisórios, uma vez que a aplicação dos projetos é feita internamente, contando com a ajuda dos técnicos e assessores desses países. Porém, trata-se de uma idéia de participação reduzida à fase operacional e não nos termos definidores das políticas. Contudo, os interesses de classes externos encontram nesses países os aliados que acolhem tais propostas numa condição de subalternidade. Tomam corpo as estratégias de cooptação das classes dirigentes dos países periféricos e semiperiféricos, sob o ponto de vista político, e sua capacidade de amalgamarem-se com os interesses do capital internacional, subjungando interesses de desenvolvimento nacional e desarticulando forças internas de resistência.

Para o *Grupo Del Banco Mundial* (2004), o BM é estruturado por uma junta de governadores, signatários dos países membros, que são representados pelo seu Presidente. Cada país tem direito a voto, mas o peso do voto é relativo ao peso de seu investimento, no “Bolo-Banco Mundial”. Os EUA, por exemplo, possuem 16,5% de peso no direito de voto; Japão, 7,92%; Alemanha, 4,52%; França, 4,33%; Reino Unido 4,33%. Estes países somam juntos 37,6% do poder de decisão, ou seja, são capazes de barrar qualquer ação. Os demais votos são repartidos entre os outros membros incluindo toda América Latina e África. Do ponto de vista dos embates por hegemonia, os países periféricos e semiperiféricos são praticamente nulos, restringindo-se a alianças em condições minoritárias.

Historicamente, o Banco tem tido presidentes norte-americanos e o FMI presidentes da Europa o que revela o acordo para manter os consensos e o controle sobre as agendas globais. O total de funcionários, até 2001, chegava a 10.600, dos quais, 76%, estavam localizados em

Washington. A configuração do funcionamento, segundo dados do documento, contempla ainda seis delegacias regionais e sessenta e seis delegacias nacionais, localizadas em outros países.

Como dizíamos no início deste item, a mudança de discurso de Wolfensohn permite a continuidade das condições e posicionamentos dos países de acordo com sua importância econômica, política e militar em âmbito mundial na década de 1990. A metamorfose do BM cumpre exatamente esse papel, da construção de consensos. O fato de ter assumido o problema da pobreza não implica humanização. A estrutura de comunicação e a descentralização da agência indicam um traço importante da renovação das tecnologias organizacionais, mostrando a capacidade de adaptação da agência em lidar com novos campos de produção de consenso.

4.3.1 O Banco mundial na ação internacional

O BM é um dos principais responsáveis pelo endividamento dos países periféricos e semiperiféricos, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, em razão dos incentivos para o desenvolvimento pela via do débito. O montante emprestado ao Brasil passou na década de 1980, na gestão de McNamara, de 2,7 bilhões para 12 bilhões (SOARES, 1998). Entre 1987 e 1997 o volume de empréstimos ao Brasil somou 9,8 bilhões, porém os serviços da dívida externa no mesmo período foram de 18,2 bilhões. Em termos líquidos o Brasil transferiu para o BM 9,8 bilhões (SOARES, 2006). Segundo as informações do Grupo Banco Mundial (2006a) entre 2000-2003 o BM emprestou mais 5 bilhões. Logo, o BM tem participação no processo de endividamento do país, por intermédio dos projetos de Estratégia de Assistência ao País – EAP¹¹⁴.

Na década de 1990 o BM expõe suas políticas aos países clientes por meio do documento *Objetivos del Desarrollo del Milênio* (1996a) e *Marco Integral del Desarrollo* (1996b), nos quais estão relacionados os *Papéis Estratégicos para a Redução da Pobreza – PERP*, incorporados na gestão da dívida, a partir de 1997, por meio das iniciativas do Plano de *Ajuda aos Países Altamente Endividados – PEA* (1996c). O Plano PEA foi implementado por iniciativa de Wolfensohn, em parceria com o FMI, sendo, na concepção do

¹¹⁴ Para o período de 2004-2007, segundo o Grupo Banco Mundial (2006b) a previsão de empréstimos é da ordem de montante de 7,5 bilhões.

BM, o programa mais abrangente de redução de dívidas para os países periféricos e semiperiféricos do mundo, segundo Kruppa (2000).

Sobre a atuação do BM, em relação à pobreza, Leher (1988) explicita a idéia de como o BM fez a passagem da ideologia do desenvolvimento para a da globalização. O autor não concorda com a idéia de que o BM estabeleça dominação apenas por intermédio dos empréstimos econômicos, tese com a qual estamos de acordo. Desenvolve, em suas análises, a perspectiva política, centrada nos EUA, que vem a produzir condicionalidades, via BM e agências co-irmãs, com base em processos de coerção mediante guerras e intervenções políticas. O alívio à pobreza e a globalização são reconhecidos por ele como ideologias produzidas pelo Departamento de Estado norte americano para resolver as crises do capitalismo no pós-II Guerra Mundial, embora já na primeira guerra houvesse a idéia da incorporação dos pobres pelo desenvolvimento. Essa ideologia tem o seu esgotamento na década de 1980, sendo substituída pela ideologia do *alívio* à pobreza. Ou seja, na década de 1990, quando os países industrializados perceberam a incapacidade de absorver os excluídos no sistema, criaram uma nova estratégia de segurança, inserida nos projetos de alívio da pobreza. Questão recorrente nos documentos do BM e discursos de James Wolfensohn e que também confirma a nossa tese de que a elaboração da hegemonia da agência não se faz apenas por meio de condicionalidades, como afirma Leher, pois remetem somente à idéia de coerção, mas por meio da elaboração de estratégias de pensamento que produzem consenso.

As sucessivas crises de acumulação do capital, como não poderia deixar de ser, se impõem mais uma vez na década de 1990, tornando necessária a presença de argumentos e de táticas, teórico-práticas, que permitam avanços nos processos de reprodução do capital. Nesse sentido, entendemos a emergência do conceito “sociedade do conhecimento” como uma das importantes ideologias da década de 1990 para manter os consensos ativos. Isto é, compreendemos que as formas mediante as quais o capital se manifesta, em seu aspecto aparente, revelam a sua faceta de “sociedade do conhecimento”. O conhecimento capitaneado pela economia é, então, absorvido como eixo de desenvolvimento e adotado como estratégia de aproximação do Banco com os seus clientes para fortalecer o processo da globalização. A construção da idéia de que o Banco deveria se constituir num *Banco do conhecimento* inscreve-se dentro dessas estratégias. Portanto, a ideologia, no seu sentido pleno, é produção capitalista que, engendrando todas as dimensões sociais, produz uma consciência comum, na década de 1990, na forma de “sociedade do conhecimento”.

4.4 O Banco do Conhecimento

James Wolfensohn (2001) efetua um resgate histórico das realizações do BM no discurso *O desafio da globalização* tentando mostrar os avanços e o ritmo das reestruturações pelas quais o Banco passou e apresenta as idéias que sugeriu para o desenvolvimento em âmbito mundial. Considera como um Banco de realizações, cuja premissa é o desenvolvimento mundial baseado no conhecimento, alívio da pobreza e da dívida, combate à corrupção, combate à AIDS, luta pelas questões de gênero, étnicas e ambientais. Tenta mostrar que as projeções e as realizações, em parte, têm se confirmado e, em parte, muito deve ser ainda feito. Ressalta, sobretudo, a estratégia de tornar o BM uma Agência de referência como produtora de conhecimento. Aspira não apenas ser uma instituição financeira, mas uma “instituição de pensamento”. Assim afirma Wolfensohn (2001, p. 8) “eu disse, em 1995 que nos tornaríamos um ‘Banco de Conhecimento’ e avançamos muito”. Perguntamos: qual a necessidade do Banco tornar-se ‘do conhecimento’?

Com base em análises internas, já comentadas, explicita-se a incapacidade do Banco dar conta das contradições presentes nos países periféricos e semiperiféricos. A ideologia da “sociedade do conhecimento” que emergia associava-se à idéia da revolução tecnológica e informacional reaqueria as oportunidades de valorização do capital, que vivia a continuidade da crise taylorista-fordista. Portanto, articular o BM à proposta da “sociedade do conhecimento” demonstra que a tática está sintonizada com o processo das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e, por outro lado, assume um discurso pretensamente avançado, na medida em que aponta a construção de outra sociedade, mas profundamente conservador do ponto de vista das políticas reais¹¹⁵.

Não há somente o interesse em desenvolver projetos nos países periféricos e semiperiféricos que sustentem a infra-estrutura (estradas, saneamento básico, construções de escolas, dentre outros), mas o de condicionar os ‘parceiros’ aos conhecimentos emanados das experiências vivenciadas pelo Banco: as orientações condicionantes, as assessorias, os documentos produzidos pelos intelectuais do Banco, as avaliações e outros¹¹⁶. Nas palavras

¹¹⁵ Os documentos sobre Educação Superior de 1995a, 2000a e 2003a, têm inserido em seus conteúdos a temática da “sociedade do conhecimento” e serão objeto de análise do próximo capítulo.

¹¹⁶ Dentre o rol de documentos produzidos pelo Banco, enumeram-se informes internos (de caráter secreto), externos sobre alguma temática pertinente sem necessariamente aprofundar as discussões, os documentos oficiais, realizados por *experts*, análises e avaliações do desempenho dos projetos e outros. O procedimento comum dos documentos oficiais envolve o elenco de experiências ocorridas nos outros países, retomada de atuações com base nestas experiências, e a indicação de caminhos.

do Presidente Wolfensohn (1996, p. 2), no discurso *El portal de desarrollo global* podemos entender mais bem a compreensão de conhecimento e a autocompreensão do papel do BM na produção de consenso:

O conhecimento é como a luz. É grávido e intangível, pode atravessar facilmente o mundo, iluminar a vida das gentes em todos os lados. E sem dúvida milhões de pessoas, todavia, vivem na escuridão da pobreza [...] Os países pobres e as gentes pobres não são diferentes dos ricos porque têm menos capital, se não porque têm menos conhecimento.

O tom do discurso induz a uma interpretação religiosa e qualquer semelhança com a versão da Primeira Epístola de São João (1987, p. 1986), não é coincidência: *e o verbo se fez carne e habitou entre nós e nós vimos a sua glória*. Se for verdade que os homens ainda são movidos por crenças, certamente a “sociedade do conhecimento” é uma delas. A crítica à religião, no sentido gramsciano de visão de mundo fragmentada e naturalizada, é francamente atual neste caso. A nosso ver, o Banco se propõe a ser intelectual orgânico para o desenvolvimento dos ‘em desenvolvimento’ e o conhecimento é alavanca teórica que em seu caráter polimorfo produz consensos e firma a presença do BM na mediação internacional.

A pretensão de Wolfensohn com o portal é a de constituir o Banco como centro de informação/conhecimento, o que se confirma por estudos do próprio Banco, mostrando que nos últimos dez anos esse portal tem sido um dos mais visitados para pesquisas sobre o processo do desenvolvimento¹¹⁷. Também fortalece a sua atuação articulada numa dimensão micro e macroestrutural com objetivos de longo prazo. O documento *Informação Conhecimento e Desenvolvimento* (1999a) traz uma importante contribuição a essa discussão. Apresenta como o BM, com seu *Sistema de Administração do conhecimento* poderá contribuir na missão junto aos clientes. Faz parte do planejamento de atuação do mesmo aperfeiçoar sua tecnologia organizacional:

outra meta estratégica importante é a de continuar construindo o Sistema de Administração do Conhecimento Educacional [EKMS- *Education Knowledge Management System*], ajudando a fortalecer o papel do Banco como uma instituição de conhecimento, capaz de gerar, sintetizar, disseminar e compartilhar o conhecimento global para adquirir resultados locais e prover conselho de alta qualidade para os clientes (BANCO MUNDIAL, 1999a, p. 10).

¹¹⁷ Encontramos no portal do Banco espaço que contabiliza o número de acessos anuais à sua base de dados.

Wolfensohn (1997, p. 10), prevê a função estratégica do conhecimento na dimensão social, uma espécie de *Admirável mundo novo* contrastando com o temor do aumento da pobreza mundial:

para o ano 2000 haveremos posto em marcha um sistema mundial de comunicações com redes de computadores, serviços de vídeo conferências e aulas interativas, que oferecerá a nossos clientes de todo o mundo pleno acesso a nossas bases de dados, será o fim da geografia como se tem entendido no Banco.

Nesse discurso estão também definidos os eixos de atuação política estratégica, sendo eles: desenvolvimento humano e social; desenvolvimento sustentável; relação com o setor privado (com atuação multilateral da CFI e OMGI) e com o setor financeiro (com a atuação multilateral da AID).

Na proposição de tornar-se um Banco do conhecimento, indica vários caminhos para os países com os quais mantém relações financeiras, visando melhorar os mecanismos de controle das contas públicas, a capacitação de juízes auditores fiscais e a capacitação de outras funções públicas, acompanhadas de mudanças estruturais, como o controle dos monopólios.

A nova estrutura organizacional do Banco é apresentada por Wolfensohn (1999a) aos gerentes e funcionários da instituição, em Washington, pelo *Plano Estrutural de Desenvolvimento Global*, conhecido como *Quadro Geral para o Desenvolvimento*. Não é possível, segundo ele, trabalhar o desenvolvimento somente nas dimensões macroeconômicas, sem considerar as dimensões sociais e humanas: “os governos são responsáveis pela preparação geral de uma revisão abrangente de todos os elementos necessários para o crescimento e para o alívio da pobreza” (1999a, p. 1). Especialmente nos países periféricos e semiperiféricos, em que os riscos dos investimentos podem causar desastres irreversíveis, é fundamental o tratamento articulado do desenvolvimento econômico com o alívio da pobreza.

O Plano teórico dessa arquitetura é flexível, holístico, porém deve privilegiar objetivos que contemplem os recursos econômicos e humanos, tanto do Banco como dos clientes¹¹⁸. Para Wolfensohn (1999a, p. 2), “uma razão de preparação deste arcabouço abrangente e holístico é permitir que pensemos mais estrategicamente no sequenciamento de políticas, programas e projetos, assim como no ritmo das reformas”. Essa abordagem mais abrangente

¹¹⁸ No Portal da WEB do BM encontramos as referências dos seus parceiros. Quando se aborda o objetivo de cada uma dessas referências, observamos, por exemplo, que os empréstimos concedidos são feitos apenas aos países que possuem condição de pagar. Quando se trata de países inviabilizados, o procedimento de Wolfensohn, a partir de 1996, foi vinculado à iniciativa da dívida para os *Países Pobres Altamente Endividados* – PEAE.

se faz necessária para atingir determinado projeto. Para sua concretização é preciso articular outras dimensões como saúde, estradas, informação, educação, bem como adotar sistema regulamentador para os bancos e outros serviços. Ou seja, a atuação holística deverá atingir campos de atuação diversos, que se completam, para eficácia dos resultados dos projetos. Os países envolvidos nos projetos, segundo ele, precisam estar na condução dos processos, bem como as condições reais de cada país devem ser levadas em consideração para que o arcabouço do Plano não se torne uma camisa-de-força. O planejamento prevê estratégias para atacar os pontos de estrangulamento que trazem problemas para o desenvolvimento, como a pobreza e a corrupção, por exemplo.

No desenrolar do discurso sobre o *Quadro Geral*, constatamos a articulação da tese do conhecimento com a dimensão da educação no requisito humano. A argumentação direciona-se no sentido de mostrar como a educação e o conhecimento são elementos essenciais para o capital humano e a transferência de conhecimento um alto negócio para os países clientes. Com isso, a escola primária precisa ser universalizada e o ensino secundário e superior precisam ser organizados na forma de sistemas abertos e competitivos. Há a apresentação de um programa de como deve ser orientada a educação, e as novas tecnologias no mercado. A receita é proposta aos países periféricos e semiperiféricos para que se tornem países industrializados. Segundo Wolfensohn (1999a, p. 5), é necessário

construir escolas, elaborar currículos modernos, orientados para a nova era tecnológica e para as necessidades reais do mercado local emergente, proporcionar efetiva formação e supervisão de professores. Tudo isso contribui para o êxito dos programas educacionais. A educação de adultos, a alfabetização e o aprendizado ao longo da vida devem combinar-se com o reconhecimento fundamental de que educar mulheres e meninas tem posição central no processo de desenvolvimento. É preciso também que os governos procurem aproveitar as lições dadas pela prática e pela história dos povos e comunidades indígenas, para que a educação não seja uma imposição feita à distância, e sim que se beneficie da experiência local e comunal relevante. Finalmente, os programas devem dar o devido peso à educação pré-escolar. Isso pode revelar-se essencial para o desenvolvimento da criança, o nível de educação alcançado e, conseqüentemente, o seu grau de avanço final. Devo observar, ademais, que os avanços na transferência de ciência, tecnologia e conhecimento oferecem aos países uma oportunidade incomparável de igualar-se às sociedades tecnologicamente mais adiantadas.

Ao compararmos as indicações de Wolfensohn com as orientações dos documentos de educação superior do Banco e as reformas empreendidas durante a década de 1990, no

Brasil¹¹⁹ observamos um discurso e uma prática em unidade. Por um lado tal unidade teórico-prática é uma das características da capacidade do Banco em criar consensos; de outro, demonstra que a ideologia é um componente de ação, não apenas teórico-abstrato.

A tese sobre a transferência de conhecimento surge como mediação para o diálogo, alimentando a ideologia da construção de uma “sociedade do conhecimento”: “os conhecimentos e o intercâmbio são a chave da nossa colaboração” (WOLFENSOHN, 1999a, p.8).

Com a entrada de Wolfensohn no Banco, em 1995, aguardavam-se mudanças significativas, tendo em vista o fracasso dos resultados da atuação desta instituição nas décadas anteriores. As mudanças ocorreram nos discursos mediante a incorporação das tecnologias na estrutura operacional do Banco via WEB, com ênfase na construção da sociedade do “conhecimento”¹²⁰, no deslocamento dos funcionários para perto dos clientes, a na transferência de conhecimento como motivador da relação. No âmbito prático, os resultados são parcos perante os quadros de empobrecimento global, pois, como indica Patel (2004), as reformas do novo presidente fortaleceram o turvamento dos processos reais, através de uma aparente democratização do conhecimento. Neste sentido, as estratégias para o desenvolvimento colaboraram para o fortalecimento da ideologia do BM, que penetrou cada vez mais as mentes e as administrações dos países periféricos e semiperiféricos.

Dentro das condições reais desses países, os projetos do BM acabam cumprindo papel de alívio. Dados da ONU, UNESCO¹²¹ e do próprio BM têm demonstrado o desastre da política global nos países periféricos e semiperiféricos. Estrategicamente, o Banco executa seu papel de mediação propondo alternativas que novamente reforçam um círculo viciado. Sua força consiste exatamente nisso, dar organicidade aos interesses de classes apresentando a “sociedade do conhecimento” como saída, mesmo sabendo que logo se tornará insuficiente. Nisso produz-se e reproduz-se a sociedade capitalista. A transferência dos conhecimentos do Banco alimentam as relações de poder e de controle dos países centrais e aprofundam as dimensões da concentração e do lucro às custas da compra de um conhecimento que traz em si a tecnologia do controle. Quanto mais o desejo de Midas é provocado mais a inanição se apresenta como resultado.

¹¹⁹ Temática a ser aprofundada no próximo capítulo (IV).

¹²⁰ Questão também presente nos documentos de orientação para o ensino superior.

¹²¹ Esses organismos têm trazido dados, em relatórios anuais, sobre as condições de exclusão social no mundo, cuja constatação, não esconde, a consciência da deterioração das relações sociais globais.

4.5 O Banco Mundial: intelectual coletivo das forças globais

A ideologia da “sociedade do conhecimento” exerce o papel de convencer as mentes das condições impostas pelo Banco. As redes virtuais de comunicação permitem ao Banco o estabelecimento de sua *intelligensia*, que se mundializa, acompanhada também por projetos financeiros, assessorias e pelas bases operacionais de suas Agências *in loco*. Nesta perspectiva, o Banco tem por objetivo que os países que dependem dele assumam um mesmo modo de pensar numa estrutura de cooptação/formação/informação, criando uma mentalidade do tipo BM a partir de sua estrutura holística. Segundo Wolfensohn (1999a, p. 13),

A novidade está na tentativa de encarar nossos esforços por um prisma holístico e estratégico de longo prazo, em que todas as partes componentes são integradas num todo. Consideramos que esse processo deve ser participativo, com o máximo possível de transparência e responsabilização, e inserido na realidade política predominante em cada país.

Construir um pensamento com o BM significa absorver os interesses internacionais dos países centrais, organizados sob a batuta desta agência. A força das condições propostas por ela, via mecanismos econômicos ou políticos, articula-se com a construção ideológica e, sobretudo, pelo amálgama de vontades individuais, reunidas em uma vontade coletiva, no sentido gramsciano. O papel coletivo do Banco passa pela função intelectual de organizar e sistematizar o pensamento global. Diríamos se tratar de uma vontade coletiva articuladora das *elites orgânicas* no sentido posto por Dreifuss (1987) ou, do novo príncipe, na expressão de Gramsci. Para aprofundarmos essas questões, precisamos fazer algumas distinções entre as diferentes formas de intelectuais e as diferentes funções exercidas por eles, nas relações sociais. O faremos a partir de Gramsci.

Historicamente, dentro dos diversos grupos sociais, encontram-se intelectuais que representam a *intelligensia*, cuja missão está em articular as complexas questões, em organizar o pensamento de seu tempo, tornar uniforme o pensamento de sua época, articular o senso comum com a cultura elaborada de modo a tornar orgânica as relações sociais.

Há uma divisão conhecida dos intelectuais, realizada por Gramsci. Este os distingue em *tradicionais*, espécie de castas, que se consideram organizadas independentemente dos grupos sociais, como o clero, médicos, advogados e os *orgânicos*, formados nos grupos sociais para constituírem o amálgama necessário para a consecução do domínio e do consenso. O intelectual orgânico é caracterizado pelos laços com os grupos sociais

fundamentais da base econômica (administradores, corpo técnico, e outros) e das duas grandes esferas superestruturais, a sociedade civil e política. De acordo com Gramsci (2000a, p. 20-21),

os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...] Consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante [...] e coerção estatal, que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’.

Sobre a idéia do intelectual coletivo e o processo hegemônico, encontramos em Gramsci (2000b) a análise que expressa a correlação de forças que pode ocorrer entre os grupos historicamente estabelecidos na busca por hegemonia. Esse processo passa por diversas formações, desde as organizações econômico-corporativa até o partido. O partido seria o momento propriamente político por assinalar a passagem da estrutura à superestrutura, ou seja, é o momento em que as ideologias se tornam unificadas, ganham um corpo e uma instituição que as organizam. Dentre as ideologias em disputa emerge as de caráter mais orgânico que dão unicidade, criando hegemonia sobre os demais grupos subordinados. O Estado constitui a hegemonia do grupo dominante que permanentemente busca uma condição de equilíbrio na relação com os grupos subalternos. Os interesses dos grupos não se localizam somente na dimensão estrutural, mas pela combinação do econômico e político. Porém, devem ser levadas em conta as relações internas de um Estado-nação entrelaçadas com as relações internacionais.

Esta passagem para o momento político nos aproxima do que queremos dizer sobre o BM como intelectual coletivo no conjunto das relações internacional, vinculado aos interesses nacionais. Esses grupos internacionais são reconhecidos por Gramsci como intelectuais que estabelecem correlação de forças nas funções de socialização e mediação dos interesses de classes, como forças ideológico-políticas, funcionando como intelectuais coletivos internacionais, são grupos e instituições como as instituições religiosas, o Rotary Club, os Judeus, a maçonaria. Vejamos em Gramsci (2000b, p. 42):

uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações [...] Religião, maçonaria, Rotary, judeus etc., podem ser incluídos na categoria social de “intelectuais”, cuja função, em escala internacional, é a de mediar entre os extremos de “socializar” as descobertas técnicas que fazem

funcionar toda atividade de direção, de imaginar compromissos e alternativas entre as soluções extremas.

Esta compreensão de Gramsci se aproxima da idéia do BM como intelectual coletivo, representante das *elites orgânicas* dos países centrais. A imagem do Banco do conhecimento legitima o seu papel como agente de pensamento e de ação no jogo de forças internas dos países subalternos.

O papel de intelectual coletivo é de exercício de *córtex político*, elaboração e mediação de projetos. Nesse sentido a idéia de partido não nos parece a mais apropriada por estar limitado ao campo nacional. O BM é uma expressão atual mais avançada desse exercício, no sentido de agregar o conjunto de intelectuais especializados, no nível global e promover atividades organizadas e orgânicas, articulando as dimensões políticas e econômicas em si como *vontade coletiva*. O BM é a expressão da construção consciente das classes dominantes na afirmação das determinações das classes sociais. A idéia de *córtex político* nos ajuda a pensar a idéia do BM como *intelectual coletivo*, criador de consenso ativo, na medida em que essa agência assume para si a responsabilidade de dar organicidade à classe dominante, articulando informações, produzindo conhecimentos, constituindo-se como foro de debate para economistas, empresários e governos. Contribui, dessa maneira, na disseminação ideológica, legitimando uma determinada ordem de classe e funções sociais, naturalizando posições e buscando consenso com países clientes.

Desse modo, o Banco consegue transmitir o interesse de classe dominante como um interesse universal, materializando-se como agente político e ideológico, representando a auto-consciência de classe, no sentido universal posto por Gramsci (1999, p. 314), do conceito de ‘catarse’: “A elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” ou, na passagem do momento corporativo ao político. A função intelectual do Banco contribui com as mediações dos interesses subjetivos de classe e na homogeneização das contradições como simples diferenças¹²². Na operação política ideológica, o BM introduz as demandas das classes dominantes internacionais como demandas nacionais dos países periféricos e semiperiféricos, fazendo valer o seu papel de *intelectual coletivo*. Portanto, o esforço do Banco em naturalizar os interesses subjetivos de classe frente às classes subalternas se objetiva em diversos mecanismos, organizando, planejando, criando estratégias

¹²² Observamos nas discussões culturalistas postas nos documentos do Banco na década de 1990 que as questões de classe, miséria, pobreza são subsumidas como questões de cultura, ou ainda, os países periféricos vistos como operadores dos planejamentos, parceiros apenas na operação e não na elaboração de políticas gerais.

para o bloco de poder, como frente móvel de poder. É *córtex político* na medida em que age como instância política e, no interior dos aparelhos do Estado, criando as condições desejáveis cerceando o desenvolvimento de um contra-pensamento.

O papel desses agentes coletivos em Gramsci surge nas análises da função do intelectual na organização dos grupos sociais. As organizações coletivas se expressam como autoconsciência pela formação de uma elite de intelectuais. Conforme Gramsci (1999, p. 104):

uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica.

Queremos dizer com isso que o BM é uma mediação intelectual pela qual a hegemonia tem se processado dado o desenvolvimento e mundialização do capital.

Da mesma forma, é importante considerar a capacidade política dos grupos dominantes de manterem-se no domínio, desenvolvendo mecanismos de consenso ativo. Esta capacidade caracteriza-se pelo esforço de evitar revoltas populares mediante saídas ativas. Ora, a crise de crescimento global, entre as décadas de 1970 e 1980, põe em risco a estabilidade das condições sociais e políticas do globo. O sub-produto dessa crise foi o crescimento de pobres em nível mundial. Os pobres têm assustado os países centrais, porque são muitos e começam a adentrar as fronteiras antes exclusivas dos países centrais. Eles se reproduzem dentro dos países centrais em razão da crise de emprego global. Certamente tal situação indica as condições de uma instabilidade global. Nesse sentido compreendemos a posição de *intelectual coletivo* do BM que desenvolvendo estratégias de construção hegemônica pelo anúncio da “sociedade do conhecimento” etc. Estratégia que têm como pano de fundo a estruturação do domínio global dos países centrais, sob a liderança dos Estados Unidos, objetivo para qual o Banco foi criado¹²³.

¹²³ O regime de acumulação com dominância financeira mundializada da década de 1990 é produção dos países economicamente avançados, exigindo um alto grau de liberalização de todas as economias globais. Não no sentido de que todas se beneficiarão, mas de que a lógica do capital implica a mundialização para todos e os lucros para alguns. Ou seja, a hegemonia é realizada pelas forças econômicas centrais como conferimos em Chesnais (2003, p. 52) “um processo de construção institucional internacional, quanto de fato quanto de direito, conduzido pelos Estados Unidos, o G-7 [8], o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM [...], formalizado na Europa pelo Tratado de *Maastricht* e apoiado em seguida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), tornou a ‘adesão’ dos países obrigatória e reduziu sua margem de escolha quanto às formas de sua ‘inserção internacional’ a sua mais simples expressão”.

Porém, a função intelectual do BM também articula a função ideológica, ou seja, constituindo-se vontade coletiva, cria culturas de valores, articula a ciência econômica mais avançada com propostas que atingem os pobres, mediante projetos de empréstimos e das orientações gerais, mesmo que ambas se contradigam. Essa é uma estratégia e ao mesmo tempo um desafio que, segundo Gramsci (1999, p 99), pode se tornar uma debilidade: “uma das maiores debilidades das filosofias imanentistas em geral consiste em, precisamente, não terem sabido criar uma unidade ideológica, entre o baixo e o alto, entre os simples e os intelectuais”.

O período da administração de Wolfensohn nos parece o mais eficaz no tocante à penetração do BM nos países subalternos, pela descentralização das operações de projeto, e pela natureza dos projetos, agora maquiados com perfil humanístico, chamando a parceria desses países. Embora a parceria do ponto de vista financeiro seja limitada, a operacionalização permite a essa agência construir uma imagem democrática e tolerante¹²⁴.

Porém, o esforço do BM como intelectual coletivo esbarra na incapacidade de produzir adequadamente o *senso comum*: primeiro pela debilidade do conceito “sociedade do conhecimento”, e depois pela fragilidade dos projetos que a referendam. Uma análise mais cautelosa, por exemplo, no âmbito dos resultados globais, mostra que as políticas de reformas implementadas nos países periféricos e semiperiféricos não surtiram os efeitos desejados pela agência e não resolveram o problema do ‘fantasma da pobreza’. Ou seja, a possibilidade de avanços, a partir dos novos quadros de conhecimentos e estruturas de empréstimos aprofundam ainda mais as contradições resultantes dos processos de concentração de renda e exclusão social. A metodologia de análise da pobreza global, baseada no critério da pobreza relativa, traduzida por Pochmann et al. (2004, p. 47-48), expressa o que queremos dizer quando

classifica como pobres as pessoas que possuem um nível de consumo médio de uma região. Por este cálculo, o número de pobres deixa de estar concentrado exclusivamente na Ásia e na África. Ainda assim, o sul da Ásia responderia por 1/3 da pobreza mundial, outros 22% se encontrariam no Sudeste Asiático (incluindo a China), 19,7% na África Sub-Sahariana, 16,1% na América Latina e os restantes 10% na África do Norte, Oriente Médio, Ásia e Europa do Leste.

¹²⁴ Basta uma rápida olhada no *site* do BM para verificarmos o conjunto de projetos espalhados por todos os continentes. A variedade de ações locais de penetração microsocialem tem um impacto positivo no ideário dos governos subalternos promovendo o que Gramsci compreende como a ligação orgânica da “vontade coletiva” com os homens simples. Aspecto “chave” para criar hegemonia.

A partir desta metodologia, conclui-se que: um terço da população mundial, correspondente a 1,6 bilhões de pessoas, são pobres, e destas, oitocentos milhões são subnutridas, oitocentos e sessenta milhões analfabetas, e oitocentos e setenta e quatro milhões possuem inserção precária no mercado de trabalho.

O que já se percebia na metade da década de 1990, com Borón (1995) e Sader (1995) explicitando os dados da exclusão social na América Latina, que estes alcançam o índice de 70%, quanto aos níveis de pobreza, tendo se avolumado pela crise econômica e pelas estratégias do neoliberalismo nas últimas décadas. A nossa análise mostra que, apesar de ter havido processo de avanço nas formas tecnológicas, de comunicação e na educação, não há, necessariamente, a mesma contrapartida em termos de desenvolvimento social. Ao contrário, nesse processo surgiram e foram fortalecidas novas formas de exclusão social. De acordo com Campos et al. (2004a, p. 49):

A nova exclusão, ao revelar-se nas diversas esferas da sociabilidade, produz resultados diferentes ao se sobrepôr às velhas formas de manifestação desse fenômeno, deixando-o mais complexo e mais amplo, aumentando ainda mais o desafio do poder público para eliminá-la. O desemprego e a precarização das formas de inserção do cidadão no mercado de trabalho são as fontes 'modernas' de geração de exclusão tendo como subproduto a explosão da violência urbana e a vulnerabilidade juvenil, acentuadas pela maior flexibilidade ocupacional e dos níveis de renda.

Essa nova modalidade de inserção social precarizada é a mesma indicada pelo Banco, na medida em que solicita as reformas de Estado e reduz os direitos públicos cujo aprofundamento faremos nos próximos capítulos no que concerne a educação. Porém, o que vimos tentando mostrar é que a chave da relação do Banco com os clientes está exatamente na atuação a partir da precariedade (pobreza, violência, corrupção etc.). O que talvez possa parecer como fraqueza e limite seja exatamente a força dessa vontade coletiva. É importante assinalar que, apesar dos limites do capital e as contradições de classes dentro dos países periféricos e semiperiféricos, as orientações vindas do Banco têm encontrado fortes aliados nas classes dirigentes (políticas e intelectuais) que permitem o intelectual coletivo das forças globais desempenhar seu papel de preposto da classe dominante (empresários, banqueiros, elite política e outros representantes dos países centrais).

4.6 Empréstimos como estratégia de consenso ativo no Brasil

Como verificamos até então, o BM usa como estratégia, na década de 1990, uma nova estrutura de comunicação com os países clientes por meio da qual estabelece as relações de consenso via empréstimos financeiros e transferência de conhecimentos. Veremos, agora, como a estrutura de empréstimos realizados ao Brasil nesta década compõe o quadro de consenso e coerção, legitimando a imagem do Banco como importante mediador da política internacional.

A década de 1990, na versão do BM, cumpre a importante função de recuperar o crescimento econômico perdidos na década de 1980. O montante emprestado entre 1990 e 2001 ao Brasil foi de 33 bilhões somando todas as agências, multilaterais e bilaterais.

A argumentação sobre a pobreza é a primeira na escala das proposições dos empréstimos do Documento *Brasil: Avaliação da Assistência do Banco Mundial* (2003d). O Banco Mundial (2003d, p. 5) assim fala:

O alívio da pobreza foi o principal objetivo da assistência do Banco ao Brasil, durante os anos 90 e no início dos anos 2000. Esse objetivo central foi estabelecido na Estratégia de Assistência ao País de 1993 e reiterado nas estratégias de 1995, 1997 e 2000. O crescimento era definido, usualmente, como um objetivo intermediário, ou como um meio para se atingir o objetivo final de alívio da pobreza.

Na perspectiva de alívio da pobreza, o Banco elegeu como uma das áreas prioritárias a educação. Conforme o Banco (2003d, p. 6): “a assistência à educação deveria estar direcionada para o desenvolvimento do pré-escolar e do ensino fundamental [...] considerando-se sua capacidade de contribuir, simultaneamente, para o alívio da pobreza e para o crescimento”.

Os empréstimos se prestaram, sobretudo, a colaborar para os processos de privatização da década de 1990. Conforme o Banco (2003d, p. 6) sua função foi: “apoiar os projetos de descentralização e privatização, assistindo os Estados e municípios brasileiros e encorajando a participação do setor privado em infra-estrutura, a fim de ajudar o Brasil a atender as suas grandes necessidades nessa área”.

Foram três os momentos de empréstimos ao Brasil, nesta ordem: entre 1990 e 1994, período de contração e mudanças para setores sociais e meio ambiente; 1995-1998, recuperação dos empréstimos e estratégia de consolidação de estabilização e reformas

estruturais; 1999-2002, continuidade dos empréstimos de ajustes para estabilização e aprofundamento das reformas estruturais. Portanto, nas três fases os empréstimos contemplaram o apoio direto do BM aos processos de reformas que ocorriam no país.

Conforme o Banco (2003b) os empréstimos da primeira fase foram realizados sem uma análise prévia sobre a capacidade de aplicação do governo, bem como apresentaram deficiência no planejamento destas e a falta de incentivo da participação da iniciativa privada e o foco voltado mais para o crescimento econômico. Por isso, a segunda fase corrigiu as imperfeições e centrou o foco no alívio da pobreza, para comunidades nas áreas de educação, saúde e meio ambiente e no apoio às reformas estruturais (rodovias, portos). Para o Banco (2003d, p. 10), “a estratégia desenvolvida para a infra-estrutura mantinha o apoio para a descentralização, mas também incluía apoio para o programa governamental de privatização da infra-estrutura”. Os ajustes de estabilização e reformas (por exemplo, privatizações dos bancos) tiveram apoio financeiro via empréstimos, os quais contaram com o apoio do Banco. A terceira fase encerra um conjunto de empréstimos para consolidar as reformas da administração pública, fiscal, da previdência social, do setor financeiro, e apoio à reforma no setor de energia. Quanto à educação, o Banco manteve a lógica dos anos anteriores de incentivar projetos para o ensino fundamental em áreas pobres. Conforme o Banco (2003d, p. 12), foram iniciados “quatro projetos de educação fundamental em regiões pobres, dois deles para a região da Bahia e Ceará”. O Banco ampliou também sua atuação nas áreas de alívio a pobreza rural e meio ambiente.

Sobre a avaliação dos projetos implementados para o alívio da pobreza temos as Avaliações de Estudos e Análises Setoriais – AES, estudos do próprio Banco sobre a eficiência da aplicação dos projetos e programas no Brasil. São eles: *Cerrando la pobreza urbana en el Brazil* (2001a) e *A reducción de la pobreza rural en el Brazil: para una estrategia integrada* (2001b).

O Banco (2003d) situa os pontos frágeis e os avanços da sua presença no Brasil no decorrer da década de 1990. Numa atitude de auto-avaliação, assimila as críticas e as incorpora na fase posterior. Importante assinalar que esta estratégia de aproximação com o Brasil, do ponto de vista do Banco, tanto por projetos quanto pela descentralização das operações pelas unidades de gerenciamentos no Brasil, são avaliadas como fatores positivos e de avanço das relações entre o país e o Banco. Os ganhos implicam em maior conhecimento sobre a economia brasileira, a ampliação do diálogo sobre a aplicação das políticas e a administração mais eficiente dos projetos. Nas palavras do próprio Banco (2003d, p. 17):

Em meados de 2002, o Banco tinha um total de 85 técnicos e funcionários de apoio trabalhando em três escritórios, dos quais 10 eram da sede. O escritório de Brasília tinha 70 funcionários, incluindo o diretor do país, diversos especialistas setoriais e uma equipe de implementação, lidando com aquisições, desembolso e auditorias. O escritório de Recife tinha 10 funcionários e centrava-se no gerenciamento dos projetos de agricultura no Nordeste. Em Fortaleza havia 5 funcionários; o escritório cuidava do diálogo de políticas do Nordeste e estava sendo preparado também dois projetos de educação da região e dos programas de ensino a distância.

O Banco (2003d) também procura deixar claro que durante a década de 1990 a sua presença não se reduziu apenas aos financiamentos, mas acompanhada de transferência de conhecimentos, isto é, diálogos sobre políticas de ação, análises econômicas e setoriais, tecnologias, assessorias, informações que acompanham os programas e projetos. “O Banco desempenhou papel importante na transferência de conhecimentos e fortalecimento institucional no Brasil durante a década de 90 [...] Financiamento e transferência de conhecimento freqüentemente andam juntos” (2003d, p. 41). E o BM ainda ressalta que normalmente nenhuma agência internacional faria a dupla orientação de conhecimento mais o financiamento. Esse modo de proceder se justificaria pela eficácia dos resultados obtidos. Para o Banco (2003d, p. 41), “os empréstimos de assistência técnica que acompanham os empréstimos de ajustes também fornecem conhecimentos num ritmo que, de outra forma, não teria ocorrido”.

Dentre as lições recolhidas de sua atuação durante esta década o Banco elegeu, primeiro, a necessidade de que o país tenha estabilidade macroeconômica e, depois, o consenso com o governo. Somente assim seria possível atingir as metas de alívio à pobreza e crescimento. Como diretiva estratégica o Banco orienta para o desenvolvimento nos próximos anos (pós 2002) investimentos em recursos humanos, tendo na educação campo prioritário. Considera razoáveis os avanços desta década e propõe colaboração nas áreas de ensino fundamental. “O Banco pode desempenhar nessa área, ajudando o Governo Federal e os Estados a tratar os problemas de aprendizagem, especialmente nas regiões mais pobres do país” (BANCO MUNDIAL, 2003d, p. 43). Também se propõe a contribuir na atuação em empréstimos programáticos, especialmente para completar as reformas no setor financeiro, previdência social e na criação de capacidade administrativa em finanças dos Estados e Municípios. A educação fundamental está na ordem de atuação do Banco, porém numa linha de aperfeiçoamento da qualidade na aprendizagem. Isto é, há previsão de projetos com maior intensidade na assistência técnica e supervisão (treinamento de professores e eficácia no

ensino). As áreas consideradas descobertas são a educação pré-escolar e o ensino médio. Concluindo, o Banco procurará aplicar nos setores da saúde, meio ambiente e assistência rural nos projetos futuros.

As lições da experiência recolhidas nesse documento são finalizadas com a ênfase do Banco (2003d, p. 46) aos conhecimentos a serem ainda transferidos. “O Banco deve considerar alocar uma parcela maior de seu orçamento no Brasil, para tradução, organização de seminários, treinamento a distância e outras atividades destinadas a disseminar seu trabalho.”

No tocante ao ensino superior não há, pela parte do BM, projetos financeiros, mas um conjunto de orientações e análises, do qual destacamos *Estudio del sector de la educación superior* (2000b) sobre a educação superior brasileira, contendo orientações de reformas indicada para o setor, considerando os dados recolhidos na década de 1990, situando os principais problemas a serem solucionados. Tais orientações conferem com outras indicações dos documentos *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000a) e *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995a) a serem analisados no próximo capítulo.

A argumentação do Banco se concentra nos baixos níveis de qualificação do ensino superior e a pertinência do currículo; o sistema público de educação é de alta qualidade, porém ineficiente se comparado com o sistema privado. Fala das estratégias do governo necessárias para resolver estes problemas, as quais se detém em três eixos: 1) mudanças no marco jurídico; 2) mudanças no sistema de financiamento da educação superior mediante uma maior autonomia com prestação de contas; e 3) avaliação da qualidade do ensino e do desempenho das instituições, melhorando a eficiência externa (diversificação do ensino superior, ampliação do sistema, necessária para assegurar crescimento econômico e competitividade a longo prazo) e eficiência interna, centrada na qualificação da força laboral (altos custo por estudante, especialmente o sistema universitário federal, alta remuneração do pessoal acadêmico, e as provisões de aposentadorias). As recomendações do Banco (2000b) se concentram na melhoria do acesso mediante assistência financeira, melhoramento da qualidade por meio da ampliação na assistência financeira, isto é, bolsas de estudo; criação de mecanismos internos que assegurem a qualidade; maior pertinência do ensino superior pela adequação dos currículos às necessidades nacionais; e maior eficiência mediante reforma no serviço civil, entendido como reforma fiscais e trabalhistas¹²⁵.

¹²⁵ Analisaremos esses pontos com mais propriedade no próximo capítulo.

Outro importante projeto foi *Apoyo a la reforma em ciência y tecnologia* (BANCO MUNDIAL, 1997b). O projeto de orientação descreve sobre as lições e experiências do Banco apreendidas em outros países na área de ciência e tecnologia e anunciam a importância do desenvolvimento tecnológico para a investigação e desenvolvimento de engenharias no setor privado, centrando a inovação em pequenas e médias empresas. Incentiva o desenvolvimento de formas para racionalizar e incentivar, com finanças públicas a investigação e desenvolvimento, a utilização mais produtiva dos recursos públicos científicos e tecnológicos, para aumentar e melhorar o potencial de *capital humano* de alto nível, centrada nos investimentos em investigação científica e capacitação de egressos dentro do marco de procedimentos e políticas melhoradas, incluindo mecanismos e incentivos, cuja finalidade seja mudar o enfoque de cientistas e técnicos para setores mais produtivos. Enfatiza ainda o apoio financeiro ao setor com finalidade de melhorar a eficiência da qualidade mediante um sistema de ciência e tecnologia¹²⁶.

Por ora nos deteremos em enunciar as proposições dos projetos de orientação do Banco acima citados sem procedimento de análise porque a mesma será efetuada no próximo capítulo. O caminho percorrido até então procurou resgatar alguns elementos para a crítica da produção intelectual coletiva e servir de âncora para as discussões que se seguem.

Em seguida abordaremos as estratégias do BM no âmbito da educação superior traçadas e sustentadas pela ideologia da “sociedade do conhecimento”. Tais estratégias estão delineadas nos documentos oficiais que não podem ser analisados em si, mas na perspectiva global do BM em sua função de vontade coletiva. Elas fazem parte da estratégia do Banco do conhecimento em promover o *sensu comum* dominante da década de 1990 de que o problema do desenvolvimento, da pobreza, violência e corrupção estão articulados como questões nascidas e estruturadas nos estados locais. Portanto, o Banco, ao propor a educação como meio de chegar à “sociedade do conhecimento”, isenta-se de responsabilidade sobre as contradições históricas que mantiveram os países periféricos e semiperiféricos em atraso e responsabilizando-os por isso, ao mesmo tempo em que são condicionados a reformar a educação superior para consolidar e legitimar as políticas estratégicas dos países centrais.

¹²⁶ O Ministério da Ciência e Tecnologia será um importante aliado na realização deste projeto, especialmente na gestão do Ministro Ronaldo Mota Sardenberg (1998-2002). Abordaremos a relação entre “sociedade do conhecimento” e a posição do MCT no próximo capítulo.

5 OS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL E OS EIXOS DA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990

Contudo, da década de 1970 em diante, o mundo externo passou a intrometer-se mais indiretamente, mas também com mais força, nos laboratórios e salas de conferências, com a descoberta de que a tecnologia baseada na ciência, tendo seu poder multiplicado pela explosão econômica global parecia na iminência de produzir mudanças fundamentais.

Eric Hobsbawm

5.1 Introdução

A cooperação entre o Brasil e o BM no campo da educação se estende desde a metade da década de 1960, tanto em termos técnicos como financeiros, mudando apenas o volume de tais financiamentos. As referências nas orientações das políticas educacionais para o país até a década de 1980 foram UNICEF e UNESCO¹²⁷, tendo o BM um papel secundário. O BM atuava restritamente em projetos de infra-estrutura para a modernização dos países periféricos e semiperiféricos. De acordo com Siqueira (2001, p. 1)¹²⁸,

sua participação neste setor, iniciada na década de 60, limitava-se ao fornecimento de recursos para infra-estrutura (construção de prédios e equipamentos, nem sempre adaptados às realidades locais, caros e comprando a consultoria de consultores estrangeiros), assim como para a formação de mão-de-obra de alto nível, supostamente necessária ao processo de modernização, calcado na industrialização/migração rural/urbana.

Esta relação será modificada a partir da década de 1980 pela orientação econômica ao setor educacional dentro da perspectiva econômica do custo-benefício, agregada ao processo do planejamento da dívida externa brasileira¹²⁹. O BM assume a função de contribuir com os ajustes dos países clientes, juntamente com o FMI, para assegurar que esses honrem o

¹²⁷ UNESCO e UNICEF historicamente têm mantido uma feição mais humanitária para a educação, diferente da mantida pelo BM.

¹²⁸ Acrescentamos também a importância do jogo político e econômico global liderado pelos EUA no pós-II Guerra e seus interesses de segurança e hegemonia nas regiões periféricas. No Brasil vivíamos o período do golpe militar e a educação era pensada para reforçar a perspectiva do Estado Nacional. Sobre o tema ver Florestan Fernandes (1979), Cunha (1975, 1982, 1985), Ribeiro (1978), Freitag (1980), Germano (1993), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), entre outros.

¹²⁹ A teoria do custo-benefício aplicada à educação prevê que os investimentos em educação devam apresentar resultados econômicos. Para o Banco Mundial (1980a e 1986) a educação fundamental atinge resultados melhores que o ensino superior. Assim a educação superior será tratada como gasto público dispendioso. A privatização do ensino superior é o horizonte de tais orientações.

pagamento da dívida. Nesse novo papel o BM assume posição central no processo de orientação de projetos na área da educação, tomando como eixo a educação básica. O ensino superior se torna objeto de duras críticas por ser considerado um gasto social dispendioso e será considerado campo de reformas junto com os ajustes da dívida. Estas orientações podem ser encontradas nos documentos *Políticas del Sector Educacional* (1980a) e *Educación Superior nel desarrollo de los países* (1980b).

Na década de 1990 o BM direciona a educação superior para a área de investimentos econômicos e da produção de consenso. Consagrará sua hegemonia sobre as demais agências como a ONU, UNESCO, UNICEF, imprimindo um caráter mais economicista às orientações para a educação¹³⁰. Essa hegemonia prevalecerá nos documentos de educação superior. Assim, esta agência não se restringe mais a projetos educacionais de infra-estrutura, mas em produzir pensamento (ajustes, orientações, assessorias) adequado aos interesses econômicos dos países centrais.

Nos restringiremos a analisar as orientações do BM para a educação superior na década de 1990. Os principais documentos a serem abordados neste capítulo serão: *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995a); *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000a) e; *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária* (2003a). Eles são definidos por uma metodologia comum contendo quadros comparativos com exemplos de países que já aplicaram as orientações e o uso de *experts* que ajudam a formular a base teórica e os dados que fundamentam os mesmos e somas de experiências consideradas relevantes. Os três documentos são exclusivos do BM à exceção do documento *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000a) feito em parceria da UNESCO. Porém, segundo Siqueira (2001, p. 15), a presença da UNESCO não imprimiu uma diferença ao documento, tanto que o mesmo mantém a linha de orientação do BM:

este documento “conjunto” Banco Mundial-UNESCO se assemelha mais aos demais documentos do Banco Mundial do que aos da UNESCO, não só em termos de forma, mas também como de conteúdo, para não mencionar também de metodologia de elaboração [...] Em termos de bases “teóricas” ou orientação ideológica e de valores, no texto do referido documento “conjunto” só são feitas referências às publicações do Banco Mundial.

¹³⁰ O caráter economicista também pode ser conferido quando se lê a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990). Apesar da tendência humanitária permear os discursos, o que prepondera são as reformas para o ensino fundamental como estrutura de apoio aos ajustes econômicos, dentro da perspectiva econômica do livre mercado.

Embora os recortes sejam desses textos, encontraremos orientações complementares em outros documentos, ao longo da década de 1990, e os citaremos quando pertinente¹³¹. A opção por esses documentos também se deve ao eixo da tese centrada na busca do entendimento da proposta “sociedade do conhecimento”. Nos interessa compreender as posições e as proposições do BM na divulgação dessa ideologia, sua relação com os ajustes econômicos, a função da educação superior nesse quadro como estratégia para fortalecer a hegemonia dos países centrais sobre os países periféricos e semiperiféricos.

A análise de Dias (2004) também fortalece nossa escolha sobre a importância desses três documentos. O autor considera que as principais orientações sobre educação superior estejam neles, defende ainda a existência de uma linha de continuidade nas reflexões e um posicionamento constante na ótica economicista. Concordamos com o autor sobre a ideia da linha de continuidade, porém ressaltamos que pouco se tem discutido entre comentaristas e estudiosos sobre a relação entre educação superior e “sociedade do conhecimento”, temática recorrente nos mesmos. Nesse sentido, dentro dos nossos limites pensamos em propor algumas reflexões tendo em vista contribuir nesse tema. Consideramos também que não há somente continuidade nos três documentos mas, sobretudo, adequações discursivas, quando necessárias, em função das críticas empreendidas por parte da sociedade civil.

5.2 Banco Mundial e educação superior: a dimensão econômica do conhecimento

O Banco Mundial (1995a) lançou o documento *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*, o terceiro na escala das reflexões sobre educação na década de 1990. O primeiro versava sobre a *Educación primaria* (1992a) e o segundo sobre a *Educación técnica y formación profesional* (1992c). Escrito em 1994 e editado em 1995, o estudo sobre o ensino superior faz a defesa da reforma baseado no argumento da necessidade de ampliar as demandas, a qualidade e equidade¹³² do ensino, além de acentuar a importância da educação como fator de crescimento econômico dos países periféricos e semiperiféricos.

¹³¹ Os documentos: *Agenda del desarrollo social para el siglo XXI* (2003b); *Exames de las operaciones Del Banco en el sector de la educación* (1978); *La asistencia del Banco Mundial a la educación terciaria en el agronomía de 1964-1990* (1991a) e *La función del Banco Mundial en el mejoramiento de los recursos humanos en la África y sul Del Sahara* (1990).

¹³² A terminologia ‘qualidade’ toma corpo nos documentos como sinônimo do termo empresarial ‘eficiência’. O termo ‘equidade’ não significa igualdade, mas equilíbrio de forças, conceito originário da física e biologia. Durante a década de 1990 o termo equidade foi usado nos documentos do BM como estratégia política de consenso na aplicação de suas políticas. Numa leitura rápida, é fácil confundir o termo com igualdade ou justiça social. Equidade, em outras palavras, é a composição das forças de modo a manter a hegemonia ou o *statu quo* das orientações neoliberais. Por exemplo, quando se fala em equidade em educação não se pensa na educação como direito universal, mas em como atender determinados grupos

Ao analisarmos o documento do BM, *Exames de las operaciones del Banco en el sector de la educación e la asistencia del Banco Mundial a la educación terciária en el agronomia de 1964-1990* (1991a) percebemos que o processo de financiamento da educação superior, pelo BM, aos países periféricos e semiperiféricos inicia-se em 1963. Os financiamentos, de caráter pontual versavam sobre a parte física (infra-estrutura, material de construção), e eram pouco focados na formação de recursos humanos. Os empréstimos eram feitos para uma ou duas instituições dentro do país, sem planejamento integral. A experiência com o ensino superior da Indonésia serviu de referência para o BM (1978). A partir dela inicia-se uma nova trajetória na orientação da educação para os países periféricos e semiperiféricos, corrigindo as distorções de diagnóstico sobre esses países, melhorando a aplicação dos projetos (com *descentralização* e *autonomia* para atuação *in loco*) e introduzindo a perspectiva de financiamento que ultrapassasse o aspecto físico e tivesse caráter holístico na formação do capital humano. Além dessa nova estratégia de orientação, o BM passa a investir no setor de *educação terciária*.

No informe do BM de 1990, *La función del Banco Mundial en el mejoramiento de los recursos humanos en la África y sul del Sahara*, há o reconhecimento de que a educação superior precisa ser preparada para as mudanças sugeridas pela sociedade tecnológica, que exigiria a preparação de técnicos e profissionais para nela atuarem. Na mesma direção, segue a orientação da UNESCO (1992) ao reforçar os aspectos da relação entre o crescimento econômico e a preparação do setor educativo dos países para o desenvolvimento de uma economia mais avançada, pós-industrial e tecnológica.

O debate sobre a universidade e seu papel no desenvolvimento econômico e social nos três documentos analisados está permeado pela discussão sobre o conhecimento. O conhecimento como fator produtivo será introduzido definitivamente em 1995, no documento *Enseñanza superior*. Segundo o BM (1995a, p. 17), “estas novas instituições devem formar novos conhecimentos através do ensino e da pesquisa avançada e servir de conduto para sua transferência, adaptação e divulgação”¹³³. A tese sobre o conhecimento indica como a educação superior é assumida pelas novas tendências tecnológicas e incorporada nos discursos oficiais como um grande campo de inserção de novas atividades econômicas.

(mulheres, índios e outros excluídos) de modo fragmentário, muito embora estes grupos devam ser prestigiados haja vista o processo histórico de exclusão a que historicamente foram submetidos. Mas o problema é mais complexo, ou seja, as políticas de equidade não atingem os objetivos a que se propõem, operando na esfera da contenção do esgaçamento social sem resolvê-lo.

¹³³ Esse enfoque fará parte dos discursos do Presidente do BM, James Wolfensohn (1995-2005), como vimos no capítulo anterior. Porém o documento não pode ser lido separadamente do planejamento de Wolfensohn da criação do Banco do conhecimento.

Conforme o BM (1995a, p. 17), “a contribuição da educação superior para os recursos humanos é muito ampla. As universidades, neste subsetor, podem influir de maneira importante no crescimento econômico de um país”. À universidade é reservado o papel especial de proporcionar o respeito às pluralidades, isto é, criar consenso sobre os novos interesses econômicos na educação, adaptar a universidade às novas exigências tecnológicas e promover o alívio da pobreza. A função da universidade é definida como produtora, adaptadora e divulgadora dos conhecimentos. O caráter da universidade como serviços aparece, nesse documento, pela expectativa dos produtos a serem produzidos por ela e pelo perfil dos novos profissionais a serem lançados no mercado: engenheiros, gerentes científicos e técnicos. É, sem dúvida, uma mudança no caráter do conhecimento e no perfil profissional dos recursos humanos que se espera da formação universitária. O viés economicista se tornará mais explícito nos documentos de 2000 e 2003 nos quais se usa extensivamente o termo “economia do conhecimento” em que se trata a educação abertamente subordinada à “nova economia” potencializada pelas TICs. De outro modo, porém, o discurso sobre a pobreza e equidade social traçam o caráter humanitário das orientações.

Aliado a esse discurso julga-se a universidade ineficiente quanto às taxas na relação professor/aluno, pelos altos índices de reprovação e vincula-se as taxas de desemprego à formação universitária, tida como incapaz de atender as demandas das novas profissões. A esses argumentos agregam-se outros, relativos à ineficiência da produção científica, vista como excessivamente dispendiosa em função dos seus parcos resultados na economia. Por isso, há ênfase na educação como peça chave da “nova economia”. Segundo o Banco Mundial (1995a, p. 24),

Em muitos países latino-americanos, entre eles, Argentina, Brasil e México, onde a maior parte da investigação científica tem lugar em instituições científicas estatais, a investigação nas universidades tem tido muito pouca repercussão na economia.

O ensino universitário é considerado elitista por atender somente às famílias economicamente estabilizadas. Os dados do BM indicaram um número inferior de filhos de famílias pobres frequentando as universidades, o que justificou orientações para a produção de estímulos e a políticas de equidade. A equidade teria o sentido de favorecer o estudo universitário a um maior número de mulheres baseado em que “a subrepresentação de mulheres dá como resultado a perda de talentos” (1995a, p. 27). Portanto, a produção,

adaptação e divulgação de novos conhecimentos pela universidade, garantiriam progresso, desenvolvimento e equidade social. Dentre os documentos o *Enseñanza superior* é o mais incisivo quanto às críticas à educação superior.

O Banco Mundial (2000a) usa a terminologia “sociedade do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2000a, p.83) e “revolução do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2000a, p. 19 e p. 90). Entre os documentos analisados somente no documento do Banco Mundial (2000a, p. 39) aparece a expressão “revolução do conhecimento”, muito embora a discussão em termos do conhecimento já esteja presente a partir de 1995. O conhecimento é visto na mesma perspectiva economicista do documento de 1995a.

O início da explanação do documento *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000a) contém uma chamada dramática de H. G. Wells: “a história humana tem se transformado cada vez mais em uma carreira entre a educação e a catástrofe”. É um forte apelo aos países periféricos e semiperiféricos para adequarem a educação superior como condição para entrarem na “sociedade do conhecimento”, reforçada pela advertência sobre a necessidade de execução dessas reformas sob pena de perda das vantagens proporcionadas por tal sociedade. Importante observar a variação do uso “sociedade” e/ou “economia do conhecimento”. Ambas são compreendidas por nós como variantes, num duplo sentido. A primeira parece indicar o objetivo final, a meta a ser concretizada pelos países enquanto que a segunda assegura o caráter de produtividade de lucro pelos resultados da aplicação dos conhecimentos. Concluímos que ambas terminologias se complementam indicando a “sociedade do conhecimento” como a sociedade da “economia do conhecimento”.

Para a equipe de técnicos do BM e da UNESCO que elaborou este documento a adequação das economias dos países periféricos e semiperiféricos à “sociedade do conhecimento” exigirá que a educação superior alcance os seguintes objetivos:

1. prover crescente número de estudantes (especialmente dos setores menos privilegiados) com conhecimentos e habilidades especializados, por que os especialistas são cada vez mais necessários em todos os setores da economia mundial;
2. dotar de educação geral uma quantidade importante de estudantes, o que facilitaria a flexibilidade e inovação, permitindo a renovação permanente das estruturas econômicas e sociais para um mundo em processo de mudança acelerada;
3. ensinar aos estudantes não somente o que já é conhecido mas, inovar e produzir novos conhecimentos que promovam progresso e desenvolvimento;

4. aumentar a quantidade e qualidade das investigações de cada país permitindo assim que o mundo em desenvolvimento possa eleger, absorver e criar novos conhecimentos de modo mais eficiente e rápido do que agora.

Os quatro objetivos relacionados nesse documento (2000a) compõem o quadro indicativo já expresso no documento *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995a) que contempla a questão das matrículas com ênfase nos pobres, o caráter permanente das mudanças nesta sociedade justificando a necessidade de adaptação a ela e o caráter do ensino para inovar, leia-se conhecimento para resultados eficientes. Mesmo que sejam orientações de caráter específico, só poderão ser alcançadas com as reformas estruturais que o BM não se furta em reeditar neste novo documento.

Conforme desenvolvemos nossa discussão neste capítulo percebemos que o Banco Mundial (2000a) dá procedência a estas linhas de orientação para o ensino superior com um discurso menos incisivo no âmbito das mudanças estruturais, sem deixar de apontá-las, mas definindo sua função na “revolução do conhecimento”. Procura rever entre outras a tese exaustivamente defendida pelo World Bank (1986) e reeditada em 1995a no documento *La Enseñanza superior* (1995a) de que o investimento em educação básica promovia maior retorno social e individual do que os investimentos em ensino superior. Na análise de Sguissardi (2004a, e 2005b) as mudanças no discurso do BM no documento *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000a) não indicam cambiamento de rumos do ponto de vista histórico, mas a adequação da educação superior neste novo momento que requer reformas neoliberais. As revisões são pontuais e expressam uma espécie de *mea culpa* quanto ao não investimentos no ensino superior; revisões da metodologia econômica do custo benefício e um retorno à tese do capital humano; a percepção de que o avanço privado foi indiscriminado e tem se revelado como ampliação de lucro sem garantias de qualidade. Porém, os pontos chave: o investimento privado, a diferenciação institucional, as fontes de financiamento, a participação do Estado, a confiança no mercado, a relação universidade empresa, a educação para o desenvolvimento e o alívio da pobreza, permanecem. Acresce-se à discussão os temas sobre conhecimento e a “sociedade do conhecimento” reconhecidos como novos fatores de impulso às economias centrais. Sugerimos como hipótese de que a mudança de postura do BM (2000a) se deve à possibilidade da ampliação das relações econômicas com ensino superior, tendência esta não restrita aos países periféricos e semiperiféricos mas que indica um “modelo de universidade mundial que está em processo de implantação em diferentes países, isto é, uma universidade

neoprofissional, heterônoma, operacional, empresarial e competitiva” (SGUISSARDI, 2005b, p. 18).

O Banco Mundial (2000a), ao intitular o documento de *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000a) não faz apenas uma advertência de valor literário, mas anuncia o processo de mudança do conhecimento, que passa da dimensão física para o domínio das idéias. As inovações em informação e tecnologia dos últimos quarenta anos mudariam a posição do conhecimento: de gerador de produtos (dimensão física) a produto (idéia, conhecimento, informação). É sob este aspecto que se estabelece a importância devotada às tecnologias, biotecnologias e outras inovações que concentram grande capacidade de informação e exigem-na como modo de produção de novos conhecimentos. O *locus* dessa produção é a universidade em parceria com a empresa.

O desafio lançado pelo Banco (2000a) aos países periféricos e semiperiféricos é de superarem as condições adversas em que se encontram suas universidades¹³⁴. Neste raciocínio, à medida que o conhecimento ascende como fator de desenvolvimento, se faz necessário que o mesmo seja produzido pelas universidades e estas alcancem patamares mais especializados. O documento também indica a esses países reformas da educação superior para equipararem-se aos centrais. Ambos os documentos (1995a, 2000a) insistem nesse ponto, com a certeza de que se for seguida a orientação do BM, o resultado será bom. Seguramente, o consenso não se esgota nisso, mas articula-se como discurso que buscam obter aceitação de autoridades, burocratas, reitores e professores da necessidade de reformas, crescimento econômico e da superação das ‘velhas’ estruturas universitárias.

O problema da educação é situado entre a articulação da qualidade dos conhecimentos solicitados pela sociedade e a qualidade do conhecimento produzido nas universidades, enfatizando o seu papel para o crescimento e competitividade dos países periféricos e semiperiféricos. Pela leitura do BM a década de 1980 fez investimentos equivocados na educação e precisa revê-los. No nosso entendimento ele fala da ideologia da “sociedade do conhecimento” como um esforço de fazer frutificar na década de 1990, novos padrões de acumulação via capitalismo financeiro, recuperando as perdas resultantes da crise das duas

¹³⁴ Neste documento há, também, a repetição do discurso da crise das universidades alertando sobre a fragilidade econômica e administrativa; as pressões sofridas pelas demandas não atendidas; a existência de professores mal remunerados e de alunos que recebem formação precarizada, por conta de currículos de baixa qualidade, fatores que seriam decorrentes do processo de baixa qualidade das universidades, nos países periféricos e semiperiféricos.

décadas anteriores¹³⁵. O discurso sobre a qualidade representa o fundamento das orientações para a desestruturação e o controle privado da produção de conhecimento nas universidades.

Portanto, a chave da discussão é o desenvolvimento. A educação superior é deslocada do campo de produção de valores para o campo da produção de conhecimento rentável. A função unilateral reservada à educação como caminho único reduz o caráter da mesma, subentendida na mensagem do BM: *ou a educação superior se adapta, ou perde a história*. Tais orientações autoritárias encontram terreno profícuo nas classes dominantes dos países periféricos e semiperiféricos. Diante da crise econômica da década de 1990 é estratégico transferir a responsabilidade do desenvolvimento para a educação, sobretudo se a âncora é o conhecimento que leva à “sociedade do conhecimento” capaz de produzir o efeito político necessário nas classes subalternas preocupadas com a reprodução da existência. O enfoque da reforma do ensino superior articula as noções de crise, qualificação, profissionalização, “sociedade do conhecimento” e apresenta a mudança como imperativo. A arrogância do documento 1995a é substituída pelo cinismo do discurso sedutor e autoritário.

O quadro da crise indicado pelo BM é generalizante e problemático quanto à sua capacidade de precisar as questões da ineficiência, porém é claro na capacidade de indicar os rumos da universidade, a modernização tecnológica ou adaptação à “sociedade do conhecimento”¹³⁶. Ou seja, a produção de conhecimento do corpo docente no modelo atual estaria favorecendo programas educativos e metodologias de ensino ultrapassadas, implicando diretamente na deformação da criatividade e flexibilidade dos profissionais.

Enquanto os estudantes forem incentivados a procurar cursos de humanidades e artes, segundo o BM (2000a), haverá prejuízo à formação dos profissionais, pois formam-se homens ilustrados, porém despreparados para o mundo do trabalho. Torna-se necessário o fomento de uma cultura empresarial produtora de maior número de empregos produtivos. O pressuposto das mudanças econômicas está na idéia da “revolução do conhecimento”, aquela que traz o elemento da diversificação dos conhecimentos, promovendo a diferenciação temporal e espacial na área de bens e serviços, na direção do que dizia Castells (1999a). Com essa “revolução”, as mudanças ocorreriam de modo muito mais rápido, contribuindo para o

¹³⁵ Sobre a idéia de que a década de 1990 impõe um regime de acumulação com dominação financeira podemos conferir em Chesnais (2003). Segundo o autor a “mundialização financeira” possui, de modo evidente, a função de garantir a apropriação, em condições tão regulares e seguras quanto possível, das rendas financeiras, juros e dividendos, numa escala mundial” (CHESNAIS, 2003, p. 53). Obviamente não se trata de exclusão do fundamento da produção, mas para a sociedade capitalista o mercado financeiro aparece como uma vertigem da produção de dinheiro sem a mediação da produção.

¹³⁶ Ajudaria a piorar a crise da universidade a situação do corpo docente despreparado, a endogamia dos processos seletivos prejudicando um ensino mais aprofundado e a remuneração baixa impediria a ascensão de professores mais aperfeiçoados. As disputas políticas internas que promoveriam atrasos e divisões atrapalhando a produção de conhecimentos mais especializados (BM, 2000a).

desenvolvimento da economia dos países¹³⁷. A ideologia manifesta-se num duplo sentido: o primeiro em acionar a expectativa de que o país avança economicamente se profissionalizar e o segundo indica a adaptação da educação superior como condição inexorável do avanço.

As demandas da “sociedade do conhecimento” para o ensino superior são determinantes para os países periféricos e semiperiféricos, pois segundo o BM (2000a, p. 38), “o mundo gira em torno dos conhecimentos”. Além do crescimento econômico proporcionado por ele, também é necessário o desenvolvimento de uma cultura de difusão e criação de novos conhecimentos: “assim como o conhecimento se tem convertido em um trampolim para o crescimento e desenvolvimento econômico, a promoção, a criação de uma cultura que fomenta sua criação e difusão se tem feito igualmente crucial” (BANCO MUNDIAL, 2000a, p. 38).

Constatamos, portanto, que não houve diferença essencial entre as definições do que o BM considera por conhecimento, entre os documentos de 1995a e o de 2000a. Isso permite concluir que apesar de haver suaves mudanças discursivas em relação a outros itens¹³⁸, o bojo teórico manteve-se intacto. As adaptações discursivas, ao longo do percurso, não indicam mudança de rota. A universidade continua sendo vista pelo BM em 2000 como espaço de produção de conhecimento econômico. O interesse público tratado no documento demarca a reforma da educação superior no âmbito da teoria do capital humano em que o melhoramento do indivíduo implica desenvolvimento para a sociedade. Ao aumentar o enriquecimento individual, a educação também contribuiria com a elevação da cultura.

O BM (2003a) com o documento *Construir sociedades del conocimiento: novos retos para la educación terciária*, aborda o conhecimento para uma sociedade competitiva em constante mudança, dando ênfase à educação ao longo da vida. Educação superior para o Banco Mundial (2003a, p. 17), é parte do sistema holístico da educação, que deve ser mais flexível, diverso e eficaz, conforme as necessidades da “economia do conhecimento”:

De fato a educação superior é fundamental não somente para criar capacidade intelectual, da qual depende a produção e a utilização dos conhecimentos, se não também para promover as práticas de aprendizagens

¹³⁷ O BM (2000a) enumera os itens que comporiam o quadro desta ‘revolução’: 1. o número de artigos e revistas especializados e sua duplicação nas últimas décadas; 2. o crescimento no pedido de patentes em expansão contínua; 3. o crescimento na produção de artigos científicos na China e Índia, equiparando-se aos quinze maiores países desenvolvidos; 4. o crescimento do uso de computadores individuais, nos países industrializados e não industrializados, demonstrando o grau da revolução do conhecimento.

¹³⁸ Por conta das críticas levantadas pela sociedade civil o BM (2000a) teve o cuidado de não insistir, pelo menos sob a ótica do discurso, nas temáticas da diferenciação e privatização. No entanto, a dimensão social é ampliada, incorporando não só as mulheres, mas negros, homossexuais e outros.

contínuas e necessárias para atualizar em forma permanente os conhecimentos e as destrezas individuais.

Outro fator em destaque é a diversificação de instituições, já incentivada pelo próprio Banco Mundial (1995a), para a promoção de prestação de serviços, à medida que para o Banco Mundial (2003a, p. 9),

entre as mudanças de maior influência que se analisam neste capítulo cabe mencionar a importância cada vez maior do conhecimento como motor de crescimento no âmbito econômico global, a revolução da comunicação e da informação, o surgimento de um mercado de trabalho internacional e as transformações econômicas e políticas globais.

Aparece também, nesse documento o entendimento que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e o BM têm sobre conhecimento. Embora seja algo intangível por não se tratar de matéria, a base do conhecimento se constituiria de investigação, desenvolvimento, educação e *software*. Na indústria esta perspectiva assumiria a forma de capacitação, investigação, patentes, licença, desenho e mercado. Assim, as indústrias que desenvolvessem a capacidade de desenhar diferentes produtos e serviços obteriam maiores lucros. Segundo o Banco Mundial (2003a, p. 11)

na economia do conhecimento, os avanços em microeletrônicas e multimídia e telecomunicações geram importantes ganhos em termos de produtividade em múltiplos setores, e são também componentes chaves de um sem número de novos produtos que fazem parte de uma gama de atividades associadas com a indústria de serviços.

O Banco Mundial (2003a), ao mesmo tempo em que insiste na urgência dos países periféricos e semiperiféricos, aumentarem a capacidade de uso do conhecimento, o define de forma mais restrita, abordando-o na dimensão técnica e na perspectiva de atributos (informação e conhecimento que favoreçam a análise e tomada de decisão), ou seja um conhecimento eminentemente técnico. Procura comprovar por meio de comparativos, entre economias diversas, como o fator conhecimento é um diferencial de crescimento¹³⁹. Em linguagem econômica, o progresso técnico aumenta o produto potencial que se obtém de certos insumos. De um lado o BM (2003a), reconhece que os fatores diferenciais dos insumos

¹³⁹ Para o BM (2003a) há uma série de dados sobre os países da OCDE indicando que o fator de crescimento das economias está ligado aos produtos que têm base no conhecimento. Pelos cálculos do Banco a indústria entre 1986 e 1994 conseguiu criar valor agregado de 3%, nos produtos que tinham como base o conhecimento, em contrapartida a 2,3% de agregação de valor anteriormente obtidos na indústria. Entre 1976 e 1996, o crescimento de bens tecnológicos passou de 33% para 54%.

de capital físico e humano, a chamada “Produtividade Fatorial Total” – PFT, se associa ao uso do conhecimento na produção. Assim sendo, a educação superior constituiria elevação dos fatores que fortalecem a PFT na economia. Por outro lado, ao elevar o quadro de produção econômica, também contribuiria com a diminuição da pobreza. Assim, a educação superior cumpriria três papéis na “sociedade do conhecimento”: 1. a qualificação de força de trabalho adaptável e de alto nível, que inclui técnicos, professores de educação básica e secundária, e futuros governantes e empresários da sociedade civil; 2. a geração de novos conhecimentos; 3. a capacidade de absorver conhecimentos globais e adaptá-los ao local.

Importante observar aqui a semelhança dos papéis solicitados à “sociedade do conhecimento” com as proposições das *elites* técnicas e administrativas de Daniel Bell (1976) enunciadas no capítulo I. A teoria do capital humano é articuladora dessas propostas na medida em que tanto Bell quanto o BM, em épocas distintas vislumbram saídas pela articulação entre educação e empresa, ou mais precisamente entre universidade e empresa. Outra dimensão próxima entre ambos é a idéia de mérito, enquanto em Bell a universidade se constituía o centro por excelência da produção meritocrática, num período de grandes ebulições sociais e políticas, o BM a reduz a instrumento de produção de mão-de-obra, com impacto na produção de consenso, a partir das orientações provenientes das economias centrais.

Esses três elementos são vistos articuladamente pelo Banco Mundial (2003a) e somente possíveis de serem executados por meio de uma adequada estrutura de ensino superior capaz de inovar. Outra estratégia defendida pelo Banco Mundial (2003a) para a redução da pobreza é a redistribuição de renda e o empoderamento local¹⁴⁰. Esse conceito é usado para explicar a importância da aproximação das culturas locais, para o fortalecimento da coesão social. Para o BM (2003a, p. 36): “uma educação coerente para o século XXI deve estimular todos os aspectos do potencial intelectual humano. Não deve pôr ênfase no acesso ao conhecimento global, na matéria de ciência e gestão, senão também na riqueza das culturas e nos valores locais”. Refere-se também ao desenvolvimento, além do capital humano, do *capital social* e promoção da coesão social. Nessa ótica é inserida a discussão sobre as reformas¹⁴¹. Este documento segue na linha do BM (2000a) que contesta análises anteriores

¹⁴⁰ Kless (2005a) avalia a relação do BM com os países periféricos e semiperiféricos pela construção de um ideário de “parcerias” ou de democratização pelo noção de “empoderamento” (*empowerment*), estratégia que se soma ao discurso pró-pobres que significa pró-crescimento. Constrói-se a ideologia de que o crescimento via parcerias significará a diminuição da pobreza.

¹⁴¹ A reflexão sobre o conhecimento passa, então, a compor o quadro de justificativa para as reformas no ensino superior. O documento adverte os países periféricos e semiperiféricos para a necessidade da reforma, condição para o progresso na

sobre o aumento da rentabilidade como resultado do investimento no Ensino Fundamental. Considera que os cálculos de rentabilidade usados pelos *experts*, à época, enfocaram a renda, apenas em capital humano e impostos. O contraponto é feito com a indicação da crescente importância do *capital social*, a partir do qual se produz coesão social para a democracia liberal, cuja representação simbólica é a liberdade de mercado, o indivíduo livre, a possibilidade de ir e vir, a convivência solidária, o respeito às diversidades e valores da democracia, enfim, o conjunto de símbolos representativos das relações sociais capitalistas¹⁴².

A tese do capital humano também é encontrada no documento, *Agenda del Desarrollo social para el siglo XXI*, de 2003b, em que são abordadas as estratégias de orientação do BM sobre o mesmo. Quando se refere à América Latina e Caribe o BM defende a necessidade de resolver o *déficit* de capital humano para desenvolver essa região. A tese que mobiliza tal empreendimento é a de que o processo de qualificação dos indivíduos consiste numa das mais rentáveis fontes de investimento. Conforme o BM (2003b, p. 18):

Enquanto tem-se visto um certo avanço no nível de gastos sociais com os pobres, ainda existem grandes *déficits* na região da América Latina em termos de capital humano, especialmente dada às grandes transformações ocorridas nas demandas de trabalho, tecnologia e educação e conhecimento, nos países da região.

O interesse da educação como campo do capital humano ocorreria em duas dimensões. A primeira de caráter macro e micro econômico, gerada pelo impacto da educação sobre o desenvolvimento, com a expansão de métodos e projeção de mão-de-obra, enfatizando a educação sob a análise de custo-benefício. A segunda, sem estar descolada da primeira, importa porque problematiza a educação como produtora de capacidade de trabalho. Conforme Frigotto (1999, p. 42), “a questão básica é, pois, como e que tipo de educação é geradora de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda”.

Concluindo, constatamos que não há diferenças essenciais entre as análises dos três documentos. Todos destacam a função do conhecimento como fator produtivo e de coesão social, produtor de desenvolvimento e dinamizador da economia, articulado a uma gama de orientações de formas e ajustes nas economias periféricas e semiperféricas para que seja

“sociedade do conhecimento”. Insiste que é função do Estado, a criação de marcos estratégicos para o desenvolvimento da inovação das universidades e que o BM pode ser parceiro na orientação de políticas para essas reformas.

¹⁴² A discussão sobre a democracia liberal, além de ser uma novidade no documento de 2003a, é um símbolo de forte produção de consenso. A indicação suscita a tentativa de resolver as questões do equilíbrio de poder político e da democracia, já muito desgastadas pelas contradições da pobreza, pela via da educação superior. A educação superior é posta como estratégia de Estado diante do descrédito e ineficácia da democracia liberal em produzir consenso social.

alcançada a “sociedade do conhecimento”. A contundência dessas elaborações tem sido determinante, em relação aos procedimentos das reformas nos países periféricos e semiperiféricos. No Brasil, veremos no próximo capítulo, essa ideologia é incorporada nos procedimentos adotados para a reforma universitária, e na condução da organização de estruturas que respondam aos interesses globais dos países centrais.

Vejam os principais eixos delineados por esses documentos, à reforma universitária.

5.3 O discurso da crise

A crise no ensino superior dos países periféricos e semiperiféricos é enfocada pelo Banco Mundial (1995a) como resultante dos ajustes fiscais que pressionam os Estados a cortarem gastos com a educação e pela pressão para a ampliação de vagas vindas da sociedade. Assim se expressa: “a crise se reveste de maior gravidade no mundo em desenvolvimento, devido aos ajustes fiscais, que têm sido mais drásticos, e aos países têm sido mais difícil conter as pressões por aumentos das matrículas” (BANCO MUNDIAL, 1995a, p. 18). O aumento da demanda, os prejuízos da década de 1980, associados ao mal uso dos recursos disponíveis, impossibilitaria a eficiência e a equidade. Assim, além de atender prioritariamente filhos de famílias mais abastadas muitos países periféricos e semiperiféricos usariam de modo desigual as vagas, por exemplo, para mulheres e, sobretudo, a universidade seria incapaz de responder adequadamente aos interesses sociais. Essas justificativas comporiam os quadros demonstrativos da necessidade da reforma do sistema de ensino superior.

O Banco Mundial (1995a) alerta para as dificuldades políticas de se proceder tais reformas, uma vez que irá mexer com os interesses de famílias relativamente bem acomodadas, orientando que a cautela deverá ser fundamental para evitar ressentimentos e desestabilizações políticas.

Desta forma, a orientação da reforma se sustenta em quatro eixos: 1. O fomento a mais instituições públicas e privadas; 2. Diversificação de fontes de financiamento das universidades públicas; 3. Redefinição da função do Estado, na perspectiva da autonomia e responsabilidade institucional; 4. Adoção de políticas que melhorem a qualidade e equidade.

A crise da educação universitária é abordada pelo BM (2000a) quando enfatiza a importância de autonomia financeira e de decisão para as universidades. O ensino superior,

como responsabilidade do Estado, implicaria prejuízos administrativos em virtude dos gastos excessivos com pessoal, mal uso de verbas destinadas à produção de conhecimentos científicos e outros. Nesse sentido, a autonomia das universidades para a busca de verbas, como o fazem as instituições privadas, desoneraria o Estado e tornaria as instituições mais eficientes. Aqui o efeito do discurso da crise é inverter a noção de ineficiência da universidade pela desobrigação do Estado, orientando para a gestão e a diversificação financeira como saídas.

Some-se a isso, as críticas à inflexibilidade e falta de inovação das administrações universitárias, em razão de emperramentos burocráticos. O Conselho de Reitores de muitos países estariam preocupados em manter a estrutura das universidades públicas prejudicando desse modo a abertura de novos cursos, impedindo a renovação curricular e atrasando o processo de vínculo entre universidade e economia. Os trâmites burocráticos, as concessões de licenças de cursos, os vínculos com outras instituições, pagam o preço da lentidão burocrática. Surgem assim as universidades africanas como modelo a ser seguido, em nível de gestão universitária. Para o BM (2000a, p. 73),

ao enfrentar uma aguda crise financeira e de qualidade [universidades africanas], as direções das universidades implementaram notáveis mudanças, mediante a introdução de novas estruturas de gestão e estratégias de financiamento alternativas, sem interferência do governo nacional.

A construção do consenso em torno da crise universitária dá-se em virtude das formas de controle exercido pelo BM sobre os países periféricos e semiperiféricos. É sabido que os processos da dívida externa são resultantes de empréstimos dos países sócios do BM, avolumados com a crise do petróleo, de 1973. Os empréstimos revelaram sua verdadeira face na década de 1980, e serão administrados pelo FMI por meio dos ajustes que na grande maioria implicam corte de gastos na educação, saúde, aumento da carga tributária, pagamento rigoroso da dívida e no empobrecimento desses países. Justifica-se a crise adotando-se o corte de gastos e o discurso da eficiência. Como os ajustes são definidos no FMI e BM, os países enredados na dívida são obrigados a responder afirmativamente, logo, não há só consenso ativo quanto à crise, mas também condicionalidades. A discussão sobre o tema é procedida por Fiori (2001, p. 82) no sentido da recomposição hegemônica norte-americana:

a renegociação da dívida externa na década de 90 permitiu uma rearticulação das estratégias políticas dos Estados Unidos: “as ‘condicionalidades’ impostas aos devedores transformaram-se na chave do seu reingresso ao

sistema financeiro internacional, do qual haviam sido afastadas”. Na medida em que se negociava eram construídas coalizões alinhadas com os novos consensos liberal-conservadores (a macroeconomia como princípio fundante, a desestatização e o equilíbrio fiscal).

É também importante distinguir entre o que chamamos de política da crise, que corresponde à construção de um discurso articulado entre o BM e as classes dominantes para dirigir as reformas, e outra coisa é a conjuntura da crise da acumulação taylorista-fordista da década de 1970 estendida até a década de 1990, crise esta que atinge os padrões de acumulação. Não se trata de uma crise da universidade, mas das condições históricas das forças materiais que exigem uma outra universidade, mais flexível aos padrões do mercado. Os padrões de produção de conhecimento indicados pelas agências internacionais expressam a *vontade coletiva* dos países centrais para mudança nas formas de apropriação do conhecimento social. Assim compreendemos a crise da universidade.

Portanto, a construção da crise da educação superior deve ser posta no campo da crise do capitalismo que, de acordo com a evolução das forças produtivas, realiza processos de concentração e centralização, atingindo as instituições e remodelando-as de acordo com a sua força hegemônica. No caso das universidades, a tendência das últimas décadas tem favorecido a hegemonia da iniciativa privada. Conforme diz Frigotto (1999, p. 62):

a crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos da produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constitutivo, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

A política da crise funciona como um antídoto para neutralizar a manutenção dos direitos públicos já garantidos e, como condicionamento aos países periféricos e semiperiféricos, sem grandes alternativas senão a de negociar as indicações do BM.

Crise sempre houve na universidade, como explica Trindade (2001), citando os casos da Universidade de Córdoba, em 1918, e da Universidade Nacional do México, em 1968, em que os tensionamentos entre os sistemas político e econômico, e os esforços coletivos pela universidade de caráter público, atestaram o papel central dessas instituições no desempenho da criação de cultura. Mas também é verdadeiro, como assinala o editorial da revista *Educação & Sociedade* (2004), que a política da crise da universidade, vivida na década de 1990, foi tão intensa que chegou a colocar em dúvida o caráter da educação pública.

Por conta da política da crise o setor educacional brasileiro sofreu intenso processo de reforma, na década de 1990, iniciada pelas primeiras séries do ensino fundamental, seguindo orientações do BM, que apregoava ser mais rentável investir nesse setor educativo, e providenciar a expansão privada, tanto no ensino médio quanto no superior. A educação superior foi alvo de ataques públicos, sendo acusada de ineficiente, corporativa, elitista, uma *Torre de Babel*, e de ser incapaz de dialogar com o mundo contemporâneo¹⁴³.

Como indica Chauí (2004), o discurso de descaracterização avançou em duas direções: a primeira foi marcada pela redução do financiamento das IFES, e a segunda evidenciou o esgaçamento das relações acadêmico-pedagógicas, mediante mecanismos de congelamento salarial e introdução de modos de gerenciamento empresarial, tais como: o uso da GED, criada com a Lei 9.678/97¹⁴⁴, e a quebra do caráter público de gratuidade nos cursos de especialização e extensão. Não poderíamos deixar de fora as fundações privadas de apoio que passam a atuar nas universidades criando vínculos com o mercado privado e a favorecer o processo de flexibilização dos fundos para a universidade.

Diríamos que o caráter desta crise tem uma contundência maior ao demonstrar a força avassaladora do neoliberalismo, propensa à destruição de tudo que aparece como diferente¹⁴⁵. Desse modo, as reformas da educação superior foram embaladas pelos discursos depreciativos da universidade pública. A crítica surtiu efeito desagregador, reforçada pelas investidas da mídia a ponto de criar a ilusão sobre a incapacidade da universidade pública fazer sentido em sua existência¹⁴⁶.

O discurso da crise cumpriu o papel de apontar os erros na tentativa de desmobilizar as forças organizadas, dentro das instituições. Os discursos apresentam uma lógica aparente para justificar a necessidade de mudanças solicitadas pela sociedade. Não se trata de uma crise hegemônica, como aquela tratada por Gramsci (2000b), mas de uma produção ideológica com

¹⁴³ Trindade (2001) constata, dentre outros aspectos, uma gama de acusações utilizadas para descaracterizar a universidade, como o uso da expressão “Torre de Babel”, que expressa a idéia de uma instituição distante, e anti-popular. Expressões construídas pelos meios de comunicação de massa, as quais fortaleceram a idéia de que a universidade precisava ser reformada.

¹⁴⁴ Esse dispositivo de Lei foi alterada pela Lei 11.087 em 4 de janeiro de 2005. As modificações introduzidas recaem sobre a forma de alcançar a pontuação, tendo-se mantido o caráter produtivista da lei anterior.

¹⁴⁵ Na sua versão brasileira a crise foi assumida pela defesa do pensamento único, coroada com os verbetes de Fernando Henrique Cardoso que taxavam toda crítica ao seu governo de reacionária.

¹⁴⁶ De toda campanha de pressão na mídia, na década de 1990, um dos temas que gerou mais polêmica foi o da GED, tema abordado por Catani et al. (1999a) no artigo: *Gratificação de Estimulo à Docência (GED): Alterações no Trabalho Acadêmico e no Padrão de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. Lei nº 9.678 de 03 de julho, cujo teor produtivista já havia sido pauta do jornal Folha de S. Paulo, segundo Catani et al. (1999b) durante os meses de janeiro, fevereiro e março, em 1988, donde se origina o artigo: *O Jornal Folha de S. Paulo e a “Lista dos Improdutivos da USP”*. O caráter da GED, como assinala o autor “incorpora na produção docente, a idéia de desempenho individual, no mercado acadêmico” (CATANI et al, 1999b, p. 71).

a finalidade de remodelagem da universidade para adaptá-la aos padrões flexíveis, adequados aos novos padrões de gestão e financiamentos para a “sociedade do conhecimento”.

O discurso da crise, tanto das agências internacionais como da mídia nacional, à medida que fazia emergir o que estaria ‘errado’ na educação superior cumpriu o papel de desmobilização das forças organizadas que atuavam nas instituições, bem como preparou o campo para a iminente mudança dessas instituições. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. I, posfácio) assinalam que a universidade, “transfigurada, (...) tem agora mais cara de empresa, como tantas outras que precisam assegurar sua sobrevivência e se possível seu crescimento no competitivo mundo do mercado”.

Temos a compreensão que não é a universidade o lugar onde se resolverá a crise em questão. A educação superior, na perspectiva do BM, compreende a educação sob a ótica de seu papel de produtora de serviços do conhecimento. As forças do capital adentram os muros das universidades, fazendo valer a máxima marxiana de que “tudo que é sólido, desmancha no ar”¹⁴⁷ ou a imagem de Édipo Rei diante da esfinge “decifra-me ou devoro-te”¹⁴⁸. Ou ainda, o engodo escondido no desejo do Rei Midas de “tudo que toca vira ouro”¹⁴⁹.

5.4 Diferenciação de instituições superiores e fomento da oferta privada

Para o Banco Mundial (1995a) uma crescente diferenciação institucional permitiria, igualmente, uma maior eficiência no uso dos recursos, tornando o custo por aluno mais barato. Por isso, incentiva o aumento de instituições privadas e não universitárias, como ocorre no Continente Asiático, pois este procedimento acabaria por tornar mais eficiente o uso de recursos, e atenderia melhor às demandas de trabalhadores, suscitadas pelo mercado.

Como a instituição universitária, tradicionalmente de modelo europeu, é considerada lenta e ineficaz para responder às demandas comerciais, a alternativa encontrada pelo BM foi a de incentivar a profissionalização não universitária, as escolas politécnicas, os institutos

¹⁴⁷ Metáfora de Marx (1988, p. 79) procurando mostrar, no Manifesto Comunista, que o capitalismo é revolucionário ao romper com o feudalismo, porém para se manter é obrigado a romper constantemente consigo mesmo. “Tudo que é sólido e estável evapora-se, tudo que era sagrado é profanado e os homens são, finalmente, obrigados a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas”. Portanto, a universidade vive os processos da crise permanente da sociedade na qual está inserida. A inversão da crise é operada pelo BM ao localizá-la na universidade promovendo a sua descaracterização.

¹⁴⁸ Metáfora cunhada por Sófocles (2002) na famosa Tragédia de Édipo Rei. Édipo, em Tebas, se depara com a esfinge, decifrá-la é a condição para manter-se vivo, caso contrário sua existência seria consumida por ela. Uma imagem significativa para compreender a posição da universidade, diante das condições da sua existência na sociedade capitalista.

¹⁴⁹ Mito que inspirou o título desta tese, explicado e interpretado na introdução.

profissionais técnicos de ciclos de curta duração, os *community colleges*¹⁵⁰ comunitários que compreendem as modalidades de formação universitária profissional em dois anos, e o ensino a distância.

A flexibilização das instituições superiores tem indicado ao BM um modo de atendimento rápido às demandas flexíveis do mercado de trabalho, tanto porque são mais fáceis de serem executadas pelas organizações privadas como por representarem um grande atrativo aos alunos pobres, ao apresentarem serviços mais baratos.

A orientação é a de que os Estados devam controlar os gastos e ampliar a diferenciação da oferta do ensino superior pela via privada, que assim complementa a oferta do ensino superior público, tornando as instituições mais flexíveis e eficientes, na resposta às mudanças, sem onerar o Estado.

Sugere, também, que as organizações tenham controle de preços, certificação e sejam avaliadas pelo Estado. No longo prazo, a idéia é a de financiar em igualdade de condições tanto as universidades públicas, quanto as privadas, balizadas pelos critérios da eficiência e equidade.

O Banco Mundial (2000a) volta a essa temática ao falar da expansão do ensino superior, apresentando alguns dados demonstrativos no tocante ao crescimento das matrículas no ensino fundamental e médio, às mudanças econômicas e urbanísticas, à “sociedade do conhecimento”, à universidade como privilégio da elite, exercendo pressão sobre o número de vagas no ensino superior como justificativa para ampliá-lo. É um pouco mais cauteloso ao abordar a presença da iniciativa privada no campo da educação. No entanto, não deixa dúvidas de que o setor privado (instituições filantrópicas ou com fins lucrativos) tem direito e legitimidade para ser parceiro do Estado nesse negócio. Indica que o enfoque dos investimentos privados se dá na promoção de benefícios individuais e não públicos. Sob este aspecto assim se manifesta o Banco Mundial (2000a, p. 60):

O sistema em seu conjunto deve tomar partido das forças de mercado e do Estado. Ao mesmo tempo nenhum deles deve dominá-lo. Uma dependência muito estreita com respeito às forças de mercado reduzem os benefícios públicos [...] Não obstante, os benefícios privados, tanto os que afetam os indivíduos como o conjunto da sociedade, constitui uma poderosa e legítima justificação da educação superior. Nenhum sistema deve privar-se das

¹⁵⁰ Colégios comunitários de caráter regional, criados com objetivo de atender o desenvolvimento local geralmente ligado aos municípios. Tem objetivo de promover ensino superior em massa, incluindo cursos profissionalizantes, de curta duração, nas modalidades presenciais e a distância. É uma alternativa mais barata que a universitária, apesar do discurso do BM querer fazer entender que se trata de alternativa para resolver os *gap* tecnológico, social e cultural (Cf. SHIROMA, 2000).

vantagens da lógica imperante, dos investimentos privados que perseguem os benefícios individuais.

A considerável ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio tem se articulado a outros dois fatores para impulsionar, ainda mais, a expansão do sistema de educação *pós-secundária*¹⁵¹: 1. o rápido incremento dos grupos etários que tradicionalmente ingressam nestes estabelecimentos, e 2. a maior proporção de egressos da educação secundária que se incorporam à educação superior. Segundo o Banco Mundial (2000a, p. 30),

as mudanças demográficas, o aumento do ingresso econômico, a urbanização, a crescente importância da economia do conhecimento e das destrezas, têm contribuído no conjunto para que a educação superior tenha deixado de ser na maioria dos países desenvolvidos, uma pequena empresa cultural acessível somente à elite, convertendo-se assim em um fator vital para os planos de desenvolvimento, praticamente de todas as nações.

Quanto à diferenciação institucional, o BM indica duas direções: a vertical no aumento da diferenciação com: universidades de pesquisa, universidades regionais ou provinciais, escolas profissionais, vocacionais e universidades virtuais, vistas como alternativas para resolver o crescimento da demanda e a horizontal, a diversificação institucional que as dividia em: lucrativas, filantrópicas, não-lucrativas e confessionais. O BM reitera a importância da modalidade de ensino a distância, em seu desenvolvimento horizontal, porém chama atenção para que essa opção não seja feita apenas pelo barateamento, em detrimento da qualidade. Mas a indicação do documento é no sentido de apoio ao desenvolvimento desta, justificada como alternativa para dirimir o processo da exclusão¹⁵².

No entanto, o BM traz um elemento novo relativo à caracterização do contraste entre instituições marcadas não mais pela perspectiva do público e do privado, mas pela natureza de serem organizações com fins e sem fins lucrativos¹⁵³. Há o esvaziamento do sentido do

¹⁵¹ Outra terminologia da qual o Banco usa para significar a educação universitária. Indica com isso que não se trata mais de buscar o ensino superior, mas uma formação pós-secundária justificando assim formação de instituições profissionalizantes pouco preocupadas com a pesquisa. A estratégia funciona como alívio às pressões das demandas por matrícula, pela manutenção de formações para o trabalho e pela ampliação do mercado universitária da educação.

¹⁵² O BM realiza uma série de projetos que compõe a idéia de contribuir para a redução da exclusão digital a partir de 1995, são eles: Rede Global de aprendizagem para o desenvolvimento - RGAD, liderada pelo próprio Banco como parte de seu compromisso de servir como Banco do conhecimento; Universidade Virtual Africanas - UVA, que até 2003 havia formado mais de 24 mil jovens africanos; Rede Global de desenvolvimento - RGD; e Enlaces mundiais para o programa de desenvolvimento - WorLD (BM, 2003a). Todos enfatizam a utilização do ensino a distância para cobrir o *gap* digital.

¹⁵³ Importante observar como a legislação brasileira confere com a indicação do Banco. Quando se definia o caráter da IES mantidas pela iniciativa privada na reforma de 1990 o Decreto 2.306 de 19/08/97 define no Art. 7º a universidade privada com fim lucrativo, classificada como particular, em sentido estrito. Já o Art. 6º deste Decreto define as universidades privadas sem fins lucrativos chamadas de comunitárias, confessionais e filantrópicas. As IFES são consideradas públicas e mantidas com as verbas da União. O caráter do público e do privado se define pela entidade mantenedora e administradora.

público elevado ao sentido de atendimento à população, sem distinção entre gratuito e pago, nivelando as instituições pelo seu caráter de serem com ou sem fins lucrativos. Nesse raciocínio, o serviço é sempre público e o que conta é a sua diferenciação para o mercado e o incentivo a competitividade. A ampliação da setor pós-secundário se dirige claramente à iniciativa privada. Quer dizer, em primeiro lugar a universidade sendo diversa em um mesmo país pode conjugar esforços na iniciativa privada e pública. Acrescentando-se que as universidades privadas possuem maior liberdade de ação do que as públicas. A aposta agora é no híbrido, ou seja, na conjunção do que antes parecia contraditório: o com e o sem lucro. O problema maior está no fato do híbrido inverter a força hegemônica do público ao privado. Não é apenas um processo de diferenciação, mas escolha clara e decidida pela iniciativa privada e pelo afastamento do Estado de suas funções na educação superior.

O raciocínio acima sugere uma dupla análise. De um lado, o discurso de que a modalidade de ensino a distância não deve se deixar corromper pelas bandeiras do lucro, proposição sem sentido, pois na concepção desta *técnica educativa*, está embutida a racionalização dos gastos, barateando o acesso, a diversificação institucional e a ampliação de vagas. Logo, é um método que incorpora a técnica, não em função da qualidade (formação *omnilateral*), mas da eficiência (formação especializada). Por outro lado, o discurso enfatiza que a educação a distância diminuirá o processo de exclusão¹⁵⁴.

Embora possamos concordar que o acesso à alfabetização, via rádio, do ribeirinho que mora no interior da floresta amazônica, possa ser um avanço, não é possível concluir que por esta razão ele não é mais excluído. Esse raciocínio tem peso moral e não social, por que alfabetizar sem mudar as condições de trabalho e os demais direitos públicos desses ribeirinhos tem um impacto muito mais psicológico do que material. Se por diminuir a exclusão, se entende distribuir ensino barateado, então há um equívoco no conceito de exclusão. A defesa do fim da exclusão pelo ensino a distância é inverossímil, pois o caráter do emprego, no final do século XX e XXI, exige cada vez mais um trabalhador especializado, com profundidade técnica e conhecimentos gerais. Conferimos isso nas palavras do próprio Banco Mundial (2003a, p. 79): “o mundo futuro requer especialistas altamente qualificados e

¹⁵⁴ As universidades virtuais e o ensino a distância que, segundo o Banco (2000a), já são praticadas há várias décadas no sul da África, agora têm se tornado presença importante nos demais continentes. O Grupo especial que preparou *Educación superior em los países en desarrollo: peligros e promesas* (2000a) recomenda o uso dessa modalidade de ensino para a formação de ensino superior. E inclui parecer orientando que esteja vinculada às instituições de ensino superior à medida que os continentes facilitem o acesso às áreas de comunicação, pois ainda são estruturas consideradas de custo muito alto, donde se depreende, por exemplo, o incentivo a projetos desenvolvidos na esfera da inclusão digital.

pessoas com uma educação geral cada vez mais flexível. A educação superior deve estar preparada para responder a ambas as demandas”.

O surgimento do ensino a distância se deu nas empresas norte-americanas para resolver o problema da qualificação profissional dos funcionários do *McDonalds* e da *Xérox*, o que é perfeitamente aceitável, agora quando é assumido para substituir a formação acadêmica entra no campo do controle de custos, ao estilo dos economistas do *Consenso de Washington*. Os meios de comunicação devem ser compreendidos como instrumentos de contribuição na formação geral e de apoio, mas não no sentido extensivo em que é utilizado ensino a distância hoje no Brasil, em que apostilas de resumos substituem textos originais¹⁵⁵. Mas o caráter mais problemático parece residir na perda da *omnilateralidade* e o aprofundamento de um tipo de instrução direcionada à classe trabalhadora. A perpetuação da sociedade de classes é assim tornada visível no campo do ensino a distância. É bom esclarecer que, muito embora tenhamos boas propostas de ensino a distância a noção geral permeada nessa técnica de ensino tem se tornado um grande campo de expansão do mercado privado¹⁵⁶.

No âmbito da diferenciação vertical, a tônica é o desenvolvimento da diversidade profissional. Segundo o Banco Mundial (2003a), o desenvolvimento econômico depende da divisão do trabalho e a diversidade pode ser a chave desse processo. Isso implica na reformulação dos cursos que possam adequar o tempo de formação em dois ou três anos. Formação de pessoal não só para os setores administrativos mas, sobretudo, para aumento do número de técnicos de computação, farmácia, engenheiros industriais e outros.

Outro fator, considerado relevante, é o da participação do Estado no fortalecimento da iniciativa privada de ensino superior. Defende-se que o Estado possa subsidiar essas instituições através de obras, financiamento de alunos, dedução de impostos, dentre outros. Desta forma, fica claramente posta a necessidade do Estado, como condição necessária para subsídio da iniciativa privada¹⁵⁷.

¹⁵⁵ No site do MEC <<http://www.mec.gov.br/>> está disponível a lista das universidades credenciadas a ofertar o ensino a distância em três modelos: o individual formada por Instituições de Ensino Superior - IES com cursos regulares que poderão ministrar a modalidade a distância; em forma de parcerias e convênios de IES organizadas em redes municipais, regionais ou nacionais; e IES exclusivamente destinadas a ofertarem ensino a distância. Há IES com histórico de pesquisa e presença no cenário nacional e internacional presente nessa lista. A questão, porém, se coloca na medida que o credenciamento acompanha a inflação privada no ensino superior na década de 1990, onde o ensino a distância cumpre a função de mercado na venda de ensino barateado.

¹⁵⁶ Ver (VIANNEY, TORRES e SILVA, 2003) em que a reflexão sobre o tema se encaixa na defesa obscurecida da “sociedade do conhecimento”, com a devida sanitização da crítica. Pelos dados da CAPES 2003 houve um aumento de 136% dos mestrados profissionais entre 2002 e 2003, o que indica a tendência para o mercado das *Master Business Administration* – MBA e a formação profissional para o trabalho que vem ampliando espaço e mercado educacional na década de 1990.

¹⁵⁷ O Programa Universidade para Todos – PROUNI, lançado pela MP 213/04 torna-se a Lei 11.096/04, institui a troca de vagas em instituições privadas pela redução de impostos.

O Banco Mundial (2000a) considera característica básica da universidade a docência, a investigação e os serviços, aprofundando os dualismos e os tratamentos diferenciados na lógica da fragmentação. As universidades de investigação são públicas e almejam educação de qualidade e de excelência. São rigorosas quanto à admissão do corpo docente e seleção de estudantes, estão orientadas para atender os estudantes mais preparados do país e em condições de atender à formação geral¹⁵⁸. Já as universidades regionais, semelhantes às fundações de ensino superior no Brasil, têm como missão uma larga produção de graduados para atender às demandas regionais do mercado de trabalho, nos diversos campos, cobrindo desde a agricultura até a indústria. Sua centralidade está na docência e se assemelham, em alguns casos, aos *community college* que fazem cursos de formação em dois anos, na perspectiva das demandas regionais.

Os institutos profissionais podem ser autônomos ou pertencentes a alguma universidade e têm missão de formar técnicos nas áreas de medicina, artes, pedagogia, administração de empresas, direito e aqueles com fins lucrativos. Podem desenvolver atividades com a perspectiva de rentabilidade privada, no entanto, não têm finalidade de atender à formação geral voltada para o grande público.

Já as escolas profissionais à semelhança dos institutos profissionais, atuam na especificidade de atender ao mercado de trabalho através de formação paralela ou, a medida que são parte do ensino médio, preparando mão-de-obra nas áreas de enfermagem, mecânica, computação, eletrônica, tornearia e outros para necessidades locais. Esses institutos não são considerados parte integrante do sistema de ensino superior.

O Banco Mundial (2000a) também sugere uma série de características desejáveis para o bom funcionamento do sistema de educação superior. A primeira é a da estratificação dos estabelecimentos que devem assumir um caráter *híbrido* capaz de atender, por um lado a excelência e por outro, a formação massiva, uma vez que ambas as demandas pressionam a universidade. Tal hibridismo é economicamente mais rentável ao Estado, satisfaz as demandas sociais, permite o maior aproveitamento das qualidades docentes e conjuga a formação especializada, cada vez mais exigida economicamente, à formação geral para a população¹⁵⁹.

O que essas elaborações ocultam são as situações reais dos países periféricos e semiperiféricos, que são obrigados a reduzir sua atuação pública em função da iniciativa

¹⁵⁸ Não é exatamente esse o quadro no Brasil, como veremos no próximo capítulo.

¹⁵⁹ O Banco (2003a) aborda a diferenciação do ensino superior alegando que a universidade não é mais um prédio onde se proferem aulas, como foi no século passado, ela se complexifica incentivada pela “sociedade do conhecimento”.

privada e, com isso, prejudicam o acesso dos grupos subalternos tradicionalmente distantes da universidade. De outro lado abre bons campos de negócios¹⁶⁰.

As universidades corporativas, segundo o Banco Mundial (2000a), em torno de 1.600 no mundo, centradas na formação continuada pós-secundário e especializadas em formação profissionalizante devem ser apoiadas¹⁶¹. Elas podem funcionar a partir de seu próprio *campus*, como é o caso das universidades da *Disney*, *Motorola* e *Toyota*; na forma virtual, como as da *International Business Machines - IBM* e a *Tomm Chemical*; ou em aliança com outras universidades já existentes, como as da *United Health Care* e a *United Technologies*. Conforme o Banco Mundial (2003a, p. 43), os *experts* têm dito que “a partir de 2010 haverá mais universidades corporativas que tradicionais”.

Outras instituições, redes de instituições e empresas de edição tais como bibliotecas e colégios secundários têm se valido das novas tecnologias e começam a incursionar o setor universitário, ampliando sua presença através da abertura de novas universidades, ou têm se transformado em intermediários, constituindo-se em empresas, especializadas em serviços educativos virtuais. Conforme o Banco Mundial (2003a, p. 44),

se as instituições querem adaptar-se ao entorno que se modifica ser flexível é vital. As instituições de educação terciária necessitam uma capacidade de reação rápida mediante a instauração de novos programas, a reconfiguração de novos programas existentes e a eliminação de programas desatualizados.

O Banco Mundial (2003a) é implacável em relação às mudanças. O tom da indicação dá a impressão de não existir saída para a educação superior, ou assume a flexibilidade ou se torna obsoleta. Incentiva a privatização, citando o exemplo dos países da OCDE, onde a iniciativa privada é maior do que a iniciativa pública. Esses países, à exceção da França, têm aumentado a iniciativa privada na educação superior. A primeira consequência foi a retirada do Estado desses gastos, abrindo outras possibilidades de financiamento das universidades através de empresas, doações, taxas, matrículas e outros; acompanhada do aumento da pressão sobre os governos, para que a educação terciária atenda à prestação de serviços, na perspectiva da demanda da economia e da formação dos empreendedores e dos estudantes. A

¹⁶⁰ A diversificação para o BM, porém, é um campo em franco desenvolvimento de frentes de produção, comércio, emprego e renda. Cita como exemplos de bons negócios a introdução das universidades virtuais e das universidades por franquia, validadas por grandes instituições internacionais, normalmente Norte Americanas, do Reino Unido e da Austrália.

¹⁶¹ Podemos conferir essa tendência no Brasil em Quartiero e Bianchetti (2005). Semelhante aos cursos técnicos de nível superior brasileiros. São instituições empresariais que assumem cada vez mais a significação de “organizações de aprendizagem” ou “organizações qualificantes” procurando adequar a educação formal às demandas da empresa (Quartiero e Cerny, 2005).

essa capacidade de buscar financiamento e gestão dos recursos próprios, o Banco Mundial (2003a, p. 79) chama de “incentivo à autonomia das instituições”.

Entre os motivos que pressionam as demandas por mais educação universitária privada está o rompimento com a *cultura dos privilégios* da educação pública. Segundo o Banco Mundial (2003a, p. 79) a

expansão do crescimento econômico, e pluralismo político e maior demanda de educação terciária, conseqüência do crescimento demográfico e do maior acesso aos níveis inferiores de educação que tem ultrapassado a capacidade dos estados de financiar os serviços educativos em nível superior.

Desse modo, justifica-se o crescimento da educação privada como alternativa aos países da OCDE e, também, aos ‘em desenvolvimento’, como resposta rápida às exigências e mudanças drásticas, no padrão de financiamento da educação universitária. A iniciativa privada estaria respondendo à incapacidade do Estado em resolver a demanda de financiamento de modo eficaz. O destaque é dado para a Ásia Oriental e a América Latina, a primeira com crescimento privado que chega à ordem de 75% a 80% e, a segunda, em torno de 40% de matrículas privadas. A análise da América Latina é feita considerando os dados gerais de outros países do continente, mas se partirmos do Brasil percebemos que a cobertura da educação superior privada é uma das maiores do mundo, capaz de produzir a inversão do atendimento das matrículas em quatro década, atingindo em torno de 80% do total das matrículas. A diversificação institucional é apresentada como alternativa para ampliar o atendimento à população. Porém tal preocupação, conforme Shiroma (2000, p.16), “não se expressa no incremento de recursos para viabilizar a expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas”. Ao contrário “a tríade, ‘ensino, pesquisa e extensão’ foi muito tranquilamente substituída por ‘ensino, pesquisa e serviços’” (idem). Dois elementos merecem análise aqui, em relação ao Brasil, o crescimento da iniciativa privada e a questão da autonomia. Temas a serem analisados adiante.

5.5 Diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para seu desempenho: a discussão sobre a autonomia universitária

Os três documentos do BM analisados convergem quanto ao tema da participação da comunidade, seja aluno, família, empresa, ONG's e outros, na solução do financiamento das instituições de educação superior. A tendência é a dos ajustes estruturais, pensados pelo BM, sob a ótica da participação comunitária e do corte dos gastos públicos.

O BM (1995a) considera adequado para o bom funcionamento das instituições públicas, que estas passem por uma ampla reforma e diversifiquem seu sistema de financiamento. Para isso é fundamental:

1. mobilização de maiores recursos privados por meio da participação dos estudantes nos gastos com a educação superior. Isto implica em corte nos gastos com instrução, nos subsídios com alimentação e pagamento das matrículas, dentre outros. Incentiva o financiamento proveniente dos ex-alunos e de ajudas externas de organismos creditícios: doações de ex-alunos e de empresas privadas estariam no rol dos financiamentos privados, bem como atividades geradoras de ingressos de divisas. Neste aspecto, o Estado pode incentivar o ingresso de divisas por meio da abertura das instituições públicas a cursos de curto prazo, serviços contratados pela indústria e consultorias e pela desregulamentação da instituição, de tal modo que possa obter os recursos externos sem ferir a lei;

2. apoio financeiro para estudantes necessitados. Incentivo de créditos estudantis para estudantes pobres e que demonstrem boa qualidade acadêmica. Assim seria possível proporcionar equidade e competição entre as instituições, por intermédio de fundos de financiamento;

3. utilização eficiente dos recursos. Trata-se da idéia do financiamento negociado, que constitui a forma de aquisição financeira até então em vigor, mas que está sendo substituída, na maior parte dos países da OCDE, por financiamentos baseados em critérios de desempenho. Esse poderia ser o modelo a ser adotado pelos países periféricos e semiperiféricos. O Chile é citado como exemplo de país que conseguiu excelente desempenho no ensino superior, depois de atingir o índice de 70% no campo privado¹⁶².

¹⁶² O Chile foi o primeiro país latino-americano a assumir as reformas neoliberais e foi o país que mais cresceu durante a década de 1980, em plena ditadura chilena. Conforme Campbell (1997), o interesse internacional dos EUA e Inglaterra em tornar o Chile a vitrine na América latina teve seu limite no final daquela década. Os fatores de crescimento econômico sobreviveram às custas de uma ditadura militar que aprovava a mão-de-obra de baixos custos; devido a existência de uma burguesia organizada no setor agropecuário dotada de alta tecnologia e apoio institucional para torná-la presente no mercado

O BM (2000a) enfatiza ainda que se gasta 1% do PIB global em educação, correspondendo ao montante de 300 milhões de dólares anuais. Um terço deste recurso é aplicado nos países periféricos e semiperiféricos, cuja parcela maior é de responsabilidade do Estado, uma vez que o ensino superior é basicamente público. Para evitar os gastos do Estado, a equipe especial sugere que se criem fundos de investimentos. Reafirma a indicação contida no documento de 1995a, que expunha a necessidade de se contar com o apoio da iniciativa privada no financiamento do ensino superior, além do Estado, incluindo nesse processo as organizações não-governamentais.

A diversificação das fontes de financiamento sugeridas pelo BM na sua concepção de autonomia, tem criado muita polêmica na sociedade civil em função da redução do ensino público. A década de 1990 foi marcada por estas orientações, caracterizadas pela autonomia universitária, apontando para a perspectiva liberal da relação com a empresa, donde provém toda a literatura sobre o capitalismo cognitivo e/ou “sociedade do conhecimento” (Cf. SANTOS et al., 2005).

Há duas concepções sobre autonomia universitária segundo Neves (2005), uma mais conservadora, que alia os interesses empresariais, quebra de isonomia salarial, propõe a extinção do ensino público e, outra, que compreende a capacidade das instituições universitárias de gerirem todo o processo de produção do ensino, pesquisa, extensão e a própria estrutura financeira, a partir dos fundos públicos sem a intervenção externa. O projeto conservador, continua a autora, por vários momentos tentou impor-se a partir do decadente regime militar. Em 1982, com o Projeto de Reforma Universitária e, em 1986 com o Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior – GERES, mas sem sucesso pelas resistências do magistério. Com o Governo Collor de Mello há uma tentativa de mexer na autonomia através do financiamento, com a elaboração do Projeto de Emenda Constitucional - PEC 56/91, que alterava substancialmente os Artigos 206 e 207 da Constituição, e o regime da autonomia pública das IFES. Em 1995, com a Reforma do Estado preparada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e com a edição da PEC 233/95, criando o FUNDEF¹⁶³, houve nova

mundial, especialmente com o peixe; devido ao apoio do FMI, na expectativa de tornar o Chile a referência em investimento privado na América Latina; os investimentos estrangeiros tornando o Chile referência diante das instituições internacionais; e o apoio do setor público (num revés irônico de uma ditadura defensora do livre mercado) que sustenta com receitas o desenvolvimento nas infra-estrutura para as desregulamentações do mercado. Contudo, no final da década de 1980 o modelo ‘neoliberal’ chileno atingiu seu limite, resultando em pobreza crescente e a concentração de renda numa pequena classe dominante. A crescente necessidade de acumulação e concentração do Estado chileno se depara com o limite do seu capital e do deslocamento da riqueza para o exterior pelos juros da sua dívida e finalmente a instabilidade política gerada pela ditadura de Pinochet (1973-1989) desestabilizando os investimentos externos. Aprofundamentos sobre a economia do Chile ver Arocena (2004), Baer e Maloney (1997), Fiori (2001), Castells (1999a).

¹⁶³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 2.264 de 27 de junho de 1997.

tentativa de reformulação do Artigo 207, que trata da autonomia, através da PEC 370/96, que impunha restrições à autonomia com reformulações no Artigo 206 da Constituição¹⁶⁴.

A discussão sobre autonomia é questão determinante para as garantias da educação pública. É também um dos componentes mais essenciais na produção didático-científica e gestão de recursos das instituições de ensino superior. Por isso Vogt (2005c) lembra que a definição de autonomia da Constituição de 1988, em seu Artigo 207, foi causa de polêmica, na época, em relação à interpretação da autonomia de modo amplo ou se seria acrescentada, depois do termo autonomia, a expressão ‘na forma da lei’. A primeira versão foi vencedora, o que tem servido tanto para manter a universidade como está, especialmente em relação ao processo de desresponsabilização do Estado sobre os financiamentos e para justificar a abertura da universidade para buscá-los externamente. A LDBEN, sancionada em 1996, no Artigo 76, parágrafo único, ao dar tratamento próprio à autonomia universitária, restringindo-a, acrescenta ao texto:

as universidades mantidas pelo poder público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial, para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como seus planos de carreiras e o regime jurídico do seu pessoal.

Portanto, as diferentes compreensões sobre a autonomia revelam a disputa pela hegemonia de projetos políticos entre os grupos privados do setor de serviços e parte da sociedade civil, pelos espaços de fortalecimento da concepção de autonomia na educação superior.

Por outro lado, a autonomia como educação de direito público, mantém-se como contraponto e tem em Luiz Eduardo Wanderley (1986) um de seus apoios. A definição de Wanderley sobre autonomia constitui-se numa contribuição permanente ao afirmar a

Foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Financiamento destinado ao ensino fundamental é instituído em cada Estado e nos Municípios da Federação com o investimento obrigatório de 15% das seguintes receitas: Fundo de Participação do Estado - FPE, Fundo de Participação dos Municípios - FPM, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS, Recursos relativos à desoneração de exportações e o Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI (FUNDEF: <www.qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.html>). Este fundo contempla um importante receituário do BM, qual seja, a focalização do ensino fundamental. Ficam desassistidas, porém, as etapas da educação infantil, ensino médio e ensino de jovens e adultos. Importante ressaltar que o FUNDEF referenda as políticas de descentralização para os municípios, que compõe as recomendação do BM (2001c) para as reformas na educação brasileira. Com o Governo Lula foi proposta a criação do FUNDEB pela PEC 415/05, aprovado em primeiro turno na Câmara dos Deputados em 24 de janeiro de 2006. Abarca todos os níveis da educação básica, porém mantém-se na linha de restrição aos gastos públicos, conforme argumenta o BM.

¹⁶⁴ Essa emenda induzia no longo prazo, a diminuição de recursos das IFES a partir da abertura orçamentária à iniciativa privada, que passaria a partilhar dos recursos do mesmo fundo. Disponha também sobre o aumento das vagas de 12% para 30% de jovens de 18 a 24 anos, sem acompanhamento do devido financiamento para esta expansão. Outra mudança prevista nela era a do Plano de Carreira.

educação em perspectiva *omnilateral*. Ela está composta das seguintes dimensões: *administrativa*: que compreende a não ingerência externa no governo da universidade e a possibilidade de autogoverno; *financeira*: independência no emprego das verbas, no âmbito interno; *didática*: diz respeito à possibilidade de condução, sem restrição, das atividades de ensino e aprendizado; *técnico-científica*: refere-se à possibilidade de empregar técnicas e elaborar uma ciência adequada à realidade, bem como à possibilidade de viver o pluralismo ideológico, de discutir políticas governamentais de desenvolvimento e apresentar modelos e propostas alternativas; *política*: permite à universidade determinar sua política de ensino, pesquisa e extensão, dentro do direito de liberdade do pensamento, de livre manifestação de idéias, de exercício crítico e da política nacional.

No Brasil, na década de 1990 ainda que em tese essa autonomia seja garantida, a aprovação de estatutos, de programas, de títulos etc, permaneceu na dependência direta de ministérios e secretarias¹⁶⁵.

5.6 Definição da função do Estado para o Banco Mundial

O Banco Mundial (1995a) para favorecer o bom desempenho das instituições de ensino superior, considera fundamental a presença do Estado no apoio às universidades privadas. Conforme media a Agenda Global Estruturada para a Educação - AGEE em que reafirma o papel decisivo do Estado nas políticas públicas de educação (Cf. DALE, 2006a).

O papel do Estado seria o de estabelecer um marco coerente de políticas, efetuar maior apoio aos incentivos e mecanismos orientados ao mercado e propiciar maior autonomia administrativa às instituições públicas. Ou seja, o Estado deve criar as políticas adequadas para o desenvolvimento do ensino público e privado para satisfação das necessidades nacionais na educação universitária. O êxito nas reformas educacionais depende, fundamentalmente das políticas cujo centro deve focar: a qualidade no ensino superior e na pesquisa por meio de aumento dos insumos, como redes de internet, serviços e intercâmbios sociais com empresas; um forte sistema de avaliação da qualidade e adaptabilidade às demandas do setor produtivo, e a equidade¹⁶⁶. A Educação emerge como mecanismo de

¹⁶⁵ Há um longo debate sobre o assunto no Governo Lula por ocasião do Projeto de Reforma Universitária e que reafirma as tendências orientadas pelo BM como analisamos acima.

¹⁶⁶ Entendida como ampliação das vagas para as minorias étnicas, mulheres e como melhoria no ensino primário e secundário para o acesso de jovens.

resolução da pobreza, uma espécie de assistência social aos grupos menos prestigiados¹⁶⁷. Investir bem na educação superior significa contribuir para o processo de desenvolvimento econômico, de pesquisa básica e transferência tecnológica, o que diminuiria a pobreza.

O investimento no ensino fundamental é considerado pelo BM como o mais eficaz contra a pobreza, pois aumentaria as taxas de atendimento no setor. Argumento este contestado por Corbucci (2004) que vê no paradoxo entre ensino fundamental e superior uma falsa premissa. A proporção de investimentos nos países da OCDE situa-se na relação de um para três, respectivamente. A contradição aparente é resolvida quando se observa que não é o super investimento no nível superior o problema, mas o frágil investimento no ensino fundamental, o que não justifica tirar de um para colocar no outro, mas pressuporia a necessidade de aumento do investimento, no ensino fundamental. Segundo Corbucci (2004, p. 685), “o problema do financiamento da educação brasileira não reside no fato de o gasto com a educação superior ser excessivo, e sim em que os investimentos na educação básica são insuficientes”. No Brasil esse raciocínio se justifica porque a diferença entre os investimentos em educação fundamental e superior, está na relação de um para quatorze (Cf. Almeida, 2004). O deslocamento dos investimentos em educação superior para o ensino fundamental acarretaria dois problemas: a redução orçamentária na educação superior, com comprometimento da qualidade já reconhecida e a redução das possibilidades de entrada de pobres, no ensino superior, pela conseqüente queda em número de bolsas, financiamentos de pesquisa e na infra-estrutura¹⁶⁸.

O Banco Mundial (2000a), porém, assegura que o maior investimento será no ensino fundamental e médio para promoção de maior equidade social e pela uso mais eficiente dos recursos públicos. Sob esta perspectiva, reforça o papel do Estado nos processos de planejamento e fiscalização do ensino superior em parceiro com a iniciativa privada. O Estado considerado ineficiente na gestão da educação teria a racionalização dos gastos no apoio da iniciativa privada. Conforme o BM (2000a, p. 43),

o Estado pode atuar como provedor direto da educação terciária, aportar financiamentos ou ambas as coisas de cada vez. Pode criar instituições normativas para impulsionar e dar forma ao sistema, ou regular o funcionamento de cada um dos estabelecimentos, ainda assim sua criação e financiamento devem cair em mãos do setor privado.

¹⁶⁷ Podemos conferir nas análises de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) e Leher (1998) a demonstração de que a educação no Brasil, após ter servido aos interesses do estado nacional dos militares passou a compor o quadro da assistência social pela via das políticas compensatórias.

¹⁶⁸ Sobre o tema financiamento e ensino superior no Brasil vide: Lima Neto (1997), Leher (1998), Silva Jr., e Sguissardi (2001), Kruppa (2000), Amaral (2000 e 2002), Dal Rosso (2002), Castro e Corbucci (2004), entre outros.

A educação superior abrindo-se para o campo privado também propiciaria maior construção de capital social. Essa adequação indica como o BM está atento às mudanças e aos riscos sociais¹⁶⁹. O papel do Estado é reforçado por meio de mecanismos já citados no documento de 1995a, são eles: 1) estabelecer um contexto de políticas coerentes; 2) criar um marco regulatório favorável; 3) oferecer incentivos fiscais adequados.

Esses mecanismos precisam ser executados conjuntamente para criarem um clima propício ao desenvolvimento da educação superior; articulando Estado, mercado e instituições; gerando incentivos financeiros e a competência dos provedores do setor terciário; além de estimularem a participação da indústria e da sociedade civil. Para melhor aproveitar as condições da “economia do conhecimento” faz-se necessário um planejamento de longo prazo e um sistema de educação superior amplo e diversificado. Esse planejamento teria que conter três requisitos importantes, segundo o Banco Mundial (2003a, p. 97):

I. Esboçar a forma como o sistema de educação terciária pode contribuir de maneira mais eficaz ao crescimento nacional e ao contexto de uma economia mais articulada globalmente, baseada no conhecimento; II. Definir quais são as regras que devem desempenhar os diferentes tipos de instituições dentro do sistema; III. Determinar as condições em que se pode aproveitar melhor as novas tecnologias, com o fim de melhorar a eficácia e a extensão da experiência educativa dos estudantes.

O Estado, de grande financiador e prestador de serviço teria que ceder espaço a um novo modelo, menos centralizado e mais autônomo. Portanto, quanto menos atuasse na perspectiva pública melhor, passando seu papel a transitar entre a função de um Estado fiscalizador e financiador das iniciativas privadas (cf. MOROSINI, 1997). Essa forma de ver o Estado é própria da democracia liberal e compreende a sociedade civil separada dele. A argumentação liberal permanece no nível das relações de superfície, advogando a presença do Estado como parceiro da iniciativa privada e tratando a esfera econômica distintamente da política.

A partir de 1995 o BM incentivará as reformas políticas setoriais. Ele entende que as orientações para o ensino superior variam de região para região dentro dos seguintes eixos: 1) controlar o acesso à educação superior a cargo do Estado, com critérios de seleção eficiente e equitativos; 2) fomentar o estabelecimento de instituições com programas e objetivos

¹⁶⁹ O Banco assume em discurso aquilo que James Wolfensohn (1997, 1998, 1999b, 2000, 2001 e 2002), repetidas vezes havia alertado em relação aos perigos de ampliação da pobreza e do risco, conseqüente, de fragilização da democracia.

diferentes; 3) criar um ambiente propício para as instituições privadas; 4) incentivar o aumento de participação nos gastos e outras medidas de diversificação financeiras; 5) proporcionar planos de empréstimos e doações e organizar programas de trabalhos e estudos para assegurar que todos os estudantes que reúnam as condições possam seguir os estudos superiores; 6) direcionar recursos públicos às instituições de ensino terciário de maneira transparente e de modo que fortaleçam a qualidade e o aumento da eficiência; 7) permitir às instituições públicas de nível superior que, de modo autônomo, obtenham e utilizem os recursos e determinem o número de estudantes admitidos.

O apoio ao desenvolvimento institucional está destinado ao fortalecimento de políticas governamentais e à execução de reformas, planificação e gestão financeira das instituições de ensino superior. Em nível nacional isso significa: 1) o estabelecimento e o fortalecimento de organismos de fiscalização que possam analisar políticas, avaliar solicitações de financiamentos, supervisionar o desempenho das instituições e facilitar aos estudantes informações acerca do resultado das instituições; 2) adotar mecanismos transparentes na indicação de pressupostos públicos para o ensino superior; 3) prestar assistência aos países para que estabeleçam e reestrutrem seus sistemas de empréstimos e assistência financeira aos estudantes. No nível institucional compreende a assistência técnica e incentivos financeiros para o fortalecimento da capacidade administrativa das universidades.

Os investimentos do BM estão direcionados para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sua prioridade é: 1) investimentos em programas nacionais de excelência sejam privados ou públicos; 2) acesso aos financiamentos; 3) apoio aos sistemas de creditação e avaliação do desempenho.

Em torno da questão da qualidade e equidade está colocada a formatação da universidade, para funcionar dentro da concepção de gestão de mercado. O BM, ao propor essa gestão, tem como parâmetro aquilo que Chauí (2001) chamou de 'universidade operacional', ou seja, uma universidade capaz de adequar-se aos princípios da eficiência e eficácia. A pretensão é a de que as novidades do gerenciamento possam ultrapassar o marco dos grandes objetivos holísticos do BM a rigor espelhados no modo empresarial de gestão. O papel do Estado é da redução do orçamento e incentivo a ampliação de matrículas, mas sobretudo mediar a aplicação da Agenda Global Estruturada para a Educação conforme o interesse dos países centrais.

5.7 O desenvolvimento da ciência e tecnologia: campo de relações de parceira da universidade

O Banco Mundial (2000a) é ainda mais explícito quanto à necessidade das parcerias para a melhora do ensino superior. A comissão que organizou este documento assume, no capítulo V, as indicativas feitas pela Conferência Mundial sobre a Ciência pela *Declaração mundial sobre a ciência e o uso do conhecimento*, resultantes do encontro realizado, entre 26 de junho à 2 de julho de 1999, em Budapeste. Esse documento contém orientações aos governos para melhorar a educação científica, em todos os âmbitos, com a colaboração necessária do setor privado e da sociedade civil. A educação superior é lançada como o lugar privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento científico.

A argumentação quer mostrar a baixa especialização e estrutura de formação científico-tecnológica existente nos países periféricos e semiperiféricos. Daí a necessidade de serem criados vínculos para estes países resolverem o hiato tecnológico. A sugestão da equipe especial solicita investimentos em recursos físicos, técnicos e humanos. Para o BM (2000a, p. 83), “a “sociedade do conhecimento” está promovendo uma relação muito mais estreita entre os governos, investigadores e os interesses comerciais, e essas novas alianças vão recebendo um valor cada vez maior”.

Outra importante atenção deve ser observada em relação à fuga de cérebros. Mais de um terço dos estudantes estrangeiros que estudam nos EUA não retornam para sua terra de origem (BANCO MUNDIAL, 2003a). O documento solicita a adoção de um conjunto de ações, tais como: investir em tecnologia; pagar altos salários aos profissionais de ponta; desenvolver melhoramentos na área de formação profissional e criação de infra-estrutura capaz de manter esses profissionais nos países de origem. Um fator que contribuiria muito para evitar a fuga de cérebros seria o maior investimento e recrutamento das mulheres para as carreiras de ensino superior, atitude que agregaria também os benefícios de uma demanda ainda mal atendida.

O documento fala da necessidade de cooperação tecnológica entre os países ricos e pobres, mas não faz menções concretas a este respeito, a não ser quando considera a importância da criação de vínculos pelas instituições dos países desenvolvidos visando formar sociedades/parcerias com cientistas que promovam alguma inovação para obter porcentagens

nos produtos, como é o caso da proposta da Fundação para as Ciências, a Tecnologia e as Artes do Reino Unido - NESTA¹⁷⁰. Conforme o Banco Mundial (2000a, p. 90),

os países em desenvolvimento que não tenham soluções deste tipo devem estar dispostos a inovar. A economia do conhecimento requer instituições novas e muito diferentes das atuais, e será mais fácil que estas surjam nos países emergentes que nas já maduras.

O Banco Mundial (2000a) indica várias estratégias para o desenvolvimento científico, dentre elas, a cooperação regional e nacional, que poderá cumprir o papel de motivação e troca. Porém, diz o documento, em tom de culpabilização, só não há mais investimentos nos países periféricos e semiperiféricos por falta de demanda efetiva, isto é, por ausência de pesquisas em campos mais necessários e urgentes para a população, como é o caso da AIDS, dos sistemas de ventilação de casas, das chaminés de indústrias, de doenças de olhos, entre outras. O raciocínio do desenvolvimento científico se aplica à produção de utilitários e à resolução de problemas de ordem comercial.

Há forte ênfase na dimensão da cooperação entre universidade e indústria. A universidade é o espaço privilegiado de pesquisa, podendo contribuir com a economia dos países periféricos e semiperiféricos se estiver mais próxima da indústria¹⁷¹. Três requisitos, segundo o Banco Mundial (2000a), são fundamentais para o desenvolvimento de novas tecnologias: a investigação, o desenvolvimento de adaptação tecnológica, a produção e a comercialização. Dessas, a investigação básica é função específica da universidade e as outras duas se constroem na interação entre universidade e indústria. Há determinadas destrezas para os trabalhadores que só poderão ser desenvolvidas através do estabelecimento de vínculos estreitos entre a universidade e a indústria. Com efeito para o Banco Mundial (2000a), a natureza mesma da “revolução do conhecimento”, assim como os íntimos laços que unem, por exemplo, os círculos acadêmicos, a internet e a biotecnologia, têm contribuído para configurar um conjunto diferente de valores culturais a respeito desse tipo de colaboração.

Com a diminuição das distâncias, pode-se facilmente produzir trocas entre as universidades e as indústrias mais distantes. Talvez, reitera o documento, isso venha a contribuir com benefícios para os países periféricos e semiperiféricos. Concluindo, o

¹⁷⁰ Em inglês, *United Kingdom's National Endowment for Science, Technology and the Arts*. A cooperação tecnológica tem seus campos demarcados pelas regras da OMC, são estabelecidos os privilégios e direitos, tais como os da propriedade intelectual. O lugar reservado aos países periféricos e semiperiféricos é a contribuição como consumidores ou montadores de peças vindas de fora. A condição de subalternização é facilmente perceptível no tocante as patentes. A América Latina possui 1% delas, algo insignificante.

¹⁷¹ Questão fortemente enfatizada nos teóricos que defendem a perspectiva da “sociedade do conhecimento”.

documento considera que muitas áreas de alto interesse têm tido pouco investimento (a exemplo da rádio comunitária que não usa energia)¹⁷², e que a escassez de recursos a serem investidos colabora para deteriorar a posição tecnológica desses países.

As contribuições financeiras cedidas pelo BM ao desenvolvimento científico devem ser lidas no contexto da proteção da pesquisa e dos interesses corporativos das empresas dos países centrais. Existem mecanismos como a ‘Lei de Patentes’, definidos pela OCDE, que registram a presença de mais de 99% das produções mundiais científicas, em países industrializados, impondo barreiras de cunho legal, quase intransponíveis, ao desenvolvimento tecnológico dos países periféricos e semiperiféricos. O montante das contribuições do BM a projetos de desenvolvimento no Brasil, por exemplo, segundo Kruppa (2000), não chega a 3% do total de investimentos internos, isto é, a contribuição do BM é insignificante do ponto de vista financeiro. Os juros da dívida externa prejudicam o avanço dos países periféricos e semiperiféricos em pesquisa à medida que têm que saldar suas dívidas com o grande montante financeiro oriundo de suas produções. Por sua vez, países inteiros da África sustentam um índice de pobreza de 80%, como é o caso da Zâmbia¹⁷³.

A consolidação das políticas tecnológicas de Fernando Henrique Cardoso e a universidade passaram pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, na gestão do Ministro Ronaldo Mota Sardenberg, conduzida no sentido de preparar o país para a “sociedade do conhecimento”, sobretudo a pós-graduação¹⁷⁴. O processo de desregulamentação do público pela Reforma do Estado e a ampliação do consenso de que o público é ineficaz, da década de 1990, tem no Governo de Luiz Inácio da Silva (2003) seqüência no que tange à questão da política tecnológica e da universidade. O Projeto de Lei nº 7.282/02 (BRASIL) que dispõe sobre medidas de incentivo à pesquisa científica e tecnológica e à inovação, se transformou na

¹⁷² É muito curioso perceber como o Banco se apropria de demandas de parte da sociedade civil torna-as suas propostas: reivindicações de rádios comunitárias, esgoto, desenvolvimento da pequena agricultura, as questões da mulher, ecologia e outras. Esse posicionamento do BM confere com a função dos intelectuais de fazer as sínteses e de criar organicidade entre os extratos sociais diversos.

¹⁷³ O desenvolvimento da pesquisa no Brasil foi, em muito, resultado de investimentos no período dos militares nas áreas de Ciência e Tecnologias. Na década de 1990, houve intensa deterioração da pesquisa brasileira a partir do seguimento das orientações do BM. Chegamos a importar até 97% de materiais eletrônicos pela falta de base tecnológica no país. As políticas tecnológicas brasileira, pela absorção da ideologia “sociedade do conhecimento” tem um desenvolvimento precário na década de 1990 imobilizado pelas reformas e ajustes.

¹⁷⁴ Conforme Silva JR. (2005) na análise da desregulamentação do Estado se estrutura a pós-graduação centrada nas políticas da Ciência e Tecnologia para elevar os índices de crescimento econômico do país. As PPPs compõem também o conjunto da ação do governo Lula contribuindo com a direção privatista de aumento de vagas sem ampliação do orçamento, sobrecarregando o Estado e aproximando a universidade ainda mais da empresa. O Ministro da Integração Nacional, Ciro Gomes admite que a possibilidade de negócios pelas PPP deverão restringir-se apenas ao ramo das estradas e rodovias, por conta da atratividade financeira. Quanto aos demais setores, inclui-se a educação, o ônus da parceria será assumido pelo governo, por isso a manifestação do Ministro (REVISTA ÉPOCA, 2005, p. 62): “mas o osso vai ficar para o Estado brasileiro suportar”. Pela Lei, as PPP estarão sujeitas a somente 30% de investimentos privados, os demais 70% serão por conta do Estado, incluindo-se todos os riscos de execução do processo. Em outras palavras, só haverá ganhos nas PPP para a empresa privada.

Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/04 (BRASIL). Esta define a pesquisa de inovação como função da universidade e não da empresa. No entanto, produz uma série de desregulamentações que facilitam e abrem possibilidades para a indústria encubar suas pesquisas na universidade, sem os trâmites anteriores de licitações. No contexto da “sociedade do conhecimento”, a Lei de Inovação cumpre o importante papel de inserir a educação da periferia do capitalismo na produção de conhecimentos operacionais e pragmáticos. A ‘velha’ universidade de produção de conhecimentos deve, agora, assumir a incumbência da inovação tecnológica, perdendo com essa atitude a sua identidade autônoma e aproximando-se do mercado, a ponto de tornar-se como ele. Segundo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC (2005, p. 2), “a Lei de Incentivo à Inovação Científica e Tecnológica, [...] induz o processo da pesquisa nas IFES, via propostas das Parcerias Público-privada - PPP¹⁷⁵, desestruturando o papel social estratégico dessas instituições”. Segundo Leher (2004b, p. 886), “com a inovação tecnológica, a universidade deixa de ser um espaço público de produção de conhecimento. Todo exercício da crítica terá de ser um gesto da rebeldia intelectual”.

A Lei de Inovação Tecnológica é inserida para diferenciar a ciência e tecnologia de produção básica da inovadora ou daquela que atende às demandas rápidas do mercado, daquela que se insere como novidade, agregando mais valor. A previsão é de tornar a universidade parte da empresa de inovação, através da pesquisa, e da transformação dos professores em empreendedores. Sob este aspecto, o processo de financiamento deve contemplar projetos de universidades que se disponham a atuar mantendo salários diferenciados aos professores. Enfim, o documento apresenta a inovação como a luz no final do túnel para as universidades, e com a privatização das produções pelos grupos empresariais a educação superior é embalsamada na sua função de socialização do conhecimento.

Queremos mais uma vez frisar que os processos de parcerias para o desenvolvimento científico orientados pelo BM não fogem da lógica da Reforma do Estado realizada na década de 1990, e por mais que a Lei de Inovação tenha ocorrido depois, as condições para que ela ocorresse estavam postas. O que não isenta a gestão Luis Inácio Lula da Silva pela decisão.

¹⁷⁵ Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004 regulamenta as PPP, permitindo a celebração de contratos de parceria público-privada - PPP no âmbito da administração pública.

5.8 A sociedade do aprender a aprender: no contraponto da formação *omnilateral*

Quanto aos métodos pedagógicos e processos de aprendizagem, o BM (2003a) assume as críticas dos documentos anteriores considerando-os tradicionais porque estão centrados na memorização. Propõe a superação destes por métodos que dêem ênfase aos processos de aprendizagem, ou seja, que estejam voltados para a aplicação do conhecimento a problemas do cotidiano, devendo contar com a participação ativa dos alunos para que estes possam ser promovidos pela educação ao longo da vida. Para o Banco Mundial (2003a, p.34-35), a educação, ao longo da vida deve ser compreendida na perspectiva dessas novas exigências de aprendizagem.

Hoje o processo de aprendizagem tem que se fundamentar cada vez mais na capacidade de busca e acesso ao conhecimento e em sua aplicação e solução de problemas. Aprender a aprender, aprender a transformar a informação em novo conhecimento e aprender a traduzir o novo conhecimento em aplicações, são habilidades mais importantes que a memorização [...] Na economia do conhecimento, as novas competências que valorizam os trabalhadores se relacionam com a comunicação verbal e escrita, trabalho em equipe, ensino entre pares, criatividade, capacidade de pensamento visionário, e capacidade de ajuste às mudanças.

As tecnologias da informação são um grande auxílio para fortalecer este método. Os investimentos também são mais baixos e o custo por aluno é reduzido em até três terços, como é o caso do custo dos alunos egressos da Universidade Aberta da Inglaterra¹⁷⁶.

Outro impacto, segundo o BM, se dá sobre a figura do professor: a evolução do ensino a distância tem provocado uma revolução no trabalho e na profissão. Segundo o Banco Mundial (2003a), à medida que o modo *on line* é mais flexível, é possível que a profissão não precise existir nos moldes estabelecidos até então e, talvez de uma forma mais radical as instituições possam contratar professores independentes de qualquer universidade para efetuar cursos de acordo com as necessidades.

¹⁷⁶ Também a experiência da junção da base de dados das bibliotecas tradicionais, em *CD room*, realizada por 64 universidades do Canadá, demonstraram economia de espaço e facilitação ao acesso, evitando o modo de impressão tradicional. A infra-estrutura para montar as universidades, com o apoio das ferramentas da informação, é bem mais racionalizada do que a montagem de uma universidade tradicional.

Isto significa que estamos no fim das universidades tradicionais? Pergunta o documento. Em seguida, vem a resposta, com a seguinte compreensão: a idéia é que a transformação radical do tempo e do espaço colocaram em xeque a hegemonia da universidade vigente. As universidades tradicionais não perdem o seu valor, porque a pesquisa e a investigação continuam sendo seu centro, no entanto, ela sofre cada vez mais as pressões das tecnologias de informação. A diferenciação institucional forja um novo modelo de universidade, segundo o Banco Mundial (2003a, p. 48), “incluindo o surgimento de uma grande quantidade de alianças, nexos e associações, não somente no sentido de instituições terciárias mas entre uma e outra instituição e incluindo mais além do setor da educação terciária”¹⁷⁷.

A indicação do documento tem duas questões a serem analisadas. A primeira direciona-se aos processos de aprendizagem, os quais devem voltar-se para elementos do cotidiano e para a resolução de problemas concretos, através das metodologias do aprender a aprender, e do enfoque da aprendizagem continuada, ao longo da vida, o que nos faz remeter às reflexões de Duarte (2001). O método do aprender a aprender como característica das pedagogias da competência, aproxima-se das ilusões produzidas pela “sociedade do conhecimento” e da defesa de seus pontos de vista. Nesta dimensão, se encontra a superioridade daquilo que o indivíduo aprende por si, sendo o método de construção de conhecimento considerado mais importante que o conhecimento socialmente produzido.

A atividade do aluno é educativa quando se pauta em suas necessidades e interesses, passando a ser delegada ao campo educacional a função de preparar o aluno para um mundo em constante mudança. Tal pedagogia é claramente voltada à preparação dos indivíduos para a sociedade onde se aprende por conta própria, para a convivência pacífica com as condições vigentes, através do desenvolvimento de suas capacidades adaptativas. Adaptar para formar indivíduos mais ‘criativos’, dadas às contradições da realidade social e econômica. Na compreensão de Duarte (2001) a relação entre as pedagogias do ‘aprender a aprender’ e as promessas da “sociedade do conhecimento” favorecem o enfraquecimento da crítica e das organizações coletivas nessa sociedade.

A universidade, nessa perspectiva, é assinalada como tradicional quando trabalha com teorias consideradas desnecessárias para o mundo dos negócios e por isso deve ser

¹⁷⁷ Importante frizar que a alternativa do BM não é do enfrentamento direto com as universidades consideradas tradicionais, mas reformá-las pela via da diferenciação institucional. As universidades corporativas e a distância tomam espaços do mercado educacional e forçam as demais terem que se posicionar uma vez que todas, mesmo as públicas na década de 1990, são incorporadas nos controles de qualidade pelas avaliações institucionais. Os processos de hierarquização proveniente das avaliações deverão caracterizar a capacidade das universidades receberem investimentos do Estado.

abandonada. O ilustrado, como diz o BM, só é importante na medida em que soma na compreensão da cultura local, ou seja, enquanto contribui com o processo de coesão social, pela via culturalista¹⁷⁸.

A segunda questão é relativa aos processos de trabalho do professor diante dos novos mecanismos tecnológicos e de comunicação. Para o BM, a tendência é a de internacionalização das grandes universidades de ensino a distância que, rompendo as barreiras do local passam a exigir um profissional globalizado, conectado por meio de tecnologias avançadas com outros países. A formação do profissional de educação exigirá maior formação técnica (conhecimento de língua estrangeira e domínio das habilidades técnicas exigidas pelo seu campo de trabalho, dentre outros) do que humanística. Por outro lado, se esse novo quadro profissional conseguir produzir uma organização coletiva e internacional dos trabalhadores e, não somente a internacionalização do capital, será possível a produção de um contraponto hegemônico. Do contrário, se a hegemonia se mantiver atrelada tão somente ao capital, o processo da educação deverá aprofundar o seu distanciamento da formação *omnilateral*, com a conseqüente ampliação da exclusão social.

A discussão da formação humanística se insere nesse debate no BM reinterpretado no documento de 2000a, em virtude das críticas ao documento de 1995a que simplesmente negligenciava tal dimensão formativa. O capítulo VI do documento inicia com a frase de Alvin Tofler falando que os iletrados do futuro não serão os que não sabem escrever ou ler, mas os que não *aprenderam a aprender, desaprender e reaprender*. Este capítulo versa sobre a necessidade da educação humanística. O BM (2000a) vê a necessidade de preparar as pessoas para tempos flexíveis, no qual as humanidades têm papel a cumprir: a educação geral constitui um excelente meio de preparação para carreiras flexíveis, baseadas nos conhecimentos que dominam cada vez mais os extratos superiores da força de trabalho moderna.

A proposta do ‘aprender a aprender’ do BM situa-se na perspectiva da educação continuada, ao longo da vida. Nesse campo o *currículum das humanidades* serve para desenvolver conhecimentos e atitudes intelectuais gerais, diferentemente dos currículos técnicos de formação profissional. O BM se propõe a formar homens que tenham visão clara sobre si e o mundo. Homens que se comuniquem com firmeza, que consigam ver e avaliar

¹⁷⁸ As produções que versam sobre os temas culturais são bastante polêmicas e polissêmicas. Elas emergem entre as décadas de 1980 e 1990 nos EUA e tomam corpo na literatura mundial numa espécie de *Artimanha da razão imperialista* como define Bourdieu et al. (1998). Compreendemos cultura no sentido de filosofia de um tempo determinado, onde as relações de poder não se reduzem ao indivíduo e ao local, mas pressupõe processos coletivos que os identificam. Entre outras abordagens sobre o tema Cf. Jameson e Zizek (1998), Ahmad (2002).

criticamente os meios pelos quais se ensina, para poderem conhecer e compreender a sociedade e a si mesmos. Homens que conheçam e tomem decisões, baseados em conhecimentos culturais e históricos, bem como saibam sobre o que ocorre no contemporâneo e que dominem as principais questões éticas e morais. Para a realização desse sujeito, também são necessários o ensino de métodos experimentais matemáticos, físicos e biológicos aliados às principais análises, técnicas e históricas.

Segundo o Banco Mundial (2003a) a educação humana e social não é um privilégio dos países centrais, ela poderá contribuir na formação da demanda feminina, prejudicada com o enfoque maciço na formação masculina, fortalecendo a compreensão dos valores éticos e sociais, como a tolerância. Esse valor é inserido na construção de valores da democracia liberal. Não há uma questão de justiça na desigualdade entre os gêneros, mas uma questão de tolerância. Portanto, a educação humanística deve contribuir com a cultura local nesse viés.

O documento não usa meias palavras, apostando que a educação humanística seja para os poucos ou seja, para os mais inteligentes e especialmente preparados para o processo da direção. Apesar de o mercado não ter interesse nela é fundamental que seja mantida em razão de sua colaboração para a igualdade de acesso, e pelos resultados na formação humana, importantes à formação de uma elite que mantenha domínio sobre as questões culturais e de valores.

Pelo que entendemos, esse documento não descarta a formação humanística, mas a requalifica dentro da perspectiva da educação para a profissionalização e produção de valores para a coesão social. Assim as humanidades se inseririam nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, aproximando-se das teorias culturalistas com ênfase nas culturas locais. Também se restringe o campo de formação destas na universidade e núcleos de formação especializadas em humanística para poucos, tanto na graduação como na pós-graduação.

Tal discussão remete ao debate empreendido por Chauí (2001) quanto à relação entre a formação humanística e as mudanças metodológicas e pedagógicas, no texto *O mal-estar na universidade: o caso das humanidades*. A autora afirma que há uma mudança no papel da universidade e, em particular, das ciências sociais e humanas diante do impacto dos câmbios tecnológicos do modo de produção capitalista contemporâneo. Ela entra em crise no campo de investigação, diante das mudanças metodológicas e técnicas, da interdisciplinaridade, do desaparecimento de campos de pesquisa e do surgimento de novas pesquisas. Desenvolve, portanto, a tendência de formação de pesquisadores dissociando os campos do ensino e pesquisa, com a fragmentação da pesquisa, o investimento em campos de retorno rápido e

prático com o devido prejuízo das questões de base e a tendência metodológica de que pesquisa se faz fazendo. Estas são algumas questões que se impõem atualmente na formação universitária. A formação técnica e profissionalizante enfatizada nas orientações do BM expressam a tendência da penalização das áreas humanas na formação universitária. Confirmadas também pela ampliação dos índices de formação de campos técnicos via MBA no final da década de 1990. Portanto, o discurso do BM pressupõe a pedagogia do aprender a aprender como referência para a pesquisa do cotidiano, para a formação humanística e converge a uma formação profissional que objetiva fortalecer a coesão social.

Entraremos, em seguida, na análise da reforma da educação brasileira. Nosso estudo busca precisar como o discurso da modernização, que incorpora a idéia da “sociedade do conhecimento” nos processos da reforma, vem implementando um conjunto de reformas na educação superior brasileira, enfocando a saída do Estado do processo de financiamento e a transformação da universidade em produtora de conhecimentos para o mercado.

6 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990

Esta ciência da indústria maravilhosa é, simultaneamente, a ciência da *ascese* e seu verdadeiro ideal é o avarento *ascético*, mas *usurário*, e o escravo *ascético*, mas *producente*. O seu ideal moral é o *trabalhador* que leva uma parte de seu salário à caixa econômica [...] e ela apesar de seu aspecto mundano e voluptuoso, uma ciência moral, a mais moral de todas as ciências. A auto-renúncia, a renúncia à vida, a todas as carências humanas, é a sua tese principal.

Karl Marx

6.1 Introdução

A reforma da educação superior brasileira na década de 1990 deve ser compreendida no conjunto da Reforma do Estado implementada pelo Ministro Bresser Pereira via o Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE. A Reforma tem por objetivo buscar o equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos públicos; a abertura do mercado interno ao mercado externo e privatizações de serviços públicos. Destaca-se aqui a continuidade do processo privatizante na educação superior iniciado no período da ditadura militar. Muito embora não seja utilizada a expressão “sociedade do conhecimento” entre 1995 e 1998 quando são procedidos os principais ajustes da Reforma do Estado, a ideologia implementada tem a perspectiva de modernizar os países tornando as instituições flexíveis, adequadas aos novos tempos, tendo como “fiel da balança” a construção de uma educação de qualidade para tornar o país competitivo. A elaboração “sociedade do conhecimento” aparecerá mais tarde, como veremos em documentos oficiais e nas formulações do governo de Fernando Henrique Cardoso.

A educação universitária será reformada em três dimensões: *reforma no ajuste da oferta* (equilíbrio e corte nos investimentos públicos e em infra-estrutura, e abertura de demandas na iniciativa privada); *reestruturação jurídica do sistema* (estabelecimento de um conjunto normativo que permitiu empreender a grande mudança na educação brasileira); *profunda redefinição do papel do Estado do ponto de vista educacional* (o Estado de educador passa a ser avaliador, mediador da produtividade, gestor das políticas de descentralização e equidade, via reformas curriculares e mudanças na gestão escolar apoiadas

pelo BM). Essas três dimensões da reforma encontrarão respaldo nas orientações do BM já assinaladas no capítulo anterior.

O papel da educação superior compõe as opções das classes dominantes que privilegiam o saberes dominantes a serem transmitidos em cada época, estabelecidos de acordo com as hierarquias e as contradições desses saberes necessário para a produção e reprodução de projetos políticos e econômicos¹⁷⁹. Balizados por esses interesses os saberes não se desenvolvem no sentido do fortalecimento da universidade como produção de pesquisa e construção de uma estrutura de ensino capaz de fazer frente aos países centrais. Mesmo no período dos militares em que se perseguia um Estado forte, os atrelamentos políticos, econômicos e ideológicos com as classes dominantes internacionais permaneceram como medida preventiva para frear o avanço do comunismo e estratégia de consenso com as classes médias¹⁸⁰.

A partir do final do século XIX, conforme Cunha (1985) a educação superior brasileira terá uma função histórica de preparar os intelectuais das classes dominantes que atuarão na mediação hegemônica por intermédio das faculdades isoladas.

Nos anos 1937 com a implantação do Estado Novo, segundo (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000) definia-se o papel constitucional da educação na perspectiva de contribuir no quadro estratégico do estado nacional com vistas a equacionar a questão social e o combate a subversão ideológica. “Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrativa. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado” (Idem, p. 26).

No período populista (1945-1964), de acordo com Cunha (1982), o que se chamava de universidade não passavam de aglomerados de uma imensa maioria de faculdades isoladas. Período, porém, em que se definiu a Lei Orgânica da Educação por Gustavo Capanema, ministro da educação do Estado Novo (1934-1945) sem que a mesma proporcionasse uma unidade de diretrizes em todos níveis de ensino. “Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para a sua formação, e

¹⁷⁹ Para isso também nos ajudam as análises por outras literaturas especializadas: Darcy Ribeiro (1978), Florestan Fernandes (1979, e 1981), Cunha (1982, 1985, 1988, 1991, 2000a, 2003 e 2004), Trindade (1999, 2001 e 2004), Leher (1998, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, e 2005a), Dias (2004); Mancebo (2004); Sguissardi (1998, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2004c e 2005a, 2005b); Silva Jr. e Sguissardi (2001).

¹⁸⁰ Os acordos do MEC-USAID são a comprovação de que o modelo de universidade implantado no Brasil a partir da década de 1940 foi o norte americano. A partir do golpe militar as relações são estreitadas pelas assessorias dos técnicos norteamericanos por meio desses acordos. Análises sobre o tema Germano (1993), Fraitag (1980), Cunha (1988) entre outros.

aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000, p. 28). A década de 1950 foi profundamente agitada por movimentos e ações da sociedade civil por reformas amplas que abrangiam a questão da educação como direito público e o enfrentamento de interesses privatistas (notadamente da Igreja) que avançavam sobre a educação. Os planos progressistas que poderiam se delinear a partir daí tiveram a interrupção do governo militar.

A educação na década de 1960, em pleno regime militar vai sendo definida dentro de quadros imperativos econômicos, para a consolidação do projeto de estado-nação pensado pelos militares. Com a modernização da universidade pela Lei 5.540/68 teremos uma concepção de universidade mesmo que contraditória que providencia a associação entre ensino e pesquisa, apesar de já estar definida nos anos 1930, criando também uma estrutura de profissionalização que permitem-na ser chamada de universidade como veremos abaixo (CUNHA 1988).

Segundo Panizzi (2005)¹⁸¹, por mais que se questione o mérito do modelo da universidade organizada pelos militares ele caracterizou um momento dos mais avançados em termos de investimentos e estruturação da pesquisa de ponta¹⁸². Já na década de 1980 esse quadro perde seu brilho, à medida que vai se abrindo à ampliação das universidades de caráter privado. A tendência casuística toma lugar nas grandes discussões políticas e o marco da universidade se evidencia na contraposição entre educação vista como interesse de mercado e como direito social tendo como referência teórica o neoliberalismo. A proximidade política entre os militares e representantes da iniciativa privada fez com que estes assumissem o CFE, proporcionando ampliação das universidades privadas, ao mesmo tempo em que se reformava a universidade.

Na década de 1990, os consensos ativos das classes dominantes e as condicionalidades externas proporcionaram suporte às políticas de ajuste do Estado e da educação de modo a

¹⁸¹ Wrana Panizzi, Reitora da UFRGs (2001-2004) e Presidente da ANDIFES em 2004.

¹⁸² Neste período há um processo de profissionalização das universidades com o fortalecimento de órgãos de fomentos como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (1951), Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq (1951) e com a criação da Financiadora Nacional de Estudos e Projetos – FINEP em 1967. Acompanhado da implementação de política de pós-graduação com regime de tempo integral, e avaliação periódica. O que não exime os militares de suas mazelas: Conforme Cunha (2000b, p. 22) “professores e pesquisadores experientes forma compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas”.

comprometer o processo de avanços nesse setor. Podemos conferir com Leher (2003, p. 2) que as políticas de ajustes do BM para a educação,

no caso da América Latina, impediram que os governos mantivessem a universidade como prioridade das políticas públicas [...]. O abandono da responsabilidade do Estado no fomento à produção de conhecimentos estratégicos agrava a condição capitalista dependente dos países periféricos.

O Estado é então considerado, por um lado, como o mal que impede o desenvolvimento e, de outro, é usado como meio de apropriação privada. A crise que assolou a educação superior não teve sua origem na universidade, mas resultou do deslocamento da crise econômica para o Estado, enredado pelos interesses do crescimento econômico e pela ideologia da eficácia do privado. O conseqüente abandono da universidade como projeto estratégico vai delineando um quadro difícil e enfraquecido com diminuição dos processos de financiamento, sobrecarga de trabalho dos funcionários e professores pela não abertura de concursos e pela explosão do aumento da iniciativa privada no campo superior, tornando a qualidade da educação superior cada vez mais questionável.

Essas mudanças são oriundas dos ajustes no Estado que privilegiaram investimentos de ordem assistencial, deteriorando a solidez de instituições nacionais. A materialização do Estado redutor de direitos e administrador para o mercado pode ser compreendido pela proposta do Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE, nas palavras do Ministro da Reforma Luiz Carlos Bresser Pereira (2000, p. 19):

a idéia principal estava em reformar a administração do Estado burocrático, fortalecendo a capacidade gerencial moderna do Estado, não apenas pela descentralização para estados e municípios, mas por 'uma nova classificação' das atividades do Estado [...], os tipos de propriedade e os tipos de administração correspondente'.

O amadurecimento e a aplicação do receituário neoliberal potencializado no governo Fernando Henrique Cardoso, é usado como justificativa para tirar o país da condição de atraso e de serem efetuados avanços na direção da administração gerencial, racionalizada, reordenando as funções do Estado em quatro eixos:

1. o núcleo estratégico do Estado (os três poderes) e a definição do exercício de poder;
2. as atividades exclusivas do Estado;
3. os serviços não exclusivos do Estado que podem ser executados por entidades não estatais. Nesses se incluem educação, saúde, cultura e as utilidades públicas;
4. o setor de produção para o mercado: as empresas estatais.

O próprio Bresser Pereira (2000), avaliando o processo da reforma, a considera um sucesso do ponto de vista da flexibilização da gestão de caráter social-democrata e social-liberal. Defende que além de ter sido uma reforma no marco institucional se comprometeu com os processos de flexibilização e desregulamentação das ‘amarras’ institucionais que garantiam direitos trabalhistas, financiamentos públicos à educação e outros. O discurso de Bresser Pereira deixa ao largo a dimensão desestruturante dos direitos sociais produzidas por tais reformas. Adiante verificaremos que a educação, nesse contexto, compõe um quadro estratégico para posicionar o país numa relação subalternizada com os países centrais.

Nessa reforma, as relações entre Estado e educação são organizadas na perspectiva dos serviços mediadas pela figura jurídica da *organização social*, em que se pretendia transformar as universidades. Com esse novo caráter sua administração se daria em base a contratos de gestão com o Estado. Conforme o exposto Bresser Pereira (1997b, p. 29) assim define a educação superior:

Na União, os serviços não-exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com autorização do Legislativo para participar do orçamento público. A Organização social não é, na verdade, um tipo de entidade pública não-estatal, mas uma qualidade dessas entidades, declarada pelo Estado.

Em 1995 o projeto para tornar a universidade uma “organização social” aparecia na PEC n. 173/95 com a proposta de nova redação para os artigos 39 e 206, incisos IV e V da Constituição Federal - CF de 1988, antecipando a reforma constitucional. No mesmo período, conforme Silva Jr., e Sguissardi (2001, p. 35)

O MARE já tornava público, em 1º de julho de 1995, o documento/roteiro denominado ‘Etapas para viabilização da aplicação da Lei de organizações sociais na recriação de universidade pública a ser administrada por contrato de gestão’. Ele explicitava o que se deveria entender por recriação de universidade pública não estatal.

Em setembro do mesmo ano era aprovado o Plano Diretor para Reforma do Estado elaborado pelo MARE.

Chauí (2003), ao analisar a diferença entre tratar a universidade como “instituição social” e “organização social”, mostra o caráter da *organização social* na lógica da universidade-empresa, marcada por critérios da eficiência, eficácia, gestão administrativa com objetivos rígidos de produção e outros. O que ocorre é o encolhimento do direito social da educação, juntamente com a desregulamentação das atividades antes de Estado, que podem ser assumidas pelo livre mercado. Estas novas entidades públicas seriam públicas não-estatais ou Fundações públicas de direito privado. Para Sguissardi e Silva Jr. (1997, p. 26) “A transformação das IFES em *organizações sociais* com autonomia plena para gerir e captar seus recursos (diversificação das fontes) expõe a educação superior a um processo de *privatização* menos explícito do que aquele ocorrido durante a década de 70”.

A reforma proposta pelo MARE compreende a noção do não-estatal dentro da perspectiva de serviços competitivos não exclusivos do Estado. Incentivando as parcerias entre o Estado e a sociedade, prefigurando o Estado como regulador e fiscalizador. Enquanto o caráter de *Instituição social* configura-se com interesses sociais mais universais e, sobretudo, pelo seu caráter de autonomia.

A partir da aprovação do projeto de reforma do Estado, em 1995, teremos um conjunto de ações governamentais que se estendem do MARE, MEC aos ministérios da área econômica numa conjugação de esforços para reformar a educação superior cujos impactos mais destrutivos serão sentidos nas IFES, mormente a Pós-graduação, são eles: a aprovação da LDBEN em 1996 que servirá como marco jurídico essencial para as mudanças de acordos como o MARE; congelamento dos salários dos servidores docentes e não-docentes; não autorização para preenchimento de sete mil vagas de docentes nas IFES; contingenciamento de recursos para gastos com manutenção, laboratórios, bibliotecas; ameaça de perdas de direitos trabalhistas como a aposentadoria o que ocasionou uma corrida para aposentadorias antes do tempo, acumulando perda de profissionais com mais experiência; cortes para bolsas da

CAPES e CNPq para pesquisa e pós-graduação da ordem de 10% em outubro de 1997 penalização à pós-graduação; a instituição da GED (SILVA JR, SGUISSARDI, 2001)¹⁸³. Portanto, as opções da reforma reconfigurarão os financiamentos, a base legal e os padrões da condução da educação superior brasileira direcionadas na perspectiva dos interesses das classes dominantes, deixando ao largo proposições históricas de grupos ligados ao magistério como ANDES e ANDIFES. A reforma é feita nos termos da adaptação da política econômica e pensada com objetivos macroeconômicos e sociais.

Muito embora, na aparência, a reforma surja como necessidade para regular o tamanho do Estado, uma questão chave é a disputa de classe em relação aos fundos públicos como analisa Oliveira (1998a, 1998b)¹⁸⁴. O autor estudou o papel dos fundos públicos no financiamento do capital, através do deslocamento de fundos, anteriormente direcionados para o bem-estar social¹⁸⁵. Estes passam agora a ser objeto de disputa pelas classes dominantes, sustentada nas teorias neoliberais da liberdade do mercado. Os Fundos Públicos são originários da teoria do Estado do Bem-Estar Social que, de um lado, financiava a acumulação do capital, via subsídios ao comércio, tecnologia e, de outro, financiava a força de trabalho via subsídios do emprego, saúde, educação, transporte, habitação, constituindo-se uma espécie de segundo salário aos trabalhadores. Para Oliveira (1998b, p. 88),

a isso, que mudou o estatuto da mercadoria força de trabalho, chamei de antivalor. É algo que, na verdade, funciona dentro do sistema capitalista, mas negando-o e já anunciando um dos limites da forma mercadoria [...] uma forma de socialização do excedente que, por realizar-se mediada pelo fundo público (e não pelo mercado), eu chamei de antivalor.

Os fundos públicos providenciam a mediação dos custos do trabalho, da ciência e da inovação tecnológica, sem mexer no processo de apropriação do lucro. Segundo Oliveira (1998b, p. 90), “o processo de extração de mais-valia e a sua relação com os impulsos para os saltos tecnológicos e para a aplicação da ciência e tecnologia passaram a ser mediados pelo fundo público”. Porém, o Estado do Bem-Estar Social encontra seu limite no próprio limite da

¹⁸³ Há uma vasta literatura abordando a reforma produzida neste período, incluindo os autores mencionados neste item.

¹⁸⁴ Francisco de Oliveira (1998a e 1998b), em estudos das relações sociais entre capital e trabalho, defende a tese de que o capitalismo, após os anos de 1930, muda o estatuto da força de trabalho nos países capitalistas líderes. Estas mudanças ocorrem com a introdução de financiamento indireto à força de trabalho, composto geralmente de gastos sociais que vão desde os elementares, como educação e saúde públicas, até os gastos com lazer, diversão, que compõem a cesta de consumo de qualquer trabalhador.

¹⁸⁵ Considerando que nunca houve propriamente um Estado do Bem Estar Social no Brasil, entende-se por esta condição, os precários investimentos no social, feitos pelos governos brasileiros, sem provocar alteração nas relações entre capital e trabalho.

forma mercadoria (força de trabalho). Conforme Oliveira (1998b, p. 93) “esse sistema desativa forças produtivas numa escala sem precedentes ao ter de passar pelo crivo do valor, e esse impõe limites, que se traduzem no desemprego e na exclusão”.

Chauí (2004) considera que, apesar da aparência, a cantilena neoliberal não sobrevive sem o apoio dos fundos públicos, especialmente na representação mais avançada das produções tecnológicas. Na educação, o controle desses fundos começa com os militares, através do Conselho Federal de Educação - CFE, em que estavam alojados representantes da iniciativa privada.

De acordo com Cunha (1991, p. 323),

os agentes colaboradores do golpe de Estado de 1964, fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de origem privatizante, por transferir para os Conselhos de Educação (o federal e os estaduais), importantes competências antes concentradas nos detentores dos cargos executivos. Os membros desses Conselhos, nomeados livremente pelo Presidente da República e pelos governadores dos estados não só podiam ser pessoas escolhidas mediante pressão e articulação privada, menos visíveis para as forças políticas partidárias, como também podiam ficar expostos a pressões e atrativos de diversas espécies. Além disso, divididos os centros de tomada de decisões, tornava-se mais difícil, a resistência às pressões e aos atrativos das instituições privadas de ensino.

A presença desta representação produziu desvios de recursos para as escolas particulares e asfixiou as instituições públicas, a tal ponto que quando se chegou à década de 1990 os ensinamentos públicos, fundamental e médio, não apresentavam mais a qualidade das décadas anteriores¹⁸⁶.

A outra face do Estado do Bem-Estar Social se dá pela radicalização do neoliberalismo. Sua materialidade em termos de educação superior se manifesta pelos consensos e condicionalidades dos interesses do BM, como fala Chauí (2004, p. 2):

o ensino pago já 'está' instituído com o uso de dois mecanismos principais: 1) por um decreto do MEC, estudantes de pós-graduação devem cumprir uma parte de seus créditos dando aulas para a graduação (maneira de não abrir concursos para contratar novos professores), e isso libera professores, que passam a oferecer cursos pagos de extensão universitária e que, por serem pagos, são altamente seletivos ou elitistas; 2) por meio de convênios

¹⁸⁶ Para Chauí (2004) esse discurso se justifica com a idéia de igualdade e justiça social, sem fazer jus à profundidade desses princípios, à medida que usa os argumentos de que ricos estão na universidade e que a universidade pública tem um custo muito alto para a União.

com fundações e empresas privadas, são oferecidos cursos pagos de especialização e de pós-graduação com critérios próprios de seleção e de avaliação e, como no caso anterior, produzem discriminação econômico-social entre os estudantes¹⁸⁷.

Não se trata de considerar o governo em condição passiva diante das agências internacionais, mas sobretudo pelo seu protagonismo liderado por Fernando Henrique Cardoso, que se constitui um dos ideólogos da formulação privatista da educação superior. Como afirma Oliveira (2001, p. 7) “ao contrário, pois, do que se pensa, o governo de Fernando Henrique Cardoso não é prisioneiro de concepções que lhe são impostas: é um de seus principais formuladores”. Cardoso (1993) compreende que o Estado tem uma outra função em relação ao papel burocrático assumido no período militar. Ele separa as esferas do político e do social, usando a figura do Estado Foucaultiano (1993) aquele que vigia, é onipresente, que tudo vê e tudo controla para se contrapor ao Estado dos militares, considerado burocrático. Por isso compreendemos o projeto de seu governo no reposicionamento do Estado como fiscalizador e seu maior distanciamento das atividades estratégicas nacionais como a educação superior. Muito embora a sua estratégia consista exatamente nisso: a ausência do Estado no financiamento está na proporção inversa da mediação política de implementação de uma agenda global estruturada para a educação.

A proposta neoliberal de governo sustentada na estabilidade do plano real forçou uma coalisão de governo em função do mercado. O contraponto desse diálogo é o empresariado e não os movimentos organizados da sociedade, o que significa uma opção por governar sem a preocupação com os avanços sociais. A defesa do mercado livre e do Estado *panopticon* expressam as bases epistemológicas que tornarão os fundos públicos não mais estrutura de sustentação de salário indireto ao trabalhador, mas o alvo de disputa intermitente do capital com ele mesmo. Oliveira (1998a) que procede a análise da formulação da teoria neoliberal nos países centrais e sua adaptação por Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, compreende que as táticas estratégicas de Margaret Thatcher¹⁸⁸ na Inglaterra, Ronald Reagan¹⁸⁹ nos EUA e FHC no Brasil, para providenciar o Estado mínimo é o estabelecimento de uma verdadeira

¹⁸⁷ O Ante-projeto de reforma universitária em sua versão final de julho de 2005 traz a definição de Pós-Graduação, como aquela compreendida somente como mestrados e doutorados. As especializações e aperfeiçoamentos, *lato sensu*, são considerados cursos de formação continuada, ou seja, cursos sem o caráter público de gratuidade. Essa mudança incorre também, na redução da carga horária dos cursos normais, que terão parte de seus conteúdos destinados à educação continuada e, portanto, serão rebaixados na formação geral e na qualidade.

¹⁸⁸ Primeira Ministra Inglesa entre (1979-1990)

¹⁸⁹ Presidente dos Estados Unidos entre 1981-1989. Juntamente com Thatcher foi um dos líderes mundiais mais influentes na elaboração da teoria do neoliberalismo e sua implantação nos países periféricos e semiperiféricos.

regressão ao que se construiu de avanço para o trabalho, e a confirmação do fundo público apenas para o capital. Os ataques aos gastos sociais intervêm na dinâmica das relações sociais no aprofundamento do fundo público como pressuposto do capital. Sobre o caráter do neoliberalismo diz Oliveira (1998a, p. 47), “não se trata de uma mera crise conjuntural. Trata-se, na verdade, de levar às últimas conseqüências a verdadeira ‘revolução copernicana’ operada nas relações sociais de produção neste século, sobretudo depois da II Guerra Mundial”.

A figura do Estado mínimo emerge em detrimento das funções públicas. Isso é possível deduzir das políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso, como explicita Saviani (1998b, p. 230):

A orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e agora pelo Governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação, com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”.

Importa, pois, compreender o processo de reforma da educação superior brasileira no marco do interesse da modernização conservadora que tem por objetivo criar uma nova subjetividade para a flexibilidade, privatização, diferenciação e autonomia financeira das IFES¹⁹⁰. Além de fortalecer a concepção natural da mudança e da condição de precariedade das instituições como algo dado; para entender o processo de acumulação de poucos e de perda de muitos como algo da natureza ineficiente do Estado burocrático e pela perspectiva de que a educação deve ser executada no campo dos negócios, sendo gerencial e administrativa. A reforma da educação faz parte de um processo mais amplo que corresponde à crise do modelo fordista de acumulação, como fundo público, a educação passa a ser espaço de disputa de classes e não mais apresentada como um direito social dos trabalhadores.

O ideário modernizador, como dissemos acima, se especifica melhor na medida em que a concepção privatista defendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso vai

¹⁹⁰ A década de 1990, além dos duros golpes aplicados contra a educação superior também foi palco do desmonte de muitas empresas públicas rentáveis, como o caso da Vale do Rio Doce, de bancos públicos estaduais, de empresas estatais de comunicação através de processos de privatização e o esforço político para conduzir a universidade pública à condição de prestadora de serviços. Uma análise do governo Fernando Henrique Cardoso e as privatizações das empresas públicas pode ser encontrada em Aloísio Biondi (1999), na obra *O Brasil Privatizado*. É um livro que denuncia as facilidades com que se leiloou o patrimônio público em nome dos princípios neoliberais.

assumindo as orientações do BM metamorfoseando-as à realidade brasileira na ideologia da “sociedade e/ou economia do conhecimento”, âncora de sustentação que faz aproximar as reformas da educação ao movimento da globalização internacional. Porém, é fundamental se perguntar: modernização e globalização para quem? Teremos possibilidade de aprofundar essa questão nos itens que se seguem.

6.2 A Universidade da “sociedade do conhecimento” que se fortalece na LDBEN¹⁹¹

Compreender a LDBEN (Lei nº 9.394/96, BRASIL) na conjuntura da Reforma de Estado é fundamental para se compor o quadro que nos ajudará a aprofundar o debate sobre a reforma na educação superior brasileira e sua trajetória rumo à “sociedade do conhecimento”. As grandes questões para a educação superior que se delinearam ao longo da última metade dos anos 1990, estão postas em seus aspectos gerais na LDBEN.

O texto final da LDBEN foi editado após intensos debates nacionais, cortes e inserções, em função dos interesses dominantes presentes no Projeto de Lei 67/92 (BRASIL), de autoria do Senador Darcy Ribeiro¹⁹². A concepção final da LDBEN, para Saviani (1998a), ao invés de afirmar uma política global da educação, como insistiam grupos da sociedade civil¹⁹³, optou por um texto inócuo e genérico, esvaziando o conteúdo da proposta inicial. Esta estratégia, entretanto, demonstrou que a pouca clareza teórica da nova Lei não significou a inexistência de um projeto global por parte do Ministério da Educação. Ao ter sido assim conduzida, a LDBEN permitiu que fossem efetuadas mudanças homeopáticas voltadas para interesses dominantes, ao mesmo tempo em que se livrou das pressões sociais e das resistências. A idéia de existência de um projeto global do Ministério de Educação se confirma com a adoção de medidas, tais como: FUNDEF, PCN's¹⁹⁴, Lei de Reforma do

¹⁹¹ Não há manifestações explícitas sobre a terminologia “sociedade do conhecimento”, neste documento oficial, porém, na sua versão final fica visível o ideário de hegemonia neoliberal que permite o desenvolvimento de processos de flexibilização da educação superior, servindo aos interesses de mercado.

¹⁹² Quando Darcy Ribeiro deu entrada no Projeto de Lei 67/92, no Senado Federal, este encaminhamento foi acompanhado de perplexidade geral, pois tramitava na Câmara o primeiro Projeto de Lei criado em 1988, pelo Deputado Octávio Elisio, tendo como relator o Deputado Jorge Hage. Esse Projeto já fora apreciado na Câmara dos Deputados, recebendo emendas. Ao retornar à Comissão de Cultura e Desporto tendo como nova relatora a Deputada Ângela Amin, sofre novamente a pressão de interesses dominantes, perdendo o caráter progressista do Substitutivo Jorge Hage e incorporando aspectos de uma concepção conservadora de LDBEN. Em 1992, quando esse Projeto, em sua fase final, já estava em tramitação na Câmara surge o Projeto de Darcy Ribeiro (Saviani, 1998a).

¹⁹³ O movimento docente exerceu fundamental papel na elaboração de um projeto de LDBEN que representasse os interesses da população, contendo propostas que se chocavam com a que foi aprovada.

¹⁹⁴ PCN: Aprovado em 1996, tem por objetivo, segundo o MEC, “proporcionar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do

Ensino Profissional e Técnico, Emenda Constitucional sobre a Autonomia Universitária, e aplicação do “provão”, todas realizadas a partir do texto final da LDBEN (BRASIL). Logo, a opção por um texto minimalista se explica pela possibilidade de atendimento a interesses que se conflitam nesse momento e pela tendência de confirmação das teses neoliberais, dentre as quais a do distanciamento do Estado das questões educativas e a da abertura aos processos modernizantes da flexibilização. Saviani (1998a, p. 200) questiona:

seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDBEN, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos e a resposta será positiva.

A possibilidade da redução de investimentos públicos na educação superior também pode ser inferida no “Título IV Da Organização da Educação Nacional”, onde não consta que o ensino superior seja prioridade da União, pois, como diz Saviani (1998b, p. 209), na LDBEN “sequer há referência à responsabilidade da União de manter universidades ou instituições de nível superior”. Tal omissão assinala uma tendência do Governo Fernando Henrique Cardoso em diminuir os financiamentos da União voltados para as universidades federais.

A definição genérica de universidade também indica o caráter flexível da LDBEN. Segundo Cunha (2004, p. 804), a universidade foi

definida de modo genérico, como a que desenvolve ‘produção intelectual’ institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

As exigências que acompanharam a idéia sobre a universidade na LDBEN, como a de qualificação docente, com um terço de professores titulados em pós-graduação e um terço em tempo integral, foram regras criadas, aparentemente, para qualificar, mas acabaram não sendo cumpridas pelas IES privadas por falta de recursos humanos e físicos suficientes. Além disso, o esquema credencialista foi permitindo que as instituições privadas funcionassem fora do

aluno” (<www.mec.gov.br/sef/pcn.shtm>). Insere-se no conjunto das orientações do BM de reestruturação curricular do ensino.

padrão. Essa inadequação foi confirmada pelos dados do INEP (2005b) em relação ao cumprimento do artigo 52 da LDBEN prevendo que as instituições de ensino superior tenham pelo menos um terço do corpo docente mestre ou doutor (inciso II) e um terço do corpo docente em regime integral (inciso III). As públicas cumprem os dois requisitos com 91,7 e 96,4% respectivamente. As Instituições particulares atingem percentuais de 24,4% e 96,4% respectivamente.

A LDBEN introduziu também um novo estilo de curso, os seqüenciais, um com titulação e outro sem titulação do MEC, prioritariamente para formação de trabalhadores. O que deveria ser apoio ao trabalhador serviu para as instituições privadas desenvolverem cursos de formação rápida, para a venda de produtos de baixa qualidade. Como já salientamos em outros momentos da tese, ao que tudo indica um dos vieses do ideário da “sociedade do conhecimento” se explicita na apropriação precarizada da teoria do capital humano, constituindo a reafirmação da unilateralidade no processo formativo¹⁹⁵, resultando daí um pipocamento de opções de cursos que são vendidos, a preço de mercado¹⁹⁶. A LDBEN também substituiu o vestibular por ‘processos seletivos’ os quais, pela sua generalidade, abriram precedentes para que as IES criassem outras formas de ingresso, como a análise de *curriculum* apenas para preencher as vagas existentes¹⁹⁷.

A diferenciação institucional, sugerida pelo Banco Mundial (1995a), pode ser encontrada no artigo 54 da LDBEN quando se enuncia que as universidades “gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender as peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e de regime jurídico do seu pessoal”. Aqui é facilmente constatado que há possibilidades abertas para a diferenciação universitária, pela extinção da isonomia salarial, do Regime Jurídico Único - RJU e estabelecimento de carreiras diferenciadas.

A proposta de autonomia universitária da LDBEN será aquela defendida pelo Plano Diretor da Reforma do Estado. Conforme Silva Jr., e Sguissardi (2001) havia duas concepções

¹⁹⁵ Com o crescente aumento da iniciativa privada, o apoio institucional ao ensino a distância, definido pelo artigo 80 da LDBEN, torna-se cada vez mais referência de formação de base. Não é raro, encontrarmos hoje, propagandas em jornais, divulgando cursos de nível superior de curta duração: “Curso Superior em 1 ano [...] Aula 1 vez por semana. Aprovado pela Portaria 514 do Ministério da Educação, com direito a Certificado de Nível Superior” (Diário Catarinense, classificados, 16 de janeiro de 2005). Esse tipo de formação abreviada põe em dúvida, a qualidade de tais cursos.

¹⁹⁶ A atração por cursos dessa ordem se deve ao desejo das classes trabalhadoras avançar no processo formativo e se qualificar. A idéia é boa, porém essas ofertas devem compreendidas no escopo da radicalização do *Business Education*.

¹⁹⁷ O início dos semestres letivos normalmente são o período dos apelos midiáticos das IES privadas à caça de candidatos. Chega-se às raias do “vale tudo”, do tipo: “não ensinamos teoria”, “ensino na prática”, “mande seu *curriculum* e terá sua vaga garantida no curso superior” (RBS TV, Jornal Diário Catarinense, especialmente nos meses de jan., fev., mar. e ago. de cada ano). São garantias como estas que depõem contra a abertura indiscriminada de IES após a LDBEN.

de autonomia universitárias: a primeira que defendia o caráter de *autonomia financeira*, do MEC (1995), formulada na proposta *A política para as Instituições Federais de Ensino Superior* e que se confirma na LDBEN, apesar do artigo 54 dizer sobre o financiamento de responsabilidade do Estado, o entendimento era de *autonomia financeira*; a segunda defendida pelas entidades de classe (ANDES, FASUBRA, UNE), da *gestão financeira* conforme indicava a Constituição Federal no Art. 205, IV. E a autonomia como ficou definida no artigo 53, inciso X da LDBEN parece indicar mais que a letra:

Garantindo legalmente diretrizes da reforma administrativa, a LDBEN assegura às universidades uma autonomia de que jamais gozaram: elaborar e aplicar seu próprio orçamento, sem submetê-lo à aprovação do MEC; adotar regime financeiro e contábil próprio; reavaliar operações de créditos; efetuar transferências e receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas [...] Legitima-se, assim, a busca de recursos nas mais diferentes fontes de financiamentos (SILVA JR, e SGUISSARDI, 2001, p. 55).

Portanto, as mudanças na educação introduzidas pela LDBEN constituem-se muito mais por aquilo que deixaram de dizer. Em seu caráter demasiado flexível permitiram edições posteriores de Decretos, Portarias, Projetos de Lei, Resoluções, confirmando a perspectiva privatista dos grupos que nas décadas anteriores haviam lutado por dividir a educação superior em universidades que pesquisam e universidades que ensinam. As definições da diferenciação universitária estabelecidas pelo Decreto nº 2.306/97¹⁹⁸ que substituiu o 2.207/97 criaram os centros universitários¹⁹⁹ e cursos normais superiores; a modalidade do ensino a distância; a idéia de autonomia universitária como autonomia financeira; a abertura para cursos sequenciais através da afirmação do currículo flexível; a previsão da autonomia universitária; e os processos avaliativos que se configurarão como corte de orçamentos e avaliações de controle são o exemplo do caráter flexível da LDBEN (CUNHA, 2004).

¹⁹⁸ Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores.

¹⁹⁹ Conforme Cunha (2000b, p. 23) os centros universitários foram criados com estatuto de universidades com o objetivo de promover excelência no ensino, sem ter que realizar igual desempenho na pós-graduação. Dois efeitos importantes resultaram dessa criação; os centros acabam por servir para reclassificação das universidades públicas com baixo desempenho na pós-graduação e servem à ampliação da iniciativa privada, que vê nos centros a possibilidade de acúmulo de capital.

Conferimos também pelos artigos 6º e 7º do Decreto nº 2.306/97 (BRASIL)²⁰⁰ a legalização das universidades privadas em sentido estrito de caráter mercantil organizadas sob o caráter jurídico do direito privado, com e sem fins lucrativos. Reforçadas pelas portarias 637/97 e 638/97 (BRASIL), que referendam a abertura de IES privadas como se fossem universidades, bem como a autorização de implantação de cursos fora da sede por universidades. As omissões da LDBEN também incidem sobre a associação entre ensino, pesquisa e extensão, para todas as universidades. A regulamentação do Decreto acima estabelecerá obrigatoriedade somente as IES organizadas sob a forma de universidade, ficando outras instituições (centros universitários, faculdades, faculdades integradas, institutos superiores de educação) fora desta especificação, conforme o Art. 9º: “As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao dispositivo no art. 52 da Lei nº 9.394 de 1996”.

Não menos importante foram as conseqüências para a formação dos profissionais da educação definidos no artigo 62 da LDBEN, criando os Institutos Superiores de Educação - ISEs, os quais, deviam atuar paralelamente às universidades, estariam incumbidos de proporcionar a formação de profissionais para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental²⁰¹. Para Saviani (1998a) há um duplo risco na criação desses institutos: de um lado, a desqualificação desses profissionais, que poderiam ser considerados de segunda categoria, como ocorreu com experiências semelhantes na Alemanha, Venezuela e Itália; de outro, a possibilidade de ser afastada da universidade a responsabilidade de formação de profissionais da educação, comprometendo o quadro histórico de formação de profissionais para a função educativa, desenvolvido nessas instituições.

Conforme Shiroma e Evangelista (2003b, p. 89), a figura institucional do ISE tem o caráter inicial de “modalidade de ensino superior *exclusiva* e posteriormente *preferencial*, para a formação docente em detrimento de sua formação na universidade”. Concordamos com a tese de que formação do professor nessa modalidade verifica-se no reordenamento do tipo de formação docente aguardado para as demandas dos novos tempos. Sobretudo, esvaziado

²⁰⁰ Art. 6º As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, criadas e mantidas pela iniciativa privada, classificam-se pelo regime jurídico a que se submetem as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que as mantêm e administram. Art. 7º As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

²⁰¹ Criados pela Resolução CNE/CP 1/99 (BRASIL), que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

das dimensões históricas, políticas e econômicas de lutas e avanços nessa área, buscando construir um profissional dócil, preocupado em produzir competências e habilidades (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003b).

O MEC, SESU e CNE, após a LDBEN, redefinem o papel das universidades na formação de profissionais da educação, por meio da proposição de desenvolvimento da pedagogia das competências e habilidades, também conhecida como pedagogia do ‘aprender a aprender’. Campos (2003, p. 1) explicita como tais pedagogias expressam a reconfiguração dos conteúdos e formas da pedagogia para a adaptabilidade social.

Esses objetivos de adaptabilidade social estão concatenados com as transformações que ocorrem no mundo do trabalho e do emprego, e com as interpretações que o discurso dominante oferece, em especial, àquelas que associam, de forma determinista, o desenvolvimento tecnológico com os novos requerimentos de qualificação para o emprego, responsabilizando, em nível individual, os sujeitos por sua inclusão ou exclusão dos espaços laborativos e sociais.

Sobre a temática Shiroma e Evangelista (2003a, p. 3), discutindo sobre a emergência do *slogan* “profissionalização”, na década de 1990, mostram os contra-senso em torno do uso do termo nos dispositivos legais²⁰².

Por exemplo, elevou-se a formação docente ao nível superior por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, mas propôs-se uma formação mais abreviada, inclusive pela formação em nível médio; centrou-se a formação na pesquisa, mas retiraram-na da universidade e se deu proeminência à pesquisa sobre a prática docente, com forte viés pragmático. Por isso, o currículo volta-se às competências e habilidades que se tornaram, também, princípios orientadores da reforma da formação docente. Nesse campo de instrumentalização da ação professoral, o perfil delineado atribui novas tarefas e responsabilidades ao professor.

²⁰² Resolução CNE/CP 1/99 (BRASIL) que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL) que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Decreto 3.276/99 (BRASIL) que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 027/2001 (BRASIL) que dá nova redação ao item 3.6, alínea ‘c’ do Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL) que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 (BRASIL), que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

As propostas das competências e habilidades, encampadas principalmente por Rego e Mello (2002), traduzem os enfoques do interesse social de formação de professores, em versão desqualificadora dos avanços realizados pelas organizações profissionais brasileiras, bem como a tendência de direcionamento da formação de professores a conteúdos flexíveis, com a justificativa de atender à diversidade. De acordo com as autoras Rego e Mello, defensoras dessas mudanças (2002, p. 23),

no conjunto de países, essa pluralidade de agências formativas já está instalada. Algumas delas, independentemente de serem universidades ou não, parece que estão conseguindo ser melhores sucedidas do que outras. Isso indica que a questão não se reduz à formação universitária ou não universitária, mas conseguir oferecer uma formação de boa qualidade.

Sendo assim, a versão final do texto da LDBEN, permitiu o desdobramento de um projeto de educação superior fragmentário, comprometedor do projeto de universidade como espaço de formação e crítica. Nesta perspectiva, a LDBEN funciona como estratégia legal de preparação da educação superior para atender aos propósitos da “sociedade do conhecimento”, no sentido de sua adequação aos interesses de grupos privados e financeiros, que se estruturaram na década de 1990. A hegemonia foi dada pela forma do texto que ao priorizar orientações gerais abriu espaços para definições posteriores, dificultando a organização e o debate democrático da educação superior.

Esses e outros desdobramentos da LDBEN demonstram como os grupos dominantes prepararam o terreno da educação superior para atender às demandas dos “novos tempos”. Na LDBEN, está modelado o quadro da educação superior que, além de conter uma definição genérica de instituição superior faz avançar o mercado da educação.

6.3 As prioridades como inversão do que é prioritário

Um dos *nós górdios* que se delineiam na reforma da educação superior, durante a década de 1990, é o da problemática relação entre o público e o privado. Por meio desta, firma-se consenso entre as classes dominantes sobre a força econômica da educação, donde resulta a construção de instrumentos jurídicos que aprofundam sua propagação como negócio.

Os embates políticos ao redor da questão da universidade pública e privada segundo Trindade (2001), se acentuam a partir da segunda metade do século XX, e se delineia pela

massificação das privatizações. As pressões políticas de grupos privados (Igreja e empresários da educação) primam pelo aumento das vagas e ampliação do número de universidades privadas. Os dados demonstram que crescimento privado brasileiro é o exemplo mais insidioso em relação à América Latina. Há uma inversão das taxas de matrícula no setor privado, de 40 %, em 1960, para 63% em 1980, alcançando 65% em 1994 e chegando a 70% em 2002²⁰³. Em contrapartida, o setor público foi reduzido a 36,9% das vagas, em 1999 conforme verificamos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Distribuição das matrículas na educação superior por tipo de instituição – 2000

País	Tipo de Instituição		
	Pública	Privada dependente do Governo	Privada Independente
Argentina ¹	85,2	na	14,8
Brasil¹	36,9	na	63,1
Chile ¹	33,0	23,3	43,7
Indonésia ²	31,4	na	68,6
Peru ¹	62,3	na	37,7
Rússia ²	90,3	na	9,7
Tailândia	88,3	na	11,7
Uruguai ¹	88,4	na	11,6
Zimbábue	76,0	24,0	na
Austrália	100,0	na	na
Canadá	100,0	0,0	0,0
Alemanha	100,0	na	na
Grécia	100,0	na	na
Itália	93,8	na	6,2
Japão	27,3	na	72,7
Coréia	23,2	na	76,8
México	69,0	na	31,0
Portugal	64,3	na	35,7
Suécia	94,6	5,4	na
Turquia	95,7	na	4,3
Reino Unido	na	100,0	0,0
Estados Unidos	68,7	na	31,3
Média OCDE	80,0	9,6	10,4

Fonte: OCDE/UIS WEL (2005)

Notas: (1) Ano de referência 1999

(2) Ano de Referência 2001

(3) na = nenhuma

Os dados da tabela acima demonstram que as taxas de crescimento privado brasileiras se comparam somente a países como Coréia (76,8%) Chile (67%, dependentes e independentes do Estado), Indonésia (68,6%) e Japão (72,7%). Distanciando das taxas de

²⁰³ A expansão privada na educação superior foi grande na década de 1990, mas foi menor que no período dos militares, conforme fica demonstrado pelos dados apontados. Pesquisas do MEC/INEP (2002, 2003) também confirmam esses dados.

países vizinhos como Argentina (14,8%), Peru (37,7%), México (31,0%), Uruguai (11,6) e da média dos países da OCDE (20,0%, dependentes e independentes do Estado), ou da Suécia (5,4%), Canadá e Alemanha (0,0%) e perdemos também para o Zimbábue (24%). Chamam atenção os casos dos EUA (31,3%) e Inglaterra, ambos incentivadores do processo de privatização dos países periféricos, porém o primeiro conservando uma taxa privada média e o segundo com praticamente 100,0% privado com dependência do Estado. A universidade neoliberal de Thatcher parece ter sido o modelo privatista aplicado no Brasil. O que confirma a posição de Sguissardi (2000, p. 95) no estudo sobre a mudança na educação superior inglesa:

Nossa história de precário desenvolvimento dependente em todas as áreas, da economia à educação, ensinou-nos que temos tido, como país, uma grande tendência à imitação e à cópia acríticas dos modos de pensar e fazer dos países cênicos, tomados via de regras como modelo.

Não há dúvidas da competência dos grupos privados brasileiros em dobrar as vagas do setor privado em uma década e promover um processo de criação de cursos que, segundo Trindade (2001), assustou até mesmo alguns defensores e aliados do governo de Fernando Henrique Cardoso²⁰⁴.

Na década de 1990 a força dos empreendimentos privados é tamanha que o CNE e MEC, segundo Cunha (2004), tiveram que conviver com o crescimento desordenado de universidades privadas, colocando em xeque a credibilidade do ensino superior brasileiro. O modo como o MEC respondeu a tal desenvolvimento foi o Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido por “provão”, pela Lei n. 9.131/95 (BRASIL) e instituído pelo Decreto 2.026/96 (BRASIL), que funcionava como *faca de dois gumes*, em que ranqueava e classificava e ao mesmo tempo abria espaço para a idéia de financiamento privado.

Comprendemos que a questão não se encontra no fato de existir uma avaliação para o ensino superior, mas em como ela é posta logo em seguida da elaboração do documento *Enseñanza Superior: Lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995a) que afirmava a idéia da crise da universidade reservando ao Estado o papel de avaliador e promotor da iniciativa privada. Neste mesmo período já estava em vigor o projeto de

²⁰⁴ Caso do filósofo José Artur Gianotti, que pediu demissão do cargo de Presidente do CNE em 1997, por haver sido aprovada a abertura de uma universidade privada, sem os requisitos mínimos. Atitude parecida ocorreu em 2000, com Eunice Durham, outra intelectual parceira, por não concordar com o decreto ministerial que centralizava no executivo o processo de abertura e fechamento de cursos (TRINDADE, 2001).

Reforma do Estado assumindo como certas as indicações do *Consenso de Washington*. Portanto, a avaliação assume o modelo operacional que fortalece as justificativas previamente elaboradas pelo MEC em consenso com o BM de que era preciso diversificar as instituições, cortar gastos do Estado e abrir campo privado para resolver as pressões da demanda. Iniciativas históricas de avaliação de entidades (ANDES, CONED), contendo propostas de avaliações internas e externas e o próprio Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB, iniciado pelo MEC em 1993, que contou com a participação da ANDIFES apoiada por entidades representativas das IES foram desconsideradas pelo MEC na gestão Fernando Henrique Cardoso que preferiu o esquema de avaliação solicitado pelo BM²⁰⁵.

O crescimento da demanda privada pode também ser confirmado quando se observa a distribuição do número de instituições superiores por categoria administrativa. Os dados do Censo 2004 do MEC/INEP indicam que em 1993, antes da LDBEN o número de instituições privadas era de 652 unidades, passando para 1.652, em 2003, ampliando o percentual de instituições em 14,2%, totalizando 88,9% das instituições de ensino superior no país. Já as instituições públicas acumularam redução de 14,2%, totalizando 11,1% das instituições de ensino superior. Vejamos os dados.

Tabela 2 - Distribuição percentual do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa - Brasil – 1993 – 2003

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1993	873	221	25,3	652	74,7
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9

Fonte: MEC/INEP/DAES (2004)

²⁰⁵ Aprofundamentos sobre a questão, em ANDES (1996), CONED (1996), Trindade (2000), Sobrinho (2000), Silva Jr. e Sguissardi (2001).

Das trinta maiores instituições de educação superior, vinte são particulares, três estaduais e sete federais, mostrando a tendência de concentração das matrículas em termos percentuais, em maior quantidade nas instituições particulares, que nas públicas. O quadro abaixo mostra, ainda, que as instituições federais e estaduais têm uma capacidade restrita de atendimento, situada em patamar abaixo de 34,5 mil alunos por unidade institucional, à exceção da Universidade de São Paulo com 44.450 mil alunos. Somadas juntas as cinco maiores universidades privadas totalizam 306.558 mil alunos o que corresponde a 7,88% do total das matrículas (3,9 milhões de alunos, cf. Tabela 9) em 2003, enquanto as cinco maiores públicas com 161.727 mil alunos somam 4,15%. As cinco maiores universidades federais com 118.269 mil alunos representam pouco mais de 3% do total das matrículas em 2003.

Quadro 2 - Graduação presencial. Relação das trinta maiores instituições em número de matrículas - Brasil – 2003

Nome da Instituição	UF	Categoria Administrativa	Matrícula
1 Universidade Estácio de Sá - UNESA	RJ	Privada	100.617
2 Universidade Paulista - UNIP	SP	Privada	92.023
3 Universidade de São Paulo – USP	SP	Estadual	44.450
4 Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	RS	Privada	41.450
5 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG	MG	Privada	36.749
6 Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	RJ	Privada	35.719
7 Universidade Estadual do Piauí - UESPI	PI	Privada	35.683
8 Universidade Estadual de Goiás - UEG	GO	Estadual	34.113
9 Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN	SP	Privada	32.852
10 Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	RS	Privada	31.482
11 Centro Universitário da Cidade - UniverCidade	RJ	Privada	30.794
12 Universidade Federal do Pará - UFPA	PA	Federal	30.415
13 Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE	SP	Privada	29.374
14 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS	RS	Privada	28.516
15 Universidade Presidente Antonio Carlos – UNIPAC	MG	Privada	27.791
16 Universidade de Caxias do Sul - UCS	RS	Privada	27.757
17 Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RJ	Federal	26.978
18 Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	SP	Privada	26.315
19 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	SP	Estadual	25.771
20 Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	SC	Privada	25.537
21 Universidade Católica de Goiás - UCG	GO	Privada	22.956
22 Universidade Anhembi Morumbi - UAM	SP	Privada	21.673
23 Universidade São Judas Tadeu - USJT	SP	Privada	20.640
24 Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MG	Federal	20.630
25 Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RS	Federal	20.344
26 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMP	SP	Privada	20.266
27 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	SP	Privada	20.136
28 Universidade Paranaense - UNIPAR	PR	Privada	20.002
29 Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PE	Federal	19.902
30 Universidade Federal do Ceará - UFCE	CE	Federal	19.668

Fonte: MEC/INEP/DAES (2004)

O número de doutores nas instituições públicas, em 1994, era de 22,4% passando para 39,5%, em 2003, constituindo-se numa variação de 17,07 pontos percentuais. Já nas

instituições particulares, em 1994, os doutores totalizavam 6,8%, atingindo 11,8%, em 2003, numa variação de apenas 5%, conforme se depreende do quadro a seguir. O crescimento de doutores nas públicas está condicionado às exigências de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. A iniciativa privada avançou mais em termos de ensino por isso o reduzido número de doutores. A centralidade no ensino também se verifica pelo crescimento do número de mestres (formação mínima exigida para o exercício do magistério superior) da ordem de 20,95, passando de 18,5% em 1994 para 39,4% em 2003. Dados a serem conferidos abaixo.

Tabela 3 - Graduação presencial. Distribuição percentual do número de funções docentes em exercício por grau de formação, segundo a categoria administrativa - Brasil - 1994/1998 - 2003

Ano	Grau de Formação	Total			Pública			Privada		
		Nº	%	Δ%	Nº	%	Δ%	Nº	%	Δ%
<i>1994 Total</i>		<i>141.482</i>	<i>100,0</i>	-	<i>75.285</i>	<i>100,0</i>	-	<i>66.197</i>	<i>100,0</i>	-
Até Especialização		86.625	61,2	-	37.167	49,4	-	49.458	74,7	-
Mestrado		33.531	23,7	-	21.268	28,2	-	12.263	18,5	-
doutorado		21.326	15,1	-	16.850	22,4	-	4.476	6,8	-
<i>1998 Total</i>		<i>165.122</i>	<i>100,0</i>	-	<i>83.738</i>	<i>100,0</i>	-	<i>81.384</i>	<i>100,0</i>	-
Até Especialização		88.567	53,6	2,2	35.121	41,9	-5,5	53.446	65,7	8,1
Mestrado		45.482	27,5	35,6	25.073	29,9	17,9	20.409	25,1	66,4
doutorado		31.073	18,8	45,7	23.544	28,1	39,7	7.529	9,3	68,2
<i>2002 Total</i>		<i>227.844</i>	<i>100,0</i>	-	<i>84.006</i>	<i>100,0</i>	-	<i>143.838</i>	<i>100,0</i>	-
Até Especialização		101.153	44,4	14,2	28.894	34,4	-17,7	72.259	50,2	35,2
Mestrado		77.404	34,0	70,2	23.014	27,4	-8,2	54.390	37,8	166,5
doutorado		49.287	21,6	58,6	32.098	38,2	36,3	17.189	12,0	128,3
<i>2003 Total</i>		<i>254.153</i>	<i>100,0</i>	-	<i>88.795</i>	<i>100,0</i>	-	<i>165.358</i>	<i>100,0</i>	-
Até Especialização		110.378	43,4	9,1	29.536	33,3	2,2	80.842	48,9	11,9
Mestrado		89.288	35,1	15,4	24.229	27,3	5,3	65.059	39,4	19,6
doutorado		54.487	21,4	10,6	35.030	39,5	9,1	19.457	11,8	13,2

Fonte: MEC/INEP/DAES (2004)

Entre 1993 e 2003, nos processos seletivos, as instituições particulares aumentaram de 68,7% para 86% o percentual de vagas, enquanto nas instituições públicas houve queda, neste percentual, de 31,3% para 14%. Porém, a iniciativa privada possui um montante de 500 mil vagas ociosas (PINTO, 2004). Tal situação permite concluir que desde a reforma universitária

de 1968 (Lei 5.540/68), efetuada no período dos militares, até o ano de 2000, passando pela LDBEN (Lei 9.394/96) e o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a liberalização da educação superior tendeu a reforçar as forças do mercado e a ampliação de matrículas foi majoritária no ensino superior privado. Vejamos a tabela:

Tabela 4 - Graduação Presencial. Distribuição percentual do número de vagas nos processos seletivos, por categoria administrativa - Brasil – 1993 – 2003

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1993	548.678	171.627	31,3	377.051	68,7
1994	574.135	177.453	30,9	396.682	69,1
1995	610.355	178.145	29,2	434.210	70,8
1996	634.236	183.513	28,9	450.723	71,1
1997	699.198	193.821	27,7	505.377	72,3
1998	803.919	214.241	26,6	589.678	73,4
1999	969.159	228.236	23,5	740.923	76,5
2000	1.216.287	245.632	20,2	970.655	79,8
2001	1.408.492	256.498	18,2	1.151.994	81,8
2002	1.773.087	295.354	16,7	1.477.733	83,3
2003	2.002.683	281.163	14,0	1.721.520	86,0

Fonte: MEC/INEP/DAES (2004)

Conforme tabela abaixo, apesar de a oferta ser menor as instituições públicas têm atraído maior número em termos absolutos de inscrições nos processos seletivos, se comparada com sua reduzida capacidade de atendimento, situada em 35,42 %, tendo atingido 48,8% do total das inscrições em 2003. Já nas instituições particulares, embora a oferta de vagas totais esteja em 64,58% em 2003, houve 51,7 % de inscrições, conforme os dados apresentados abaixo. Mesmo que pareça contraditório, os dados indicam que em termos absolutos de matrículas nas IES públicas atingem quase 50% das inscrições o que se refletirá na relação candidato vaga (Cf. Tabela 7). Ou seja, a busca pela universidade pública é maior em termos percentuais considerando sua capacidade de atendimento. De outro lado verifica-se que o percentual de inscrições nas públicas baixou entre 1993-2003 em 7,6%. Na iniciativa privada aumentou em 7,6%. Porém esses dados devem ser lidos em comparação com o crescimento da iniciativa privada (Cf. Tabela 2).

Tabela 5 - Graduação Presencial. Distribuição percentual do número de inscrições nos processos seletivos, por categoria administrativa - Brasil – 1993 - 2003

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1993	2.029.523	1.134.899	55,9	894.624	44,1
1994	2.237.023	1.292.369	57,8	944.654	42,2
1995	2.653.853	1.399.092	52,7	1.254.761	47,3
1996	2.548.077	1.384.643	54,3	1.163.434	45,7
1997	2.715.776	1.425.782	52,5	1.289.994	47,5
1998	2.895.176	1.606.993	55,5	1.288.183	44,5
1999	3.435.168	1.831.750	53,3	1.603.418	46,7
2000	4.039.910	2.178.918	53,9	1.860.992	46,1
2001	4.260.261	2.224.125	52,2	2.036.136	47,8
2002	4.984.409	2.627.200	52,7	2.357.209	47,3
2003	4.899.556	2.366.980	48,3	2.532.576	51,7

Fonte: MEC/INEP/DAES (2004)

Na graduação presencial o percentual da relação entre os candidatos que ingressam e concluem os cursos é mais favorável às instituições públicas, totalizando 72,5%, em 2003, tendo crescimento de 11% apesar de todas as contradições enfrentadas na década de 1990²⁰⁶. Nas instituições particulares, por sua vez, esse índice é de 54% em 2003, tendo queda percentual de alunos concluintes entre 1993-2003 de 1,7%. Apesar de toda ampliação de instituições privadas não se verifica aumento no percentual de concluintes. Assegura-se então o argumento de que muitos entram e poucos concluem, contradizendo o princípio básico pelo qual se justificava tal ampliação, conforme demonstram os dados.

²⁰⁶ A redução de orçamento, sucateamento, congelamento salarial e outras questões abordadas no decorrer desta tese.

Tabela 6 - Graduação Presencial. Percentagem do número de concluintes em relação ao número de alunos que ingressaram quatro anos antes - Brasil – 1993 – 2002

Ano	Ingressos por processos seletivos			Concluintes			Concluintes/Ingressos (%)		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1993	439.801	153.689	286.112	x	x	x	x	x	x
1994	463.240	159.786	303.454	545.887	87.862	158.025	57,6	61,5	55,7
1995	510.377	158.012	352.365	254.401	94.951	159.450	61,9	63,4	61,0
1996	513.842	166.494	347.348	260.224	99.820	160.404	59,2	64,9	56,1
1997	573.900	181.859	392.041	274.384	106.082	168.401	58,9	66,7	55,5
1998	651.353	196.365	454.988	300.761	105.360	195.401	58,9	66,7	55,5
1999	787.638	217.497	570.141	324.734	112.451	212.283	63,2	67,5	61,1
2000	897.557	233.083	664.474	352.305	116.641	235.664	61,4	64,1	60,1
2001	x	x	x	395.988	132.616	263.372	60,8	67,5	57,9
2002	x	x	x	466.260	151.101	315.159	59,2	69,5	55,3
2003	x	x	x	528.102	169.038	359.064	58,8	72,5	54,0

Fonte: MEC/INEP/DAES (2004)

A relação candidato/vagas tem se revelado um grande problema na expansão descontrolada das instituições privadas, à medida que entre 1993 e 2003, passou de 6,6% para 8,4% nas instituições públicas, estabelecendo crescimento na procura dos cursos; e foi reduzida de 2,4% para 1,5%, nas instituições particulares, conforme demonstram os dados abaixo. O que indica esgotamento do sistema privado sem necessariamente dar conta da demanda, especialmente das classes subalternas. Verifica-se que esse esgotamento deverá ter sua conta cobrada mais uma vez no Estado²⁰⁷.

²⁰⁷ Essa questão implicará em investimento público para manter o sistema privado. No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-março/2006) temos alguns projetos que concorrerão para solucionar essa questão: a MP 213/04 que institui o ProUni, e o Decreto 2.546/03 que regulamenta as Parcerias Público-privada – PPP.

Tabela 7 - Graduação Presencial. Evolução da relação candidatos/vaga nos processos seletivos, por categoria administrativa - Brasil – 1993 – 2003

Ano	Total	Pública	Privada
1993	3,7	6,6	2,4
1994	3,9	7,3	2,4
1995	4,3	7,9	2,9
1996	4,0	7,5	2,6
1997	3,9	7,4	2,6
1998	3,6	7,5	2,2
1999	3,5	8,0	2,2
2000	3,3	8,9	1,9
2001	3,0	8,7	1,8
2002	2,8	8,9	1,6
2003	2,4	8,4	1,5

Fonte: MEC/INEP/DAES (2004)

O Censo MEC/INEP 2002, já indicava os limites do crescimento do setor privado, consubstanciado nas taxas de ocupação de vagas nas universidades, demonstrativo importante na contabilização final de aprovações, como se observa no quadro a seguir.

Tabela 8 - Taxas de ocupação de vagas no ensino de graduação - Brasil - 1990 - 2002

IES	1990	1995	1999	2002
Públicas	81,4	88,7	96,3	95,0
Privadas	80,8	81,5	78,8	62,6

Fonte: MEC/INEP (2003)

Os dados acima, mais do que demonstrarem sintomas de esgotamento da iniciativa privada, apontam que os investimentos do Estado para as políticas de Ciência e Tecnologia passam, na década de 1990, por pressões de ordem mercadológica, sintonizadas com as orientações do BM. A rigidez do pensamento único se acentua no Brasil na aceitação e no fortalecimento da concepção privatista de universidade que abriu o gargalo das “fábricas de diplomas”, empobrecendo a condição educacional superior pela opção do mercado. Se os dados do Relatório Nacional sobre o desenvolvimento a pobreza e a indigência (2004) estão corretos ao indicarem que no Brasil mais de 53 milhões de pessoas vivem com até um salário mínimo ao mês, então a transferência do ensino público para o privado sela a condição

insuperável dessa maioria frequentar bancos universitários. Seguramente essa é a maior perda sofrida pela classe trabalhadora brasileira, pois a manutenção desses milhões na pobreza e sem acesso à educação tem como risco a ampliação das tensões sociais, e talvez o enfraquecimento das organizações coletivas.

Estudos feitos por Pinto (2004), com base nos indicadores sobre educação superior do INEP, IBGE e UNESCO, demonstram que apesar de as políticas federais para a educação superior priorizarem o crescimento da iniciativa privada, os índices de escolarização bruta da educação superior brasileira é um dos mais baixos da América Latina. Ao nos determos nos dados do Censo MEC/INEP 2004 sobre a educação superior verificamos que no período de 1960 a 2002, o crescimento de 37 vezes nas taxas de matrícula. Ainda assim esse crescimento é insuficiente para elevar a classificação do Brasil em relação aos índices de escolarização, situando-o ao lado da África do Sul e do Paraguai. Porém, essa expansão deve ser analisada nas dimensões do público e do privado. Se nas instituições públicas, a expansão das matrículas representou aumento de 20 vezes, entre 1960 e 2002, nas instituições privadas, neste mesmo período, houve aumento de 59 vezes na quantidade de matrículas. O que não significa atendimento às demandas sociais.

Conforme Pinto (2004, p. 746):

O que os dados mostram é um sistema que apresentou uma grande expansão nos últimos 40 anos, expansão esta capitaneada basicamente pela liberação do setor às empresas privadas. Este crescimento, contudo, ainda foi insuficiente para garantir à juventude brasileira um acesso à educação superior equivalente àquele assegurado por nossos vizinhos da América Latina.

Isso é confirmado pelos dados do Censo de Educação superior MEC/INEP 2004. Dos 4,1 milhões matriculados aproximadamente 2,49 milhões tinham entre 18-24 anos. Considerando que o número total de jovens desta faixa etária neste ano girava em torno de 24,9 milhões, a ampliação do número de vagas não resolve o problema da procura, ficando sem atendimento o contingente ao redor de 22,41 milhões jovens entre 18 e 24 anos. Segundo MEC/INEP 2004, o crescimento total de alunos foi da ordem de 7%. Mas supondo que a média de crescimento se mantenha entre 11 e 14% como foi na década de 1990, mesmo assim não será possível atingir as metas propostas pelo PNE de 30% de jovens no ensino superior até 2011.

Entre outras mistificações insistentemente forjadas no senso comum, na década de 1990 está a idéia de que as universidades públicas agregavam os alunos mais ricos. Pelos dados do Censo MEC/INEP (2004), relativos à análise do Exame Nacional de Cursos - ENC, é possível perceber que os ricos estão em maior número nas instituições particulares e os afrodescendentes em menor número²⁰⁸. Muito embora a estrutura atual do ensino superior brasileiro não seja socialmente justa a educação pública ainda um dos poucos espaços em que o trabalhador não precisa pagar para entrar²⁰⁹.

O Censo de Educação Superior MEC/INEP 2003 mostra uma série de dados que ajudam a entender o quadro da universidade a partir das reformas da década de 1990. Em 2003 o número total de alunos na universidade é de 3,9 milhões, tendo havido aumento de 11,7%, nas matrículas em relação a 2002. Já em relação a 1998, o setor privado teve um acréscimo na ordem de 13,3% e o setor público na ordem de 8,1%. Mas, ao mesmo tempo, o Censo 2003 demonstra que as instituições privadas possuem 42,2% de vagas ociosas. As instituições privadas totalizam 1.652 unidades administrativas, correspondendo a 88,9%, e as instituições públicas 207 unidades, correspondendo a 11,1% das instituições de educação superior. Tais dados apontam a maior concentração institucional da educação superior no setor privado, nos últimos quarenta anos. Essa preponderância do privado também repercute na oferta de cursos de graduação como demonstra o quadro a seguir.

²⁰⁸ Os estudos realizados por Gomes e Martins (2005), do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UFMG e os Núcleos de Consciência Negra localizados, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul juntam experiências e análises que confirmam os dados oficiais sobre o baixo número de negros nas universidades. Mesmo que discordemos do modo como esses estudos enfocam a questão, tendo a vertente racial como eixo, eles contribuem com dados sobre os contingentes de trabalhadores negros fora da universidade.

²⁰⁹ Prof^a Marina Barbosa Pinto, da UFF, presidente da ANDES, eleita em 2005, em palestra sobre o Ante-Projeto de Reforma de 2004, proferida para professores e alunos na UFRR, no dia 14/10/05 fez uma importante distinção: disse que a universidade, como bem público, na perspectiva da classe dominante, é diferente do bem social. O primeiro não necessariamente permite o acesso aberto e irrestrito às classes subalternas, enquanto o bem social, assim se configura.

Tabela 9 - Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa - Brasil – 1998 - 2003

Instituições				Cursos			Matrículas		
Ano	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923.
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: MEC/INEP (2004)

Os dados sobre a o número de cursos ao serem cruzados com demanda de matrículas e pelo número de alunos que permanecem na universidade permite o seguinte raciocínio: se a taxa de ocupação de vagas nas IES privadas é de 62,6% então do total 2.750.652 de alunos, permanecem 1.721,908, totalizando em média 160 alunos por curso. Se partirmos do ideal de 30 alunos por sala, os cursos teriam apenas 20 alunos por sala, considerando a média dos cursos em 8 semestres. Portanto os cursos teriam, em média, 30% de ociosidade. Nesse mesmo raciocínio, a média de ociosidade por cursos nas federais, com taxa de ocupação de 95% fica ao redor de 20,5%.

Esses dados confirmam que os rumos da universidade brasileira, a partir do final da década de 1990, embalados pelos ideários da “sociedade do conhecimento está na ordem inversa da participação do Estado no papel de provedor da educação superior. Mesmo que, historicamente, tenhamos a convivência entre os setores público e privado, a redução da oferta pública confirma a perda dos parques direitos sociais conquistados.

É importante frizar que o quadro acima se refere a graduação. Quando analisamos a relação entre a iniciativa privada e a pública na pós-graduação temos uma inversão dos dados, demonstrados na maciça participação das IFES na formação e qualificação de mestres e doutores. As estatísticas da CAPES 2002 e 2003 são bastante reveladores e completam a compreensão da radiografia do ensino superior brasileiro no âmbito *stricto sensu* (mestrados e doutorados). Os dados do censo de 2002 demonstram que havia 1.570 programas de mestrado profissionalizantes e doutorados. Foram titulados naquele ano 22.735 mestres, 6.843 doutores

e 686 mestres profissionalizantes. A proporção da oferta de programas na pós-graduação se inverte em relação a graduação. 86% desses programas estão nas instituições públicas (56% nas Federais, 30% nas Estaduais e 0,2% nas municipais). As instituições privadas são responsáveis por 14% dos programas de pós-graduação, cinco dessas instituições são confessionais (PUCs e UNISINOS) e respondem por 40% da oferta do setor privado. As 55 instituições federais são responsáveis por 877 programas de pós-graduação (23 delas abrangem entre 10 e 56 programas), das 24 estaduais seis têm entre 17 e 212 programas. Nas instituições privadas 65 possuem programas *stricto sensu*. O número médio de programas é 2,2 por instituição. Esses dados confirmam a expressiva participação das instituições federais, estaduais e PUCs na formação da pós-graduação *stricto sensu*.

Os dados de 2003 demonstram uma ligeira diferença refletindo a ampliação dos programas de pós-graduação. Os programas totalizam 1.820, desses 991 são federais (54,45%), 516 estaduais (28,35%) e oito municipais (0,43%). Totalizando 83,23% de programas nas instituições públicas. As particulares com 305 programas cobrem 16,75% dos programas. Os dados continuam confirmando a concentração da iniciativa privada no ensino e da pública, na pesquisa. Desse montante, em 2003 foram titulados 25.996 mestres, 8.094 doutores e 1.625 mestres profissionais. Importante observar que o aumento dos mestrados profissionais indica a tendência para o mercado das *Master Business Administration* – MBA e a formação profissional para o trabalho.

A capacidade decisiva das IFES na pós-graduação permite que se continue buscando perfil de universidades de ponta apesar de todos os reveses. A condução política das últimas décadas vem consolidando o papel da IES privadas no campo do ensino, com excessão das PUCs e as IES públicas no campo da pesquisa ensino e extensão. Portanto, os dados da CAPES 2002/2003 completam as análises que vimos procedendo neste item sobre a tecnologia organizacional em que se dispõem os ensinos público e privado. Observa-se a operação das políticas de ensino superior por fragmentação e unilateralidade que na década de 1990 serão traduzidas na dualidade centro de excelência de um lado e, formação técnica e de mão-de-obra, de outro. Ademais, consolidam uma reforma do ensino superior com um discurso sobre a ampliação de vaga que conduz à alimentação do setor privado²¹⁰.

²¹⁰ Na dimensão *lato sensu*, segundo os dados da CAPES 2002/2003 1.859 instituições de ensino superior, entre públicas e privadas, oferecem 16.453 cursos de graduação, cursos *lato sensu*, presenciais e a distância, que conferem títulos de especialização, dos quais 65,58% são ofertados pelo setor privado e 34,42% pelo setor público.

Nas análises das reações das instituições privadas de educação superior ao processo de mercantilização da década de 1990 feitas por Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 234) demonstram, a partir de entrevistas com representante e assessores dessas instituições²¹¹, que o modelo de como deve funcionar as instituições privadas está na empresa. “A referência identitária para as instituições desse setor é a empresa organizada de forma capitalista. Há uma busca de aproximações com o setor produtivo, como parâmetro do que deve ser produzido pela instituições de educação superior”. A ação dessas instituições está, pois, circunstanciada pela competição entre si, a eleição do ensino como fator central das atividades com prejuízos à pesquisa e à extensão. A noção de autonomia também é entendida pela regulação da “mão invisível de mercado” o que resultou em reações negativas em toda ocasião que o Estado procurou controlar a iniciativa privada (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 200-206).

Para Cunha (2000a e 2004) a universidade, desde o período imperial passando pela república até a década de 1960, conviveu com a educação superior como domínio do Estado. A iniciativa privada esteve presente no período acima descrito e também foi vista na perspectiva da política patrimonialista. Por um lado, a reforma dos militares, de 1968, trouxe avanços em relação à essa visão, com o fortalecimento das instituições federais. Estas foram reforçadas em sua estrutura com a adoção do sistema departamental e constituição de laboratórios e bibliotecas, à medida que os militares tinham na classe média uma importante aliada para o golpe de 1964.

A força do mercado privado de educação foi decorrente da presença, cada vez maior, de seus representantes em órgãos de decisão, como CEF, bem como em Fundações de Ensino, Igrejas e Grupos Corporativos que favoreceram as políticas do ensino superior em proveito próprio. Em 1992, no governo Itamar Franco, o Conselho de Educação Federal foi extinto por problemas de corrupção (CUNHA, 2004)²¹². Mesmo que o ato de extinção tenha sido ilícito, foi absorvido pela sociedade como justo, resultando deste processo a criação do CNE. Com o governo de Fernando Henrique Cardoso, o desenvolvimento privado avançou ainda mais,

²¹¹ Consultora de instituições e universidades Dulce Costa Pereira da Silva Braga e Reitor da universidade do Ibirapuera, Jorge Bastos (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 230-236).

²¹² Conforme Trindade (2001), com a política dos militares de ampliação da pós-graduação e pesquisa nas universidades públicas fez com o CFE afirma-se a ampliação da iniciativa privada como campo de atendimento em massa ao ensino. Ademais, a maioria na composição do CFE era de representantes da iniciativa privada, permitindo aberturas indiscriminadas de instituições sem os mínimos requisitos. O Ministro da Educação Murílio Avelar Hingel (1992-1994) percebendo a conivência e até corrupção (favorecimento direto e indireto, influência nas decisões para abertura de novos cursos e universidades) dos conselheiros da CFE com o crescimento da “indústria da educação” recomendou ao Presidente Itamar Franco (1992-1994) que fechasse esse órgão.

compondo a política de abertura para a “sociedade do conhecimento”, a ponto de concentrar 64,58% do total das vagas, em contraposição a 35,42% de vagas nas instituições públicas. Esse foi um projeto fracassado pelo desastroso estado em que deixou as universidades públicas e pela abertura sem controle, permitindo a criação de cursos privados, sem as condições ideais de ensino, pesquisa e extensão. O provão seria o único instrumento de maior contribuição do governo Fernando Henrique Cardoso, se não tivesse também fracassado como mecanismo de controle (CUNHA, 2000a).

Verificamos, portanto, que a despeito dos discursos que grassaram em função da reforma da educação, afirma-se a inversão das prioridades sociais pela acumulação, justificada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na busca pela “sociedade do conhecimento”.

6.4 A Reforma da educação superior: o foco na “sociedade do conhecimento”

A expressão “sociedade do conhecimento” e a variante “economia do conhecimento” aparecem em diversos momentos nos documentos e discursos oficiais²¹³, durante o segundo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). Como já dissemos, quando se usa o termo “sociedade do conhecimento” ele está referindo-se ao ideário a uma sociedade em construção e baseado no conhecimento, quando o termo é “economia do conhecimento” é referido aos processos econômicos gerados pelo conhecimento, e novas tecnologias. A utilização destas justificou a entrada do Brasil em um novo período de reformas, embaladas pelas indicações de uma “nova economia”. Esta economia estaria emergindo com as mudanças produzidas pelas novas tecnologias da informação e exigiria decisões políticas de forte impacto na educação superior.

É possível detectar o vínculo entre a ideologia “sociedade do conhecimento” e os processos de reformas nas manifestações discursivas e ações políticas adotadas durante a década de 1990. Um importante momento síntese, quando surge a terminologia “sociedade do conhecimento” como referência teórica das reformas na educação superior, é constatado no XIV Fórum Nacional do Instituto Nacional de Estudos Avançados - INAE, realizado em 2002, no Rio de Janeiro. Neste encontro, de caráter avaliativo das reformas educacionais, por

²¹³ Os Ministérios principais embuídos desta compreensão foram o MEC e o MCT.

parte do Governo Fernando Henrique Cardoso, analisou-se o que foi considerado prioritário como ação governamental. A educação é tratada como componente ‘chave’ para o processo de desenvolvimento do país. E os vínculos entre educação e a promessa de desenvolvimento são fundamentados pela ideologia da “sociedade do conhecimento”.

Como consequência das condicionalidades do FMI, as reformas na educação da década de 1990 priorizam investimentos no ensino básico, expansão e diversificação de instituições e fontes de financiamentos para a educação superior. O BM orienta o cumprimento de metas quantitativas e qualitativas relacionadas ao ensino fundamental como condição necessárias para o avanço no desenvolvimento e alívio da pobreza. Essas orientações se refletem nas reformas de FHC para adequações curriculares e o atendimento de demandas de mercado; medidas de incentivo ao ensino, como o FUNDEF (1996), o Programa Bolsa Escola; e o incentivo à criação de mecanismos de avaliação e controle das instituições (Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, Exame Nacional de Cursos - ENC, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, criados em 1996)²¹⁴. Reformas elogiadas pelo Banco (2001c, p. 86) como avanços empreendidos pelo Governo brasileiro na década de 1990 a partir das reformas educacionais:

Entre elas, pode-se listar a introdução do sistema de avaliação para a educação fundamental, média e superior (SAEB, ENEM e PROVÃO), [...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...] a adoção de uma fórmula para distribuir os recursos pelos municípios (FUNDEF) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), que prevê a flexibilidade necessárias para as reformas.

De acordo com Castro (2002)²¹⁵ seria difícil delimitar a ação das políticas brasileiras no contexto da “sociedade ou economia do conhecimento” em função da abrangência das políticas e pela complexidade do termo. Porém, o governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu o compromisso com políticas de ampliação qualitativa e quantitativa para a educação brasileira. A prioridade das políticas está ainda direcionada à educação fundamental, não excetuando as demais. Para Castro (2002) uma revolução educacional estaria instalada a partir do ensino fundamental e médio baseada em três eixos: o aumento de investimentos com efeitos redistributivos, com a aplicação do FUNDEF; a promoção de uma reforma curricular

²¹⁴ Estas medidas compõem parte do conjunto das reformas empreendidas na década de 1990 com vistas no melhoramento da educação, em seu componente econômico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN foi um decisivo marco legal para a inserção dessas medidas.

²¹⁵ Naquele momento exercia a função de Secretária-Executiva do Ministério da Educação.

no ensino fundamental e médio, possibilitando autonomia e flexibilidade para adaptar a educação às características da comunidade; e a criação do Programa Bolsa Escola como modo de manter o aluno pobre na sala de aula. Essas três ações combinadas teriam influído decisivamente nos números, na qualidade do atendimento e na formação do aluno do ensino fundamental. Segundo Castro (2002, p. 396),

temos 36 milhões de crianças na escola fundamental, 11% a mais do que em 1994. Reduzimos a repetência em 27%. E, 2,6 milhões de alunos concluíram o fundamental, em 2001, no ensino regular, estabelecendo um crescimento de 67% sobre 1994.

No ensino médio, os reflexos foram sentidos no aumento em 71% das matrículas, desde 1994, aumentando assim, as condições de empregabilidade. Para Castro (2002), a formação na educação fundamental procurou subsidiar o aluno com as habilidades e competências necessárias para atuação política e econômica, preparando-o para o ensino superior e para os valores da tolerância, solidariedade, respeito ao meio ambiente e observância aos direitos e deveres da democracia. Aliado a isso se evidencia a preocupação em preparar o capital humano para os tempos difíceis e competitivos, através da flexibilidade e autonomia curriculares, que permitam ao aluno condições para reelaborar o conhecimento a partir de sua realidade e proporcionem soluções práticas aos problemas cotidianos.

Para fortalecer ainda mais estas reformas foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Fundamental e Médio, de forma a garantir o alcance destes objetivos. As avaliações vão desde o censo anual escolar, para distribuir as verbas do FUNDEF, até o ENEM, que procura avaliar as competências e habilidades do aluno, no final do ensino básico. Na avaliação da Secretária, as ações do Ministério da Educação proporcionaram uma revolução no ensino fundamental brasileiro preparando o aluno para a “sociedade do conhecimento”. Na educação superior brasileira, para Castro (2002, p. 399), também houve um redesenho das políticas educacionais para enfrentar os novos desafios, postos pela “economia do conhecimento”,

para dar respostas consistentes com as exigências da economia do conhecimento, o Brasil precisa garantir a expansão de oferta de educação superior, promovendo a diferenciação institucional e a diversificação dos cursos. Esse é o cerne da reforma atualmente em curso.

Aqui se encontra uma das grandes convergências entre as políticas da reforma brasileira e as condicionalidades do BM, refletidas nas privatizações do ensino superior proporcionadas pelas reformas do Governo Fernando Henrique Cardoso. Conforme análise de Corbucci (2004), a retração do Estado permitiu avanços da iniciativa privada, via desregulamentação, para criação de cursos de ensino superior, bem como promoveu a descentralização para os estados e municípios, das funções da educação.

A universidade pública, para Castro (2002), continuará a desempenhar o papel de formar pesquisadores, cientistas e professores para atuarem no ensino superior e privado. Às instituições privadas caberá o papel de formação de profissionais para o mercado de trabalho, como os cursos de ciências sociais aplicadas e os cursos que exigem formação tecnológica, financeira e de produção. Delineia-se, nesta perspectiva, o que se previa no projeto de Reforma da Educação Superior, na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza (1995-2002), a idéia de remodelar a universidade transformando-a em centro de excelência, cuja incumbência, de um lado, era o de fazer ciência para o desenvolvimento e competição internacional e, de outro, a formação universitária profissionalizante de curta duração e formação flexível.

Para fortalecer essa reforma o CNE desenvolveu três ações: 1. contemplou a reforma curricular, substituindo os currículos mínimos por parâmetros curriculares - PCN's. Esses se tornaram mais flexíveis à atuação, diante das necessidades econômicas e sociais locais e regionais, com a possibilidade de serem desenvolvidos cursos de curta duração, como os cursos seqüenciais. Para Castro (2000, p. 400), “flexibilidade e diversificação são as palavras-chaves que marcarão a educação superior da *sociedade do conhecimento*”²¹⁶; 2. criou sistema de monitoramento da qualidade ofertada pelo ensino público e privado através de instrumentos avaliativos como o ENC e a avaliação das condições de ensino (bibliotecas, laboratórios, adequação física, formação docente) das universidades e instituições, hoje revista, e chamada de Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES; 3. reformulou o sistema de financiamento das universidades públicas por meio da inserção de critérios de produtividade, tanto no custeio dos gastos, quanto no salário dos professores (GED). Substituiu também o antigo crédito educativo pelo financiamento estudantil para os estudantes pobres das instituições privadas, o Financiamento Institucional do Ensino Superior - FIES.

²¹⁶ Entenda-se por flexibilização e diversificação o processo de expansão privada e o economicismo como prerrogativas da educação superior.

A “economia do conhecimento” como percebemos nas palavras de Jarl Bengtsson (2002, p. 405)²¹⁷ é caracterizada pela capacidade de produção, volume, velocidade, disseminação e o uso do conhecimento:

o que se tornou claro na última meia década foi que o volume, a natureza e a direção da produção do conhecimento, da disseminação do conhecimento e do uso do conhecimento estão no cerne de qualquer definição de economia do conhecimento.

O autor também discorre sobre os acordos assumidos pelos ministros da educação dos países europeus vinculados à OCDE para direcionar as reformas educacionais na perspectiva da “economia do conhecimento”. Em princípio, essas orientações também valem para o Brasil, tendo seus conteúdos inseridos nas orientações do BM e nas reformas educacionais do ensino fundamental e superior da década de 1990. Ele selecionou seis dessas orientações por considerá-las centrais no fortalecimento da educação brasileira na perspectiva da “economia do conhecimento”: a necessidade da inclusão de jovens e crianças que ainda estão fora da escola; a necessidade da reformulação dos currículos na perspectiva flexível; a alfabetização de adultos para melhorar o desempenho na produção; a necessária parceria entre os setores público e privado, especialmente no que tange à pesquisa no ensino superior, pela sua escassez nas instituições privadas; as reformas educacionais prevendo a educação ao longo da vida constituindo estratégia para manter-se na “economia do conhecimento”; o desenvolvimento de uma nova cultura de aprendizagem do aprender, desaprender e reaprender, com incentivos práticos e ideológicos a favor dessa nova cultura para, assim evitar a divisão entre os que sabem e os que não sabem ²¹⁸.

De acordo com Siqueira (2004b) a OCDE, após anos de negociação, consegue atingir o setor da educação, antes distante das relações comerciais. O interesse se dá em função do volume superior a três trilhões de dólares anuais movimentados pela educação mundial que acaba chamando a atenção de empresas como a Microsoft, Fordstar, universidades de ensino a distância e outras. Os países desenvolvidos já tendo boas taxas de escolarização em massa, voltam-se agora para os países em desenvolvimento, onde se encontram as grandes demandas por ensino. O papel da OMC, via GATT, passa a ser o de pressionar os países para que

²¹⁷ Nesse momento, desempenhava a função de Conselheiro da Direção do “Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação”, da OCDE.

²¹⁸ Bengtsson (2002) reproduz fielmente as orientações da OCDE e do BM, solicitando aos países sócios a reestruturação normativa de forma a facilitar o intercâmbio internacional do produto educação.

promovam a desregulamentação de barreiras locais que ainda garantem a educação como direito social.

Seguindo este raciocínio, Carl J. Dahlman (2002, p. 182)²¹⁹ define a “economia do conhecimento” como: “em linhas mais amplas, a educação dos povos e sua capacidade de fazer um uso eficaz do conhecimento”. Assinala, ainda, a educação brasileira como *Calcanhar de Aquiles* para a concretização da “economia do conhecimento”. Acusa a educação brasileira, em termos de letramento e matrículas, de estar muito aquém dos índices de países como Argentina, Chile, Coréia do Norte, revelando baixo desempenho quanto à qualidade da educação dos jovens e do treinamento de pessoal nas empresas²²⁰. Estes fatos confirmam que os esforços das reformas, na educação superior, estão fundamentados no debate de uma “economia do conhecimento”, a qual prevê o uso sempre mais comercial da educação. Também é reafirmada pelas manifestações do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

O Presidente Fernando Henrique Cardoso (2002, p. 45) defende a idéia de um novo paradigma econômico, surgido nas últimas décadas, em virtude da densidade da interação entre os processos produtivos, a informação e o conhecimento. “Este novo paradigma está marcado pelo funcionamento de redes, um sistema de redes interligadas que vão desde o processo de produção aos padrões de interação social”²²¹.

Os novos padrões de interação social, para o Presidente Fernando Henrique Cardoso romperiam os conceitos sociológicos de sociedade, no sentido de classes, substituídos pelo conceito de comunidade que evoca relações horizontais de poder e não hierárquicas e de classe. O paradigma da “sociedade do conhecimento” permitiria que houvesse maior convivência social.

Com a sociedade em rede, de alguma maneira, todos, vivemos ou podemos viver em comunidade [...] mas tudo dentro deste conceito de que as pessoas, hoje, estão mais juntas, apesar de estarem dispersas. E podem estar mais juntas graças, justamente, aos instrumentos que geram esse novo tipo, não só de economia em si, mas de sociedade, que aqui estamos chamando de sociedade do conhecimento (2002, p. 47).

²¹⁹ No momento exercia a função de economista do BM em Washington.

²²⁰ Uma tendência que se repete nas análises da educação, na década de 1990, é a da crescente presença de economistas, sugerindo o que e como reformar nos países periféricos e semiperiféricos. Os documentos oficiais são construídos por técnicos dessas áreas, conduzindo a educação como tema da área econômica.

²²¹ A compreensão sobre as redes de relação demonstra que o pensamento de Castells foi absorvido por Fernando Henrique Cardoso.

O desafio lançado pelo Presidente é o de condução do país rumo a esta sociabilidade. O país precisaria compreender qual a sua contribuição no âmbito das relações internacionais. “Temos, portanto, que entender a inserção do Brasil nesse novo paradigma, para entendermos melhor nossa própria inserção no mundo contemporâneo” (CARDOSO, 2002, p.47). Vários passos já haviam sido dados nessa direção, no seu modo de ver, pelas reformas instituídas.

A centralidade da educação, no contexto da “sociedade do conhecimento”, é apontada pelos avanços dos projetos de educação implementados pelo seu governo, como: aumento da escolaridade básica e secundária; produção e edição de textos internacionais; aumento na formação de doutores e mestres; aumento do financiamento para setores tecnológicos; aumento do número de computadores pessoais e desenvolvimento do projeto de ensino a distância. Importante frisar que tal defesa se assenta na condição do conhecimento como elemento que incide sobre a produção de bens e serviços, traduzido por “economia do conhecimento”, ou seja, a dimensão econômica da “sociedade do conhecimento”. A importância desses índices deve ser compreendida no escopo das políticas de Ciência & Tecnologia, eleitas como o eixo central de ação do governo para elevar o desenvolvimento em acordo com o BM conforme trataremos no próximo item. Essa opção implica em concentrar a responsabilidade na pós-graduação pela produção desses índices que qualificarão o país diante das agências internacionais.

As políticas para a educação fundadas no eixo da produtividade do Governo Fernando Henrique Cardoso (2002) são também confirmadas no Plano Plurianual - PPA de 1996-1999, em que se estabelecem as prioridades de ação para a educação superior: melhoria da qualidade do ensino e formação de recursos humanos qualificados para a modernização do país.

Desses dois objetivos podemos deduzir as medidas de eficiência e produtividade defendidas pelo Ministro Paulo Renato de Souza (2005) quando centra a função da universidade no ensino e na preparação de recursos para a modernização. Na fala do Ministro, ao introduzir o documento do Censo MEC/INEP 2000, brotam os índices que demonstram o aumento do número de atendimento nas IFES, na graduação, mestrados e doutorados:

Os resultados do Censo da Educação Superior [...] revelam dados positivos sobre o desempenho das universidades federais nos últimos cinco anos [...]. Nos cursos de graduação [...] a matrícula expandiu-se em 22% [...]. A matrícula nos cursos noturnos das instituições federais foi notável: 39,4% [...]. O número de alunos de mestrado cresceu 79,4% entre 1987 e 1999 [...].

Os programas de doutorado das universidades federais absorviam apenas 30% do total da matrícula em 1987 [...] em 1999, atingiu a notável marca de 43,5% (SOUZA, 2005, p. 9).

O então Ministro procura demonstrar que os índices de crescimento são resultado das implementações gerenciais de controle produtivo: escolha de reitor em lista tríplice, baseada na LDBEN; indicadores de produtividade das gestões das universidades em termos de recursos financeiros e número de vagas; o ‘Provão’, que avaliou o desempenho dos cursos de graduação; implementação de recursos específicos para desenvolver as áreas de informática nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e a GED, medidas de eficiência e produtividade consideradas motivadoras da melhoria da qualidade das IFES. E argumenta em relação ao aumento orçamentário das IFES que: “o orçamento total das universidades federais, excluindo inativos, cresceu 28%, entre 1995 e 1999 [...], mas sobretudo foram empregadas políticas de ação corretas, visando ao melhor uso dos recursos públicos” (SOUZA, 2005, p. 10).

Por ora queremos demonstrar que este último argumento do Ministro não confere com os dados sobre os investimentos no ensino superior, se o ponto de partida for o PIB, conforme os dados na tabela abaixo da Fundação Getúlio Vargas - FGV (2005). O investimento cada vez menor, em relação ao PIB e até em termos absolutos, no sistema universitário público (os gastos com as IFES caíram de R\$ 6.627 milhões, ou 21,9% do total do gasto educacional do governo, em 1995, para R\$ 5.478 milhões, ou 17,6% do total do gasto educacional do governo, em 1999), às custas de arrocho salarial, desinvestimento, queda da qualidade do ensino e da pesquisa, sucateamento do parque existente, flexibilização e precarização.

Tabela 10 - Recursos do tesouro aplicados nas IFES em relação ao PIB. Valores em R\$ milhões, a preço de janeiro de 1999.

Ano	Recursos das IFES	Produto Interno Bruto -PIB	%
1995	6.627	831.496,4	0,79
1996	5.950	866.585,6	0,69
1997	5.897	890.503,35	0,66
1998	5.877	917.485,6	0,64
1999	5.478	906.475,8	0,61

Fonte: IGP-DI, FGV (2005)

Isto é, em valores absolutos, as IFES tiveram a menor carga de investimentos entre 1995 e 1999, acompanhadas de medidas de financiamento para a iniciativa privada. Quando se confrontam os dados de crescimento, entre as instituições públicas e particulares, verificamos que o crescimento de matrículas foi majoritário nas particulares. Conforme Censo MEC/INEP 1990-2002 (2004) houve aumento de 1,44% nas IES Estaduais, contra 72% nas IES Municipais de Ensino. A taxa de crescimento do setor público de 1990 a 1997, conforme o MEC/INEP (2004), foi de 31,5%, enquanto na iniciativa privada foi de 23,4%, porém, entre 1997 e 1998, o setor privado aumentou em 11,4%, mantendo uma oscilação entre 15,7% e 17,5%, ou seja, o crescimento privado, em dois anos, foi o equivalente ao crescimento dos sete anos anteriores. Se ampliarmos os anos de comparação, veremos que as perdas orçamentárias foram ainda maiores para as universidades federais, pois, segundo Pinto (2004, p. 733),

o total de recursos das instituições federais de educação (IFES) saiu de um patamar de 0,97% do PIB em 1989 (Governo Sarney), caindo para 0,57% em 1992 (Governo Collor), recuperando-se, parcialmente, em 1994 (Governo Itamar), quando atinge 0,91% do PIB, para então iniciar um processo inexorável de queda, chegando a 0,61% do PIB em 2001, com leve recuperação em 2002 (0,64% do PIB) [...]. Segundo os mesmos dados, no período que vai de 1989 a 2002, a queda dos recursos das IFES, com relação ao PIB, foi de 34%.

Se contabilizarmos a queda de percentual do PIB entre os anos de 1995 a 1999, teremos o índice de 29,67%. Logo, os argumentos do Ministro Paulo Renato de Souza de que

houve aumento de investimentos, nos anos referidos, não se sustentam. Além do que, o aumento das vagas do ensino superior em 82%, entre 1990 e 2002, que aparece como um dado positivo, só pode ser compreendido a partir do corte do orçamento das IFES e ampliação da iniciativa privada²²².

Ao observarmos as manifestações dos representantes do Presidente, do Ministro da Educação, de assessores internacionais e nacionais, verificamos o esforço da administração de FHC de tornar o Brasil um país moderno, com instituições flexibilizadas, apostando no caminho projetado pela “sociedade do conhecimento”. Os dados quantitativos, como número de vagas, matrículas, número de doutores, crianças na escola, ajudam a engrossar a névoa que se criou para justificar as reformas na educação superior brasileira, assumidas como algo inexorável, garantia de avanço e promessa de elevar o país ao patamar dos países centrais. O discurso que afirmava poder fazer o país mais competitivo pelo uso eficiente do conhecimento se vê enredado na malha dos cortes orçamentários e na promessa de uma economia incapaz de ser realizada. Nem mesmo os argumentos para a qualificação profissional e formação para o trabalho se sustentam com o perfil da condução da reforma da década de 1990. Logo, o ensino superior, pensado como dupla face, uma internacional e competitiva outra para o mercado flexível serviu como saída política e econômica incapaz de se afirmar enquanto tal.

O MCT assume também a reforma da década de 1990 imbuído das propostas da “sociedade do conhecimento”, juntamente com o MEC, com a liderança de Ronaldo Mota Sardenberg, Ministro do MCT.

6.4.1 O *Livro Verde* do Ministério da Ciência e da Tecnologia: uma profissão de fé na “sociedade do conhecimento”

O *Livro Verde* (2001) é um documento do Ministério da Ciência e da Tecnologia, produzido no período em que Ronaldo Mota Sardenberg (1995-2002) era Ministro da Ciência e Tecnologia. A Ciência Tecnologia e Inovação - CT&I é investida como caminho para

²²² No campo de comparação com outros países vemos que o investimento do PIB brasileiro é um dos mais baixos. Segundo a UNESCO (2003) o Brasil aplica 4% em todas as dimensões da educação ficando atrás da Austrália (5,55%), Japão (4,7%), México (6,2%), Coreia (7,1%), Portugal (6,2%), USA (7,2%) e Chile (7,2%). Esses dados nos indicam o quanto o país deixou de avançar ao ser feita a opção pela universidade empresa.

melhorar o desenvolvimento da economia, diminuir a pobreza e tornar o conhecimento, riqueza. Este documento trata do projeto de construção de uma “sociedade do conhecimento” pelo fortalecimento da Pesquisa e Inovação - P&I. A viabilidade desta realização só se concretizará pela aproximação entre a universidade-empresa pelos investimentos em pesquisa como fica explícito na introdução do Livro Verde do MCT (2001, p. X), “com o fundo Verde Amarelo, dispõe-se de um vigoroso instrumento para que a aproximação universidade-empresa abandone o plano das intenções”. Porque, justifica o documento (2001, p. XVI), “a transformação do conhecimento em riqueza se dá pela ação preponderante da empresa”, o que significa em termos de investimentos setoriais a potencialização da Pesquisa e Desenvolvimento - P&D pelo setor privado, com o apoio do Estado. Conforme o MCT (2001, p. XVI), “não se trata de fazer com que o Estado diminua sua contribuição absoluta, muito pelo contrário [...] mas de fazer com que o setor privado se torne num prazo relativamente curto, o participante maior no esforço de P&T²²³ do país”. A tese da superação da pobreza está vinculada à produção, desenvolvimento e distribuição do conhecimento, à crença reafirmada pelo MCT (2001 XVII) “não falta empreendedorismo e criatividade ao brasileiro, mas uma educação em todos os níveis, universal, sólida e moderna”²²⁴.

O documento reforça a crença de que a tecnologia resolveria os problemas urbanos, violência, água, esgoto, a vida no campo etc. Mas não aborda como democratizar os avanços tecnológicos em uma sociedade desigual do ponto de vista da divisão da produção social. No capítulo IV ao desenvolver a hipótese da TC&I como fatores centrais do desenvolvimento econômico na “sociedade do conhecimento”, afirma que os fatores tradicionais de produção: capital, trabalho e recursos naturais são agregados de um fator mais importante que é o conhecimento, definido segundo o MCT (2001, p. 114) como

capacidade de utilizá-lo (capital) de forma produtiva e criativa, sem o qual o capital envelhece, os recursos naturais não podem ser explorados, de forma

²²³ Pesquisa e Tecnologia – P&T.

²²⁴ Esta proposição está confirmada nos cinco temas centrais do documento, são eles: o avanço no conhecimento e a educação em seu papel da produção e difusão do conhecimento; o impacto do desenvolvimento científicos na educação, saúde, diminuição da pobreza, da urbanização etc; o crescimento econômico sustentado de bens e serviços e a ciência e a tecnologia; desafios estratégicos como são a amazônia, o mar, a sociedade da informação, a biotecnologia, o campos em expansão de pesquisa e inovação; e os desafios institucionais, isto é, as questões legais necessárias para a expansão de conhecimentos e da ciência. Segundo o MCT (2001, p. 19): “A partir de 1990, a política de abertura econômica e de maior inserção do País no mercado internacional modificou as condições de funcionamento da economia brasileira. A estratégia adotada propunha a inserção competitiva [...] no mercado internacional e visava diminuir a presença do Estado na economia, dando início a um amplo projeto de privatização das empresas públicas”.

sustentável e competitiva, e produtividade do trabalho em constante evolução nos países de economia dinâmica cai em termos relativos.

A centralidade do conhecimento como fator produtivo tem como seu principal processo a aprendizagem, capaz de gerar inovação que transforma conhecimento em valor. Portanto, centrar a produtividade no conhecimento possibilita tornar o país mais competitivo economicamente e na produção do Bem-Estar Social. Conforme o MCT (2001, p. 115), “gerar conhecimento e reforçar a capacidade de inovação da economia brasileira constitui, sem dúvida, um requisito chave para transformar, de forma efetiva, o Brasil real, com todos os problemas conhecidos, no país que todos almejam”.

Quanto ao planejamento do Sistema de Inovação do Brasil o MCT julga oportuno utilizar-se das orientações da OCDE que coincidem com aquelas indicadas pelo BM para a Educação superior: maior incremento e flexibilidade da pesquisa na aproximação entre universidade e empresa; melhorar a eficiência do apoio financeiro público, eliminando as barreiras para o investimento de inovação por capitais privados; adotar medidas de competitividade entre as empresas para ampliar a difusão tecnológica; desenvolvimento de maior capacidade inovadora e promoção de novos empreendimentos; abrir novas áreas de desenvolvimento tecnológicas e reformas que estimulem tecnologias mais flexíveis; aperfeiçoamento técnico dos mecanismos de avaliação institucional; introdução de mecanismos que promovam as Parcerias Público-privada - PPP como medida de maior apoio à inovação; eliminar as barreiras para cooperação tecnológica internacional; ampliar a coordenação econômica por meio de reformas no mercado financeiro, de produtos e trabalho, na educação e na formação profissional; aumentar os fluxos internacionais de idéias, pessoas, e a capacidade de absorção das economias domésticas. Conforme o MCT (2001, p. 46), “a sobrevivência da humanidade está intrinsecamente ligada ao avanço do conhecimento”.

Dentre essas mudanças, o fator educação exerce papel central no desenvolvimento de conhecimentos a serem implementados na agenda brasileira para concretizar a “sociedade do conhecimento”. Conforme o MCT (2001, p. 48) é preciso

mudança no perfil educacional e ocupacional da força de trabalho, crescimento e diversificação do ensino em todos os níveis, valorização das profissões pedagógicas, técnicas e científicas, definição de prioridades para o avanço do conhecimento são alguns dos aspectos centrais da sociedade do conhecimento que necessitam ser incluídas, imediatamente na agenda da sociedade brasileira.

A indicação do MCT é a de proporcionar um desenvolvimento cultural de aprendizagem por programas e projetos que possam avançar para uma “sociedade do conhecimento”. Reconhece que os investimentos ainda são poucos e cita algumas iniciativas já em funcionamento. São elas: Programa de Educação para Ciência – SPEC, Subprograma do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT e Programa Pró-Ciência da CAPES. No CNPq prepara-se um programa para carreiras técnico-científicas para o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e habilidades mentais para o exercício de tais carreiras.

Formação de recursos humanos é outra demanda levantada no *Livro Verde* (2001). O ensino superior deve suprir as demandas por educação descobertas nas décadas de 1980 e 1990. Cumpre importante papel nisso o crescimento da iniciativa privada, o sistema de avaliação do ensino superior. Os programas de Pós-graduação constituiriam segundo o MCT o cerne da pesquisa científica para o desenvolvimento econômico do país.

No *Livro Verde* (2001) são apresentados vários gráficos sobre o aumento de bolsas de iniciação científica, mestrado²²⁵ e doutorado²²⁶. Demonstra o baixo crescimento da escolaridade entre as décadas de 1980²²⁷ e 1990²²⁸ dizendo que estão muito aquém do nível desejável. Conforme o MCT (2001, p. 63) “não há testemunho mais eloqüente e doloroso do despreparo do país para o desafio da *sociedade do conhecimento*”. A ênfase do documento é de que é preciso investir em maior número de mestres, doutores, cientistas e engenheiros, compreendendo que com isso haveria maior desenvolvimento de profissionais nas áreas industriais e de produção de *bens e serviços*. O documento procura demonstrar que o avanço no estudo implica maior possibilidade de trabalho. Conforme o MCT (2001, p. 65), “entre 1985 e 1999, os ocupados em empregos formais, com educação superior, passaram de cerca de 9% para mais de 12% do total de empregados”. Procura demonstrar, sobretudo, o crescimento do Brasil nas áreas científicas pelo número de artigos produzidos, avaliação também enumerada pelo BM sobre o crescimento da produção do conhecimento nos países²²⁹.

²²⁵ Entre 1980 e 2000 o número de mestres passou de 8.653 para 17.251.

²²⁶ Entre 1980 e 2000 o número de doutores passou de 1.372 para 14.016.

²²⁷ 1,22 anos de escolaridade média do brasileiro.

²²⁸ Para 5,75 anos de escolaridade média do brasileiro.

²²⁹ Conforme o MCT (2001, p. 71): “Em 2000, a produção científica brasileira, medida pelo número de artigos científicos e técnicos publicados e indexados no *National Science Indicators* chegou a 9.511. Enquanto, na década de 80 o crescimento na ordem da produção científica foi da ordem de 88%, na década de 90 essa taxa cresceu na ordem de 150% [...] Também citações de artigos brasileiros cresceram aceleradamente nas últimas duas décadas: passaram de pouco mais de 14 mil entre 1981 e 1985, para quase 85 mil entre 1996 e 2000”.

O MCT observa também a importância das ciências sociais no estudo do impacto das tecnologias na sociedade e na preparação de uma cultura aberta às tecnologias. Conforme MCT (2001, p. 77): “Ora, as ciências sociais têm muito a contribuir para o mapeamento da percepção da sociedade brasileira sobre estes temas”. Tanto as ciências sociais quanto as humanas passam por momentos de desafios diante dos processos de mudanças para a “sociedade do conhecimento”. O primeiro se deve ao caráter de mercado, com o qual o MCT (2001, p. 78) sugere maior aproximação:

em primeiro lugar deverão provar seu valor em meio a uma demanda por eficiência, lucratividade e resultados [...] Em segundo lugar, serão desafiadas a enfrentar questões novas e prementes que estão surgindo no contexto das mudanças sociais e econômicas [...] Finalmente, serão instigadas a usar integralmente, as novas tecnologias que vêm permitindo o desenvolvimento de novas ferramentas e infra-estruturas de pesquisa.

O documento enfatiza a prioridade de investimento das empresas privadas no setor de tecnologia. Em quadro comparativo (MCT, 2001, p. 121), mostra que o Brasil tem uma das médias mais baixas de P&T realizadas pelo setor privado. O investimento em P&T das empresas brasileiras é de 0,3%, aquém de países como EUA, com 2,2%, Coreia do Sul, 1,8, França, 1,4%, Austrália, 0,7, Itália, 0,6. A debilidade desses investimentos precisa ser superada segundo o MCT (2001), para se chegar a um desenvolvimento da CT&I exigido pela realidade brasileira.

O perfil da empresa brasileira é ainda muito voltado ao mercado e não para a P&T. Segundo o MCT (2001, p. 126), “em geral, pode-se afirmar que as empresas brasileiras parecem ser mais reativas ao mercado do que propensas a serem inovadoras e ativas”. Também chama a atenção da baixa importância atribuída pelas empresas às universidades e institutos de pesquisa como fonte de inovação. Por isso, na década de 1990, foram dados passos no sentido de incentivar a pesquisa e o desenvolvimento - P&D por meio da Lei 8.661/93 (2005), segundo o MCT (2001), essa Lei promovia uma série de incentivos a Programas de Desenvolvimento Tecnológico Industrial - PDTI e os Programas de Desenvolvimento Tecnológico Agropecuário - PDTA, tendo uma resposta imediata das empresas em seus investimentos. Entre outras propostas o MCT (2001, p. 135) considera importante voltar aos termos da Lei de Incentivos Fiscais 8.661/93 (BRASIL) e acrescenta

outras sugestões, delas destacamos: “ampliar escopo à P&D, de maneira que a Lei se aplique ao desenvolvimento de tecnologias para serviço [...] incentivar a absorção da mão-de-obra qualificada (mestres e doutores) pelo setor privado”.

Outro aspecto a ressaltar sobre os investimentos é o emprego dos *fundos públicos* para o custeio de P&T. Quanto a esses investimentos o MCT (2001, p. 136) afirma:

No Brasil o incentivo direto a P&T das empresas com financiamento parcial a fundo perdido tem se desenvolvido por programas que buscam desenvolver parcerias entre empresas privadas e instituições públicas de pesquisa (inclusive universidades).

No âmbito das exportações a economia brasileira precisa crescer mais e aumentar o *superávit* comercial e resolver o *déficit* na balança de serviços. Há mais importações de produtos com alta tecnologia e mais exportações de produtos com grande concentração de energia, recursos naturais e trabalho. O setor de serviços, no qual o fator conhecimento é central é tido como muito baixo em relação aos países da OCDE. Conforme o MCT (2001, p. 140), “a baixa presença de produtos com tecnologia intensiva na pauta das exportações é outro desafio a considerar (5% do total enquanto a média mundial é de 18%)”. A competitividade dos produtos brasileiros se concentra em produtos de baixa intensidade tecnológica como é o caso da celulose, minério de ferro, produtos agroindustriais (soja, açúcar, café, laranja), calçados e móveis.

Com isso, o MCT (2001, p. 144) julga importante ampliar a presença da indústria brasileira na estrutura produtiva de TIC. “Os serviços de telecomunicações se colocam entre os mais importantes na área de bens e serviços baseado em TIC”. Por isso é uma área de atenção redobrada para os investimentos articulando fundos e política industrial. Segundo o MCT (2001, p. 144), “este tipo de atuação é crucial para o desenvolvimento das pequenas e médias Empresas Nacionais de Base Tecnológica - EBTs”. Nessa direção também se estabelece a presença da universidade “a atuação dos fundos junto às universidades e instituições públicas deve privilegiar a pesquisa científica e tecnológica que esteja articulada com a estratégia de desenvolvimento das TIC” (MCT, 2001, p. 144).

A discussão sobre uma política para as TIC está sendo desenvolvida pelo MCT (2001, p. 146) e pensada em três dimensões: “o desenvolvimento de bens finais (*hardware*), a política de desenvolvimento de *software* e a reestruturação e desenvolvimento do setor de

microeletrônica”. Essas dimensões só terão êxito se acompanhadas da formação de recursos humanos com a participação das universidades e centros de pesquisa.

A legislação que reestruturou o setor das telecomunicações previu um conjunto de financiamento por meio do Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações - FUNTTEL, junto ao Ministério das Telecomunicações. Um campo complementar de P&D para desenvolvimento e inovação está nas parcerias entre as empresas privadas e universidade. Segundo o MCT (2001, p. 146-148),

nesse contexto, algumas empresas transnacionais já estabeleceram centros de P&D, principalmente voltados para o setor de software de gerenciamento de redes, software para terceira geração, *wireless*, protocolo IP e *backbones*, e estabeleceram projetos de pesquisa e cooperação com universidades [...] Ao mesmo tempo persistem as atividades de desenvolvimento tecnológico do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD), transformado em fundação de direito privado.

O comando da MCT está convicto de que um *planejamento estratégico* que permita o desenvolvimento de setores ainda inexplorados, aproveitando os recursos naturais existentes, atacar as áreas vulneráveis econômica e socialmente e mapear as áreas chaves para um desenvolvimento sustentável poderá desenvolver o país nas áreas tecnológicas e elevar o patamar de competitividade econômica, promover equidade e justiça social. Estas estratégias, para o MCT (2001, p. 167), primam por “buscar um salto tecnológico, por meio do qual o desenvolvimento de *bens e serviços* se dará no marco dos parâmetros de confiabilidade e competitividade que ultrapassem o referencial de desempenho do momento”. Com o cumprimento de tais estratégias, o MCT (2001, p.167) indica a sociedade que está por vir: “a sociedade terá evoluído na direção de maior desenvolvimento, equidade e justiça”.

Mas o MCT também adverte que estas estratégias só funcionarão sob o desenvolvimento de determinadas condições: preparação de recursos humanos e programas, compreenda-se como capital humano para a “sociedade do conhecimento”; avanço no conhecimento próprio e de outros países; capacidade de fazer escolhas e identificar oportunidades; integrar esforços de pesquisa conjunto entre os setores público, privado e terceiro setor; forte participação da iniciativa privada nos programas de incentivo e fomento na PD&I nacionais e estrangeiras, compatíveis com as necessidades econômicas brasileiras; instituições e ambiente institucional adequados para o favorável desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. Surge a figura das Organizações Privadas de Pesquisa, com caráter de

Organização social, instituídas pela Lei 9.637/98 (2004) constituem-se como entidades de direito privado, reconhecidas pelo Estado de interesse social e utilidade pública, podendo receber recursos públicos. Outra iniciativa é a figura jurídica do “Instituto de Pesquisa”, desdobrada da Lei 3.071/1916 (2004), revogada pela Lei n.10.406 (2004) de 10 de janeiro de 2002. Também de direito privado, sem fins lucrativos, com direito de desenvolver pesquisa em qualquer área do conhecimento, a EMBRAPA e o INPA são exemplos dessa figura jurídica. Há outras alternativas, segundo o MCT (2001, p. 247):

outra é a da criação de Centros de Pesquisa por associação de produtores. Na América Latina, a área de pesquisa agropecuária, oferece exemplos dessa natureza, podendo-se encontrar centros privados de pesquisas em todos os países, voltados tanto a produtos agropecuários específicos, como ao desenvolvimento de cadeias produtivas integradas.

Aqui encontramos convergências importantes entre as indicações do BM e as perspectivas pensadas por nós do conhecimento com caráter privado, diversificação das fontes de financiamento para as universidades, uso das Fundações privadas de apoio à pesquisa.

O MCT também aponta como desafios estratégicos para a evolução da ciência e tecnologia o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se inscreve a ampliação das redes de computadores e programas de inclusão digital. A tecnologia informática desenvolveu-se no último quarto do século XX devido a capacidade de tornar grande parte das atividades humanas digitalizável e pelo acesso a essas tecnologias, cada vez mais baratas. O MCT (2001, p. 192) considera que a tecnologia da informática estaria contruindo um novo paradigma para o desenvolvimento das nações:

a inserção favorável no novo paradigma requer uma base tecnológica e de infra-estrutura, um conjunto de condições de inovação na estrutura produtiva e organizacional, no sistema de educação e de pesquisa, assim como nas instâncias reguladoras normativa e reguladoras do governo em geral.

Para proporcionar a passagem do país para a sociedade da informação é necessário superar a *exclusão digital*. Mesmo que o Brasil seja o primeiro da América Latina em acesso à Internet, segundo o MCT, em 2000 eram 14 milhões de acesso incluindo os brasileiros em outras nações muito precisa ser feito. Por isso o MCT (2001, p. 194) julga fundamental o desenvolvimento de mecanismos, como:

promoção de acesso e difusão das TIC tais como: fundos regionais e outras iniciativas para auxiliar a formação e implementação de estratégias nacionais de TIC para o desenvolvimento, incluindo governança, desenvolvimento de conteúdo, aperfeiçoamento de recursos humanos, infra-estrutura, acesso universal, alfabetização digital, pesquisa científica e tecnológica, entre outros objetivos dos países em desenvolvimento.

O desafio é inserir o Brasil na nova “economia digital” nas áreas de segurança eletrônica, formação de recursos humanos²³⁰, e Pesquisa e Desenvolvimento, criação de infraestrutura avançada para a Pesquisa e Desenvolvimento²³¹. Outro passo importante foi o lançamento do Decreto 3.294 de 15 de dezembro de 1999 que dispunha sobre o Programa Sociedade da Informação. Para o MCT (2001, p. 199):

o Programa Sociedade da Informação cria as condições básicas para impulsionar a pesquisa, bem como assegurar à economia brasileira condições de competir no mercado global, tendo como foco a inclusão do cidadão e o engajamento da sociedade no mercado das tecnologias da informação.

As linhas de ação desse Programa são: mercado de trabalho e oportunidades; universalização de serviços para a cidadania; educação na sociedade da informação, apoio a esquemas de aprendizado à distância, educação permanente, capacitação de professores, revisão curricular para introdução de tecnologias no ensino formal; conteúdos e identidade cultural para enfatizar a cultura e identidade em sua diversidade; aplicação das tecnologias da informação a serviço do governo para facilitar o acesso do cidadão; identificação das tecnologias estratégicas para o desenvolvimento industrial econômico e promoção de pesquisa junto as universidades e as empresas; implantação de infra-estrutura básica avançada para a disseminação das tecnologias de informação.

Este programa pressupõe a inserção do Brasil numa sociedade mais avançada, como esclarece o MCT (2001, p. 199), “o resultado desse processo deverá definir um conjunto de diretrizes estratégicas para a inserção do Brasil nessa nova sociedade”.

O novo paradigma da “sociedade da informação” indica ainda uma oportunidade para os países periféricos e semiperiféricos se integrarem na economia mundializada. A condição

²³⁰ O CNPq e os grupos de pesquisa significam o avanço no setor, em 2000 haviam mais de 314 grupos de pesquisa em informática, 80 doutores e 500 mestres resultante de programas de pós-graduação em informática.

²³¹ A partir de 1989 foi fundada a Rede Nacional de Pesquisa - RNP, infra-estrutura que possibilitou a ligação das instituições de ensino superior, implantou serviço de acesso à base de dados, e incentivou o avanço da internet no setor privado e de serviços. (MCT, 2001).

para tal é a preparação interna desses países, procurando criar a sinergia entre as universidades, centros de pesquisa e empresas para a P&D e estabelecer vínculos com o externo, buscando os novos conhecimentos produzidos pela cooperação internacional em CT&I (cooperações bilaterais e multilaterais), destacando-se o BM e o BID como cooperadores em empréstimos internacionais.

Como averiguamos neste item o MCT colabora para a construção do ideário de um paradigma assegurado pela informação e conhecimento. Suas reflexões confirmam a hipótese de que o BM exerce forte influência nas orientações para o planejamento da educação superior brasileira no campo da Ciência & tecnologia. Na direção das orientações do BM destacamos ainda o tratamento econômico às ciências sociais e humanas, as relações de parcerias entre empresa e universidade, a perspectiva do MCT de que se diminuiria a pobreza pela distribuição do conhecimento.

Estes e outros aspectos necessários para avançar na “sociedade do conhecimento”, segundo o MCT conferem com a agenda global estruturada para a educação proposta pelo BM. Destaca-se nessa agenda a diversificação e conhecimentos para fortalecer a força de trabalho e o desenvolvimento de aptidões, habilidades e técnicas em detrimento de um conhecimento político-econômico.

A crítica realizada pelo documento às empresas que pouco investem em inovação é a revelação da prática da política de ciência e tecnologia que durante a década de 1990 promove o processo de empobrecimento da tecnologia nacional em vista da importação de tecnologia e a confiança na “mão invisível do mercado. Isso se soma ao discurso de responsabilização da universidade pela inovação. Os argumentos do *Livro Verde* (2001) sobre a baixa presença tecnológica do Brasil diante da OCDE é a confissão de que os investimentos nesse campo são reduzidos. Temos clareza de que sem políticas de ciência e tecnologia como prioridade nacional não é possível avançar.

O programa da “sociedade da informação” defendida pelo documento se inscreve como alternativa para superação do *gap* da exclusão digital: argumento que encontra guarida no processo de ensino a distância, na educação ao longo da vida e nas reformas para a flexibilidade curricular. Nesse sentido a inclusão digital é o discurso que confere legitimidade às propostas de reformas articuladas pelo ideário “sociedade da informação”.

6.5 “Sociedade do conhecimento”: algumas questões

A terminologia sobre a qual se sustentam as orientações das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 é o da “sociedade do conhecimento”, um conceito geral, bastante complexo, de cunho ideológico. Normalmente, essa idéia vem acompanhada da proposta de uma transformação radical da sociedade ou de termos como revolução tecnológica, cidadania, competitividade, quebra de paradigma e outras. Se pudéssemos arriscar uma síntese, diríamos como o faz Duarte (2001, p.7): “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”. O autor considera a “sociedade do conhecimento” como um fenômeno da sociedade capitalista, isto é, um modo de ser aparente desta sociedade, interpretação com a qual concordamos. Para além de entendê-la, segundo Duarte (2001, p 7), é preciso não lhe dar concessão.

Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista para a qual, a denominação que empreguemos para caracterizar nossa sociedade, dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico” então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político” devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna, ou sociedade do conhecimento, ou sociedade multicultural, ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno.

A diferença de tais conceituações se dá apenas no campo especulativo. As conceituações “pós-industrial”, “multicultural”, “sociedade da informação”, “economia do conhecimento” e outras, fortalecem uma perspectiva idealista na interpretação do real, ocasionando uma diversificação de significados de tal monta a esconder e confundir seu verdadeiro significado. Aqui se assenta um papel importante desse tipo de definição, na sociedade capitalista, o ideológico, ou na expressão *criptopositivista*²³².

Chauí (2003), ao analisar o fenômeno da “sociedade do conhecimento” o situa na relação ciência e capitalismo. Considera a diferença entre a ação da ciência e do capitalismo na capacidade de a ciência submeter o provável aos cálculos e o capitalismo em deslocar a materialidade (o produto como fruto do trabalho), no jogo veloz da produção do fragmento,

²³² Expressão utilizada referida por Maria Célia Marcondes de Moraes na banca de qualificação desta tese realizado em 05 de outubro de 2005.

para o consumo ou para o fetiche da mercadoria. Aponta que os processos das rápidas mudanças técnicas das últimas décadas ao lado do jogo de acaso da economia tornaram mais visíveis as opções do capitalismo na direção das crenças e ilusões produzidas pela “sociedade do conhecimento”.

Esta ideologia resulta, também, da necessidade de se dar respostas sobre os rumos da economia contemporânea. As tecnologias da informação e comunicação seriam a “chave” motriz de uma “nova economia”. Segundo Chesnais (2003, p.44), a fluidez do termo ‘nova economia’, “ofereceu àqueles que, em todo o mundo, esperavam que o capitalismo estadunidense lhes mostrasse o futuro, uma interpretação tranquilizadora sobre a situação econômica dos Estados Unidos”.

Há uma apropriação cada vez maior dos bens públicos, dentre os quais o conhecimento, acionada pelas forças do capital, e que derivam em posicionamentos dos Estados. Dito de outra maneira, a penetração da lógica capitalista assume os bens de domínio público e produz como consequência os novos estatutos de propriedade intelectual com direitos reservados, protegendo produtos do conhecimento, tornados agora objetos de acionistas nas bolsas de valores, ao mesmo tempo que define novos papéis dos Estados, que passam a ser exportadores e importadores de produtos do conhecimento. Leher (2004c) constata que existem no mundo 3.5 milhões de patentes e apenas 1% delas nos países periféricos (e, ainda assim, grande parte desse irrisório 1% pertence a corporações multinacionais). Nenhuma das 400 mil patentes estratégicas pertence a países da periferia do capitalismo. Os mapas do velho imperialismo são dramaticamente atuais. O percentual da População Economicamente Ativa, no setor industrial, vem encolhendo sistematicamente: em 1970, 20%; em 1990, 13%.

Portanto, no embalo da criação especulativa, as definições da “sociedade do conhecimento” apresentam uma confusão entre conhecimento e informação²³³. Esta distinção é feita em Bianchetti (1998) ao indicar que as mudanças na base técnica do capitalismo imprimem valor aos fatores abstratos como informação e conhecimento. Assim na esteira da mercadoria a informação vale o quanto pesa. Porém Conhecimento não se restringe à dimensão comercial, mas diz respeito à reflexão crítica e histórica sobre as relações sociais; ao contrário da informação, que é apresentada na “sociedade do conhecimento”, reduzida à administração funcional e a sinais de criações tecnológicas. Pensar, filosofar, refletir, criticar

são significações fora de moda para a ‘sociedade da informação’, a não ser que estejam diretamente relacionadas ao fazer prático e à lida dos códigos pré-programados. Conforme Kurz (2003, p. 1-2):

a sociedade do conhecimento está extremamente desprovida de espíritos, e por isso até mesmo nas ciências do espírito, o espírito vai sendo expulso. O que resta é uma consciência infantilizada que brinca com sucata, desconexa de conhecimento e informação.

A produção de conhecimentos pragmáticos acompanha a tendência da sociedade capitalista, com a socialização da produção e privatização de seus resultados. As políticas educacionais da década de 1990 reproduzem o modelo social, voltado para o conhecimento em curto prazo, num contexto de mudança tecnológica. Conforme Moraes et al. (2003a, p. 4), o mercado balizaria as formulações políticas, em detrimento da formação tradicional, considerada obsoleta:

a sociedade ou economia do conhecimento constitui-se em mecanismo de controle social, mediado pelo mercado. A propalada sociabilidade se expõe como pressuposto óbvio não apenas das políticas educacionais dos últimos anos, no Brasil, como também dos discursos oficiais sobre ciência e tecnologia. Um pressuposto tido como inquestionável, mesmo porque, como um paradigma que se preza, não se fez acompanhar por uma discussão consistente.

A inconsistência epistemológica é também abordada por Frigotto (1999, p. 138) que considera a temática da “sociedade do conhecimento” uma tese conservadora, produzida pelo capitalismo, ao lado da tese do “Fim da História” de Fukuyama (1992), que se soma às defesas do fim da sociedade do trabalho, de Claus Offe (1984), Adam Schaff (1995).

Não é difícil, por certo, ao confrontar os processos históricos específicos com estas profecias, surpreender traços de uma espécie de jogo de truque, onde o blefe é uma tática singular e nem percebermos um elevado grau de cinismo. Mais explícito isto pode tornar-se quando analisamos as perspectivas de educação e formação humana postuladas pelos homens de negócio ou pelos seus mentores intelectuais, assessores e consultores, em realidades culturais como a brasileira, onde a burguesia se constitui mediante uma metamorfose das oligarquias.

Por certo, a produção de explicações fantasiosas se expressa no esforço das classes dominantes de elaborarem saídas em período de crise do modelo fordista de acumulação, do última metade do Séc. XX, tendo como pressuposto um novo modelo de organização social: a “sociedade do conhecimento”. Segundo Frigotto (1999, p. 53-54),

o controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade é crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital. Mas o conhecimento é também uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores.

As questões levantadas por estes autores confirmam as perspectivas especulativas, pragmáticas e pós-modernas desta ideologia em que se obscurece a crítica. Chauí (2003) defende a idéia de que o paradigma da “sociedade do conhecimento” é o da fluidez, do fragmento que gera insegurança e medo porque cria instabilidade, produzida pelo aprofundamento das contradições sociais. A educação brasileira ao ser direcionada pelas novas tendências do mercado rumo para filosofias pragmáticas, utilitaristas, fragmentando cada vez mais o conhecimento. É a tentativa de reduzir o conhecimento como história e processo ao presente contínuo.

Uma análise da “sociedade do conhecimento” e suas implicações na educação pressupõe o resgate daquilo que Novaes (1992, p. 9) entende por “Memória e Futuro, porque sem passado e sem futuro esta história oficial esvazia não apenas nossos pensamentos mas, principalmente, a própria idéia de história”. Remete também a Hobsbawm (1995, p. 13) quando fala do século XX, em sua longa onda, deixando como uma de suas marcas registradas a condição do presente como a única condição:

a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas é um dos breves fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem²³⁴.

²³⁴ Na perspectiva de Hobsbawm (1995), a destruição do passado é analisada a partir das transformações do século XX, em três grandes dimensões: a primeira diz respeito ao mundo que deixa de ser eurocêntrico, com a crescente hegemonia norte americana; a segunda se origina na década de 1990, quando os EUA constituem-se na maior expressão de uma economia globalizada e os estados nacionais são reduzidos às atividades transnacionais; e a terceira acontece com a desintegração de velhos padrões de relacionamento social e humano, estabelecendo a quebra dos elos entre as gerações, ou seja, entre passado e presente.

O final do século XX espelha o caldo cultural esvaziado de sentido histórico, pela reincidência em afirmar a história como condição dada. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 25),

No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos.

O estabelecimento do presente contínuo e perpétuo se fortalece no modo naturalizado com que se veicula o conceito de “sociedade do conhecimento”. Configura-se num esforço teórico da falta de memória, da esquizofrenia, veiculador de uma noção de tempo “fugidio”, tido como o único real. A recuperação da dialética e da história só pode ocorrer no movimento de uma nova temporalidade no sentido posto por Novaes (1992, p. 9), o “de memória ativa entre o passado, presente e futuro”. As noções conceituais levantadas por estes autores acima mantêm entre si uma unidade de pensamento, ao concordarem em uma recusa da absorção acrítica da ideologia da “sociedade do conhecimento”. Tais produções conceituais criam um campo profícuo para a inoculação da temporalidade sem história. Quanto às políticas de reforma para a educação superior Chauí (2003) explica que se configuram pelo processo de redução do ensino público, fortalecendo a perspectiva educacional de curta duração; pela aquisição de instrumental técnico para o trabalho no mercado; pela heteronomia; pela fragmentação das esferas sociais e pelo aprofundando das relações sociais e de classe, excludentes.

Nesse sentido resgatamos o que diz Dias Sobrinho (2004) sobre o papel da universidade. Para o autor a presença da universidade no mundo globalizado tem a função de inovar a partir das contradições, nas quais está inserida. Ela mesma é a expressão das contradições porque é expressão da sociedade. Como o seu papel é refletir sobre a sociedade precisa ter uma distância que lhe garanta capacidade de crítica. Embrenhar-se no plano pragmático economicista, como desejam os homens de negócios e os defensores da sociedade do conhecimento, significa comprometer a universidade no seu papel fundamental. Nas suas palavras:

Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão por conhecimentos de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. A desfiguração da universidade não vitima somente a ela; tem como consequência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprové de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 3).

A universidade configura-se como um *locus* da construção e elaboração reflexiva da dinâmica desta sociedade, propiciando processos de conhecimentos muito além do simples economicismo, grassado com feições humanitárias.

7 CONCLUSÃO

[...] a luta é política, não ideológica. Não discutimos nem disputamos ideologia.

Fernando Henrique Cardoso

Nesta tese desenvolvemos a temática da “sociedade do conhecimento” e sua relação com o ensino superior brasileiro na década de 1990. Partimos das bases conceituais de Marx e Gramsci para analisar as proposições de Daniel Bell (1976), que formula os fundamentos de uma sociedade supostamente assegurada pelo desenvolvimento tecnológico, tendo como princípio produtivo o conhecimento. Muito embora Bell não utilize o termo “sociedade do conhecimento”, estabelece os princípios que explicitam o ideário de uma sociedade baseada no conhecimento. Focamos, na análise de Bell, o conceito elitista de conhecimento cuja representação reside nas elites meritocráticas que constituiriam o grupo social dominante tendo como subalternos os grupos sociais com menor domínio de conhecimentos (técnicos, operadores e outros). Bell utiliza o conceito tecnologia tomando-a como produtora de relações sociais, sugerindo com isso que tem força autônoma nas relações entre capital e trabalho. A sociedade prevista por Bell é chamada de “pós-industrial” porque teria no setor de serviços o maior contingente de empregos, dinamizado pelo conhecimento e pela tecnologia. Nessa perspectiva, como é patente, há a exclusão dos conceitos de classes sociais e trabalho. Em outras palavras, Bell nega a abordagem marxista, vista como incapaz de explicar a materialidade existente no pós-II Guerra Mundial.

Esta temática percorre as décadas posteriores tomando várias conformações, das quais selecionamos a contribuição de Manuel Castells (1999a, 1999b, 1999c). Utilizando a variante terminológica “sociedade da informação” e “economia da informação”, o autor desenvolve a tese de que vivemos em uma sociedade em rede, interconectados pelos novos instrumentos de comunicação e informação. A informação seria o novo componente produtivo que permitiria o posicionamento dos países e indivíduos nas relações globais, de acordo com a capacidade de armazenamento, interpretação e aplicação das informações. Castells é também um grande entusiasmado com o desenvolvimento das TIC, cujas estruturas servem como meio para as conexões financeiras mundiais, movimentando o lucro no *Cassino Global* (CASTELLS,

1999c). O autor parte das premissas tecnológicas, incorporando o ideário de uma “sociedade da informação”.

Procuramos mostrar que as perspectivas de Bell e Castells, mesmo que diversas, trazem o componente comum que afirma a sociedade sem classes; os serviços como dimensão privilegiada de emprego; o trabalho não mais como conceito fundante da sociedade e a contribuição para a difusão do ideário “sociedade do conhecimento”. Criticamos estas abordagens baseados nos pensamentos Marxista e Gramsciano procurando mostrar que a materialidade que se expressa no desenvolvimento tecnológico não implica existência de outra sociedade, mas a sociedade capitalista dinamizada por nova base técnica, reafirmada em seus fundamentos de classe e trabalho. Procuramos apontar também que essas explicações idealistas acompanham os movimentos de crise do capitalismo da década de 1970 conformando e ordenando o pensamento hegemônico dominante.

O ideário “sociedade do conhecimento” contribui decisivamente para a formação de estruturas de mediação assegurando a hegemonia político-econômica dos países centrais sobre os periféricos e semiperiféricos pela implementação de reformas que atingem os direitos sociais numa clara e decisiva intervenção do capital sobre o trabalho. O caráter fundamental da “sociedade do conhecimento” é ideológico na sustentação teórico-prática dos processos de concentração de capital.

O termo “sociedade do conhecimento” se presta também para descaracterizar o caráter político-econômico de suas reivindicações pela forte conotação cognitivista pela qual se pretende impor. O cognitivismo aparentemente neutro esconde as relações de poder com base na coerção e no consenso, mediada por agências como o BM na manutenção dos processos de controle dos mandatos e da governação dos países periféricos e semiperiféricos²³⁵.

O ideário “sociedade do conhecimento” é assumido pelo Banco Mundial e incorporado nas orientações para políticas de reformas dos países periféricos e semiperiféricos na década de 1990. Tal agência, ademais, exerce papel de mediadora dos interesses dos países centrais na relação a esses países. A mediação consiste na articulação dos interesses econômicos e políticos dos países centrais e, sobretudo, na capacidade de impor-se como intelectual coletivo das forças globais. As relações entre o BM e esses países não se dá de fora para dentro, no sentido de uma imposição imperialista, e muito menos por meio da imposição mecânica de

²³⁵ Dale (2006) explica que o Banco Mundial contribui na construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE cujo objetivo está não apenas nas influências em períodos determinados de governos (mandatos), mas na governação, isto é, influenciando nas políticas de Estado, entre elas nas políticas de educação. O caráter cognitivo de sua intervenção permite que se turvem as razões político-econômicas motivadoras centrais da produção da AGEE.

suas orientações. A estratégia do BM articula condicionalidades que se materializam por acordos financeiros e fiscais, com orientações de ordem conceitual e técnico-operacionais²³⁶. Portanto, a relação entre o Banco Mundial e esses países inspira consensos ativos em torno das reformas do Estado, no Brasil na década de 1990. O BM como intelectual orgânico coletivo torna-se promotor de vontade coletiva em um momento de profundas clivagens sociais, o que nos permite concluir que esse exercício intelectual é o modo pelo qual os países centrais têm encontrado para manter o controle social global. Sua ação se inscreve na âmbito da afirmação da governabilidade dos Estados parceiros, ou seja, procura afirmar os marcos da democracia liberal e o conjunto de mecanismos de controle políticos e sociais para manter os interesses hegemônicos. Como afirma Diniz (1996, p. 22), governabilidade significa administrar o jogo de interesses: “refere-se às condições sistêmicas mais gerais sob as quais se dá o exercício de poder em dada sociedade”.

O papel do BM consiste na mediação das idéias dominantes de caráter fragmentário em idéias universais, incorporando as demandas sociais da violência, pobreza, corrupção e desenvolvimento como condições a serem superadas. Esta agência opera de forma estratégica nas contradições geradas pelas relações assimétricas entre os países centrais e os demais promovendo a reprodução de práticas e ações que não serão capazes de superar tais contradições. Sua capacidade de controle é também fortalecida por isso, como verificamos nas mudanças de discursos dessa agência. A força da agência encontra-se nessa capacidade de produzir consensos ativos, absorvidos pelas classes dominantes dos países periféricos e semiperiféricos no jogo de acordos políticos marcados pela sua subalternidade no marco das relações internacionais.

O Estado nessas mediações desempenha função determinante para a afirmação das orientações do BM. As condições do consenso se consolidam na medida em que os acordos são fechados, desencadeando vínculos estratégicos de condições, financiamentos e contrapartidas econômico-políticas. Esses acordos são absorvidos pelos aparelhos privados de hegemonia que os difundem tornando-os conhecidos do público de modo invertido: as razões político-econômicas, cerne dos vínculos, aparecem diluídas por intermédio da produção de discursos e imagens de alívio da pobreza, enfrentamento da corrupção, resolução dos problemas da violência, proteção do meio-ambiente, reformas de estado e demais reformas

²³⁶ Importante lembrar que quando necessário as nações hegemônicas não exitam em implantar a dominação. Como afirma Dale (2006, p. 17), “os poderosos estados individuais estão preparados para fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos se a chamada de atenção para eles puder eventualmente fazer perder mercados e lucros”.

estratégicas²³⁷. Os discursos sobre educação, em especial, se prestam a manter acesa as expectativas dos pobres de superarem sua condição. A aproximação e empréstimos preconcedidos pelos países centrais não se destinam exatamente aos países pobres, mas para Estados com os quais se pretende aprofundamentos econômicos e políticos. São as mesmas razões que também originam os discursos do BM sobre a melhoria do desenvolvimento e da pobreza. Como diz Mesa (2006, p. 4),

o aumento da ajuda ao desenvolvimento somente deve realizar-se se vier acompanhado de uma utilização correta dela mesma, ou seja, se se dirigir os programas que promovam os pilares do desenvolvimento humano: saúde, alfabetização, emprego, meio ambiente e luta contra a pobreza. As ajudas, portanto, não cumprem esse requisito.

A resolução da pobreza não será possível em se mantendo os marcos de relações assimétricas entre os Estados detentores do poder hegemônico e os demais. Os projetos que se desenvolveram durante as duas últimas décadas reafirmam as teses de que as questões das clivagens sociais têm origem na natureza mesma das relações sociais. “Décadas de experiência na execução de projetos de desenvolvimento mostram que há problemas que são inerentes ao próprio modelo econômico, que é excludente e favorece a desigualdade” (MESA, 2006, p. 5).

A aceitação do Banco como agente externo agindo nos países não se efetivaria sem o papel estratégico do Estado em providenciar as condições favoráveis. Com a crescente globalização, Wood (2006a, p. 81) observa que a função do Estado tem se tornado cada vez mais central: “o estado-nação tem adquirido novas funções como um instrumento da competição [...] o estado-nação é o *agente principal* da globalização”. A hegemonia dos países centrais sobre a economia global só é possível com a mediação do estado-nação: “a hegemonia econômica global depende de manter o controle de muitos Estados que mantêm a economia global” (WOOD, 2006d, p. 3).

Nessa discussão o Estado é figura central, sendo mínimo ou não. É por meio dele que o BM consegue intermediar suas orientações. Aparecem no cenário de reformas do Estado e da educação indicações como participação, autonomia, gerenciamento, expressões que devem ser entendidas no âmbito das políticas globais para a racionalização do gasto público, a

²³⁷ Aprofundamento sobre a mudança de discursos das agências internacionais sobre educação nas décadas de 1980 e 1990 Cf. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006a).

redução do direito à educação e para a manutenção das condições de governação global (EVANGELISTA E SHIROMA, 2005).

Segundo Dale (2006) as políticas de educação globais, tomadas como uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE*, situam-se no contexto da globalização e no conjunto das relações político, econômicas e culturais. Segundo o autor:

a AGEE introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam e atribuem estas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guiões imunes às forças da globalização econômica, política e cultural (Idem, p. 32-33).

As reformas da educação no âmbito das relações políticas globais compõem um papel estratégico que extrapola seu caráter puramente pedagógico: “A política educacional não pode ser vista isoladamente do financiamento e da regulação. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação” (DALE, 2006 p. 18-19). Conforme a interpretação de Evangelista e Shiroma (2006a, p. 15), a AGEE, como projeto dos países centrais, “possibilita-nos refletir sobre a intencionalidade de se homogeneizar, de resto impossível, as diversas regiões do globo com base em uma agenda política”.

Os estados-nação incorporam e aplicam orientações provenientes de agências, como o BM, para a educação dando um novo caráter ao quadro regulatório nacional:

Os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2006, p. 19).

As orientações de reformas são assumidas no Brasil em consenso ativo com o BM cumprindo importante papel, nessa relação, o ideário “sociedade do conhecimento”. Para tal localizamos a principal mediação política, na década de 1990, exercida pela liderança do Presidente Fernando Henrique Cardoso: “Trata-se de um *condottiere* no sentido mais rigoroso do termo e a excepcionalidade de sua personalidade é um elemento constitutivo da hegemonia [burguesa]” (OLIVEIRA, 1998a, p. 178). Seu governo proporcionou a unidade dos mais importantes grupos dominantes do país (empresários e intelectuais), frustrados com a interrupção do projeto de abertura da economia nacional iniciado por Collor:

As burguesias se jogaram todas na candidatura Fernando Henrique Cardoso [...]. Seu programa transformou-se na bíblia dos empresários [...] composta por privatizações, retirada do Estado da economia, desregulamentação [...] ataque aos direitos sociais e humanos, desregulamentação da força de trabalho (OLIVEIRA, 1998a, p. 174-175).

O governo do Presidente FHC impôs um ritmo decisivo para as reformas julgadas importantes para a “modernização” do país: “Tanto a aura intelectual de Cardoso quanto sua própria contribuição à formulação das ‘reformas’ fazem-no o portador da hegemonia burguesa contemporânea no Brasil” (OLIVEIRA, 1998a, p. 177) .

Destacamos dentre as reformas a educação e nela o nível superior como objeto de nossa análise. Partimos do ideário “sociedade do conhecimento”, contido no *Livro Verde* do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT (2001), e das indicações do XIV Fórum Nacional sobre *O Brasil e a economia do conhecimento*, em 2002 (VELLOSO, Org.), encontro de auto-avaliação do governo em que se justificam as reformas na educação para proporcionar maior dinamização da “economia do conhecimento” na condução do país à “sociedade do conhecimento”. A reforma da educação foi um componente-chave da reforma do Estado de FHC, cumprindo a função de referendar os consensos com as orientações do BM, entre eles os acordos comerciais com o GATT de 1994 que condicionaram a participação do Brasil no comércio internacional pela ampliação da área de serviços educacionais. É no bojo da governação global que se delineou a reforma educacional articulando as mediações do BM, intelectual orgânico coletivo das forças globais, e de Fernando Henrique Cardoso, intelectual orgânico da burguesia local.

Ademais, importante estratégia de ação de consenso por parte do BM também se encontra na sua estrutura organizacional editada na administração James Wolfensohn (1995-2004). O BM se serve dos meios de comunicações para divulgar suas experiências e conhecimentos pela base documental da *web* e pela descentralização administrativa, posicionando os funcionários nos países parceiros. Essa forma organizacional tem permitido uma maior proximidade entre assessores do Banco e os operadores dos projetos nesses países. Mesmo que as decisões dos eixos de ações sejam definidas nas instâncias centrais do BM, a proximidade com a agência permite uma incorporação das orientações e projetos com menor índice de resistência.

Para sustentar nossos argumentos elegemos algumas questões centrais para as mediações e consensos na consecução da reforma educacional. Um importante papel

reservado à educação foi o de que a mesma deveria proceder à preparação dos trabalhadores como capital humano, argumento que se soma ao de que o mundo é competitivo e constantemente muda. Consideramos que a impropriedade deste argumento está na sua incapacidade de responder às demandas de emprego e inserção social num quadro de exclusão cada vez mais complexo. Depois, a teoria do capital humano é argumento ideológico incorporado para assegurar aos trabalhadores que a “sociedade do conhecimento” proporcionaria desenvolvimento social. Entretanto, análises mostram que esta teoria teve seu esgotamento nas décadas de 1960 e 1970 (FRIGOTTO, 1984, 1999). A teoria do capital humano, porém, é proposta pelo BM como equidade social, que se traduz em alívio da pobreza. Logo, entendemos que esse argumento contribui mais como coesão social do que no avanço de recursos humanos.

De outro lado, um importante componente da educação pensada pelo BM está na produção de consenso social. Pelas análises dos documentos do BM e documentos, leis, decretos do governo brasileiro e comentadores, a condução de investimentos na década de 1990, no Brasil, privilegiou a Educação Básica em detrimento da Educação Superior. Tais procedimentos se justificam pela necessidade de racionalização do capital uma vez que fazem parte dos acordos do BM o maior investimento no nível da Educação Básica pelo atrelamento a futuros investimentos internacionais nos países assegurados por Índices de Desenvolvimento Humano – IDH²³⁸. Ou seja, as exigências do BM traduzem a necessidade do capital de resolver a questão da formação básica dos trabalhadores para a operação e consumo dos produtos tecnológicos da “sociedade do conhecimento”.

As políticas educacionais do governo FHC foram realizadas tendo por base a idéia de que os gastos com ensino superior eram muito altos. Justificava-se por isso o remanejamento dos investimentos do Ensino Superior para a Educação Básica. Essa foi uma forma de desresponsabilização do Estado, já que o problema não estava no alto investimento no ensino superior, mas no baixo orçamento à Educação Básica. Nessa estratégia, o governo, ao contrapor uma a outra, penalizou a educação superior pública, especialmente as IFES, pressionadas a tornarem-se organizações sociais e favoreceu a ampliação irracional do número de universidades privadas. As políticas de educação superior ao serem conduzidas pelos eixos da regulação legal para ampliação do mercado interno de vagas, sem a contrapartida no investimento e pela ampliação do setor privado como parceiro privilegiado,

²³⁸ A política cambial do governo de Fernando Henrique Cardoso tornou o país dependente da atração de mais capital estrangeiros. A vulnerabilidade dessa política exigiu taxas de juros altas (entre 15 e 18%) que, ao atrair esses capitais obrigava a realização das privatizações, o desmantelamento de empresas públicas e corte nos investimentos sociais. Portanto, o investimento para a educação Básica é feito na proporção inversa aos cortes à educação superior.

favoreceu duplamente o empresariado da educação. A coesão social é, portanto, articulada “pelo alto”, no sentido de favorecimento dos grupos dominantes por concessões privadas e pelo senso comum via discursos e projetos de equidade social.

Outro importante papel dos discursos sobre educação na década de 1990 são seus efeitos para administrar possíveis situações conflitivas, preocupações presentes nos documentos sobre ensino superior do BM e nos discursos do Presidente James Wolfensohn, dentre os quais destacamos *O desafio da inclusão* (1997), *O desafio da globalização* (2001), *Diminuição da pobreza e aumento da seguridade social* (2002). No Brasil isto se verifica na condução das reformas do ensino superior aliada à execução de projetos sociais compensatórios, direcionados à solução de problemas da pobreza, controle da corrupção e da violência²³⁹.

As políticas da década de 1990 para a educação superior foram construídas como resultados da expressão da luta de interesses de grupos dominantes em resposta aos avanços das forças do capital que vêm fragmentando a ciência em vários ramos de conhecimento. A ciência passa a ser representada pelos produtos tecnológicos, especialmente os que possuem aplicação prática, comprometendo a pesquisa de base e/ou de longo prazo. Desse modo, as políticas de ciência e tecnologia privilegiaram projetos nas áreas das ciências duras, com perfil aplicado, comprometendo o desenvolvimento das Ciências Humanas e Sociais. Mesmo estas não escaparam da instrumentalização imposta pelo BM, consideradas importantes se cumprirem funções práticas necessárias para a promoção de coesão social. Nas palavras do BM, as Ciências Humanas e Sociais devem “incentivar a tolerância e os valores éticos, contribuindo assim para criar uma consciência social e espírito filantrópico indispensável para a saúde e a estabilidade da sociedade” (BANCO MUNDIAL, 2000a, p. 133).

Concluimos, com base em nossa investigação, que as reformas educacionais na década de 1990 articulam interesses dos países centrais mediados pelo BM e pelas classes dominantes brasileiras em ritmo de consenso e coerção baseados em uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Esta agenda procurou configurar a manutenção do processo hegemônico do capitalismo propondo à educação o papel inaplicável de promover o capital humano, a equidade social, a coesão social e o de amainar situações conflitivas. Buscamos mostrar, portanto, que a promessa da “sociedade do conhecimento” de desenvolvimento econômico e equidade social, de mais democracia, de menos corrupção e violência, é irrealizável nos países periféricos e semiperiféricos por conta das contradições inerentes ao

²³⁹ Cf. Site do Banco Mundial <www.bancomundial.org> e <www.wordbank.org> sobre projetos realizados em parcerias com o Brasil.

modo capitalista de produção. Nesse sentido, apontamos ao longo da tese os dados de estudiosos como Pochmann e Amorim (2002) e Pochmann, Campos, Amorim e Aldrin (2004) que indicam o aumento de concentração de renda, pobreza e violência no Brasil. Tais dados nos permitem elaborar o contra-argumento de que a promessa da “sociedade do conhecimento” é fluída no sentido de assentar-se como ideologia. Os *gaps* tecnológicos, culturais e sociais a serem superados por esse ‘novo’ ideário não tiveram sua concretização, revelando que a “sociedade do conhecimento” é a bebida amarga servida aos trabalhadores na década de 1990. Nunca se havia falado tanto em educação como nas duas últimas décadas. A educação foi exaustivamente referida, elogiada em sua capacidade quase mágica de apresentar-se como solução de questões historicamente chocantes (pobreza, violência, conflitos etc).

O Conhecimento como expressão máxima da capacidade humana compreender-se a si e construir-se como ser social tende a ser acentuado como relação privada mercantil. Nesse contexto, a educação vista pelo olho de Midas se configura como retração do direito ao conhecimento como produto social às classes trabalhadoras. O que nos remete à acepção grega que compreendia o conhecimento como o que tornaria o homem propriamente humano, ou a Kant (1982), em que conhecer implicava o salto para a maioridade. Nesse sentido a humanização que resulta da democratização do conhecimento se define nas esferas contradições de classe.

REFERÊNCIAS

- ADUFEPE. *Análise do Plano Plurianual do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, PPA 2004/2007*. 21 de dezembro de 2004. Disponível em <www.com.br/noticias/artigos/Cir/436/04/PPA.htm> Acessado em 22 de abril de 2005.
- AHMAD, Aijaz. *Linhagens do presente: ensaios*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. Globalization: a Society of Aliens? *Revista Frontline* (Índia), março de 2001. Recebido por e-mails olindaevangelista35@hotmail.com, em 28 de janeiro de 2006.
- ALENCAR, Kennedy e SOFIA, Juliana. Governo faz o maior aperto fiscal desde 1999. *Folha de S. Paulo* 18 de dezembro de 2005, Caderno Dinheiro, Disponível em <www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro.htm> acessado em 20 de dezembro de 2005.
- ALMEIDA, Ivan. Castro. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 82, n. 200/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Disponível em <www.inep.gov.br/download/estatisticas/gastos-educacao/rbep_200_partell.pdf>. Acessado em 17 de março de 2004.
- AMARAL Nelson Cardoso. Crise no financiamento das instituições federais de ensino superior. In: TRINDADE, H.(Org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 2000, p. 191-200.
- _____. *Estado e financiamento universitário no Brasil: o fundo público federal e as instituições federais de ensino superior (1989-2001)*. 2002. 230f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- ANDES-SN. *Proposta das Associações de Docentes e da ANDES-SN para a Universidade Brasileira*. Caderno ANDES n. 2, Guaratinguetá, 1996. Disponível em <www.andes.org.br/caderno2_andes.pdf> Acessado em 5 de maio de 2005.
- _____. Circular N° 290/2005 doc. Disponível em <www.andes.gov.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp> Acessada em 15 de dezembro de 2005a.
- _____. *Notas preliminares da Diretoria da Diretoria da ANDES-SN sobre a versão definitiva do anteprojeto de lei da educação superior*. Disponível em <www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp> Acessada em 16 de dezembro de 2005b.
- _____. Grupo de Trabalho de Política Educacional. *Uma opção pelo setor privado em detrimento do público: uma análise do GTPE do ANDES-SN do anteprojeto de 30 de maio de 2005c*. Disponível em <www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp> Acessado em 22 de dezembro de 2005c.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-38.
- _____. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANDIFES. *Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior: proposta de emendas da ANDIFES*. Brasília, 30 de março de 2005. Disponível em <www.andes.org.br/imprensa/Uploads/emendas_andifes.pdf> Acessado em 22 abril de 2005a.
- _____. *Universidade em seu papel estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural*. Disponível em <www.asduerj.org.br/documentos/reforma/andifes.doc> Acessado em 20 de dezembro de 2005b.

_____. *Expansão e democratização do acesso ao Sistema Federal de Ensino*. 9 e 10 de fevereiro de 2004. Disponível em www.asdurej.org.br/documentos/reforma/ANDIFES_acesso_expansão_DIRETRIZES.doc > Acessado em 20 de dezembro de 2005c.

_____. *Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil*. Junho de 2004. Disponível em <www.Asduerj.org.br/reformaRevistaandifes.pdf>. Acessado em 20 de dezembro de 2005d.

ANPED. *Carta ao Ministro do MEC*. Março de 2004. Disponível em <www.asduerj.org.br/reforma/universitária/andes_carta_mec.doc> Acessado em 20 de dezembro de 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. *A desertificação neoliberal no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARAÚJO, Carlos Henrique e LUZIO, Nildo. *Educação quantidade e qualidade*. INEP, 16 de agosto de 2004. Disponível em <www.inep.gov.br/imprensa/artigos/quantidade_qualidade.htm> Acessado em 25 de março de 2005 às 11:08 hs.

ARISTÓTELES. *Metafísica* (Livro I e Livro II). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora da UFRJ, 2001.

AROCENA, Rodrigo. Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas n 88, v. 25, Especial, 2004, p. 915-936.

BAER, Werner e MALONEY William. Neoliberalismo e distribuição de renda na América latina. *Revista de Economia Política*. V. 17, n. 67, jul./set., 1997, p. 39-61.

BARITZ, Loren. *Los servidores del poder*. Madrid: Europa, 1961.

BEAUD, Michel. *História do capitalismo de 1500 até nossos dias*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

_____. *O fim da ideologia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

BENGTSSON, Jarl. Educação para a economia do conhecimento: novos desafios. In: VELLOSO, J. P. dos Reis (Org.). *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002, p. 417-26.

BERARDI, Franco. *A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. Da chave de fenda ao laptop: um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores nas Telecomunicações de Santa Catarina. 356f. *Tese de doutorado*. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1997.

BIONDI, Aloisio. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Caderno 1, Brasília, DF: 1997a. Disponível em <www.mare.gov.br>.

_____. *Programa de Qualidade e Participação na Administração Pública*. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Caderno 4, Brasília, DF: 1997b. Disponível em <www.mare.gov.br>.

_____. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública* 34(4), julho de 2000. Trabalho apresentado ao Seminário “Modernas Gestões públicas. Instituto Nacional de Administração Pública – INA. Lisboa, 30-31 de março de 2000.

BORON, Atilio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal*. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo. As Políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

_____. *A coruja de Minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. *A Nova Bíblia do Tio Sam*. Fórum Social Mundial. Março de 2001. Disponível em <www.lainsignia.org/2001/marzo/int_023.htm> Acessado em 18 de dezembro de 2001.

BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia: História de Deuses e Heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CAMPBELL, J. Carlos. La universidad en Chile, 1981-1995. In: SGUISSARDI, V. e SILVA JR., J. dos R.(org.) *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP, 1997, p. 101-20.

CAMPODÓNICO, Humberto. *Los economistas e el poder en el Banco Mundial*. Disponível em <www.revistadelsur.br>, Atualização, dezembro de 2000. Acessado em 15 de março de 2004.

CAMPOS, A. POCHAMANN, M. AMORIM, R. SILVA, R. (Orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: Dinâmica e manifestação territorial*. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. (Orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil, volume 3: os ricos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2004b.

CAMPOS, Roselane F. Do Professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: EVANGELISTA, O. PACHECO, J. A. e, MORAES, M. C. M. *Políticas de Educação: Portugal e Brasil*. Porto: Porto Editora, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. *A construção da democracia: estudos sobre política*. São Paulo: Siciliano, 1993.

_____. Prefácio. In: CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. I-III.

_____. O Brasil a caminho da sociedade do conhecimento in: *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. VELLOSO, J. P. dos Reis (Org.). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002, p. 43-64.

_____. A luta do PT e PSDB é política, não ideológica. Entrevista concedida a Cristovam Buarque. *O Globo*. Rio de Janeiro, 29 de nov. 2004. O País, p. 10. Disponível em <www.oglobo.com.br/entrevista_fernandohenriquecardoso.2910_2004.htm> Acessado em 12 de janeiro de 2006.

CARDOSO, Ruth Correa Leite. Prefácio. In: CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. I-III.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. Vol I, São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

- _____. *O poder da identidade*. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.
- _____. *Fim de milênio*. Vol III. São Paulo: Paz e Terra, 1999c.
- CASTRO, J. Alves. e CORBUCCI, Paulo. R. Subsídios para o debate sobre o financiamento da educação superior no Brasil. *Políticas Sociais*, Brasília, DF, n. 8, p. 148-53, fev. 2004.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Um sistema de Educação para atender à economia do conhecimento. In: VELLOSO, J. P. dos Reis (Org.). *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002, p. 391-402.
- CASTRO, Ramón Peña. Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total. In: COSTA, Lastória, da e PUCCI (orgs). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba: Editora Unimep & Campinas: Editora Autores associados, 2001, pp. 29-44.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVERIA, João Ferreira de. A Gratificação de estímulo à docência (GED): Alterações no Trabalho Acadêmico e no Padrão de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). In: DOURADO, L. F. e CATANI, A. M. (Orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia – GO: Editora da UFG, 1999a, p. 65-74.
- _____, GUTIERREZ, G. L. E FERRER, W.M.H. O Jornal Folha de S. Paulo e a “Lista dos Improdutivos” da USP. In: DOURADO, L. F. e CATANI, A. M. (Orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia – GO: Editora da UFG, 1999b, p. 75-86.
- CEPAL & UNESCO. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, Brasília: IPEAA/CEPAL/INEP, 1999.
- CEVOLI, Marilda. Bell: o advento pós-industrial. In: DE MASI, Domenico. *A Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: SENAC, 2000, p. 149- 64.
- CHARÃO, Cristina. *Entrevista com Roberto Leher*. Disponível em <www.reportesocial.br/entrevista/2004/10/05.htm> Acessado em 21 de maio de 2004.
- CHAUÍ, Marilena. Contingência e Necessidade. In: NOVAES, Adauto (Org). *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 88-112.
- _____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. *A Universidade Pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED. Poços de Caldas. 5 de outubro de 2003.
- _____. Universidade em liquidação. *Jornal da Ciência*. 12 de julho de 1999 n. 1324. Disponível em <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm> Acessado em 21 de maio de 2004.
- _____. “Por trás da crise está a luta de classes”. Entrevista à Revista *Caros Amigos*. Ano IX, n. 104, nov., de 2005, p. 30-7.
- CHAVES, Vera Lucia Jacob. Anteprojeto de Lei do MEC. In: SANTOS, Maria Rosemary Soares et al. *Análise do Grupo de Trabalho de Política Educacional-GTPE/ANDES-SN do Anteprojeto de Lei da Educação Superior do MEC, versão Dezembro de 2004*. Disponível em <www.Andes.org.Br/analise_gtpe_anteprojeto_reforma_190405/02:17.pdf> Acessado em 22 de abril de 2005.
- CHESNAIS, François et al. A “Nova Economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, F. et al. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003, p. 43-69.
- _____. *A Finança Mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005a.
- _____. Apresentação à Edição Brasileira. In: CHESNAIS, F. *A Finança Mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005b p. 17-24.
- _____. Introdução. In: CHESNAIS, F. *A Finança Mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005c p. 25-33.

_____. O Capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. *A Finança Mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005d p. 35-67.

CLARK, C. *The conditions of economic progress*. Londres, 1946.

COELHO, Jaime César. *Banco mundial: desigualdade e poder*. Texto recebido por e-mail <vs@meconet.com.br> em 22 de dezembro de 2005.

COGGIOLA, Osvaldo. *Contra essa reforma universitária*. Disponível em <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm> Acessado em 21 de maio de 2004.

CONED. *Carta do 4º CONED é lançada em Brasília*. CONED, 1996. Disponível em <www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/carta_4coned.htm> Acessada em 6 de abril de 2005.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-121.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & sociedade*, Campinas, n. 88, v. 25, Especial, 2004, p. 677-702.

_____. *Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação*. Texto para a discussão, 869, Brasília, 20 de março de 2002. Disponível em <www.ipea.gov.br/pub/td/2002/td_0869.pdf> Acessado em 22 de abril de 2005.

CORREIO DA CIDADANIA. Para Roberto Leher, ProUni é “Bóia de salvação” do ensino privado. Disponível em <www.correiodacidadania.com.br/ed415/pol.htm> Acessado em 21 de dezembro de 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

_____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 2000a, p. 39-56.

_____. A fragmentação do conceito de universidade no Brasil. *Revista Avaliação*, ano 5, vol. 5, n. 4(18)-dez. 2000b, p. 20-25.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 82, abr. 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e Mercado. *Educação & sociedade*, Campinas, n. 88, v 25, Especial, 2004, p. 795-817.

CUOCCO, Giuseppe. *Trabalho e exclusão: entre a universalização da guerra e a universalização dos direitos*. Disponível em <www.universia.net> Acessado em 17 de maio de 2004.

DAL ROSSO, Sadi. (Org.). Fórum de defesa da universidade pública e gratuita. In: DAL ROSSO, S. (Org.). *Atividades pagas em universidades gratuitas: caminho para a privatização*. Brasília: ADUNB, 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?”. Disponível em <www.bibvirt.futuro.usp.br> Acessado em 5 de março de 2006.

- DAHLMAN, Carl J. A Economia do conhecimento: implicações para o Brasil. In: VELLOSO, J. P. dos Reis (Org.). *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002, p. 161-98.
- DANTAS, Fernando. Lula poder ser o pós-consenso de Washington. *O Estado de S. Paulo*. Domingo, 4 de maio de 2003. Disponível em <www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_atigo/1549.html>. Acessado em 21 de novembro de 2005.
- DAVES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- DE MASI, Domenico (Org.). *A Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.
- DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismos nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação & sociedade*, Campinas, n. 88, v. 25, Especial, 2004, p. 893-914.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, H.(org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 2000, p. 61-72.
- _____. *Educação superior, globalização e democratização*. Qual universidade? . Anais da 27ª ANPED, 2004.
- _____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & sociedade*. Campinas, n. 88, v 25, Especial, 2004, p. 703-726.
- DIÁRIO Catarinense. *Empregos e oportunidades*. Classificados, Florianópolis, 16 de janeiro de 2005.
- DINIZ, Eli. Em busca de um novo paradigma: a reforma do Estado no Brasil dos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, 4. Disponível em <www.aps.pt/icong-actas/Ach025.PDF> Acessado em 10 de março de 2006.
- DRUCKER, Peter F. *A nova sociedade: anatomia do sistema industrial*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- _____. *Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- _____. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- _____. 1993. A ascensão da sociedade do conhecimento. 1993. Disponível em <www.feaming.br> Acessado em 21 de junho de 2003.
- DOURADO, Luiz Fernando e CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia – GO: Editora da UFG, 1999a.
- _____. e OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F. e CATANI, A. M. (Orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999b, p.5-20.
- _____. *Reforma da Universidade ou referendo das políticas e gestão da educação superior do Governo FHC?: apontamentos iniciais sobre o documento do GT interministerial (Versão preliminar)*. Disponível em <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm> Acessado em 21 de maio de 2004.
- DREIFUSS, René Armand. *A Internacional capitalista: estratégias do empresariado transnacional 1918-1986*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

_____. *A época das perplexidades. Mundialização, Globalização Planetarização: novos desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPEd, 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. O Bezerro de Ouro, o Fetichismo da Mercadoria e o Fetichismo da Individualidade. In: Duarte, Newton.(Org.). *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. A Rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a Perspectiva Marxista da Individualidade Livre e Universal. In: Duarte, Newton.(Org.). *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

DUMÉNIL, Gerard e LÉVY, Dominique. Superação da crise, ameaças de crises e novo capitalismo. In: CHESNAIS, F. et al. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003a, p. 15-42.

_____. Uma nova fase do capitalismo? Três interpretações marxistas. In: CHESNAIS, F. et al. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003b, p. 93-101.

DUPAS, Gilberto. *Economia Global e Exclusão social: Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Universidade: Reforma e/ou rendição ao mercado? n. 88, vol. 25, n. Especial, Campinas SP, Outubro de 2004.

EVANGELISTA, Olinda e SIQUEIRA, Manuel J. C. Terrenos do Conhecimento e das Políticas Educacionais: formação de professores e professoras no ensino superior (Brasil e Portugal). Projeto de pesquisa – Cooperação Internacional CAPES/ICCTI. Florianópolis, julho de 2000.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, 1934-1938*. Florianópolis: Cidade Futura, UFSC, CED, NUP, 2002.

EVANGELISTA e SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. UFSC/CED texto mimeo, 2005.

_____. Apresentação: agenda global e educação pública. In: *Revista Perspectiva*. Agenda global e educação pública. Centro de Educação, v. 23, n. 02 p. 247-253, jul./dez. 2005.

_____. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. Recebido por e-mail <olindaevangelista@hotmail.com.> Em 2 de março de 2006a.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

_____. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus, 1981.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo. As políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 54-61.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

FIORI, José Luís. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001.

_____. *Consenso de Washington*. Disponível em <www.cartamaior.com.br> Acessado em 5 de novembro de 2003.

FOLHA DE S. PAULO. *Ensino Superior: 83% das particulares não cumprem meta*. Disponível em <www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/f/120200401.htm> Acessada em 12 de janeiro de 2004.

FOLHA DE S. PAULO. *Mec amplia prazo para indicação de conselheiros ao CNE*. Disponível em <www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/f/136200401.htm> Acessada em 29 de janeiro de 2004.

_____. *Saiba Mais sobre o Plano Marshall*. 14 de junho de 2004. Caderno Brasil.

FOLHA DIRIGIDA. *Para Roberto Leher a reforma não muda a universidade pública*. Disponível em <www.ig.unesp.br/daws/universidade/arquivos/roberto_reform.pdf> Acessado em 21 de dezembro de 2005.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial á educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 229-250.

FORESTIÉ, J. *Lê grand spoir du XX Siècle*. Paris, 1950.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Os delírios da razão: crise do capital, metamorfose conceitual do caminho educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Rj, Vozes, 1995, p. 16-32.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, CIAVATTA, Maria, RAMOS e Marise N. Educação profissional e desenvolvimento. Texto mimeo. Recebido por e-mail <gfrigotto@globo.com>, em 24 de agosto de 2005.

FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. Programa de Reforma educativa na América Latina. Disponível em <www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Debate08.pdf> Acessado em 15 de novembro de 2005.

FUNDEF: o que é o FUNDEF. Disponível em <http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.html> Acessado em 6 de dezembro de 2005.

GALBRAITH, John Kenneth. *A sociedade afluyente*. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. *A era da incerteza*. São Paulo: Pioneira, 1998.

GAZZOLA, Ana Lucia A. *Reforma universitária e educação superior*. Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/2004/09/08.shtml> Acessado em 20 de março de 2005.

GENTILI, Pablo. *Poder Económico, Ideología y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1994.

_____. A Universidade na Penumbra o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestrutura universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-127.

GERMANO, Jose Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Nilma L. e MARTINS, Aracy A. *Afirmmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Rio de Janeiro: autêntica. Disponível em <<http://srv.ipp.nuseg.uerj.br/web/PPCOR2/documentos/aprelivros/afirmandodireitos.pdf>> Acessado em 2 de dezembro de 2005.

GORZ, André. *O Imaterial: Conhecimento, Valor e Capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo*. Vol II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Maquiavel notas sobre o estado e a política*. Vol III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. *Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo*. Vol IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- _____. *O Risorgimento. Notas sobre a História da Itália*. Vol V. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.
- _____. *Literatura, Folclore e Gramática. Apêndices: Variantes e Índices*. Vol VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.
- GRIMAL, Pierre. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. *Informações sobre a EAP 2000-2003*. Disponível em www.obancomundial.org/index.php/content/view_document/647.html Acessado em 16 de fevereiro de 2006a.
- _____. *Estratégia de Assistência ao Brasil 2004-2007*. Disponível em www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1792.html Acessado em 16 de fevereiro de 2006b.
- GRUPO DEL BANCO MUNDIAL. *Objetivos e actuaciones*. Disponível em <www.observatoriodadeuda.org> 2001, Acessado em 22 de março de 2004.
- HADDAD, Fernando (Org.). *Desorganizando o consenso: nove entrevistas com intelectuais de esquerda*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto editora, 2003.
- HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HAYEK, Friedrich Von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *O Novo Século: entrevista a Antonio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HOMERO. *A Odisséia*. Rio de Janeiro: Ediouro, São Paulo: Publifolha, 1998.
- HUME, David. *Investigação sobre os princípios da moral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a.
- _____. *Tratado da Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.
- INSTITUTO BANCO MUNDIAL. *El precio de la corrupción*. Informe de 10 de junho de 2004. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/> acessado em 5 de setembro de 2004.
- JAMESON, Fredric, ZIZEK, Slavoj. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: PAIDÓS, 1998.
- _____. *Pós-modernismo: A lógica do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 2002.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *A Paz perpétua e outros opúsculos*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- KING, Alexander. Prefácio. In: SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995, p.7-12.
- KLESS, Steven J. *Word Bank development policy: a SAP in SWAPs clotng*. Recebido por e-mail <mmmc1@superig.com.br> em 11 outubro de 2005a.
- _____. *Privatization and neoliberalism: ideology and evidence in rhetoric reforms. Current Issues in comparative education*. Vol 1, n. 2, april 30, 1999. Recebido por e-mail <mmmc1@superig.com.br> em 11 de outubro de 2005b.
- KRUPPA, Sônia Maria Portela. *O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90*. 382f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2000.
- KURZ, Robert. *O Colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Os últimos combates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- KURZ, Robert. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 13 de janeiro de 2002. Disponível em <www.elsonrezende.hpg.ig.com.br> Acessado em 22 de junho de 2003.
- _____. Um Sonho de Liberdade. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 16 de janeiro de 2004.
- LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do banco mundial como 'alívio' da pobreza*. 267f. Tese de doutorado. Faculdade de educação e São Paulo: FAGED, São Paulo, 1998.
- _____. Projeto e Modelos de autonomia e privatizações das universidades públicas In: GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na Penumbra*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 152-85.
- _____. *Reforma Unversitária do Governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais*. Disponível em <www.reforma_universitaria-brasil_bancomundial.pdf> Acessado em 12 de dezembro de 2003.
- _____. *Reforma universitária do governo lula GT Interministerial (GT-i), decreto 20/10/03*. Disponível em <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm> Acessado em 21 de maio de 2004a.
- _____. Para silenciar os campi. *Educação & sociedade*, Campinas, n. 88, v. 25, Especial, 2004b p. 867-91.
- _____. Ensino Superior na década de 1990: tendências e perspectivas. Disponível em <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm> Acessado em 21 de maio de 2004c.
- _____. Banco Mundial oprime os cérebros do MEC: uma contra-reforma da universidade em sintonia com a OMC e o ALCA. *Cadernos*. UFSC-APUFSC-SSIND, Abril de 2004d, p. 37-42.
- _____. *O Setor privado critica o Anteprojeto, logo o Anteprojeto é bom. Um mau silogismo para defender a contra reforma*. Disponível em <www.andes.org.br/artigo_Roberto_Leher_anteprojeto.pdf> Acessado em 08 de abril de 2005a.
- LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O Desmonte da Nação: Balanço do governo FHC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LIMA, Kátia de Sousa. “Capitalismo humanizado” e o papel da Rede ORUS na reforma da educação superior brasileira no Governo Lula. Disponível em <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm> Acessado em 21 de maio de 2004.
- LIMA NETO, Newton. Política para o Ensino Superior: a Reforma do Estado e a Autonomia Administrativa e Financeira das Universidades Federais. In: SGUISSARDI, V. e SILVA JR, J. dos R. (Orgs.) *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP, 1997, p. 255-64.
- LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1999.
- LOJKINE, Jean. *A Revolução Informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCÁKS, Georg. *Per uma Ontologia dell' Essere Sociale*. Traduzido por Ivo Tonet- UFAL. Primeiro Capítulo, II Tomo, texto mimeo, s/d.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-moderno*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.
- LUTTWAK, Eduard N. *Turbocapitalismo*. Disponível em <www.bumeran.com.br/aplicantes/zonas/a_articulos.nguf?html> Acessado em 23 de agosto de 2005.
- MACULAN, Nelson. *Financiamento e reforma universitária*. Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/2004/09/08.shtml> Acessado em 20 de março de 2005.
- MAGNANI, Ivetti. *Ensino, pesquisa e extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro*. Artigo apresentado na XXIV reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2001. Disponível em <www.ANPED.Org.br/25ivettimagnani11.doc> Acessado em 22 de abril de 2004.

- MAISONNAVE, Fabiano. Bush indica Wolfowitz para Banco Mundial. *Folha de S. Paulo*, seção Dinheiro, 17 de março de 2005.
- MANACORDA, Mário. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & sociedade*. Campinas n. 88, v. 25, Especial, 2004, p. 845-66.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe. Escritos Políticos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Sobre a religião*. Lisboa: Edições 70, 1972.
- _____. *A Ideologia Alemã I*. Portugal: Presença, Brasil: Martins Fontes, 1974.
- _____. *Obras escolhidas*. Vol I. São Paulo: Alfa-omega, s/d.
- MARX, Karl. *Linéas Fundamentais de la crítica de la economía política (grundrisse)*. Primeira Mitad. Barcelona, Buenos Aires, México, DF: Crítica Grupo editorial Grijalbo, 1978a.
- _____. *Linéas Fundamentais de la crítica de la economía política (grundrisse)*. Segunda Mitad. Barcelona, Buenos Aires, México, DF: Crítica Grupo editorial Grijalbo, 1978b.
- _____. *O Capital. Crítica da Economia Política. O processo Global de Produção Capitalista*. Livro 3, Vol VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *A Ideologia Alemã*. Teses Sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, 1984.
- _____. *Manifesto do Partido comunista*. São Paulo: Global, 1988.
- _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.
- _____. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- _____. *O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital*. Livro 1, Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- _____. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon*. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MATOS, Manuel. *O que é sociedade da informação*. Porto: Rainho & Neves. *Revista Educação Sociedade & Cultura*. n. 18, 2002, p. 7-23.
- MELLO, Guiomar Namó. *O espaço das políticas educativas na sociedade do conhecimento: em busca da sociedade do saber*. São Paulo, 2002. Disponível em <www.redeensinar.com.br/guiomar.pdf> Acessado em 21 de abril de 2005.
- MESA, Manuela. *Otras formas de cooperar: presión política y educación*. Recebido por e-mail <olindaevangelista@hotmail.com> em 16 de fevereiro de 2006.
- MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- _____. *O Século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MENDONÇA, Ricardo. O Consenso de Brasília. *Revista Época*, 2 de agosto de 2004. Disponível em <www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_artigo/2091.html> Acessado em 15 de novembro de 2005.
- MEUNIER, Mário. *Nova Mitologia Clássica: a legenda dourada. Histórias dos deuses e heróis da antiguidade*. São Paulo: Livros que Constroem, 1989.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reforma de Ensino, Modernização Administrativa, a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações. 2000.

- _____, et al. *Sociedade do Conhecimento: Eficaz Controle Epistêmico do Ato de Conhecer*. Disponível em <www.rizoma.com.br>. Acessado em 21 de junho de 2003a.
- _____. (Org.) et al. *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003b.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- _____. *Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.
- MOROSINI, Marília. Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul. In: SGUISSARDI, V. SILVA JR., J. dos R. *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: UNIMEP, Piracicaba. 1997, p. 255-64.
- MOSCA, Gaetano. *La classe política*. México: Fundo de Cultura econômica, 1992.
- NEVES, Lucia Maria Wanderlei. A Reforma universitária do governo Lula transforma a educação em um negócio. *Jornal da ADUFF*, 24 de agosto de 2004. Disponível em <www.aduff.org.br/manchetes/20040824/entrevista.htm> Acessado em 22 de abril de 2005.
- _____. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Marxismo impenitente: contribuições à história das idéias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NORA, Simon y MINC, Alain. *La infortizacion de la sociedad*. México: Fundo de Cultura económica. 1981.
- NOVAES, Adauto (Org.). *Sobre Tempo e História*. In: *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 22-34.
- NOVAES, Washington. *O esgotamento dos padrões de desenvolvimento*. Entrevista à TV Educativa. Conexão Roberto D'Ávila. 15 de abril de 1999.
- OCDE. *Statistics for higher education*. Disponível em <www.oecd.org/statportal/statistics/WorkingPapers/education.pdf> Acessado em 28 de novembro de 2005.
- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 24-8
- _____. A Expansão do Ensino Superior: os desafios da expansão do Ensino Superior. *Estudos, Revista da ABM*, Brasília, ano 14, n. 18, fev. 1997, p. 11-22.
- _____. *Os direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.
- _____. Políticas do antivalor e outras políticas. In: HADDAD, Fernando (Org.). *Desorganizando o consenso: nove entrevistas com intelectuais de esquerda*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p. 87-100.
- _____. e PAOLI Maria Célia. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. A face do horror (prefácio). In: Silva Jr., J. dos R. e Sguissardi, V. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reformas do Estado e Mudanças na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- _____. Em busca do consenso perdido: democratização e republicação do estado. In: AUED, Bernadete W. (Org.). *Traços do Trabalho Coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, 61-74.
- PACHECO, Eliezer, RISTOFF, Dilvo. *Educação: entre o bem público e a mercadoria*. INEP, 29 de abril de 2004. Disponível em

<www.inep.gov.br/imprensa/artigos/educa%C3%A7%C3%A3o/entre/o/bem/publico.htm> Acessado em 23 de maio de 2005a.

_____ e RISTOFF, Dilvo. *Empresários e socialistas contra a reforma universitária?* INEP, 16 de fev. de 2005. Disponível em <www.inep.gov.br/imprensa/artigos_03_05.htm> Acessado em 25 de março de 2005b.

_____. *A reforma universitária e educação básica.* INEP, 08 de julho de 2005. Disponível em <www.inep.gov.br/imprensa/artigos/reforma_universitaria.htm> Acessado em 25 de agosto de 2005c.

_____. *A educação superior: reforma, acesso e avaliação.* INEP, 19 de julho de 2004. Disponível em <www.inep.gov.br/imprensa/artigos_educacao_superior.htm> Acessado em 25 de agosto de 2005d.

PAIVA, Vanilda, WARDE, Mirian Jorge. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. *Educação & sociedade*, Campinas, nº 44, abril de 1993, p. 11-32.

PANIZZI, Wrana Maria. *O lugar da polêmica e da Reflexão.* Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/2004/09/12.shtml> Acessado em 20 de março de 2005.

PARETO, Vilfredo. *Grandes Cientistas Sociais.* São Paulo: Ática, 1984.

PATEL, Raj . Conhecimento, poder e banca. *Boletim Seatini*, n., 14 v., 4, de 31 de julho de 2001. Disponível em <www.tema.sskkii.gu.se/archi02/des13.pdf> Acessado em 16 de setembro de 2004.

PAULO NETTO, José. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo.* As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-34.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Acesso à educação superior no Brasil *Educação & sociedade*, Campinas, n. 88, v. 25, Especial, 2004. p. 727-56.

PINTO, Jair M. de R. *O Mapa da Alfabetização e do Letramento.* 15 de setembro de 2003. Disponível em <www.inep.gov.br/imprensa/artigos/mapaanalfabetismo.htm> Acessado em 23 de maio de 2005.

POCHMANN, M. e AMORIM R. *Atlas da exclusão social no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. BARBOSA, A. CAMPOS, A. AMORIM, R. ALDRIN, R. (Orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil: a exclusão no mundo.* São Paulo: Cortez, 2004.

PRONUNCIAMIENTO Latino Americano por una educación para todos (2000). Disponível em <www.fronesis.org/prolat.htm> e <www.observatorio.org> Acessado em 15 de setembro de 2005.

QUARTIERO, Maria E. e BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.) *Educação corporativa mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

_____ e CENRY, Roseli Z. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, Maria E., BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Educação Corporativa mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005, p. 23-49.

RAMALHO, José Ricardo. Movimento sindical e política neoliberal. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 125-34.

REGO, Tereza Cristina, MELLO, Guiomar Namó de. *Formação de Professores na América Latina e Caribe: a Busca por Inovação e Eficiência.* Conferência Internacional: Desempenho de Professores na América Latina, Tempos de Novas Prioridades. Brasília, 2002.

REVISTA ÉPOCA. n. 365, 16 de maio de 2005, São Paulo: Globo.

- RIBEIRO, Ana Maria. *Considerações preliminares sobre a reforma universitária do governo Lula*. Disponível em <www.ipg.uerj.outrorasil/artigos/> Acessado em 21 de maio de 2005.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ROMANO, Roberto. No governo Lula falta plano para a questão da Ciência e Tecnologia. *Cadernos*. UFSC-APUFSC-SSIND, Abril de 2004, p. 43-9.
- ROSSI, Clovis. Risco caí, mas para quem? *Folha de s. Paulo*. Folha Opinião, 12 de fev. de 2006.
- SACHS, Jeffrey. *Depois de Gênova*. de 27 de maio de 2001. Disponível em <brasilnews.com.br/News3.php> Acessado em 23 de novembro de 2005.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SALAMA, P., e FERNADES, L. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 p. 54-61.
- SANDRONI, Paulo. (Org.) *Dicionário de Economia*. São Paulo: Best Seller, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Sociólogo critica a privatização da universidade*. Disponível em <www.comciencia.br/entrevistas/universidades/boa.htm> Acessado em 20 de março de 2005.
- SANTOS, Maria Rosemary Soares. et al. *Análise do Grupo de Trabalho de Política Educacional - GTPE/ANDES-SN do Anteprojeto de Lei da Educação Superior do MEC, versão Dezembro de 2004*. Disponível em <www.Andes.org.br/analise/gtpe_anteprojeto_reforma_190405/02:17.pdf> Acessado em 22 de abril de 2005.
- SÃO JOÃO. Evangelho segundo São João. In: *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulinas, 1987 p. 1986-2040.
- SAUL, Renato P. Corporativismo, as duas faces de Janus. *Cadernos de sociologia*, n. 2, p. 51-98, maio. 1990.
- _____. As Raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 6, n. 12, julho de 2004, p. 230-73.
- SAVIANI, Demerval. Análise do substitutivo ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. In: BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD*. São Paulo: Cortez, Ande, 1990, p. 103-16.
- _____. *Da LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998a.
- _____. *A nova lei da educação, LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.
- _____. *Escola e Democracia, teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- SBPC. *Contribuições do Regional São Paulo da SBPC para a discussão do Anteprojeto de Reforma do Ensino Superior*. Disponível em <www.Andes.org.Br/imprensa/Uploads/Analise/%reforma.pdf> Acessado em 22 de maio de 2005.
- SCHAFF, Adam. *Sociedade informática*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- SCHULTZ, Theodore W. *Investment in human capital*. *The American Economic Review*, v. LI, n. 1, p. 1-17, march, 1961.

- _____. *Valor econômico de la educación*. México: Tipografía Editorial Hispano Americana, 1968.
- _____. *O Capital humano*. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (Orgs.) *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.
- _____. Políticas de Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes de dependência. IN: MOROSINI, C. MERCOSUL/MERCOSUR. *Políticas de Ações Universitárias*. Campinas: Autores Associados. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998, p 205-35.
- _____. *Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa?*. In: TRINDADE H. (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2000, p. 95-116.
- _____. *Fundações privadas na universidade pública, a quem interessam? Avaliação*, Campinas, v. 7, n. 4, dez. 2002a, p.32-47.
- _____. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *Revista diálogo educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, set./dez. 2002b. p. 121-44.
- _____. *O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?* Disponível em <www.ANPED.org.br/23/textos/1111t.PDF> Acessado em 17 de maio de 2004a.
- _____. et al.(orgs). Universidade Reforma e/ou rendição ao mercado? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 88 v. 25, Especial 2004b.
- _____. Não se acredita que a educação superior faça parte dos direitos da cidadania. *Cadernos*. UFSC-APUFSC-SSIND, Abril de 2004c, p. 23-30.
- _____. Restrição do público e expansão do privado. Traços marcantes de uma reforma em curso. In: QUARTIERO, Maria E., e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Educação corporativa mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005a, p. 274-87.
- _____. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26. n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005b.
- SHIROMA, Oto, Eneida. A política da Diversidade no ensino superior. In: *Revista Avaliação*, ano 5, vol. 5, n. 4 (18)-dez. 2000, p. 13-19.
- SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SHIROMA e EVANGELISTA, Olinda. *Profissionalização: da palavra à política*. Florianópolis, 2003a. Texto mimeo.
- _____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M.C.M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- _____. O combate à pobreza nas políticas educacionais do século XXI. Recebido por e-mail olindaevangelista@hotmail.com.br em 16 de janeiro de 2006a.
- SILVA JR, J. R. e SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas SP: Autores Associados, 1997, p. 7-35.
- _____. e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- _____. A racionalidade mercantil da pós-graduação. In: QUARTIERO, Maria E., e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Educação corporativa mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005, p. 287-312.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. *Organismos internacionais: educação em uma política de integração soberana*. Texto apresentado no Fórum de Educação; Sessão Debate Especial: “Organismos internacionais, tratados de livre comércio e reformas educacionais: a educação em uma política de integração soberana”, Porto Alegre, RS, Brasil, 24 a 27 de outubro de 2001.

_____. *Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula*. 2003. Recebido por e-mail <mcmarlene@uol.com.br> em 3 de maio de 2004a.

_____. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 26, maio/ago. de 2004b.

_____. *O Novo Discurso do Banco Mundial e seu mais Recente Documento de Política Educacional*. Disponível em

<www.ANPEd.org.br/24/TO552423526049.doc> Acessado em 17 de maio de 2004c.

SMITH, Adam. *A Riqueza as Nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1994.

SPELLER, Paulo. *As federais precisam de mais professores*. Disponível em <www.comciencia.br/entrevistas/universidades/speller.htm> Acessado em 20 de março de 2005.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-38.

SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida pública externa: empréstimos do BIRD ao Brasil*. Disponível em www.tesouro.fazenda.gov.br/ Acessado em 23 de fevereiro de 2006.

SÓFOCLES. *Édipo Rei, Antígona*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. Universidades Federais: ensino de qualidade para mais alunos. In: *Resultados e tendências da educação superior* (Censo MEC/INEP do ensino superior 2000). Agosto de 2000. Disponível em www.inep.gov.br Acessado em 10 de outubro de 2005.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1963.

THUROW, Lester. *A Sociedade de Soma Zero: a distribuição e as possibilidades de mudança econômica*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

TOFLER, Alvin: *Previsões & premissas*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

_____. *O Choque do futuro*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

_____. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TOMMASI, L. WARDE, M. J. HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-86.

TOURAINÉ, Alain. *La sociedad Pos-Industrial*. Ariel: Barcelona, 1973.

TRINDADE, Hélgio. As Universidades frente à estratégia do governo. In: TRINDADE, H. In: TRINDADE, H.(Org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 2000, p. 27-38

_____. As metáforas da crise: da “Universidade em Ruínas” às universidades na penumbra na América Latina In: GENTILI, P. (Org.) *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 14-40.

_____. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. In: SGUISSARDI et al. (Org.). *Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Educação & sociedade*, Campinas, n. 88, v., 25, Especial, 2004, p. 819-44.

UNESCO. *Strategies for change and development in higher education: policy paper on higher education*. In: UNESCO. *Collective consultation on Higher Education*. Division of Higher Education. 9-11 december, Paris 1992.

- _____. Tendência da educação superior para o século XXI. In: UNESCO. Conferência Mundial Sobre Ensino Superior. Paris, 1998a. *Anais*. Brasília, DF: UNESCO; CRUB, 2003.
- VELLOSO, Jacques. O público e o privado no projeto de LDB: organização, gestão e recursos de ensino. In: BRASIL *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD*. São Paulo: Cortez, Ande, 1990, p. 117-33.
- VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). XIV FÓRUM NACIONAL. Brasil e a economia do conhecimento. INAE. Rio de Janeiro: Olympia, maio de 2002.
- _____. (Org.). *Universidade Pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas-SP, Papirus, 1991.
- VIANNEY, João, TORRES, Patrícia e SILVA, Elizabeth. *A universidade virtual no Brasil*. Tubarão: Unisul, 2003.
- VOGT, Carlos. *'Universidade para todos' devem ir a plenário sobre críticas e aplausos*. Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/2004/09/04/shtml> Acessado em 20 de março de 2005a.
- _____. *Universidade e seus desafios*. Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/2004/09/01.shtml> Acessado em 20 de março de 2005b.
- _____. *A autonomia universitária e a escolha de reitores*. Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/2004/09/06.shtml> Acessado em 20 de março de 2005c.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. *O que é Universidade?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira Editora, 1989.
- WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix, 1954.
- WOOD, Ellen Meiksins. *Trabajo, Classe e Estado en el capitalismo global*. Disponível em <<http://168.96.200.17/ar/libros/seattle/wood.pdf>> Acessado em 28 de janeiro de 2006a.
- _____. *Imperio capitalista y Estado-nação: un nuevo imperialismo norteamericano?* Publicado em outubro de 2004. Disponível em <www.memoria.mx/taxonomy/term.1632.htm> Acessado em 28 de janeiro de 2006b.
- _____. *Globalización, postmodernidad y otras nuevas eras*. Disponible em <www.pcc.es.reslitad/directoris/articles/53-54/wood53.html> Acessado em 28 de janeiro de 2006c.
- _____. *Democracia, Hegemonia y Estados nacionais no capitalismo atual*. Entrevista à Ellen Wood. Disponível em <www.Pts.org.ar/luchaClasse2entrevistasEllen/htm.htm> Acessado em 28 de janeiro de 2006d.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

- BANCO MUNDIAL. *Exames de las operaciones del Banco en el sector de la educación*. Washington, D. C.: Redacción de Desarrollo humano, Educación Desarrollo humano y Redacción de educación, 1978. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 17 de janeiro de 2004.
- BANCO MUNDIAL. *Políticas del Sector Educativo*. Washington D. C.: Educación Desarrollo humano, 1980a. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 12 de janeiro de 2004.

_____. *Educación Superior nel desarrollo de los países*. Washington D. C.: Educación Desarrollo humano, 1980b. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 17 de janeiro de 2004

_____. *La función del Banco Mundial en el mejoramiento de los recursos humanos en la África y sul del Sahara*. Washington, D. C.: informe do Banco Mundial, 1990. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 15 de fevereiro de 2004.

_____. *La asistencia del Banco Mundial a la educación terciária en el agronomía de 1964-1990*. Washington, D.C.: Desarrollo humano para América Latina y Caribe, 1991a. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 8 de março de 2004

_____. *A Educación en la Indonésia y el Banco Mundial: avaliación de los decénios de préstamos*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1991b. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 7 de fevereiro de 2004.

_____. *Educación primária*. Washington D. C.: Desarrollo Humano, Redacción del Educación, 1992a. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 10 de janeiro de 2004.

_____. *Exame anual de los resultados de la avaliación de 1988-1991*. Washington, D.C.: informe Banco Mundial 1992b. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 15 de dezembro de 2004.

_____. *Educación técnica y formación profesional*. Washington D. C.: Políticas Sociales Y Educativas, 1992c. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 17 de dezembro de 2004.

_____. *Effetive implementation: Key to development impact: Report of de Word Bank's porfolio management task force 1992d* (Relatório Wapenhams). Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm>. Acessado em 3 de dezembro de 2003.

_____. *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D. C.: Políticas Sociales y Educativas, 1995a. Disponível em <www.obancomundial.org.br>. Acessado em 23 de outubro de 2003.

_____. *Desarrollo de la capacidad de investigación y de la capacitación científica avanzada: lecciones aprendidas de la experiencia del Banco Mundial*. Washington, D.C.: Políticas Sociales y Educativas, 1995b. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. 21 de maio de 2004.

_____. *Reforma de los sistemas de educación superior: algunas lecciones guías para la marcha de las políticas*. Washington D. C.: Políticas sociales y Educativas, 1995c. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>. Acessado em 10 de abril de 2004.

_____. *Objetivos de Desarrollo del milênio*. Washington D.C., 1996a. Disponível em <www.obancomundial.org.ar> Acessado em 11 de março de 2004.

_____. *Marco integral de desarrollo*. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996b. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>. Acessado em 7 de maio de 2004.

BANCO MUNDIAL. *Ayuda a los países altamente endividados*. Washington D. C.: Políticas Sociales y Educativas, 1996c. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>. Acessado em 8 de fevereiro de 2004.

_____. *Proyectos de educación terciária del Grupo Banco Mundial : descripciones y lecciones aprendidas*. Washington D. C.: Banco Mundial, 1997a. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 15 de março de 2004.

_____. *Apoyo a la reforma em ciencia y tecnología*. Washington D. C.: Banco Mundial, 1997b. Disponível em <www.obancomundial.org/ar/> Acessado em 17 de setembro de 2004.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 1997*. El Estado en un mundo em transformación, Banco Mundial, 1997c, Washington D. C. Disponível em

<www.fcs.edu.uy/icp/proyecto_teyg/downloads/proyecto_brasil.pdf>. Acessado em 3 de abril de 2005.

_____. *Financiamiento y gestión de la educación superior*: informe de las reformas realizadas en el ámbito mundial. Washington, D.C.: Redacción de Desarrollo humano, 1998a. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>. Acessado em 12 de abril de 2004.

_____. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Redacción de Desarrollo humano, 1998b. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>. 7 de janeiro de 2004.

_____. *Opciones por reformar el financiamiento de la enseñanza superior*. Washington, D.C.: Desarrollo Humano para América Latina y Caribe. 1998c. Disponível em <www.obancomundial.org.mx/>. Acessado em 11 de janeiro de 2004.

_____. *Aseguramiento de calidad en la educación superior*: adelantos recientes y retos futuros. Washington, D.C.: Desarrollo Humano, Educación Desarrollo y Redacción de Desarrollo humano. 1998d. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 22 de janeiro de 2004.

_____. *Información, conocimiento y desarrollo*. Washington, D.C.: Banco Mundial, fev/mar., 1999a. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 13 de maio de 2004.

_____. *Más allá del centro*: la descentralización del Estado. Washington, D. C.: informe do Banco Mundial, 1999c. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 23 de outubro de 2003.

_____. *Educación superior en los países en desarrollo*: peligro y promesas. Washington DC.: Grupo de Trabajo conjunto Banco Mundial-UNESCO sobre educación superior y sociedad, 2000a. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 2 de outubro de 2003.

_____. *Estudio del sector de la educación superior*. Washington D. C.: estudio del sector de la educación terciária del Brazil, 2000b. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 8 de janeiro de 2004.

_____. *Fondos de innovación para las universidades*. Washington, D.C.: Desarrollo Humano para América Latina y Caribe. 2000c. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 25 de abril de 2004.

_____. *Educación terciária en el siglo XXI*: retos y oportunidades. Washington, D.C.: Desarrollo Humano para América Latina y Caribe. 2000d. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 5 de maio de 2004.

_____. *Informe de desarrollo mundial*. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2000e. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 3 de março de 2004.

_____. *Proyecto Libertad económica*: informe de la Comisión de Asesoramiento para las instituciones financieras internacionales, 2000f (Relatório Allan Meltzer): informe interno do Banco Mundial. Disponível em <www.debwatch.org/cast/docs/observatoris/ifis/1_6_informe_meltzer.pdf>. Acessado em 15 de julho de 2005.

_____. *Cerrando la Pobreza Urbana nel Brazil*. Washington D.C.: informe Del Banco Mundial, 2001a. Disponível em <www.obancomundical.org.ar/>. Acessado em 2 de fevereiro de 2004.

_____. *La Reducción de la Pobreza Rural nel Brazil*: para una estratégia integrada. Washington D.C.: informe Banco Mundial, 2001b. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 2 de abril de 2004.

- BANCO MUNDIAL. *Uma parceria de resultados: o Banco Mundial no Brasil*. Washington, D.C.: Banco Mundial 2001c. Disponível em <www.obancomundial.org/index/php/context/view.pdf> Acessado em 21 de maio de 2005.
- _____. *Brasil justo, Sustentável, e Competitivo*. Novembro de 2002a. Disponível em <www.obancomundial.org.br/context/view_folder/1618.html>, acessado em 11 de dezembro de 2005c.
- _____. *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003a. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>.
- _____. *Agenda de desenvolvimento social para o século XXI*. Washington, D.C., 2003b. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/> Acessado em 6 de maio de 2004.
- _____. *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: retos para los países en desarrollo*. Washington D. C.: informe do Banco Mundial, 2003c. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>. Acessado em 4 de março de 2004.
- _____. *Brasil: avaliação da assistência do Banco Mundial*. Washington D. C.: Banco Mundial, Maio de 2003d. Disponível em <www.obancomundial.org.br/index/php/assistenciabrasil.pdf> Acessado em 18 de setembro de 2005.
- _____. *Agenda de desenvolvimento social para o século XXI*. Washington DC, maio de 2003d. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/> acessado em 5 de setembro de 2004.
- BUDAPESTE. *Declaração mundial sobre a ciência e o uso do conhecimento*. 2 de julho de 1999. Disponível em <www.mec.gov.br/links/declaracao_budapeste.htm> Acessado em 23 de julho de 2004.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCACAO PARA TODOS (CMEPT). 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien. Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para todos. E Marco de Ação para Enfrentar as Necessidades de Aprendizagem Básica*. Publicado pela Agência Inter-Agency – Comission. UNICEF House, New York. NY, Abril de 1990. Disponível em <www.unesco.org.br/arquivos/documentos.pdf> Acessado em 8 de fevereiro de 2004.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A CIÊNCIA. *Declaração Mundial sobre a Ciência e o uso do conhecimento*. Budapeste 26 de junho a 2 de julho de 1999. Disponível em <www.mct.gov.br/Temas/budapeste/declaracao.htm> Acessada em 17 de setembro de 2005.
- WOLFELSOHN, James. *El Portal de desarrollo global*. Discurso na reunião anual das Agências Multilaterais. Washington, 1996. Disponível em <www.brettonwoodsproject.org/topic/knowledgbank> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.
- _____. *O desafio da inclusão*. Discurso para junta de governadores. Hong Kong, 23 de setembro de 1997. Disponível em <www.wordbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.
- _____. *Estrategia de principios basicos contra la corrupción*. *Revista Perspectivas Económicas*, México, novembro de 1998. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 17 de dezembro de 2004.
- WOLFELSOHN, James. *Proposta do quadro geral para o desenvolvimento*. Discurso para os gerentes do Banco Mundial. Washington, 1999a. Disponível em <www.wordbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 24 de fevereiro de 2004
- _____. *O alívio da dívida é uma realidade mas é só o começo*. Discurso para a junta de governadores, Washington, 1999b. Disponível em <www.wordbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.
- _____. *Construindo um mundo equitativo*. Discurso para a junta de governadores. Praga, 2000. Disponível em <www.wordbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.

WOLFELSOHN, James. *O desafio da globalização* (A função do Banco Mundial). Discurso para a junta de governadores, Berlin, 02 de abril de 2001. Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.

_____. *Diminuição da pobreza e aumento da seguridade mundial*. Discurso para junta de governadores, Washington, 2002. Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.

_____. *Um novo equilíbrio global, o desafio da liderança*. Discurso para a junta de governadores, Dubai, 2003. Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.

WORLD BANK. *Financing education in developing countries: an exploration of policy options*. Washington DC: The Word Bank, 1986.

_____. *Higher education reform in Brazil*. Washington, D. C.: The World Bank, Population and Human Resources division, Country Department I, Latin America and Caribbean Region, 1991c. (Draft-confidential). Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 13 de outubro de 2003.

_____. *Adjustment lendings: lessons of experience*, 2. Washington, D. C.: Operations Evaluation Department, 1993a. Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 13 de outubro de 2003.

_____. *Priorities and strategies for education*. Washington D. C.: World Bank sector review. 1995d. Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 13 de outubro de 2003.

_____. *Education Sector Strategy*. Washington, D.C., 1999d. (A World Bank country study). Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 13 de outubro de 2003.

_____. *Brazil higher education sector study*. Washington, D. C.: the World Bank Group World/ The International Bank for Reconstruction and Development, 2000g. Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 13 de outubro de 2003.

_____. *Higher education in Brazil: challenges and options*. Washington, D. C.: The World Bank Group World; The International Bank for Reconstruction and Development, 2002b. (A World Bank country study). Disponível em <www.worldbank.org/html/extme/espeech.htm> Acessado em 13 de outubro de 2003.

DOCUMENTOS NACIONAIS E REGULAMENTAÇÃO LEGAL

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 1.258, de 1988. Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Autoria de Octávio Elisio, no Senado Federal recebe o n. 101/93 tendo como relator Cid Sabóia). Disponível em <www.camara.gov.br/projetos_projeto_de_Lei/PL1.258.pdf> Acessado em 2 de abril de 2005.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda Constitucional n. 56, de 1991. Abertura da Economia brasileira e Modernização das Universidades (Relatoria do Deputado Ney Lopes, PFL- BA.) Brasília, 1991. Disponível em <www.neylopes.com.br/curric/curric06.html> Acessado em 17 de janeiro de 2005.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda Constitucional n. 233, de 1995. Resultou na Emenda n. 14 de dezembro de 1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, 1995.

- Disponível em
<www.camara.gov.br/conleg/artigos/politicasocial/Asproposicoesobreeducacao.pdf>.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda Constitucional n. 173, de 7 de dezembro de 1995. Converteu-se na Emenda Constitucional n. 19 de 1998, dando nova redação ao art. 37, X da Constituição Federal, que passou a assegurar a revisão geral anual de remunerações dos servidores públicos e subsídios dos agentes políticos enumerados no art. 39, § 4º da Constituição Federal. Brasília, 1995. Disponível em <www.camara.gov.br/projetos_emendaconstitucional.pdf> Acessado em 15 de maio de 2004.
- _____. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211, e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (cria o FUNDEF). Brasília, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/mendas/Emc/emc14.htm>. Acessado em 6 de fevereiro de 2004.
- _____. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda Constitucional n. 370, de outubro de 1996. Projeto de autonomia universitária. Disponível em <www.unb.br/labfuturo/autonomia.htm> Acessada em 18 de janeiro de 2005.
- _____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 7.282, de 2002. Projeto de Lei de Inovação. Disponível em <www.cppantanal.org.br/doc_powerpoint/Lei_inovacao.htm> Acessado em 4 de outubro de 2004.
- _____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei Complementar n. 118 de 2003. Institui a Lei Orgânica da Autonomia Universitária e dá outras providências. Disponível em <www.asduerj.org.br/documentos/AUTONOMIA/plc_118_2003_lei_organica.doc> Acessada em 12 de maio de 2005.
- _____. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda Constitucional n. 415, de 2005. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Aprovada na Câmara dos Deputados em 24 de janeiro de 2006.). Disponível em <www.cnte.org.br/fundeb/fundeb.htm> Acessada em 27 de janeiro de 2006.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, outubro de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/Constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acessado em 12 de outubro de 2003.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Minuta de Resolução de abril de 2005. Institui as diretrizes curriculares do curso de pedagogia. Disponível em <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/pedagogia/Documento_das_Entidades.doc> Acessado em 3 de junho de 2005.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Estatísticas da pós-graduação 2002 e 2003*. Disponível em <www.capes.gov.br> Acessado em 20 de dezembro de 2005.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de Educação Superior 2003*. Brasília, DF. Disponível em <www.inep.gov.br/download/censo/2003/Brasil.pdf> Acessado em 27 de agosto de 2004.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação superior tem 3,9 milhões de estudantes na graduação*. Assessoria de imprensa, 13 de outubro de 2005. Disponível em <www.inep.gov.br./imprensa/noticias/censo/superior/news04_05.htm> Acessado em 25 de novembro de 2005a.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil tem mais de 230 mil docentes na Educação Superior*. Assessoria de imprensa. Disponível em

<www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outros/news05_46.htm> Acessado em 06 de dezembro de 2005b.

BRASIL. Lei 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Lei que cria os Institutos de Pesquisa. Revogada pela Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10.406.htm> Acessada em 15 de fevereiro de 2004.

_____. Lei n. 5.540, de 8 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei 9.192, de 1995. Brasília, 1968. Disponível em <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm> Acessada em 12 de maio de 2004.

_____. Lei n. 8.661, de 2 de junho de 1993. Dispõe sobre os incentivos fiscais para a capacitação tecnológica da indústria e da agropecuária, e dá outras providências. Revogada pela Lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005. Brasília, 1993. Disponível em <www.mct.gov.br/legis/leis/8661_93.htm>. Acessada em 12 de dezembro de 2005.

_____. Lei n. 9.131 de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm> Acessado em 16 de março de 2005.

_____. Lei n. 9.257, de 9 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Ciência Tecnologia - CCT. Brasília, 1996. Disponível em <www.mct.gov.br/legis/leis/9257_96.htm>. Acessado em 13 de junho de 2005.

_____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1996. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acessada em 12 de maio de 2004.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessada em 12 de maio de 2004.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acessada em 12 de maio de 2004.

_____. Lei n. 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior e dá outras providências. Disponível em <www.prodirh.ufg.br/ged/ged_2003.php> Acessada em 5 de abril de 2005.

_____. Lei n. 9.532, de 10 de dezembro 1997. Altera a legislação tributária federal e dá outras providências (Lei de Incentivo ao Desenvolvimento de Inovação Industrial e Agropecuária). Brasília, 1997. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9532.htm> Acessada em 12 de dezembro de 2005.

_____. Lei n. 9.637, de 15 de Maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em <www.mct.gov.br/legis/leis/9637.htm>. Acessada em 14 de dezembro de 2004.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em <www.pedagogiaemfoco.pro.br/110172_01.htm> Acessada em 23 de março de 2004.

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10.406.htm> Acessada em 15 de fevereiro de 2004.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <www.mec.gov.br/legis/pdf/110861.pdf> Acessada em 22 de abril de 2005.

_____. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.pdf> Acessado em 22 de abril de 2005.

_____. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11079.htm> Acessada em 22 de abril de 2005.

_____. Lei n. 11.087, de 4 de janeiro de 2005. Altera o dispositivo de Lei n. 9.678 de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e resulta na lei n. 10.910 de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Resenha/01_janeiro.htm> Acessada em 2 de abril de 2005.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11.096.pdf> Acessada em 22 de abril de 2005.

_____. Lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica; altera o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972, o Decreto-Lei nº 2.287, de 23 de julho de 1986, as Leis nºs 4.502, de 30 de novembro de 1964, 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.245, de 18 de outubro de 1991, 8.387, de 30 de dezembro de 1991, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.311, de 24 de outubro de 1996, 9.317, de 5 de dezembro de 1996, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.336, de 19 de dezembro de 2001, 10.438, de 26 de abril de 2002, 10.485, de 3 de julho de 2002, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.755, de 3 de novembro de 2003, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 10.865, de 30 de abril de 2004, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.931, de 2 de agosto de 2004, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.051, de 29 de dezembro de 2004, 11.053, de 29 de dezembro de 2004, 11.101, de 9 de fevereiro de 2005, 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Medida Provisória nº 2.199-14, de 24 de agosto de 2001; revoga a Lei nº 8.661, de 2 de junho de 1993, e dispositivos das Leis nºs 8.668, de 25 de junho de 1993, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.755, de 3 de novembro de 2003, 10.865, de 30 de abril de 2004, 10.931, de 2 de agosto de 2004, e da Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11196.htm> Acessada em 12 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *A política para as Instituições Federais de ensino Superior*. Brasília, junho de 1995. Disponível em <www.mec.gov.br> Acessado em 10 de fevereiro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1996. Disponível em <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acessado em 13 de maio de 2004.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, 1997. Disponível em <www.mare.gov.br> Acessado em 21 de março de 2005.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 637, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento da universidade, fixa critérios, define o conteúdo do projeto e do plano de desenvolvimento institucional, estabelece os procedimentos processuais e fixa o prazo de cinco anos para o credenciamento. Disponível em <www.abmes.org.br/Legislacao/1997/Portaria/po075197.htm> Acessada em 2 de setembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 638, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora da sede universidades. Disponível em <www.abmes.org.br/Legislacao/1997/Portaria/po075297.htm> Acessada em 2 de setembro de 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 514 de 22 de março de 2001 (D.O.U. de 23 de março de 2001, seção 1). Dispõe sobre a oferta e acesso a cursos sequenciais de ensino superior. Disponível em <www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p51401.pdf> Acessada em 10 de maio de 2005.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados e tendências da educação superior: Brasil*. Brasília Agosto de 2000. Disponível em <www.inep.gov.br/download/censo/Superior/Brasil.pdf> Acessado em 25 de março de 2005.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia e Academia Brasileira de Ciências. *Ciência Tecnologia e Inovação, desafios para a sociedade brasileira, Livro Verde*. 2001. Disponível em <www.jtp.mct.br/unidades/gabin/livroverde.PDF> Acessado em 6 de agosto de 2004.

_____. Ministério da Educação. *Documento II da Reforma Universitária*. Reafirmando os princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Brasília, DF, 2003. Disponível em <www.mec.gov.br/reforma/forum_antigo.asp> Acessado em 11 de abril de 2004.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em <www.agenciartamador.uol.com.br/agencia.asp> Acessado em 11 de abril de 2004.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Presença de pobres é maior nas IES públicas em todos os dias*. Brasília, DF, 2003. Disponível em <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/provao/news04_10.htm> Acessado em 3 maio de 2004.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de educação superior 1990-2002*. Brasília, DF, 2003. Disponível em <www.inep.gov.br/download/censo/1990_2002/Brasil.pdf> Acessado em 24 de setembro de 2004.

_____. Ministério da educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2004*. Disponível em <www.inep.gov.br/superiorcensosuperior/default.asp> Acessado em 13 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. *Por que e como reformar?* Iº seminário Internacional Universidade XXI. De 25 a 27 de novembro de 2003. Disponível em <www.asuerj.org.br/documentos/reforma.doc> Acessado em 20 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Seminário Internacional Universidade século XXI: novos caminhos para a educação superior*. Brasília, 25 a 28 de novembro de 2003. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/novoscaminhoseducaçãosuperior.pdf> Acessado em 15 de março de 2005.

_____. Ministério da Fazenda. *Gasto social do governo central: 2001 e 2002*. Brasília, DF, 2003. Disponível em <www.fazenda.gov.br/spe/publicações/gasto_social_do_governo_central_2001-2002.pdf> Acessado em 22 de março de 2004.

_____. Ministério da Educação. *Subsídios para discussão do Anteprojeto de Lei Orgânica de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF, 2004. Disponível em <www.mec.gov.br> Acessado em 1 de junho de 2005.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2004*. Brasília, DF, 2004. Disponível em <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edususuperior/provã/news03_10.htm> Acessado em 25 de março de 2005.

_____. Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Versão dezembro de 2004, Brasília, DF, 2004. Disponível em <www.andes.org.br/imprensa/Uploads/anteprojeto_reforma_universitaria.pdf> Acessado em 22 de abril de 2005.

_____. Parecer CNE/CP 009, de 17 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/parecer9_01.pdf>. Acessado em 10 de fevereiro de 2004.

_____. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/parecer28_01.pdf> Acessado em 16 de março de 2004.

_____. Parecer CNE/CP 21, de 6 de agosto de 2001. Estabelece a duração da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001). Brasília, 2001. Disponível em <www.mec.gov.br/cne/pdf/021.pdf>. Acessado em 16 de março de 2004.

_____. Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/parecer28_01.pdf> Acessado em 16 de março de 2004.

_____. Parecer CNE/CP 027, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea “e” do Parecer CNE/CP 9/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <www.mec.gov.br/cne/pdf/PCN/027.pdf>. Acessado em 16 de março de 2004.

_____. Presidência da República. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2026.htm> Acessado em 9 de março de 2004.

_____. Presidência da República. Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e §1º, 52 parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e da outras

- providências. Brasília, 1997. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2207.htm>. Acessado em 8 de maio de 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2208.htm> Acessado em 17 de abril de 2004.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. (regulamenta o FUNDEF). Brasília, 1997. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2264.htm> Acessado em 10 de abril de 2004.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52 parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e da outras providências. Brasília, 1997. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2306.htm> Acessado em 12 de abril de 2004.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 2.546, de 14 de abril de 1998. Aprova o modelo de reestruturação e desestatização das empresas federais de telecomunicações supervisionadas pelo Ministério das Comunicações. Brasília, 1998.. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2546.htm> Acessado em 17 de maio de 2004.
- _____. Presidência da República. Decreto nº. 3.276, de 7 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D3276.htm> Acessado em 17 de fevereiro de 2005.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 3.294, de 15 de dezembro de 1999. Institui o Programa da Sociedade da Informação e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2294.htm> Acessado em 18 de outubro de 2005.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001 Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D3860.htm> Acessado em 10 de abril de 2004.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D4914.htm> Acessado em 22 de setembro de 2005.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 5.154, de 23 de julho 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <www.cei.edunet.sp.gov.br/paginas/serviços/documento.asp?doc=57> Acessado em 13 de abril de 2005.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Brasília, 2004. Disponível em <www.adunesp.org.br/refuniv/Decreto2505.htm> Acessado em 17 de fevereiro de 2005.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 2.205, de 23 e setembro de 2004. Institui a Regulamentação das Fundações de Apoio e dá outras providências. <www.adunesp.org.br/refuniv/Decreto2205.htm> Acessado em 11 de fevereiro de 2005.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm>. Acessado em 17 de abril de 2005.

_____. Presidência da República. Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera o dispositivo do Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm> Acessado em 17 de abril de 2005.

_____. Presidência da República. Medida Provisória n. 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação das Instituições Superiores. Brasília, 2003. Disponível em <www.adufu.org.br/Reforma%20universitaria/avalia%E7ao-PROUNI.pdf> Acessado em 8 de janeiro de 2005.

_____. Presidência da República. Medida Provisória n. 213, de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em <www.adufu.org.br/Reforma%20universitaria/avalia%E7ao-PROUNI.pdf> Acessado em 8 de janeiro de 2005.

_____. Presidência da República. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília: IPEA/IBGE, 2004. Disponível em <www.pnud.org.br/odm/odm_vermelho.php> Acessado em 17 de maio de 2005.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de educação, considerando os arts. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com redação da Lei 9.131/95. Brasília, 1999. Disponível em <www.mec.gov.br/cne/pdf.CESO109.pdf> Acessado em 16 de março de 2004.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/resolucao_18_02_02.pdf> Acessado em 16 de março de 2004.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/resolucao19_02_02.pdf> Acessado em 16 de março de 2004.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei n. 67, de 1992. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (apovada no Senado Federal em 2 de fevereiro de 1993. Tornar-se-á a Lei 9.394/96). Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/art26_11.htm> Acessado em 18 de maio de 2005.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei n. 2.546, de 2003. Institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada, no âmbito da administração pública. Disponível em <www.senado.gov.br/web/relatorios/Rel/Presi/2004/SL-A-ConvocacaoEInstalacaoDa3aSes.pdf> Acessado 12 de fevereiro de 2005.