

**MARILISE LUÍSA MARTINS DOS REIS**

***A UNIVERSIDADE PÚBLICA EM CRISE:  
Dilemas e desafios frente à globalização  
e ao MERCOSUL.***

**Florianópolis, fevereiro de 2001 .**

**MARILISE LUÍSA MARTINS DOS REIS**

***A UNIVERSIDADE PÚBLICA EM CRISE:  
Dilemas e desafios frente à globalização  
e ao MERCOSUL.***

Dissertação apresentada como exigência  
Parcial para a conclusão de mestrado do  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Política, UFSC, sob a orientação do Professor  
Dr. Fernando Ponte de Sousa.

Florianópolis, fevereiro de 2001



**Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Campus Universitário - Trindade  
Caixa Postal 476  
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
E-mail: [ppgsp@cfh.ufsc.br](mailto:ppgsp@cfh.ufsc.br)

---

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA EM CRISE:  
Dilemas e Desafios Frente à Globalização e ao MERCOSUL.**

Marilise Luíza Martins dos Reis

Esta Dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e Membros da Banca Examinadora, composta pelos Professores:

Prof. Dr. Fernando Ponte de Sousa  
Orientador

Prof. Dr. Erni José Seibel  
Membro

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti  
Membro

Profª. Drª. Ilse Scherer-Warren  
Coordenadora

Florianópolis, SC, Fevereiro de 2001.

**Banca Examinadora:**

---

Dr. Lucídio Bianchetti (CED/UFSC)

---

Dr. Erni José Seibel (CFH/UFSC)

---

Dr. Ricardo V. Silva – suplente – (CFH/UFSC)

---

Dr. Fernando Ponte de Sousa – orientador- (CFH – UFSC)

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar e discutir determinadas contradições pelas quais vem passando a instituição universidade pública no decorrer da sua história. É fato que a universidade pública vem passando por uma série de questionamentos da sociedade em geral em relação ao papel que ela deve assumir diante de uma nova complexidade, que emerge com o fenômeno da mundialização do capital, denominada por muitos de globalização. Assim, duas tarefas tornaram-se relevantes nessa pesquisa: apontar os dilemas impostos à universidade pública diante desta complexidade e descrever o perfil institucional que a hegemonia do capital quer impor à instituição. Para cumprir estas tarefas, analisaremos a reforma do ensino superior que vêm ocorrendo na América Latina, através da proposta do Banco Mundial, utilizando-se para isso de três países do MERCOSUL, a saber, Argentina, Brasil e Chile; e analisando também as propostas que apresenta o MERCOSUL para o sistema, através do seu Plano Trienal para a educação no Bloco. Partimos do pressuposto de que todas as reformas propostas tanto pelos países, quanto pelo MERCOSUL, convergem para a proposta do Banco Mundial, que propõe um modelo de ensino superior e de universidade nos parâmetros da doutrina neoliberal e do mercado internacional.

## ABSTRACT

This dissertation has for objective to analyze and to discuss certain contradictions for the which it is passing the institution public university in elapsing of your history. It is fact that the public university is going in general by a series of inquiries of the society in relation to the paper that she should assume due to a new complexity, that emerges with the phenomenon of the mundialization of the capital, denominated by many of globalization. Like this, two tasks became important in that research: to point the dilemmas imposed to the public university due to this complexity and to describe the institutional profile that the hegemony of the capital wants to impose to the institution. To accomplish these tasks, we will analyze the reform of the higher education that you/they are happening in Latin America, through the proposal of the World Bank, being used for that of three countries of MERCOSUL, to know, Argentina, Brazil and Chile; and also analyzing the proposals that it presents MERCOSUL for the system, through your Plano Trienal for the education in the Block. We have the presupposition that all the reforms proposed so much by the countries, as for MERCOSUL, they converge for the proposal of the World Bank, that proposes a higher education model and of university in the parameters of the neoliberal doctrine and of the international market.

**“Sete preconceitos antigos sobre a educação superior:**

- 1º preconceito:** A educação superior deve ser para uma elite e não para massas.
  - 2º preconceito:** A educação superior diminui a qualidade conforme se divide com maior número de gente.
  - 3º preconceito:** Só uma proporção mínima é apta para a educação superior.
  - 4º preconceito:** Para a educação superior se deve selecionar os mais aptos.
  - 5º preconceito:** Não se deve proporcionar educação superior além das possibilidades do emprego.
  - 6º preconceito:** O Estado já está gastando demasiado em educação superior. A educação superior não deve ser gratuita ou semigratuita.
  - 7º preconceito:** Não se deve querer que todos sejam profissionais. Seria horrível um mundo em que não houvesse operários.”
- Pablo González Casanova

## AGRADECIMENTOS

Esta é, sem dúvida, uma página que me dá muito prazer em escrever. Tem significados múltiplos. Corresponde a um momento de alívio, pelo fato de já estar agradecendo por algo que já está concretizado, a dissertação. É também prazerosa, pelo fato de que nela podemos ser o menos científico possível, o mais próximo das emoções.

Aqui, lembro-me dos que estão junto de mim, dos que já foram e dos que, mesmo distantes, sempre próximos estiveram. Lembro-me das críticas, dos elogios e dos maus pedaços pelos quais eu e todos os meus colegas do mestrado passamos tendo que cumprir datas e uma série de exigências muitas vezes sobre-humanas.

Tudo isso só me traz o alívio de uma etapa cumprida. Não sei se bem ou mal, mas, cumprida sim! Apesar de ao final sempre acharmos que poderíamos ter feito melhor, de ter encaminhado de outro jeito, está aí o resultado de exatos um ano e onze meses de mestrado. Um período bastante atribulado, com períodos de greve, aulas desgastantes, outras incrivelmente prazerosas, momentos de lazer, de desconfortos, de alegrias e de tristezas. Um misto de sensações que espero apresentar um saldo positivo no final.

As coisas boas estarão certamente relacionadas com as pessoas maravilhosas que conheci ao longo desta caminhada, com as quais pude travar amizades preciosas. Felizmente cruzei com uma série delas, certamente muitas não verei mais, mas as trarei com muito carinho, sempre em meu coração. As más lembranças servem apenas para serem esquecidas.

Gostaria de começar agradecendo meu orientador Fernando Ponte de Sousa, professor e amigo de longa data. Desde minha graduação ao meu lado, mostrando-me muito mais que a sociologia, o sentido de se estar vivendo, estudando e sentindo a sociedade. Com ele aprendemos sempre a sermos mais humanos. Agradeço-lhe por seu apoio constante e generoso, por seus

comentários críticos e construtivos e pela incrível paciência que teve comigo ao longo de já idos seis anos.

Agradecimentos e muita gratidão aos colegas do Laboratório de Sociologia do Trabalho e do núcleo de pesquisa "Brasil no MERCOSUL", Valcionir, Linoberg, Luiz, Iñigo, Maria, Ana Paula, Juliana, Raul, Adalto (Fly), Maurício e Isabella, entre tantos outros que por ali passaram, pelas suas idéias, encorajamento e alegria, sem as quais, meu esforço teria sido em vão.

Agradecimentos as sempre simpáticas e prestativas Albertina e Fátima, da secretária do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, figuras ímpares, que jamais esquecerei em toda a minha vida, onde quer que esteja.

Agradecimentos especiais a Lisianne, Samara, Aaron, Isis e Alessandra, pela ajuda e compreensão nos momentos críticos.

Agradecimentos também especiais, gratidão, e muito amor aos meus pais por todo apoio que me deram. Não há palavras que possam expressar meus sentimentos.

Aos meus avós, tios e tias, primos e primas, afilhado e padrinhos, e todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, estiveram presentes neste momento.

Aos amigos distantes, mas sempre presentes, Veríssimo e Tiago; Julieta e William, Lucas, Julieta Gabriela, Heleinê e Júnior, Gisele, que mesmo fisicamente longe, estiveram presentes a todo o momento, dando-me forças.

Aos amigos de todas as horas que me ajudaram a esfriar a cabeça nos momentos de desespero: Júnior, Laura, Ricardo, Aline, Dedé, Círio, Renata, Carla, Rogério, Zé Roberto.

Ao amigo mais que especial Rodrigo Pain, companheiro de muitas ANPOCS.

Saudades de toda a turma de mestrado do ano de 1999. Em especial: Ana Maria, Valéria, Bernadete, Luiz, Marquinhos, Antonio, Maria, Iñigo, Kiu e Marivone.

São merecedores de um agradecimento especial também os professores, Seibel, Ricardo Silva, Ary Minella, Lucídio Bianchetti, Klaus Frey, Cécile Mattedi, Maria Inês, pela preciosa colaboração que me deram ao longo do curso.

E muita gratidão àqueles que me incentivaram sempre a prosseguir com esta pesquisa, os defensores da causa da universidade pública.

*A lembrança de alguns nomes não me exime de omissões imperdoáveis.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	15
--	----

1.1. Sociedade Mundial – Novos horizontes de pensamento?.....	15
1.2. Neoliberalismo: A ideologia do fenômeno da mundialização.....	23
1.3. BLOCOS REGIONAIS – Nova alternativa protecionista?.....	31
1.4. Posição da América Latina no Sistema Internacional.....	36

CAPÍTULO II – DISCUTINDO A UNIVERSIDADE.....	41
--	----

2.1. UNIVERSIDADE, HISTÓRIA E AMÉRICA LATINA: O movimento universitário no Brasil e na Argentina.....	41
---	----

2.1.1. O movimento de Córdoba – 1918.....	41
2.1.2. O CORDOBAÇO.....	44
2.1.3. O movimento de reforma universitária no Brasil – 1968.....	46

2.2. Os efeitos da expansão e da racionalidade instrumental do capitalismo na educação e na formação de recursos humanos.....	51
---	----

2.3. A universidade e as exigências mundiais contemporâneas.....	56
2.4. A reforma do Estado e a reforma do ensino superior.....	60

### **CAPÍTULO III – A UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DA GLOBALIZAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR SOB O PONTO DE VISTA DO BANCO MUNDIAL E DO MERCOSUL.....**

65

3.1. A educação superior e a proposta de reforma do Banco Mundial.....	65
--	----

3.1.1. Histórico do Banco Mundial.....	65
3.1.2. A proposta do Banco Mundial para a educação.....	70
3.1.3. O ensino superior e o Banco Mundial.....	74

3.2. A educação superior no contexto do MERCOSUL.....	84
---	----

3.2.1. Conceito de integração.....	84
3.2.2. Modelos de integração predominantes na América Latina.....	85
3.2.3. MERCOSUL – O tratado de Assunção.....	88
3.2.4. A universidade e a regionalização.....	91
3.2.5. O que é uma universidade virtual?.....	97
3.2.6. O MERCOSUL-Educativo.....	100
3.2.7. A educação superior no Plano Trienal.....	102
3.2.8. Os desafios da educação no MERCOSUL-Educativo.....	103
3.2.9. Formas de financiamento da educação no MERCOSUL-Educativo.....	107

<b>CAPÍTULO IV - A UNIVERSIDADE NO MERCOSUL - Brasil , Argentina e Chile.....</b>	<b>110</b>
4.1. A Universidade no Brasil.....	115
4.1.1. Alguns Dados.....	115
4.1.2. O debate contra a universidade pública brasileira.....	119
4.1.3. A LDB de 1996 – O Passo Mais Importante da Reforma.....	123
4.1.4. Principais Artigos da LDB.....	124
4.2. A Reforma do Ensino Superior na Argentina.....	134
4.2.1. Alguns dados .....	134
4.2.2. As universidades argentinas – da redemocratização à reforma sob as condições de mercado.....	138
4.2.3. A Reforma na Universidade Argentina a Partir da Gestão de Menem.....	142
4.2.4. O Banco Mundial e o Programa de Reforma do Ensino Superior Argentino - El Fondo para Mejoramiento de La Calidad Universitaria ( El FOMECE).....	148
4.3. A reforma do ensino superior no Chile.....	153
4.3.1. A Universidade Chilena.....	153
4.3.2. Sobre o Financiamento da Educação superior.....	156
4.3.3. Entre o Controle Estatal e o Mercado: O Conselho Superior de Educação.....	159

**CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....163****5.1. Os impasses e desafios impostos à universidade pública e o novo perfil institucional da universidade.....163****5.1.1. Convergências entre a LDB e Banco Mundial.....164****5.1.2. Convergências entre a reforma educacional da Argentina e o Banco Mundial.....166****5.1.3. Convergências entre a reforma educacional do Chile e o Banco Mundial.....168****5.1.4. Convergências entre o MERCOSUL-Educativo e o Banco Mundial.....169****5.1.5. O perfil de universidade que se procura implementar com os processos de globalização e reunião em Bloco.....172****VI. BIBLIOGRAFIA.....178****VII. ANEXOS.....185****Quadros.....185****Tabelas.....188****Listagem de WEBS.....190**

## SIGLAS

- ALCA – Acordo de Livre Comércio entre as Américas.
- AID – Agência para o Desenvolvimento Internacional.
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Brasil).
- ASEAN – Associação das Nações do Sudeste Asiático.
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
- CEE – Comunidade Econômica Européia.
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina.
- CGT's – Central Geral dos Trabalhadores (Argentina).
- DCE – Diretório Central Estudantil.
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- G7 – Grupo dos sete países mais industrializados.
- IES – Instituições de Ensino Superior.
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul.
- NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte.
- OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho.
- OMC – Organização Mundial do Comércio.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- PGB – Produto Geral Bruto (Chile).
- PIB – Produto Interno Bruto.
- PNB – Produto Nacional Bruto.
- SADOP – Sindicato Argentino dos Docentes Particulares.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura.

## INTRODUÇÃO

Com esta dissertação procuramos analisar a universidade pública de maneira que possamos explicitar e entender a crise pela qual a instituição passa, resultado das transformações ocorridas no século XX, principalmente pelo fenômeno da mundialização do capital, denominada por muitos, globalização.

De fato, a universidade pública vem passando por uma crise sem precedentes na história, que lhe remete mudanças significativas em todas as suas dimensões. Diante de tantos questionamentos, parece estar ameaçada a sua existência, na medida em que a abordagem feita acerca de sua debilidade pressupõe um remodelamento que implica na desconstrução do que foi a universidade pública até aqui.

A lógica imposta pela expansão do capital na forma mundializada, traz para o âmbito da universidade dilemas com os quais ela não se confrontava no período anterior, ou os tinha em menor escala. O fato de a universidade pública se encontrar pressionada pelo mercado internacional a atender um maior número de alunos e a produzir e desenvolver aplicações tecnológicas sem os recursos adequados e suficientes para isto, as leva ao paradoxo: submeter-se à ética do mercado ou contrapor-se a ela através de uma outra lógica?

No entanto, as dificuldades para superar tais dilemas se tornaram os seus maiores desafios, principalmente nas universidades públicas da América Latina. Como se contrapor a tudo isto, em um contexto onde a internacionalização e a monopolização da economia atuam como formas de coerção social e de autoritarismo político?

Desta forma parece ser evidente que a crise da universidade pública não é apenas interna a sua própria institucionalidade mas, também, consequência de uma transformação mundial mais geral, conjuntural e estrutural, que afeta toda a sociedade num sentido mais amplo, relacionado à crise do Estado de Bem-Estar, das políticas públicas, da deterioração dos direitos sociais e do avanço tecnológico em geral.

Em relação a este último aspecto, inaugurou-se mudança significativa no mercado de trabalho que refletiu também nas questões da universidade pública. É fato que o avanço tecnológico aprimorou os métodos de trabalho o que, por conseqüência, exigiu mão-de-obra e consumidores mais sofisticados e complexos.

Hoje, o impacto das novas tecnologias, aliado à expansão do capital na forma mundializada, é um elemento importante na explicação dos desafios pelos quais passa o setor educacional. A educação passa a se basear num modelo científico que faz com que o *savoir faire* dos homens se encaixe à racionalidade instrumental do novo modelo de acumulação e confinada aos seus limites, na medida em que cresce o desemprego em todos os níveis.

Ainda assim, este padrão de acumulação expandiu um determinado modelo de obter conhecimento dando a ele status comercial. O saber se tornou mercadoria que se renova de acordo com os interesses do mercado, num mundo de rápidas mudanças de gosto e necessidades. Deste modo, vai ocorrendo um abandono progressivo dos modelos tradicionais de educação, baseados em cursos de longo prazo que formam segundo uma profissão específica, para cursos de curto prazo, altamente polivalentes e que estejam relacionados aos avanços tecnológicos, principalmente na área da informática. Isso não teria nada de negativo se não estivesse condicionado aos imperativos do mercado.

O fato é que a educação, na lógica mundializada do capital, não é mais vista como um investimento de longo prazo, mas como um serviço que deve atuar dentro dos critérios de competitividade colocados pelo mercado. Desta forma, a pretensão é que a produção acadêmica seja subordinada a ele. A racionalidade instrumental do capitalismo impõe este novo padrão e a educação, como principal formadora de "recursos humanos", é chamada a adotar os padrões desta lógica. Inserida na lógica mercantil, a educação passaria a atuar como uma empresa.

São estes remodelamentos que a reforma do ensino superior proposta pelo Banco Mundial, pelo MERCOSUL, e pela Argentina, Brasil e Chile, parecem estar viabilizando. Para verificar este fato, propomo-nos a discutir e analisar a reforma do ensino superior que vem ocorrendo na América Latina, através da proposta do Banco Mundial, utilizando-se para isso de três países do MERCOSUL, a saber,

Argentina, Brasil e Chile; e analisando também as propostas que apresenta o MERCOSUL para o sistema, através do seu Plano Trienal para a educação no Bloco.

Partimos do pressuposto de que todas as reformas propostas tanto pelos países, quanto pelo MERCOSUL, convergem para a proposta do Banco Mundial, que propõe um modelo de ensino superior e de universidade nos parâmetros da doutrina neoliberal e do mercado internacional. O fato de que estas reformas estejam se direcionando para este modelo pressupõe a emergência, ou a tentativa de surgimento, de um perfil institucional de universidade diferente do que conhecemos hoje. É também objetivo desta dissertação descrever este perfil.

Assim, duas tarefas tornaram-se relevantes nesta pesquisa: apontar os dilemas impostos à universidade pública diante desta complexidade e descrever o perfil institucional que a hegemonia do capital quer impor à instituição. Neste sentido, algumas perguntas tornaram-se pertinentes: O que implementam Argentina, Brasil e Chile, em termos de reforma universitária? O que implica para a instituição a consolidação do MERCOSUL e as propostas que contempla o Plano Trienal? Qual é o alcance e a influência da proposta de reforma do ensino superior do Banco Mundial? Estão ou não globalizando uma ideologia? É o neoliberalismo a única linguagem possível?

Dada estas demarcações, e para o alcance destes objetivos, dividimos a dissertação em cinco capítulos.

O capítulo 1, **Pressupostos teórico-metodológicos**, introduz a temática expondo e justificando o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, assim como procura fazer uma primeira aproximação ao tema, discutindo o contexto contemporâneo em que o nosso objeto de pesquisa – a universidade pública – está inserido.

O capítulo 2, **Discutindo a universidade**, faz uma rápida abordagem de alguns movimentos universitários importantes ocorridos em dois países que compõem o MERCOSUL, Argentina e Brasil, para mostrar um pouco da tensão histórica que já viveu a instituição universidade pública na América Latina, oscilando entre o objeto da transformação e o agente. Discutimos também neste

capítulo os efeitos da expansão da racionalidade instrumental do capitalismo na educação, bem como as exigências impostas à instituição com a mundialização do capital.

No capítulo 3, ***A universidade sob a ótica da globalização: o ensino superior sob o ponto de vista do Banco Mundial e do MERCOSUL***, expomos e analisamos as propostas de reforma do ensino superior do Banco Mundial e do MERCOSUL. Com relação à questão da integração regional, discutimos neste capítulo também questões acerca de cooperação internacional entre universidades, redes interuniversitárias e a possibilidade da existência de uma universidade virtual.

No capítulo 4, ***A universidade no MERCOSUL – Brasil, Argentina e Chile***, tratamos das especificidades das reformas que ocorrem e ocorreram nos países que nos propusemos analisar, Argentina, Brasil e Chile.

O capítulo 5, refere-se às considerações finais. Tem como subtítulo, ***Os impasses e desafios impostos à universidade pública e o novo perfil institucional da universidade***. Neste capítulo final procuramos sintetizar três aspectos importantes detectados com a pesquisa: a convergência das reformas da universidade ocorridas na Argentina, no Brasil e no Chile com a proposta do Banco Mundial, e a convergência também, do MERCOSUL com aquela agência.

Deste encontro, pudemos apontar quais são os desafios e os dilemas pelos quais passam e passarão a universidade pública. Da análise de todas as reformas ocorridas nos três países e das propostas do MERCOSUL e do Banco Mundial para o ensino superior, pudemos sintetizar o perfil institucional da universidade que está surgindo segundo estas proposições.

## CAPÍTULO I . PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.

### 1.1. Sociedade Mundial – Novos horizontes de pensamento?

Para entender a proposta do tema desta pesquisa acerca da crise do sistema educacional, em particular, do ensino superior público, se faz necessário contextualizar a situação mundo, bem como as mudanças de caráter estrutural que vêm ocorrendo nas últimas décadas e seus impactos nos horizontes da ciência como um todo.

As transformações históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas neste século, celebraram a vitória de uma nova hegemonia capitalista que saiu de uma crise sem precedentes, resultante da depressão de 1973 e que perdeu também seu "inimigo maior", os países do bloco socialista, com a queda do regime no leste europeu a partir da queda do Muro de Berlim. A queda do muro não só simbolizou a crise dos regimes socialistas do leste europeu, mas a abertura das fronteiras para a expansão do capitalismo<sup>1</sup>.

A crise do socialismo abriu várias questões históricas e teóricas importantes, sem as quais seria difícil compreender algumas características da grande transformação em curso: agravaram-se as contradições entre as formas jurídico-políticas e ideológicas de organização da sociedade por um lado, e as manifestações reais e potenciais da sociedade, por outro.

---

<sup>1</sup> Cf. IANNI, O. A sociedade global. p. 12

Ou seja, depois de décadas de industrialização, bem como de urbanização, desenvolvimento educacional, elevação do nível social e intelectual de amplos setores sociais, as formas jurídico-políticas e ideológicas entraram em descompasso com as manifestações reais e as potencialidades políticas e culturais existentes<sup>2</sup>.

Quando muitos imaginavam que o projeto da modernidade estava realizado, ou que pelo menos havia realizado suas principais potencialidades, esta ruptura surpreende a todos, pois fez ruir esquemas, estratégias, paradigmas, arranjos políticos, alianças econômicas e geopolíticas. Isto reflete a sensação de espanto e incerteza diante da realidade:

*Esta perda de confiança epistemológica está certamente relacionada com processos de transformação social que não só cessaram de agravar problemas, como deram origem a muitos outros, cuja turbulência nos processos sociais é cada vez mais sentida e sofrida(...). (SANTOS, 1995, p.283)*

Sem dúvida, a queda do Muro de Berlim inaugurou o fim de um ciclo que se pautava na revolução. O alcance do capitalismo mundial desenvolveu-se de maneira mais aberta ainda a partir desta época, adquirindo novas características com a emergência de novas estruturas mundiais de poder, e conseqüente declínio do Estado-Nação.

Alguns teóricos, como Fukuyama, situaram este contexto como o "fim da história", já que a sociedade liberal teria vencido na oposição leste/oeste, resolvendo assim os grandes problemas postos. Não creio que seja exatamente assim<sup>3</sup>.

Após a queda do Muro, que simbolizou a crise do socialismo europeu, começaram os dilemas criados pela unificação da Alemanha, os desafios do mercado aberto, as guerras e as posições divergentes entre o mundo ocidental e o árabe, a emergência do Bloco japonês na região do Pacífico e o reconhecimento de que o capitalismo pode até minimizar, mas não eliminar as desigualdades

---

<sup>2</sup> Cf. IANNI, O. A sociedade global. p. 20

<sup>3</sup> Cf. IANNI, O. A sociedade global. p. 23

sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo que até as recia em outros níveis,

*De repente descobre-se que os dilemas satanizados no outro estão em casa.*  
(IANNI, 1992, p.32)

Talvez então devamos dizer que terminou um ciclo importante de luta de classes em escala nacional, mas não terminaram as desigualdades e contradições que continuam na base das Nações e Continentes. Em lugar das sociedades nacionais a sociedade global e, em lugar do mundo dividido entre socialismo e capitalismo, um mundo capitalista multipolarizado. As sociedades contemporâneas, a despeito de suas diversidades e tensões internas e externas, estão articuladas numa sociedade global no sentido de que compreende relações, processos e estruturas sociais, ainda que operando de forma desigual e contraditória.

Desta maneira, as formas regionais e nacionais evidentemente continuam a existir e a atuar como nacionalismos e regionalismos de todas as formas, mas o que começa a predominar é a sociedade global, onde o fragmento possui seu traço característico. É evidente que alguns traços principais da sociedade global têm sido desenvolvidos pelas multinacionais<sup>4</sup>.

O dinamismo das forças que operam no mercado põe em causa e transforma fronteiras, códigos, instituições, moedas, governos e projetos de desenvolvimento, aos poucos emergem novas formas de poder econômico e político que se deslocam da sociedade nacional e do Estado-Nação, sobrepondo-se a eles. A esta transformação denominou-se, segundo Ianni (1996), fenômeno da globalização.

A **globalização** seria então um estágio superior do desenvolvimento do capitalismo que alcançou a capacidade de reproduzir-se em escala ampliada, passando a atuar globalmente. A queda do bloco socialista abriu, neste sentido,

---

<sup>4</sup> Cf. IANNI, O. A sociedade global. p. 32

uma nova perspectiva para a expansão do capital, ocasionado principalmente pelo avanço da tecnologia que expandiu e internacionalizou o capital<sup>5</sup>.

A este fenômeno, enquanto processo, implicaria também a homogeneização das culturas dos países de Terceiro Mundo e dos que fizeram parte da economia planificada. A globalização, atrelada ao capitalismo internacional, aparece também enquanto um processo civilizatório. Para Ianni (1996), a ocidentalização do mundo faz parte do processo globalizador e implica em modificações nas formas de viver, pensar e agir,

*No âmbito da sociedade global, os princípios de liberdade, igualdade, e propriedade, organizados em geral, operam em termos econômicos. Nasceram e recriam-se continuamente em âmbito local, regional, nacional e transnacional, nos jogos das relações de trocas mercantis. (IANNI, 1996, p.108).*

A globalização é também entendida por alguns teóricos como Size (1997), como um processo não tão recente como vem sendo apresentado por alguns economistas, mas de fato um fenômeno que existe desde o início do século e que foi inclusive descrito por Lênin em "Imperialismo, Estágio Supremo do Capitalismo"<sup>6</sup> como o,

*(...) crescimento e primazia das exportações do capital, desenvolvimento da divisão internacional do trabalho, dos trustes multinacionais, interconexão das economias dos diferentes países, etc. (SIZE, 1997, p. 55).*

No entanto o impacto do termo **globalização** surgiu quando o fenômeno tomou amplitude particular nos anos 80, com a desregulamentação generalizada que acelerou as condições de concorrência em escala mundial e o 'boom' tecnológico, principalmente dos transportes e das telecomunicações, que acabaram com a distância real dos centros de produção. As crises financeiras, que no passado levavam meses para chegar em outras partes do mundo,

<sup>5</sup> Cf. IANNI, O. A sociedade global. p. 34

<sup>6</sup> De acordo com Lucidio BIANCHETTI, em sua tese de doutorado "Da chave de fenda ao laptop: um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores na Telecomunicações de Santa Catarina (TELESC)." (São Paulo:PUC. 1998.). o termo globalização já aparece em MARX, nos **Grundrisse**. Cf. Tese, p. 78.

atualmente levam alguns instantes, como expressão da mundialização do capital financeiro<sup>7</sup>.

Um outro aspecto importante com relação ao termo **globalização** é a carga altamente positiva que a denominação carrega. A força da idéia de globalização é explicada, segundo Fiori (1998), pelo retorno às raízes mais profundas e utópicas do liberalismo clássico, porém, com pouca consistência intelectual e com pouca base nos fatos reais. O termo globalização vem dotado de componentes ideológicos que, ao passo de não conter nitidez conceitual e categórica, enquanto ideologia, atua como realidade inevitável e positiva, obrigando todos a se adaptarem aos seus imperativos.

Os próprios fatos apontam para sua inconsistência, pois não há sinais do fim dos Estados Nacionais, inclusive alguns se fortificaram mais ainda com o processo, não está havendo um desenvolvimento econômico mundial inclusivo, convergente e homogeneizador, pelo contrário, a globalização tem se revelado assimetria de poder e dominação, e o poder não está tão descentralizado quanto parece, mas transferido para uma rede complexa de instituições, organizações, agências e conglomerados agora globalizados. No limite, a globalização só é um fato no aspecto das finanças, que atuam no espaço mundial dominado pelos países industrializados<sup>8</sup>.

Este fato também é muito bem analisado por Milton Santos (2000). A globalização para ele é um processo que aparece de duas maneiras, como fábula e como perversidade. Globalização como fábula seria a forma aparente que ela detém, elegendo como verdade um certo número de fantasias o que acaba tornando aparentemente sólida uma interpretação:

*A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põe em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos. Fala-se por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir deste mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço*

---

<sup>7</sup> Cf. SIZE. Pierre. Op. Cit.

<sup>8</sup> Cf. SIZE. Pierre. Op. Cit.

*contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. Fala-se igualmente com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna difícil. (SANTOS, 2000, P.18)*

Então, para Santos (2000), a globalização é um processo que se impõe como perversidade, no sentido de que para a maior parte da humanidade tem se manifestado como negatividade,

*De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como fábrica de perversidades. O desemprego cresce torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os cinismos, os egoísmos, a corrupção. A perversidade sistêmica que está na raiz desta evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas estas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao processo de globalização. (SANTOS, 2000, p. 19)*

Deste modo, para suprir a falta de nitidez conceitual do termo globalização, buscamos o conceito **mundialização** (mondialisation) de François Chesnais (1996)<sup>9</sup>, que explica de forma muito mais contundente o processo chamado por muitos de globalização, porque liga este fenômeno à expansão do capital e a sua capacidade de, por conta própria, adotar uma conduta global. Este conceito

<sup>9</sup> François Chesnais, em seu livro *A mundialização do capital* (op. Cit.), vincula a mundialização dos mercados financeiros à decisão política de privatizar, ao desemprego, ao empobrecimento das classes populares, e à rejeição dos imigrantes, entre outros aspectos. A mundialização, pensada como fase específica do processo de internacionalização e valorização do capital, abarcando um conjunto de regiões do mundo onde há recursos e mercado, evidencia, segundo Chesnais, ainda mais um caráter excludente e destrutivo da lógica do capital.

apresenta maior nitidez porque parte de uma realidade concreta, da história do capitalismo, abordando os diversos fatores que desencadearam o conjunto de novas relações internacionais que criaram o modelo societal da atualidade.

Chesnais (1996) traz para o âmbito da discussão o fato de que o capitalismo se desenvolve por fases. Cada fase desta caracteriza-se por um modelo de acumulação que impõe um tipo de racionalidade instrumental que jamais foge da orientação para o crescimento e valorização do capital, de tal forma que são sempre subsumidos a ele todas as formas societais que implicam na sua expansão constante<sup>10</sup>.

*A palavra 'mundial' permite introduzir, com muito mais força que o termo global, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete (...) os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro, do caminho que vão ter que percorrer para adaptar-se. Os grandes grupos industriais ou operadores financeiros internacionais, que acabam de recuperar uma liberdade de ação que não conheciam desde 1929, ou talvez mesmo desde o século XIX, estão ainda menos dispostos a ouvir falar de políticas mundiais coercitivas. (CHESNAIS, 1996, p. 24).*

Se ainda assim optamos pelo uso do conceito *globalização* como explicativo para as transformações ocorridas nas últimas décadas deste século, há que se levar em consideração que a entendemos como um fenômeno que expressa a situação do capital, em especial o financeiro, que expandido em escala global, passa a controlar a arena mundial. Então, segundo Size (1997), tal fenômeno estaria demarcado pelas seguintes definições fundamentais:

---

<sup>10</sup> Segundo Chesnais (1996), seriam três as fases do capitalismo: 1880-1913 – fase longa, caracterizada pelo imperialismo. Os “Trinta anos Gloriosos”, que se iniciou com a reconstrução do pós Segunda-Guerra e terminou em 1974 (fase caracterizada pelo fordismo e são elementos constitutivos deste período; relações políticas nacionais e internacionais, instituições fortes e Estado Social). Terceira fase, seria a que estamos vivendo agora, a da mundialização do capital, caracterizada pela acumulação flexível (Harvey, 1992; Antunes, 1998) e por novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros, onde a rentabilidade aliada à liquidez personifica o novo capitalismo dos fins do século XX. Op. Cit.

- *O crescimento e a primazia da exportação de capitais (os bilhões que transitam entre as bolsas do mundo, e a compra de estatais e serviços públicos por grupos financeiros internacionais);*
- *Desenvolvimento extraordinário da divisão internacional do trabalho (países inteiros são transformados em montagem especializada);*
- *Desenvolvimento acelerado dos trustes internacionais, que definem inclusive áreas de livre comércio;*
- *Interdependência acentuada entre economias.*

É preciso, portanto, distinguir o conceito de globalização que é um fenômeno econômico, do conceito usual da mídia e do senso comum, que buscam defini-lo como um processo que torna as pessoas 'cidadãs do mundo', participantes de uma mesma 'aldeia global'. Apesar das novas tecnologias, da comunicação simultânea entre culturas etc., o que se encerra no fenômeno da globalização é a expansão ampliada do capital, principalmente do financeiro e, junto deste processo, vêm acompanhado a exploração do trabalho e a expansão das desigualdades sociais em nome dos interesses do mercado.

Outro aspecto central deste fenômeno é a crise do Estado-Nação. É evidente que este fenômeno implica no abalo da função nacional dos Estados Nacionais, no sentido de que as decisões, antes centralizadas nele, dispersam-se para centros decisórios mundiais, sejam eles, empresas transnacionais, ou agências multilaterais que atuem em escala mundial<sup>11</sup>.

Mas, por outro lado, o Estado ainda acaba intervindo com peso na globalização como mecanismo que assegure as políticas ativas para canalizar investimentos de ponta e como viabilizador de crescimento econômico, ainda que, em última instância, esteja subordinado aos ditames do mercado internacional, onde muitos deles tornam-se unidades de comércio sem qualquer possibilidade de viabilizar projetos nacionais. O Estado, no entanto, não perde importância, mas determinadas funções, sendo que cabe a ele o fator essencial de adequação do modelo econômico em vigência nas nações não adaptadas completamente.

O Estado, neste processo, apesar de muitas tendências afirmarem a perda de sua importância no novo contexto, torna-se, do contrário, elemento decisivo e controlador da economia, só que subordinado ao capital financeiro. Cabe a ele

---

<sup>11</sup> Cf. IANNI, Octávio. *A sociedade global*. Op. Cit.

tornar concreto o preceito de liberalização do mercado e de intervir como protetor do funcionamento livre do mercado, agora subordinado ao interesse do capital.

O que perde importância é um tipo de Estado, o da assistência institucionalizada, o Estado -Providência, seja isso, a proteção social, as convenções coletivas, os sindicatos. Na esfera econômica, o Estado Nacional fica subordinado aos atores globais, empresas e agências multilaterais (FMI, OMC, BIRD) que passam a assumir o papel principal na arena mundial, ou por deterem a tecnologia de ponta, ou por possuírem maior flexibilidade de operação em nível global.

## 1.2. Neoliberalismo: A ideologia do fenômeno da mundialização.

O **Neoliberalismo**, segundo Ianni (1996), é o representante superestrutural da internacionalização do capital, aquele que faz o papel político-ideológico do processo. É um projeto que vem sendo imposto a muitos países do Terceiro Mundo. Parte de uma crítica às estruturas internas dos Estados Nacionais, expressando a necessidade de mudanças estruturais para que se crie um ambiente capaz de possibilitar o desenvolvimento econômico e social. Para além de um projeto de dominação, o neoliberalismo atua como ideologia dinâmica do fenômeno da globalização.

O Neoliberalismo traz na sua essência ideológica a idéia de que a liberdade econômica é o fundamento da liberdade política. A democracia, neste sentido, vem das condições das livres forças do mercado que, generalizadas, beneficiariam todos os setores sociais como que organizados por uma mão invisível, sendo o capitalismo, **global e auto-regulável**. Enquanto ciência é também compreendido como um **momento do pensamento liberal** e como vertente que se contrapõe ao liberalismo social<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Cf. MACEDO. Ubiratan Borges. P. 32. Op. Cit.

Os neoliberais **priorizam a liberdade econômica**, ainda que sem negar a liberdade política, e entendem o **mercado** como plenamente suficiente, ou seja, como espaço onde são resolvidos a maioria dos problemas, sendo desnecessária a intervenção estatal, a não ser que esta venha com o objetivo de corrigir eventuais falhas do sistema.

Uma outra característica central referente ao neoliberalismo é o '**progressismo venial**'. Os neoliberais crêem que a humanidade e a história caminham para um futuro melhor. Para eles não há possibilidade aberta de um regresso, que no caso é tão ou mais possível do que um progresso<sup>13</sup>.

A questão do **Estado Mínimo**, pressuposto básico do neoliberalismo, tem larga argumentação entre seus teóricos. Na obra de Roberto Nozick, "*Anarquia, Estado e Utopia*" (1974), o autor justifica a existência ética de um Estado, mas mínimo, pautado na idéia de que o liberalismo é a utopia que permite a utopia de cada um. Desta forma, o Neoliberalismo tem se proposto a minimizar a atuação dos Estados "Welfare State", sustentando que os fracassos constantes de desenvolvimento de muitas nações estão intimamente ligadas ao tamanho e tipo de Estado, mesmo onde ele não existe e onde nem esteve consolidado. O que fica claro é que a ideologia neoliberal se propõe a colocar na cabeça das pessoas uma incapacidade de mudar a forma de viver e compreender o Estado.

O outro ponto da obra de Nozick, importante para a compreensão da teoria neoliberal é a forma como ele elabora a não viabilidade prática de uma justiça social distributiva porque ela fere os direitos preexistentes. A teoria da justiça, para os neoliberais, baseia-se no **direito à propriedade** e qualquer outra forma de justiça social não pode interferir neste ente fundamental. Neste sentido, o neoliberalismo defende ferreamente o **individualismo** e muitos, como Milton Friedman, são não só contra a tributação do Estado, como contra a existência dele e contra qualquer tipo de imposição.

Mas, segundo Bóron (1994), o resultado mais duradouro desta política, além de alguns casos de "sucesso" neoliberais específicos (Chile e Argentina) às custas de alto ônus social, é a constituição de uma sociedade dual, onde apenas

---

<sup>13</sup> Cf. MACEDO. Ubiratan Borges. P. 33. Op. Cit.

um pequeno setor da sociedade está integrado em detrimento de outros setores que, segundo o autor, é majoritário na América Latina.

O modelo neoliberal, diferente do que prega a retórica, carrega consigo altos custos sociais às sociedades as quais se aplica. Herda-se desta política, e isto é fato, sociedades desagregadas e distorcidas com sérias dificuldades em constituírem-se enquanto integração nacional, e agressoras constantes do conceito de cidadania. A cidadania sempre acaba cancelada pelas políticas econômicas e sociais que excluem de seu exercício grandes parcelas da população.

Analisando a fundo, as políticas neoliberais são também políticas de exclusão social. Alguns países que experimentaram esta fórmula (México, Chile, Argentina, Brasil) conseguiram frear a inflação, porém ao preço do alto custo social de desigualdades e de déficits elevados na balança comercial. É fato que o neoliberalismo não conseguiu gerar crescimento em qualquer país. Produziu sim, e continua a produzir, enormes fissuras sociais até nos países de capitalismo avançado. Aumentou a delinquência, o problema das drogas, a marginalização e o desemprego em massa<sup>14</sup>.

Se houve benefícios gerados pela liberalização econômica resultante das políticas neoliberais, poucos foram estes beneficiados. Segundo Schutte (1993), há poucos atores que expandiram seu poder diante da internacionalização econômica: nações economicamente relevantes e em ascensão como EUA, Alemanha e Japão, conglomerados internacionalizados, multinacionais e transnacionais e agências multilaterais que tiveram aumentadas suas esferas de poder (FMI, OMC, BIRD)<sup>15</sup>.

Bóron (1994), fazendo crítica às políticas neoliberais, traz dados importantes acerca da adoção destas políticas na América Latina. Segundo ele, a partir da desregulamentação dos mercados proposta pelo FMI, principalmente ,

---

<sup>14</sup> Cf. BÓRON. Atilio. 1995. op. Cit.

<sup>15</sup> Segundo Schutte (1993), a maior empresa multinacional do mundo, a General Motors, teve em 1990 um faturamento superior a US\$ 125 bilhões, montante superior ao PIB da Argentina daquele ano que foi de US\$ 87 bilhões. Outro dado importante é que das 100 maiores unidades econômicas do mundo, 50 são países, 50 são empresas multinacionais com faturamento anual bem acima do PIB destes países.

países de economias desfavoráveis que, de acordo com o neoliberalismo, tentaram impulsionar seu desenvolvimento econômico fazendo uso destas políticas obtiveram como resultado, ensaios calamitosos do ponto de vista da justiça e igualdade sociais, bem como em relação ao próprio desenvolvimento econômico.

Bóron (idem), através de estudos realizados pela CEPAL, verificou que a evolução do PIB por habitante, medida em valores constantes (dólares norte-americanos de 1980), para a maioria dos países da América Latina e do Caribe, registrou sensível queda desde a década de 80, agravada pela crise de 1982 (ver quadro I – Anexos). Segundo ele,

*Se tomamos as cifras de 1980 e a transformamos em base 100 temos que, por volta de 1985-89, o PIB per capita da região havia baixado a 90,5% dos valores vigentes em 1980; no ano seguinte, se registrou uma levíssima melhora, da mesma forma que em 1987, mas o valor do índice chegou a apenas 92,9%. Em suma, transcorrido um lustro o PIB era ainda quase 7% inferior ao ano de 1980. (BÓRON, 1994, p.190).*

A taxa de crescimento do conjunto da América Latina e Caribe registra uma queda espetacular nesta década (ver quadro II e III – Anexos),

*Se a taxa anual média de crescimento do PIB havia sido de 5,8% durante os anos de 60 e 80, em 1981 caiu para 0,55 e depois começou a decrescer a – 0,8% até – 2,9% em 1985. a partir de 1989 se recupera em caminho do crescimento, flutuante em torno de 3,8% anuais, mas que se relativiza bastante se se compara esta cifra com o crescimento da população, como resultado do que chegaríamos a uma modesta taxa de crescimento per capita da ordem de 1,3% anual. (...) esta cifra situa-se abaixo da metade das taxas de crescimento da região no pós-guerra. (BÓRON, 1994, p.190).*

De acordo com Plihon (1999), não só os países de economias desfavoráveis obtiveram resultados que deixaram a desejar, mas também os países de industrialização avançada. Nos países do G7 as políticas restritivas alcançaram seu principal objetivo: a inflação diminuiu muito e o ritmo da alta de

preços ao consumidor passou de 10,7% por ano na década de 1970-79, para apenas 3,3% em 1990-95. Em contrapartida, a taxa de crescimento do PIB caiu,

**Crescimento econômico e inflação nos principais países industrializados.  
Taxa média de crescimento anual em % para o conjunto dos países do G7<sup>16</sup>.**

	1970-79	1980-89	1990-95
Crescimento do PIB	3,6	2,8	2,0
Alta dos preços <sup>17</sup>	10,7	5,1	3,3

FONTE: Contas de OCDE (In: CHESNAIS, 1999:100)

Esta desaceleração do crescimento econômico nos países industrializados, segundo Plihon (idem), engendrou importantes tensões sobre o mercado de trabalho, levando a um crescimento irreversível do desemprego,

	1970-79	1980-89	1990-95
Europa dos 15	3,7	8,8	9,5
Estados Unidos	6,2	7,3	6,4
Japão	1,7	2,5	2,5

Fonte: Communatés Européens (In: CHESNAIS, 1999:102)

Como indica o quadro acima, esta evolução foi mais brutal na Comunidade Européia onde, segundo Chesnais (1999), as políticas econômicas foram as mais restritivas possíveis.

Com relação à distribuição de renda na América Latina, de acordo com Bóron (1994), temos as taxas mais regressivas do mundo,

*No Brasil, entre 1960 e 1980, os 50% mais pobres da população tiveram sua participação na nova riqueza criada pelo país diminuída de 17,4% para 12,6% do PIB, em uma época em que propagandistas, ideólogos e empresários não deixam de tecer loas ao milagre econômico. O reverso da medalha mostra que os 10% superiores passaram de 39,6% da renda nacional em 1960 a 50,9%, vinte e cinco anos mais tarde; entre estes mesmos anos 1% dos super-ricos melhorou sua situação relativa passando a receber de 11,95% da renda a*

<sup>16</sup> Estados Unidos, Japão, Alemanha, França, Itália, Reino Unido e Canadá.

<sup>17</sup> Deflatores do consumo familiar.

*16,9%, isto é, quase um terço a mais que os 50% da população com menos recursos do Brasil. (...). Mesmo no caso argentino, um país com uma tradição de igualdade social muito forte, (...): entre 1961 e 80 os 40% mais pobres passaram de 17,3% a 14,5% da renda nacional, enquanto que o decil superior subiu de 39,0% a 44,0%. (BÓRON, 1994, p. 193).*

Os dados sobre a evolução dos salários reais são preocupantes (Quadro IV – Anexos). Um estudo da OIT<sup>18</sup> de 1984 revela que as taxas anuais de crescimento dos salários reais na década de 70 foram de – 1,8% para a Bolívia, 2,2% para o México, - 2,85 para o Peru, - 5,3% para o Uruguai, e 0,5% para a Venezuela. Estes números pioraram sensivelmente nas décadas de 80 e 90 com a adoção das políticas de ajuste ditadas pelo FMI, que fizeram com que a maioria dos países latino-americanos recortasse substancialmente a renda dos trabalhadores e dos grupos mais pobres da população,

*O salário mínimo urbano nos anos 80 e 90, em termos reais, desceu de 100.0 para 77.1 na Argentina; 70.6 no Brasil; para 79.7 no Chile; para 50.7 no México; e para 68,6% na Venezuela. (BÓRON, 1994, p.131).*

Nos países industrializados, de acordo com Chesnais (1999), a relação salarial fordista foi sacrificada pelo rigor da estabilidade monetária para dar lugar a um modo de regulação salarial concorrencial,

*Com efeito, na maioria dos países industrializados, a política de rigor salarial tem jogado um papel central no processo de desinflação, notadamente nos EUA, na França e na Grã-Bretanha. Foi cortado o vínculo entre o aumento de salários, de um lado, e a evolução da produtividade e de preços, de outro. (CHESNAIS, 1999, p.100).*

Outros indicadores macro-econômicos importantes se referem aos gravíssimos problemas gerados pela retórica anti-estatal que impôs a retirada dos gastos públicos de setores cruciais. Os investimentos estão sendo impulsionados pela iniciativa dos governos em incentivar a produção de investimentos por agentes privados,

---

<sup>18</sup> Organização Internacional do Trabalho.

*Entre 1980 e 90, o coeficiente de investimento em relação ao PIB caiu para o conjunto dos países da região de 23,9% para 15,8%, e isto apesar de que a poupança interna em relação com o produto se manteve entre 21,6% e 22,7% ao longo destes anos (...). Na Argentina, os investimentos governamentais caíram de 8,5% a 7,4% do PIB, entre 1982 e 1990; no México, para os mesmos anos, despencaram de 10,4% para 5,6% e na Venezuela passaram de 9,6% a 7,3%; apesar destes recortes, o déficit fiscal na região segue sendo sumamente elevado e se recomenda recortar ainda mais os gastos do Estado. (BÓRON, 1994, p.200).*

Destes antecedentes empíricos se depreende que a proposta neoliberal de desmonte do Estado e reforço do mercado tem escassa aplicação no mundo contemporâneo. Estes dados mostram, apesar da insistência neoliberal, a persistência da importância do Estado e do gasto social no capitalismo contemporâneo. Se verificarmos os dados do quadro V (anexo) sobre gastos sociais nos países da OCDE entre 1960 e 90, veremos uma tendência global para a solidificação do Estado de Bem Estar. Segundo Bóron (1994), as cifras permitem extrair várias conclusões em relação a este fato,

*Em primeiro lugar, o gasto social foi incrementado entre 1960 e 1990, em todos os países da OCDE, tanto nas sete economias que constituem o núcleo mais avançado do capitalismo internacional, como no resto dos membros da organização. A média do gasto social sobre o PIB para os 'sete grandes' era de 13,7% em 1960 e subiu para quase o dobro em fins de 1980, chegando a 24,9% em 1990; para o conjunto da OCDE as cifras foram de 13,1% e 25,6%, respectivamente. Em segundo lugar, e isto é ainda mais importante, o ritmo de crescimento do gasto social, uma vez desencadeada a crise, se desacelerou, mas continuou sendo bastante superior ao crescimento do PIB, com as únicas exceções do Canadá, da República Federal da Alemanha e da Holanda. Em todos os demais países, o gasto social continuou aumentando por cima do produto, incluindo a França, a Itália, o Japão e o Reino Unido, enquanto que os Estados Unidos equiparavam exatamente ambas as taxas em 3,2% anuais. (BÓRON, 1994, p.201).*

Parece-nos que o mercado demonstra, mais uma vez, inútil para resolver problemas que não os relacionados à expansão do capital, e não porque não funcione bem, mas porque não é sua tarefa produzir justiça, mas sim, lucros. O neoliberalismo, na mundialização, tem um papel histórico por demais significativo, pois é ele quem tem produzido uma série de mitos e simbologias capazes de assegurar uma maior consistência racional para uma ordem necessária e

eticamente indispensável à classe que domina. A existência real da ideologia neoliberal em várias instâncias sociais tem assegurado a organização e o funcionamento da manipulação autoritária de uma estrutura de acumulação de capital extremamente avançada.

É importante abordar neste aspecto ainda, uma nova roupagem do neoliberalismo que está no bojo de uma série de governos nacionais, a **terceira via**<sup>19</sup>. O evidente fracasso das políticas neoliberais defendidas e levadas a cabo pelos governos neoconservadores de Thatcher e Reagan, fez surgir uma nova retórica neoliberal de maneira a recuperar o consenso perdido. A terceira via tem sido uma maneira de reescrever a primeira via (neoliberalismo) propondo reconciliar, com a adesão às soluções econômicas da primeira via, o compromisso com a coesão social, manifesta no investimento em recursos humanos, políticas sociais compensatórias e esforço associativo. Enfim, quer combinar a flexibilidade econômica dos americanos com a proteção social dos europeus.

A terceira via procura "adoçar" o neoliberalismo mais por palavras do que por atos. O compromisso com o investimento em recursos humanos, quanto com políticas sociais compensatórias, moderadoras da desigualdade, faz parte da doutrina do neoliberalismo e não é nenhuma nova proposição da terceira via, mas a sua retórica procura mostrar-se como algo novo e positivo.

No entanto, a grande reforma proposta pelos economistas da globalização é o neoliberalismo e este, agora, aparece sob a forma da terceira via. Está associada a governos do final do século passado (Clinton, Blair), que abrandaram, por política e economicamente insustentável, o que norteava seus partidos: a idéia de uma cidadania social fundada no financiamento generoso de direitos sociais e na regulamentação agressiva dos mercados. Em nome da flexibilidade econômica conformaram-se com as forças que regem os mercados de capitais<sup>20</sup>.

Esperam que o bom comportamento diante daquelas forças assegurem a prosperidade, pois só ela permitiria financiar programas de investimento em

---

<sup>19</sup> Sobre a Terceira Via. Cf. GUIDDENS, Anthony. *A terceira via, uma alternativa à social-democracia*. 1999.

<sup>20</sup> Cf. UNGER, Roberto Mangabeira. *A segunda via: presente e futuro do Brasil*, 1998.

recursos humanos e de assistência social capazes de perdurar aos vaivéns da política e da economia. Assim, estes governos tratam de minimizar o que resultou as políticas de centro-direita, preservando e reformando um resíduo da política social de outra época. Encontraram na internacionalização da economia – real, mas exagerada – razão adicional para a retirada a linhas mais defensáveis. Aceitam assim, a organização atual do mercado, do Estado e da política, sobrando pouca margem para qualquer forma de reinvenção social.

Os adeptos da terceira via identificaram uma tarefa a qual consideram imprescindível: reconciliar o social com o mercado. Para isso, rejeitam como forma do social, direitos adquiridos e privilégios corporativistas. Apesar de a retórica da terceira via procurar humanizar o mercado como forma de construir uma formação social menos selvagem, o que se vê estabelecido nas democracias do Atlântico Norte passa muito longe da democratização do mercado e da criação de instituições políticas que facilitem a mobilização organizada da cidadania e a prática repetida das reformas<sup>21</sup>.

Há, do contrário, contradição insanável entre a intenção humanizadora e o conservadorismo institucional da terceira via. Por falta de alternativa institucional, a terceira via acaba por ser uma rendição ao capital, em vez de uma reconciliação, ainda que, como retórica, apareça como uma alternativa.

De qualquer forma o neoliberalismo, ou terceira via, em essência, remete os aspectos políticos, históricos e culturais a segundo plano, sem no entanto serem negados. O foco fica no setor econômico, considerado o espaço fundamental, a base para a liberdade. Rejeita qualquer tipo de proximidade com a social-democracia e a eficiência passa a ser o valor básico.

### 1.3. BLOCOS REGIONAIS – Nova Alternativa Protecionista?

**O Regionalismo, ou Bloco Econômico Regional, surge como alternativa e como resposta à metáfora da “aldeia global”<sup>22</sup>.** Vários grupos nacionais têm

<sup>21</sup> Cf. UNGER, Roberto Mangabeira. *A segunda via: presente e futuro do Brasil*, 1998.

<sup>22</sup> Sobre a metáfora da “Aldeia Global”, cf. Milton Santos. *Por uma outra globalização – do pensamento único a consciência universal*, 2000, p. 40.

reunido-se em bloco - Ásia-Pacífico, União Européia, NAFTA<sup>23</sup>, MERCOSUL - com o intuito de fortalecerem-se economicamente para se inserir mais competitivamente no mercado internacional.

Certamente as transformações em curso assinalam uma imperiosa necessidade de pensar os processos sociais em termos globais. Portanto, a interdependência entre diferentes nações veio unida a uma interdependência de problemas, sendo que as assimetrias e as desigualdades passaram a existir na dimensão econômica do desenvolvimento. A integração passou então a ser vista como meio de amenizar estes problemas e surgiu como alternativa de associação entre as unidades nacionais de forma a adotarem ações em conjunto, no sentido de melhorar a condição em que se encontram na região e no sistema internacional<sup>24</sup>.

Na realidade, no mundo altamente estratificado e polarizado como no que vivemos, as nações médias e pequenas têm muito poucas alternativas para viabilizarem-se isoladamente. Nem a dimensão mundial, nem nacional, são capazes de organizar econômica e politicamente estas nações.

A mundial é muito ampla e a nacional é atualmente limitada, de forma que não possibilita que estes países consigam, em alto nível qualitativo, agregar desenvolvimento científico-tecnológico, bem como poder de negociação no mundo globalizado. Diante desta realidade, o caminho da integração aparece como alternativa válida e como um mecanismo capaz de dar uma dimensão mais adequada ao funcionamento do sistema<sup>25</sup>.

O processo de regionalização crescente que se expandiu, tanto no mundo capitalista quanto no mundo socialista, gerados na Europa do Pós-Guerra, resultou na ampliação cada vez maior e avançada da tecnologia, na necessidade de estruturação de novos sistemas produtivos eficientes e geradores de trabalho e bem estar, e na urgência de um sistema de agregação de poder que facilitasse a inserção de outros blocos e países no sistema internacional. Porém, o modo de integração neste sistema se dá de forma diferenciada, de acordo com a posição

<sup>23</sup> NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte.

<sup>24</sup> Cf. SCHAPOSNIK, Eduardo C., 1997, op. cit.

<sup>25</sup> Cf. LAREDO, Íris Mabel, 1994, op. cit.

dos países no mesmo. Sendo assim, a forma de cooperação e integração depende diretamente do nível em que se encontram os países em termos de economia e ajuste político.

Os países da América Latina se encontram, neste caso e em sua maioria, nos níveis mais baixos do sistema internacional e com tendências ao estancamento e à deterioração progressiva, dada a sua estrutura produtiva arcaica e a sua crescente dependência externa, o que vêm aumentando sua vulnerabilidade a partir da perda da capacidade de autodeterminação real.

A desintegração dos nossos países, a partir de sua emancipação política e sua posterior rearticulação na economia internacional, determinou seu ingresso no círculo vicioso do subdesenvolvimento que hoje detém. O nível precário dos países periféricos frente às decisões tomadas pelo centro, bem como sua insuficiência operativa para enfrentar sua realidade sócio-política-econômica, faz com que estes países dificilmente consigam reverter individualmente os condicionamentos negativos prevalecentes<sup>26</sup>.

A alternativa de integração regional tende a se valorizar, na medida em que pode tornar-se instrumento de recomposição e de transformação de uma realidade dividida. A adoção de políticas comuns constitui uma forma de agregação de poder cada vez mais aceita no mundo. A integração teria então um sentido eminentemente positivo, já que buscaria minorar as disparidades estruturais do sistema internacional, torná-lo mais equitativo, melhorando, para isso, a inserção dos países da periferia e maximizando seu poder decisório real<sup>27</sup>.

Porém, este processo exige a criação uma ideologia integradora e criativa que possibilite a aproximação dos povos e a adoção de políticas comuns que, na prática, traduzam-se na garantia do aumento da capacidade de decisão em nível mundial, nacional e social do todo e de cada uma das partes. A conveniência ou necessidade de se integrar está estreitamente vinculada com o problema da viabilidade nacional dos países. Para alguns não há outra alternativa, ainda que

---

<sup>26</sup> Cf. SCHAPOSNIK. Eduardo C.. 1997: op. cit.

<sup>27</sup> Cf. SCHAPOSNIK. Eduardo C.. 1997: op. cit.

para outras economias, mais viáveis, a integração se constitui em alternativa menos necessária, mas conveniente<sup>28</sup>.

Há teóricos que vêm o conceito de “*Bloco Econômico Regional*” como um engodo. Segundo Size (1997), este conceito é mais uma expressão camuflada pelo capital. Bloco econômico, para ele, é na realidade Tratado de Livre Comércio, onde nenhuma das nações participantes se fortalecem. A regra é a continuidade das crises, o acirramento dos atritos comerciais e políticos em todo mundo e o desmonte de cada um dos membros:

*(...) os Estados Unidos da América, não podem dizer que como nação se fortaleceram com o Nafta. Ao contrário, os EUA obrigaram-se a integrar em seu cotidiano a sobrevivência da economia do México, fonte permanente de crise para os dois países. (SIZE, 1997, p.22).*

Para Size (1997), estes tratados têm incumbido-se em destruir as conquistas nacionais, sociais e operárias, pois em um mundo dominado pelo capital financeiro, onde a regra é a desregulamentação e a busca da redução do custo do trabalho, estes blocos têm acelerado este processo. Partindo-se destes pressupostos é possível observar que com o forte grau de assimetria e heterogeneidade entre os países a integração corre sérios riscos de sobrevivência.

A integração entre desiguais aprofunda as desigualdades e pode conduzir a uma integração de baixo nível de redistribuição de benefícios. Isto significaria a adoção de uma concepção de integração baseada na hegemonia da dominação. A ação deliberada dos governos também é um problema quando não está acompanhada da participação ativa dos distintos setores sociais no processo, já que, finalmente, serão eles os beneficiários ou prejudicados dos acertos e desacertos deste acordo.

Neste aspecto a academia, no processo de regionalização, tem um papel importante porque cabe a ela uma outra leitura do processo, diferente da político-administrativa, que parte dos governos. A academia deve ajudar a organizar o

---

<sup>28</sup> Cf. LAREDO. Íris Mabel. 1994. op. cit.

campo intelectual e produzir conhecimentos que contribuam para avaliar e trazer à tona aspectos que não foram abordados pelas instâncias governamentais<sup>29</sup>.

Viabilizar uma integração universitária abre a possibilidade de maiores perspectivas no processo de integração do MERCOSUL, entendendo-o como a possibilidade de um projeto que possa minorar as desigualdades e, sendo assim, a integração universitária não é apenas uma questão burocrática-governamental, mas um problema de todos aqueles preocupados com a questão educacional, professores, alunos e pesquisadores.

Um dos desafios da integração universitária está em conhecer os modos e os formatos que concretizam as funções de pesquisa e ensino dos sistemas superiores dos países que participam do processo no sentido de pensar alternativas compartilhadas visando a integração. Definido seu papel no espaço integrado, a universidade, em termos reais, no que se refere a sua conformação no processo, não teve, segundo Schaposnik (1997), participação orgânica na confecção dos projetos de integração. A universidade não foi chamada em nenhum momento, o que significa que não se cogitou uma abertura para o debate público acerca do MERCOSUL.

*Como a função da universidade deve ser a de participar politicamente, a ciência deve elaborar o melhor projeto possível. (SCHAPOSNIK, 1997, p. 179).*

Sendo a integração uma alternativa política para o desenvolvimento, as variadas tendências políticas e/ou ideológicas que cercam o processo, de uma forma geral, não estão expostas de maneira explícita. Neste caso, as universidades públicas teriam que estudar e abrirem-se para esta temática, já que os estudos e os grupos de pesquisa acerca do MERCOSUL são muito reduzidos e deixam espaço para que este assunto político seja despolitizado.

A universidade pública no entanto, encontra-se em uma situação paradoxal, de um lado sofre o ataque cada vez maior dos governos que desmantelam o sistema público, de outro, vêm-se obrigadas a darem respostas às variadas problemáticas sociais pelas quais vêm passando seus países.

---

<sup>29</sup> Cf. SCHAPOSNIK. Carlos Eduardo: op. cit.

Porém, a participação mais efetiva da universidade no processo de integração, além de ser uma possibilidade para enfrentar sua própria crise, a partir da troca de experiências com outras universidades e da formulação de projetos, é também aquela que pode politizar e desmistificar o processo, tal qual ele vem se realizando.

Mas antes de reivindicar para a universidade o papel de mais um sujeito no processo, no sentido de dimensionar a realidade histórica, política, econômica, cultural e social dos países-parte, é preciso ter em conta que ela é também objeto das mudanças que vêm sendo implementadas para o ensino superior através do MERCOSUL-Educativo.

Este programa de reforma do ensino superior proposto pelo MERCOSUL, apesar de apresentar programas (os quais analisaremos em outro capítulo) que aparentemente pressupõem uma mudança de caráter institucional, no sentido de harmonização das instituições superiores não possui, em um âmbito mais amplo, uma nova idéia de instituição. O fato é que, a princípio, o MERCOSUL-Educativo tem se constituído um projeto preocupado com a reestruturação do capital.

Para tanto, torna-se necessário saber se este processo de integração universitária, no âmbito do MERCOSUL, ocorre paralelamente ao processo de rearticulação capitalista e se realmente os pontos basilares do modelo proposto - competitividade com equidade - estão sendo assegurados ao Sistema de Ensino Superior. Em resumo é se perguntar se tal integração caminha para uma integração cultural ou é na verdade objeto de uma integração meramente econômica.

#### **1.4. Posição da América Latina no Sistema Internacional.**

Podemos entender o sistema internacional contemporâneo como uma estrutura estratificada com desigualdades muito marcadas entre seus componentes. Desigualdades estas que, em sua dinâmica, ao invés de reduzir,

tem aumentado com o passar dos anos, tornando cada vez mais ilusória a igualdade de direito frente a profunda desigualdade de fato em que se debatem as unidades nacionais inseridas na periferia e na base do sistema.

Na periferia, os partidos e sindicatos estão enfraquecidos e fragilizados, sendo que as arenas de defesa dos interesses coletivos estão minados. A figura da democracia e do cidadão tende a esvaziar-se e as perspectivas de cidadania participativa, ao menos na periferia, torna-se cada vez mais problemática. A síndrome desta perigosa decadência e da redução da democracia tem resultado, nos países latino-americanos, no aumento da violência e da criminalidade, na decomposição social, na fragmentação e crise dos partidos políticos, na prepotência burocrática do executivo, passividade da justiça, corrupção no aparato estatal e da sociedade civil, ineficácia do Estado, isolamento da classe política, impunidade para os grandes criminosos e mão dura para os pequenos delinqüentes.

No que se refere à América Latina, entre 1970 e 1980, vêm produzindo-se um forte deslocamento na situação de seus países com relação ao sistema internacional, que estão passando a integrar estratos cada vez mais baixos da pirâmide. Tal situação agudizou-se na década de 80. No começo dos anos 90 observou-se sinais de recuperação em nossa região mas, em termos de nível mundial, a distância aumentou em relação aos países desenvolvidos: cresceu o atraso tecnológico, aumentou a dívida externa, reduziu-se os investimentos produtivos e transferiram-se grossos recursos para o exterior, sendo que não foi possível nem reter recursos humanos qualificados, o que resulta em nosso atraso tecnológico<sup>30</sup>.

A questão do aumento progressivo do abismo entre os países desenvolvidos para os subdesenvolvidos (Norte/Sul), tem gerado um manifesto rigor entre aqueles que querem preservar a ordem estabelecida e aqueles que querem melhorá-la para sobreviver às crises estruturais as quais estão imersos e, inclusive, para superá-las. Os que querem superá-las, argumentam que uma inserção mais equitativa no sistema internacional

---

<sup>30</sup> Cf. LAREDO. Íris Mabel. 1994. *op. cit.*

possibilitará o desenho de políticas de desenvolvimento econômico-social de acordo com os interesses dos povos.

Segundo Laredo (1994), a partir da análise de uma série de variáveis (*PIB, formação de capital fixo, exportações, importações, mortalidade infantil, disponibilidade alimentar, golpe de Estado, regularidade das eleições, % do PIB destinado a pesquisa, defesa e força militar* - LAREDO, 1995), foi possível detectar, na América Latina, o desigual poder dos Estados Nacionais com relação as bases econômico-social, político-institucional, tecnológicas e defensivas entre os anos 60 e 70. Pode-se observar destes dados a existência de 4 categorias de atores no sistema internacional que a autora qualifica como: **Super-Potências(I)**, **Grandes-Potências(II)**, **Potências Intermediárias(III)**, e **Potências em potência(IV)**, com uma brecha tendencial crescente entre os níveis mais baixos da pirâmide através dos tempos.

Sob este esquema, os países da América Latina estudados se encontravam situados nos níveis mais baixos do sistema internacional, entre as potências intermediárias e as "potências em potência", com muito escasso poder de decisão autônoma, comportando-se mais como receptores de influência proveniente dos centros, do que como atores.

Nos anos 80 e 90 se pode detectar, segundo Laredo (1994), a relativa e progressiva deterioração da periferia em geral, e da América Latina, em específico, agudizando-se inclusive, a assimetria entre cume e bases. Segundo este estudo, os países latino americanos melhores colocados em 1970, entre o nível III e II, em 1980 e 90 ainda continuavam no mesmo nível caindo para o nível IV, ou seja, havia um deslocamento na descendente.

Um exemplo disso é o caso da Argentina que encabeçava o grupo IV em 1970 e, em 1980 e 90, ainda mantinha-se no mesmo grupo, mas havia descido para o posto 13 no grupo. O Brasil, o Paraguai, a Colômbia e o México, desceram ainda mais, passando do grupo III para o grupo IV no mesmo lapso. A Bolívia passou do grupo IV ao V, igualando-se ao Haiti e aos países mais atrasados do planeta.

Segundo dados do **Centro Latino Americano de Economia e Política Internacional do Chile (CLEPI)**, na década de 1980 registrou-se uma brusca queda nas taxas de crescimento da região, se comparadas com o período 1950-1980. O PIB por habitante foi menor em 1987 que em 1980. A participação no comércio internacional praticamente reduziu-se a metade.

Houve massivo endividamento externo que chegou a quadruplicar-se em uma década, passando de 100.000 a 400.000 milhões de dólares entre 78 e 98. Estes fatos incidem com a deterioração do nível de vida dos habitantes da região, com a pauperização e a marginalidade de setores sociais cada vez mais amplos ameaçando, inclusive, a estabilidade mesma do sistema político-institucional.

Esta realidade se agudizou nos anos 90, quando apareceu com maior clareza a polarização econômica-financeira-tecnológica e a crescente concentração de poder de cima. Observou-se, inclusive, a consolidação das relações NORTE-NORTE entre os países centrais, em detrimento das relações NORTE-SUL (centro-periferia), perdendo a América Latina, paulatinamente, sua significação no mundo. Nas relações NORTE-NORTE (grupo dos sete) os países do Sul são cada vez mais relevantes<sup>31</sup>.

Na prática, e ainda que pareça paradoxal, a revolução tecnológica-científica, não obstante seu aporte positivo ao desenvolvimento econômico e social dos países mais avançados, tem contribuído para aprofundar as assimetrias centro-periferia. Segundo Laredo (1994), numa relação de 4 a 1 no nível de ingresso entre os países mais avançados e os mais atrasados registrada antes da revolução industrial, se passou a uma relação de 30 para 1 em 1970, 50 para 1 em 1980, e 125 para 1 em 1990.

O aprofundamento das assimetrias e do abismo entre os países somou-se, em 1990, a crescente transnacionalização da economia e a concentração da riqueza operada nos centros, sobretudo nos EUA, Japão e na Alemanha, realidade que tem conduzido a uma maior homogeneidade ideológico-política dos países centrais, seja isso, a expansão do neoliberalismo no mundo.

---

<sup>31</sup> Cf. LAREDO. Íris Mabel. 1994. op. cit.

Esta situação também se aprofundou com o surgimento e a consolidação dos mega-blocos liderados pelos países mais fortes dentro de cada um deles, ou de sua área de influência, tais como: Comunidade Econômica Européia (CEE), NAFTA, ASEAN<sup>32</sup>, entre os quais está se produzindo o grosso das transações, das inversões produtivas e das inovações tecnológico-científicas. Para alguns analistas este fato está levando a uma competição intracapitalista caracterizada por uma crescente guerra pelo predomínio econômico e a conquista de mercados, a uma nova divisão internacional do trabalho e, inclusive, a possível passagem da guerra fria a guerra de negócios<sup>33</sup>.

Frente a esta realidade, de concentração de poder e de riqueza, por um lado, e de deterioração e aprofundamento das assimetrias pelo outro, se contrapõe frontalmente a soberania formal dos países da periferia com a soberania real dos centros. E isto é assim porque na periferia a soberania real não pode medir-se em abstrato, pela igualdade jurídica, nem em concreto, pela capacidade efetiva de autodeterminação no mundo crescente interdependente.

Na prática, a igualdade não se verifica nos níveis de desenvolvimento econômico-financeiro-tecnológico-científico-defensivo-político-social dos Estados, observando-se diferenças marcadas nos mais diversos campos, onde não se consegue interferir na capacidade decisional e política e nem no bem-estar dos povos situados em níveis diferentes da pirâmide.

Esta situação de assimetria tem se traduzido em relações de poder entre cume e bases, entre o que alguns analistas denominam de países dominantes e países clientes que, por sua desigual capacidade de autonomia decisional, impõem suas políticas e suas teorias às unidades nacionais situadas em área de influência estabelecendo, deste modo, uma relação de subordinação entre desiguais de difícil reversão mediante a utilização dos métodos políticos clássicos.

O contexto em que se insere a América Latina no mundo está marcado pela consolidação de grandes espaços econômicos competitivos e protegidos ao mesmo tempo, que apresentam projetos transnacionais que apontam para o aprofundamento da desigualdade entre centro e periferia.

---

<sup>32</sup> ASEAN – Associação das Nações do Sudeste Asiático.

## CAPÍTULO II – DISCUTINDO A UNIVERSIDADE.

### 2.1. UNIVERSIDADE, HISTÓRIA E AMÉRICA LATINA: O Movimento Universitário no Brasil e na Argentina.

Neste item procurarei abordar momentos históricos da universidade latino-americana atual, usando a Universidade de Córdoba como exemplo argentino, e o movimento contra a reforma universitária do governo militar de 1965, no caso do Brasil; ambos marcos de referência com relação a movimento de cunho universitário. Isto para mostrar como ela aparece no cenário social como sujeito, revolucionando problemas institucionais próprios; tanto como agente condutor de transformações nas questões sociais e políticas pertinentes a sociedade que engendra, quanto como objeto de reformas tecnoburocráticas.

#### 2.1.1. O movimento de Córdoba – 1918.

O primeiro momento que vou abordar se refere ao caso argentino, mais especificamente à Universidade de Córdoba, ano de 1918. Neste ano surgiu naquela cidade um movimento reformista que abalou a universidade de toda a América Latina. Criado e impulsionado pelo movimento estudantil, o movimento de Córdoba teve por contexto condicionante, segundo Wanderley (1983), dois acontecimentos externos – a Guerra Europeia e a Revolução Russa – e um

---

<sup>33</sup> Cf. CHESNAIS, F., 1996. *op. cit.*

acontecimento que ocorreu no continente latino-americano – A Revolução Mexicana.

Esta última, acentuou o sentimento nacional e o desejo de romper com o passado europeu que marcou decisivamente o caráter das elites da América Latina e a nossa estrutura sócio-econômica-política. Com a Revolução Mexicana, a consciência nacionalista alcança seu ápice, floresce uma visão americana e sua ideologia acabou expandindo-se para os setores médios, na esperança de um renascimento cultural para o continente. A Revolução Russa rompeu com o ceticismo que marcava a civilização ocidental trazendo a certeza de novas possibilidades históricas.

Naquele período, segundo Gadotti (1988), as chaves ideológicas que expressavam a consciência histórica do setor mais avançado da pequena burguesia intelectual latino-americana foram, o nacionalismo, o socialismo liberal e o humanismo liberal. Juntamente com a influência destes e de outros elementos comuns que determinaram o movimento reformista, devemos também agregar a influência de elementos específicos de cada país, o que deu diferentes configurações ao movimento, segundo as diferentes situações históricas vividas por seus povos.

Pode-se afirmar, no entanto, que o que refletiu o movimento foi o inconformismo das classes médias da América Latina já que, afastadas do poder político, concentrado nas mãos das oligarquias, e sem participação na condução da economia, elas encontraram na universidade um canal para a conquista da hegemonia que não tinham. Assim, desde a reforma, a universidade funcionou como reduto político da classe média<sup>34</sup>.

Dentre os objetivos estabelecidos pela reforma, as reivindicações básicas giravam em torno de maior democratização interna e de autonomia frente ao Estado (estamos falando de 1918). Na dinâmica do movimento, os objetivos iniciais foram limitados e de fundo gremial, ganhando densidade com a participação estudantil na campanha eleitoral para reitor, na qual tiveram seu candidato derrotado sob forte pressão do aparato eclesiástico. A derrota trouxe,

---

<sup>34</sup> Cf. WANDERLEY. *Luis Eduardo*. Op. Cit.

segundo Wanderley (idem), "(...) *uma radicalização, as reivindicações adquiriram um cunho mais político, buscando a obtenção de mais aliados e atravessando as fronteiras da província*".

Os estudantes elaboraram, em 21 de junho de 1918, o "Documento Preliminar" da reforma universitária, assinado pela direção da Federação Universitária de Córdoba e redigido por Deodoro Roca, em que sobressaem a colocação do movimento como fazendo parte do contexto da América Latina e com forte traço anticlerical. Depois da crise, os estatutos incorporaram as reivindicações estudantis. Após meses de luta nasceu a primeira universidade nova da América Latina<sup>35</sup>.

De Córdoba, a reforma passou para outras cidades argentinas, atingindo sua máxima ascensão entre 1919 e 1922; daí até 1928, a contra-reforma, segundo Gadotti (1988), foi reconquistando posições até que em 1930, impactada pelos efeitos de uma ditadura de feição latino-americana naquele país, ela é derrotada completamente.

No entanto, estes acontecimentos de Córdoba se expandiram para outros países da América, contemplando os anseios dos estudantes argentinos de alcançar uma dimensão americana para a reforma universitária. Num primeiro momento chegou ao Peru, Chile, depois Cuba, Guatemala, Uruguai e Colômbia. Depois, num segundo momento posterior a 1930, atingiu Paraguai, Bolívia, Equador, México e Brasil<sup>36</sup>.

O grande mérito do movimento reformista, além das transformações ocorridas nas universidades, foi o efeito que causou na política latino-americana. A reforma se constituiu na maior escola ideológica para setores avançados da pequena burguesia, no espaço onde se recrutavam as contra elites que

<sup>35</sup> Cf. WANDERLEY, Luis Eduardo. Op. Cit.

<sup>36</sup> Segundo GADOTTI, em a *Concepção dialética da educação* (op. cit.), o primeiro movimento da esquerda brasileira surgiu na década de 20, liderado, entre outros, por Maria Lacerda de Moura. A educação foi considerada um instrumento privilegiado de participação dos trabalhadores na política. Novo movimento surgiu na década de 40, através dos "comitês democráticos" organizados em municípios e bairros das grandes cidades. A luta destes comitês estava voltada para a dotação de maiores verbas para a educação e a democratização do ensino fundamental que excluía quase totalmente as classes mais pobres. Com a repressão, a partir de 1947, o movimento só tomou expressão sob os governos populistas da segunda metade da década de 50 e primeiros anos da década de 60.

enfrentavam a oligarquia. Foi a partir dela que apareceram os principais líderes civis latino americanos e alguns partidos políticos:

(...) muitos líderes do movimento entraram decisivamente na política, com alguns formando partidos políticos: como por exemplo, no Peru, Haya de La Torre criará a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), Oscar Creydt o comunismo no Paraguai, Mella o de Cuba, e Betancourt a Ação Democrática na Venezuela. (WANDERLEY, 1983, p. 27).

O movimento de reforma de 1918 foi também uma espécie de reforma intelectual e moral do continente.

### 2.1.2. O CORDOBAÇO.

O segundo momento que abordarei agora se remete para o ano de 1969, quando a Universidade de Córdoba se torna novamente agente da história, com a ocorrência do maior protesto operário-estudantil latino americano pós-guerra, o “El Cordobazo”<sup>37</sup>.

“El Cordobazo”, como ficou conhecido o protesto, foi uma das rebeliões mais importantes do século XX na América Latina. O movimento iniciou quando os sindicalistas Atílio López e Augustín Tosco, o advogado Lúcio Gazón Macedo e o jornalista Sérgio Villarruel – todos estudantes da Universidade de Córdoba – vêm à Radio *Universidad* informar o assassinato do estudante-operário Santiago Pampillón. Assim, os quatro, cada qual a sua maneira, tornaram-se os protagonistas do “Cordobazo”.

Segundo Mendelevich (1999), historiadores e sociólogos, tanto quanto sindicalistas, políticos, ideólogos e inclusive militares, consideraram esta rebelião um marco na história do país. Foi uma insurreição que marcou um *antes e depois*, não só para o ditador da época, Juan Carlos Organía (que perdeu o cargo no ano

<sup>37</sup> A análise que faço do Cordobaço nesta dissertação está baseada no artigo “El mayo Cordobés”, 30/05/1999, da Revista Viva, suplemento de um dos jornais mais importantes da Argentina, *Clarín*. Este suplemento se refere aos 30 anos do Cordobaço. O texto é de Pablo Mendelevich. Também me baseio na obra de Elpidio Torres, que hoje tem 70 anos e é o único sobrevivente dos dirigentes do Cordobaço. No livro

seguinte, pelo golpe de seu companheiro Alejandro Lanusse), como também para a história do século.

Ocorrida justo um ano depois do maio francês e um antes do seqüestro do general Pedro Aramburu, o Cordobazo começou como uma paralisação de trabalhadores com o apoio estudantil, continuou como uma rebelião popular e terminou de forma extremamente violenta, estabelecendo uma verdadeira guerrilha urbana em várias cidades argentinas, só exterminada pela intervenção militar<sup>38</sup>.

Os estudos e livros publicados acerca do evento dizem haver uma série de controvérsias sobre a gestão e o desenvolvimento do Cordobazo. No entanto, o que não se tem dúvida é do alto componente popular da insurreição. Segundo o jornal "O Clarín" (30/05/1999), o próprio governador deposto se ocupou de exaltar em seu discurso de retirada do cargo que o Cordobazo foi uma força extremista organizada que contou com adesão massiva da população e que colocou às claras os problemas da época pelos quais passava a Argentina, levando inclusive à crise do autoritarismo e inaugurando a resistência à Buenos Aires e à implosão dos bairros peronistas.

É aceito também que o levante foi o desenlace de uma semana agitada no campo trabalhista e um mês de crescente efervescência estudantil. Segundo Mendelevich (1999), o que detonou o apoio massivo dos estudantes ao levante foi o aumento dos preços nos restaurantes universitários, conseqüência de sua privatização. As manifestações, no entanto, foram reprimidas com violência pela polícia. Vários estudantes foram mortos.

No dia 21 de maio de 1969 houve uma paralisação estudantil em todo o país. Toda esta movimentação resultou no controle militar da cidade de Rosário no dia 22, pois a polícia havia sido completamente derrotada pelo movimento. Neste mesmo dia, as duas CGT's anunciaram a realização de uma parada nacional no dia 30 em protesto contra a repressão<sup>39</sup>.

---

El cordobazo organizado, La historia sin mitos. ele conta sua versão integral dos fatos sobre aquele movimento.

<sup>38</sup> Cf. MENDELEVICH, Pablo. "El mayo Cordobés". Op. Cit.

<sup>39</sup> Cf. TORRES, Elpidio. El Cordobazo organizado, La historia sin mitos. 1999.

Muitas universidades fecharam e outras foram tomadas pela rebelião, o que tornava a situação cada vez mais agravada. Várias cidades argentinas já tinham barricadas e estavam preparadas para a guerrilha do dia 30. Este movimento operário-estudantil conseguiu sitiá-la cidade mais industrializada da Argentina, Córdoba, e o alto grau de efetividade do levante, segundo Torres (1999), era consequência do leque amplo de lideranças altamente politizadas que a universidade de Córdoba fornecia, além da presença dos sindicatos classistas.

De forma alguma a polícia conseguia deter o movimento, que crescia a cada dia e que tinha largo apoio popular, que se lançava espontaneamente à guerrilha urbana. Assim, na tarde do dia 30 (o famoso 30 de maio de 69), o exército entrou em ação para reprimir o movimento. Muitos trabalhadores recolheram-se às suas casas, mas os estudantes, não. Houve batalhas nas ruas da cidade, porém os estudantes perderam o controle da situação.

Na madrugada do dia 30, o exército passou a controlar a situação quando entrou no bairro de Clínicas, último foco de resistência, local onde haviam se reunido 50 mil pessoas. Os líderes do movimento, os estudantes Elpidio Torres e Augustin Tosco foram detidos nas sedes de seus grêmios. Um conselho de guerra os sentenciou a 5 e 8 anos de prisão, respectivamente, ainda que depois foram anistiados em dezembro de 1969.

Segundo Torres (1999), o El Cordobazo deixou um saldo de 60 mortos e 90 feridos mas, porém, seus resultados políticos foram mais transcendentais que este saldo, mostrar ao governo autoritário que o movimento operário e estudantil não estavam mortos e que havia um enorme descontentamento popular com relação ao governo que já não tinha mais nenhuma legitimidade.

### **2.1.3. O movimento de reforma universitária no Brasil – 1968.**

No Brasil podemos destacar, além do forte movimento do estudantado em 68 contra o regime militar, outras manifestações importantes ocorridas em outros períodos históricos, movimento pela educação popular na década de 20, o

movimento surgido dos "comitês democráticos" da década de 40, buscando maiores verbas e democratização da educação, e a importante deliberação, no ano de 1958, do II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, que segundo Gadotti (1988), marcou de forma decisiva o movimento de educação popular quando surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo:

*Como fórum de opinião e de debates, o Congresso foi a manifestação de toda a contradição e ambigüidade dos movimentos populares. (GADOTTI, 1988, p.116).*

De 1959 a 1964, ainda segundo Gadotti (1988), este movimento cresceu, diversificando-se. Nasceram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCC), entre outros. Criou-se a UNE-volante, nasceram os Festivais de Cultura e Música Popular, os "Cadernos do Povo", etc.,

*Sem dúvida, todo este movimento popular, embora primitivo, desorganizado, desarticulado e, muitas vezes, anárquico e improvisado, teve grande influência sobre a cultura popular brasileira, mas não foi suficiente para resistir a barbárie que se sucedeu após 64 em matéria de cultura. (GADOTTI, 1988, p.116).*

Mas o momento crucial da universidade brasileira foi, sem dúvida, sua ação quando da instalação da ditadura militar no país. Foi na universidade que se estabeleceu os maiores focos de resistência contra a ordem, tanto em termos de ação estratégica concreta, quanto com relação à elaboração da cultura de resistência contra-ideológica<sup>40</sup>.

Foi também este o período em que ela sofreu um de seus maiores dramas. O tipo de desenvolvimento que foi violentamente implantado a partir de 1964, originou a desativação dos investimentos do setor público em termos de educação. A política econômica implantada a partir de 1965 exerceu pressão para atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto<sup>41</sup> (capitalismo dependente).

Em 1965, de acordo com Gadotti (1988), o ministro da educação, Raymundo Moniz de Aragão, entregou a responsabilidade de formular a estrutura

<sup>40</sup> Sobre a reforma universitária de 68 no Brasil, conferir FÁVERO, M. de Lourdes. **Vinte e cinco anos de reforma universitária**. In: MOROSINI, Marília da Costa. 1994. Op. Cit.

da universidade brasileira a um grupo de especialistas norte-americanos. Nasce o que ele denomina "a universidade autoritária". Com a vinda ao Brasil, naquele mesmo ano, do professor da Universidade de Huston, Rudolph Atcon, inaugurou-se um novo estilo na política educacional do país.

Atcon conseguiu, segundo Arapiraca (1982), com expressões muito gerais, esconder, no famoso *Relatório Atcon*, o caráter da reformulação pretendida que era basicamente " *atrelar o sistema educacional e a universidade em particular ao modelo de desenvolvimento econômico dependente imposto pela política econômica americana para a América Latina*".

Em termos gerais, o relatório Atcon propunha uma maior proximidade entre universidade e capital. Nestes termos, a universidade deveria ser transformada em fundação privada, como forma de adquirir maior grau de independência real. A reforma administrativa da instituição deveria incluir a eliminação da interferência estudantil na administração, tanto colegiada como gremial. Por último, a universidade deveria desenvolver uma filosofia educacional adequada à formação de recursos humanos aptos para o desenvolvimento econômico capitalista.

Segundo Arapiraca (1982), os acordos entre MEC e AID<sup>42</sup> usaram a retórica do 'estado de falência' do ensino superior brasileiro, para justificar o acordo como único remédio. Os acordos foram feitos em sigilo e o público só tomou conhecimento do acordo firmado em 1966, ou seja, um ano depois. Segundo Gadotti, esta característica sigilosa também se deu com referência à reforma da universidade de 1968:

*Embora as recomendações das comissões mec-usaidianas não tenham sido divulgadas, o que se sabe é que elas influenciaram decisivamente o Grupo de Trabalho da Reforma da Universidade em 1968. A própria reforma universitária não teve discussão pública. Feita em gabinetes e aprovada a toque de caixa pelo Congresso, foi a maneira mais fácil de resolver o 'mal universitário'. (GADOTTI, 1988, p.122).*

A reforma universitária adotou o modelo americano: sistema de créditos, dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), introduziu-se o regime de

---

<sup>41</sup> Cf. GADOTTI, Moacir. Op. Cit.

<sup>42</sup> AID: Agência para Desenvolvimento Internacional.

tempo integral e de dedicação exclusiva, o exame vestibular unificado e classificatório. Do ponto de vista administrativo a reforma favoreceu uma crescente uniformização e burocratização.

O relatório Meira Matos, documento final da "Comissão Especial para Assuntos Estudantis", segundo Alves (1968), deteve-se sobretudo na constatação de que existia no setor universitário um clima de falência de autoridade e que, para recuperá-la, seria necessário suprimir da lista tríplice para a escolha dos reitores, o direito dos diretores de estabelecimentos oficiais decidir questões de ordem disciplinar e aplicar penalidades cabíveis aos professores, alunos e servidores.

Ainda considerou o DCE um foco permanente de agitação, onde "atitudes subversivas à ordem institucional são freqüentemente difundidos". Por isso, ainda segundo Alves (idem), extinguiu-se o restaurante do Calabouço (RJ), local de reunião dos estudantes e foi proposta a cobrança de anuidades, com o intuito de vencer a "conspiração de professores e alunos na defesa de privilégios particulares que resultavam na ineficiência do ensino"<sup>43</sup>.

Estudantes e educadores se posicionaram bravamente contra a educação autoritária, no entanto, onde a resistência era baixa, a reforma universitária não parou de crescer. Segundo Gadotti (1988), com a criação das Associações de Docentes e com a formação da ANDES em 1981, o governo passou a encontrar novamente forte resistência depois de ter reprimido violentamente o movimento estudantil, docente e popular dos períodos anteriores. O movimento de democratização da universidade, surgido a partir de 1977, barrou muitas intervenções governamentais como a tentativa do MEC de transformar as universidades federais autárquicas em fundações, no ano de 1981.

Segundo Gadotti, a razão da investida contra a universidade pública, naquele período, deveu-se ao fato de ela ter ampliado a sua capacidade crítica e a sua capacidade de mobilização social. Não era isso que o regime autoritário desejava,

---

<sup>43</sup> Cf. Relatório Meira Matos, 1969, p. 231.

*De 77 para cá, notadamente, a educação tem sido o lugar da denúncia da educação, da denúncia política educacional. Cada vez mais ela é um lugar de conscientização, de desvelamento das contradições, das artimanhas, dos casuísmos, dos pacotes, etc., de um regime que não tem sustentação popular por aquilo que ele faz ou deixa de fazer. (GADOTTI, 1988, p.125).*

O movimento de democratização da universidade partiu da oposição à estrutura burocrática e autoritária do regime, propondo uma política democrática para a universidade contemplando os seguintes princípios: autogestão coletiva da universidade; ensino público e gratuito em todos os níveis, justificando a educação como bem social e não como mercadoria; entender a reestruturação da universidade levando em consideração os três graus de ensino; entender a reforma universitária menos como um problema de leis e mais como um 'espírito' capaz de libertar as potencialidades da universidade, "torná-la crítica e criativa"<sup>44</sup>.

Como podemos observar esta luta de 20 anos atrás, contra a reforma universitária imposta por gabinetes tecnocratas, continua sendo a luta de hoje. Estes momentos históricos demonstram como a educação pode ser propulsora de mudança social. Há, sem dúvida, uma visão de universidade que insere a luta universitária no seio das lutas sociais, explicitando como os intelectuais da universidade podem se constituir em intelectuais orgânicos das classes subalternas.

Estes momentos servem para ilustrar uma questão importante que é retomada hoje em termos da relação entre a universidade e os setores populares. Esta relação esteve presente nos dois momentos abordados aqui, indo de um solidarismo operário-estudantil, até a constituição de vanguardas interessadas na elaboração de culturas de resistência. Assim, temos exemplos na história não só na Argentina e no Brasil, mas no Peru, em Cuba, no Uruguai, no Chile, de estudantes combatendo ao lado das lutas operárias. Não há dúvida neste caso, de acordo com esta visão, que a universidade se constituiu num dos poucos grupos de resistência contra o poder dos tecnocratas e dos sistemas políticos autoritários.

Por outro lado também fica claro que a universidade, enquanto instituição, foi e continua sendo alvo de debates e de reformas ao longo da história, o que só

---

<sup>44</sup> Cf. GADOTTI, Moacir. Op. Cit.

pode expressar sua importância social. Parece-nos, desta forma, que ela ultrapassa sua função de simples acesso ao conhecimento, já que produz e reproduz relações sociais e desenvolve cidadania, caracterizando-se como uma instituição diferenciada das outras por apresentar dupla função: é tanto instituição de conhecimento, quanto de poder.

## **2.2. Os efeitos da expansão e da racionalidade instrumental do capitalismo na educação e na formação de recursos humanos.**

Com a solidificação dos processos de industrialização e urbanização, os meios e os fins que sustentam a racionalidade instrumental<sup>45</sup> capitalista passaram a ser objeto de grande desenvolvimento. Sabemos que a racionalidade instrumental do capitalismo se refere à sua orientação para o crescimento do lucro e do capital.

Este crescimento é essencial para a manutenção de seu sistema econômico, visto que só através dele os lucros podem ser garantidos e a acumulação capitalista, sustentada. Isso quer dizer que a racionalidade instrumental do capitalismo tem como objetivo fundamental chegar a todos os espaços da terra com o intuito de expandir seus produtos para todos os cantos do mundo e ver crescer seus lucros, sem levar em consideração as consequências sociais, geopolíticas, e/ou ecológicas que dele possam resultar<sup>46</sup>.

Se a produção de mercadorias, bem como sua expansão, geram crescimento, o processo de racionalização do trabalho, assim como a ciência e a técnica, contribuem para o aumento da rentabilidade das atividades econômicas. O objetivo básico do capitalismo, então, implica na minimização dos custos da produção e na maximização dos lucros e, neste caso, enquanto fatores de

---

<sup>45</sup> Racionalidade Instrumental ou atividade racional em relação a um fim: conceito weberiano que se refere a uma atividade orientada na direção do sucesso, de natureza instrumental ou estratégica, é aquela que corresponde à reprodução material do mundo vivido, garantido por sistemas funcionais – a economia de mercado e o Estado – mediatizada pelo dinheiro e o poder. (LÖWY, Michael; 1999, p.79. Op. Cit).

<sup>46</sup> Cf. HARVEY, David. Op. Cit.

produção, o trabalho, o capital e a terra, foram sujeitos a um aperfeiçoamento de forma que atingissem o máximo de eficiência e eficácia e que, em consequência, aumentassem a produtividade do trabalho<sup>47</sup>.

Assim como o controle do trabalho é fundamental para a produção de lucros, a inovação organizacional e tecnológica se torna também crucial para a expansão do capitalismo, na medida em que passa a existir a integração da ciência e da tecnologia com os objetivos da racionalidade instrumental do capitalismo e, na medida em que passam a ser estruturadas em função da díade eficiência/eficácia. Segundo Ferreira (1995), só desta forma a rentabilidade do capital poderia se expandir mais:

*Pese embora a função positiva dos outros fatores de produção, só a partir da ciência e da tecnologia se podia aumentar a rendibilidade do capital investido.*  
(FERREIRA, 1995, p.02).

Esta exigência, que antes se confinava apenas aos setores lucrativos clássicos (indústrias e empresas), estendeu-se para as necessidades de formação e educação de recursos humanos, que iriam ser utilizados nas empresas e indústrias. Por isso é que desde meados do século XIX, nas economias desenvolvidas, a educação veio sendo submetida progressivamente ao *savoir faire*<sup>48</sup>, voltado para as exigências e necessidades do mercado de trabalho.

Segundo alguns autores, como Harvey (1992), este processo se deu principalmente por causa do advento da industrialização e urbanização e, em especial, a partir do momento que a educação foi deslocada da família e da igreja para instituições públicas e privadas, e a escola pública para o controle do Estado. Também, neste momento, a educação começou a determinar e associar ciência, conhecimento e *savoir faire*, na medida em que a qualificação e a profissionalização ligaram-se diretamente ao melhor emprego e ao maior rendimento, status social e propriedade.

Neste período assiste-se ao atrelamento da educação à finalidade de formação profissional:

---

<sup>47</sup> Cf. HARVEY, David. Op. Cit.

<sup>48</sup> Saber-fazer.

*Em vez de educar e formar indivíduos numa perspectiva cultural e ideológica inscrita na defesa de valores predominantes na sociedade, desenvolve-se um processo de aprendizagem social e cultural centrado no saber-fazer específico de cada profissão e qualificação. Para cada qualificação e profissão passou a corresponder um nível de ensino e formação adequada. (FERREIRA,1995, p. 03).*

O nível básico e médio limitou-se a escolarizar a partir do pressuposto de uma assimilação de cultura geral obrigatória e, às escolas técnicas coube a escolarização voltada para o trabalho. As universidades passaram, aos poucos, de formadoras de uma elite para governar, gerir empresas e instituições, para a função de formação técnica e científica que correspondessem ao mercado de trabalho. Segundo Ferreira (1995), a formação ministrada pelas universidades, sob a racionalidade instrumental do capitalismo, aproximou os níveis de graduação e pós-graduação a um *savoir faire* voltado para um emprego vocacionado e para uma mobilidade social ascendente.

Esta racionalidade instrumental capitalista, que faz com que a universidade venda a formação como um produto que tem maior ou menor aceitação no mercado, submeteu-a à crise, dado que esta instituição não consegue concorrer com outras instituições e se vê, muitas vezes, diante da situação constrangedora de ter que fechar cursos devido a falta de receptividade no mercado.

Hoje, o impacto das novas tecnologias que imprimem mudanças no mercado de trabalho e na organização do trabalho é, também, fator que implica na crise universitária. A revolução tecnológica em curso, com todas as suas novas complexidades: informática, micro-eletrônica, robótica entre outras, cria uma nova tipologia de interação entre homem e máquina, o que obriga-nos não só a codificar e decodificar as novas tecnologias, como também apropriar-nos dos novos saberes e, conseqüentemente, de novas qualificações<sup>49</sup>.

Desta forma a organização do trabalho, neste contexto, que autores como Harvey(1992) denominam de etapa da 'acumulação flexível'<sup>50</sup>, redimensiona-se

<sup>49</sup> Cf. FERREIRA. José M. Op. Cit.

<sup>50</sup> A Acumulação Flexível, segundo Harvey (1992). "se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e .

na medida em que as funções ligadas à concepção, decisão e execução de tarefas são objetos de mudanças significativas. Estão agora agregados acesso, informação, socialização do poder e *savoir faire* nos processos de tomada de decisão e liderança. Os indivíduos passam a ter que participar de todas as etapas do processo de trabalho e isso implica em mudanças na organização do trabalho.

A divisão do trabalho já não é mais aquela coisa estática, do contrário, é estruturada de forma a dar maior flexibilidade e polivalência ao fator produção/trabalho. Seguindo este raciocínio é claro que na medida que estas novas tecnologias pedem maior qualificação para algumas funções admite, da mesma forma, o decréscimo de outras, já que ela integra em seus mecanismos internos o *savoir faire*:

*A energia e a informação que fundamentava as funções e tarefas primaciais deste operariado - torneiros, serralheiros, mecânicos, fresadores, eletricitas, etc. - foi integrada nos mecanismos internos da nova tecnologia. Neste sentido existe uma enorme massa de trabalhadores desqualificados(...) na estrita medida que o saber-fazer que lhes é permitido é ínfimo em termos de energia e informação dispendida. No sentido contrário, ao conjunto de trabalhadores assalariados que estão ligados à concepção, manutenção e reparação das novas tecnologias é-lhes exigido e simultaneamente permitido uma maior qualificação. (FERREIRA, 1995, p. 05)*

São extintas, neste contexto, uma série de profissões, bem como aumenta o desemprego, segmenta-se o trabalho, os vínculos contratuais e os parâmetros normativos do trabalho assalariado:

*A acumulação flexível parece implicar níveis altos de desemprego "estrutural", rápida construção e desconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical. (HARVEY, 1992, p.141).*

Seguindo o raciocínio de Ferreira (1997) e Harvey (1992), podemos observar que as reformas educacionais se encaixam perfeitamente nestes remodelamentos do capital, já que elas têm se proposto a acompanhar este

---

*sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços' bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas."*

processo, ainda que de forma inapropriada e tardia, tentando responder ao Estado, ao mercado e à sociedade civil.

Desta forma, um tipo de padrão educacional próprio do sistema fordista<sup>51</sup> que foi construído a partir de um modelo de informação e saber, torna-se prescindível sob o advento do novo paradigma, que desmonta o Estado de Bem Estar e que inaugura o mercado e a flexibilização como novos motores desta forma de acumulação. A cultura do empreendedimentismo e a incorporação de valores de competição justificam a não necessidade daquele modelo, porque próprio de outro paradigma.

Em relação à globalização, então, tem se secundarizado o conhecimento científico que não está identificado com atividades econômicas. Desta forma, vai ocorrendo um abandono progressivo do conhecimento relacionado com o mundo da indústria e da produção em escala.

A racionalidade instrumental do capitalismo imprime à educação um efeito muito perverso: a eliminação da **capacidade crítica e da neutralidade axiológica**. Além do mais, passa a não servir todos os indivíduos e grupos que constituem a sociedade, são acríicas e omissas aos grandes problemas sociais, políticos, econômicos e culturais e passam a se comportar como empresas, vendendo seus serviços, no sentido da rentabilidade inscrita na racionalidade instrumental.

O fato é que à maioria dos setores educacionais (senão a todas) querem imprimir a lógica mercantil de modo que as mesmas se comportem na busca constante do que é rentável e lucrativo para o capitalismo.

---

<sup>51</sup> Fordismo: sistema caracterizado pela produção e consumo em massa de bens homogêneos, uniformidade e padronização, organização vertical do trabalho, disciplinamento da força de trabalho, alto grau de especialização de tarefas, divisão espacial do trabalho, homogeneização dos mercados regionais de trabalho. É também caracterizado por um Estado altamente regulador, pela socialização do bem estar social, pela estabilidade internacional através de acordos multilaterais e pela centralização estatal e pela intervenção indireta em mercados através de renda e preços. (HARVEY, 1992, P. 168).

### 2.3. A Universidade e as Exigências Mundiais Contemporâneas.

A universidade hoje necessita de mudanças que a coloque em paralelo com a sociedade contemporânea, seja em sentido adaptativo, seja em sentido crítico e, talvez a exigência por sua contribuição em relação ao desenvolvimento econômico, tecnológico-científico e cultural, tenha se tornado a questão central da sua problemática no que se refere à crise.

A universidade vem passando por esta crise já a mais de vinte anos, provavelmente relacionada às mudanças ocorridas a partir das novas técnicas de produção, bem como as mudanças sociais e políticas que ocorreram com o processo de mundialização do capital e com o estabelecimento da acumulação flexível.

Sendo assim, tais mudanças e evoluções tecnológicas que organizam a sociedade de outra forma, cada vez que se desenvolvem, acabam por centrar o conhecimento em quase todos os setores da atividade humana, transformando a universidade, de acordo com o desenvolvimento tecnológico, em formadora de profissionais condizentes com a técnica descoberta.

Nos países periféricos o paradoxo aprofunda-se pois o 'subdesenvolvimento', com seus múltiplos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, tornou-se uma problemática central para a universidade. Ela não pode ser apenas formadora de profissionais. Aliado a isso, a universidade tem um compromisso social sério com a sociedade que engendra e precisa apresentar um papel ativo de renovação em todos os domínios do desenvolvimento, capaz de contribuir e criar condições de sua aplicação no campo social como um todo.

Com a mudança social, a universidade se vê imersa em crise devido a uma situação paradoxal: a adaptação da universidade X sua missão tradicional, mais a questão de que ela deve representar um papel na sociedade. A universidade deve reproduzir as relações sociais da sociedade que emerge? Deve modificá-la? Deve criticá-la, apresentando projetos alternativos?

Os questionamentos acima mencionados são, na realidade, os argumentos que fundamentam os discursos que tratam da crise da universidade. Segundo o documento da UNESCO<sup>52</sup> (1995), um dos discursos está relacionado à afirmação de que as mesmas demoram a se adaptarem às novas exigências do mundo exterior.

O crescente processo de internacionalização do capital direcionou a atenção para a necessidade de internacionalização do ensino superior no mundo, bem como para o aumento da mobilidade dos estudantes e do pessoal devido, principalmente, a importância adicional das tendências do comércio internacional e da integração econômica e política, o que aumenta a necessidade de entendimento inter-cultural.

Este contexto demonstra que são necessárias profundas modificações nas estruturas institucionais, nas formas do ensino superior e nos métodos de aprendizagem, capacitação e ensino. Tais imperativos de mudança do desenvolvimento tecnológico e econômico, obriga os países a utilizarem normas e equipamentos mundialmente aceitos o que, por conseqüência, obriga o ensino superior a adotar novas estratégias de desenvolvimento que não significam aceitar a imposição de modelos econômicos prontos pois cada sociedade, a partir de seu contexto, deve construir seu próprio projeto<sup>53</sup>.

No que se refere à ensino superior e à universidade, pode-se dizer que sua reformulação dependerá também do contexto em que está inserido. O ensino superior é um aliado importante como estratégia para o desenvolvimento de recursos humanos necessários para que as sociedades não fiquem isoladas das transformações mundiais, só que a educação em geral, no sentido trazido por estas transformações mundiais, jamais poderá adequar-se ou assumir sua função social se deixar de ser entendida como política pública e passar a ser vista sob a lógica do mercado. Segundo a UNESCO:

---

<sup>52</sup> UNESCO: sigla formada pelas iniciais das palavras inglesas *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (*Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura*), instituição especializada da ONU, constituída em 1946 para proteger as liberdades humanas e incentivar o desenvolvimento cultural. Sede em Paris.

<sup>53</sup> Cf. UNESCO. 1995. Op. Cit.

*É importante que não se confunda a liberalização das relações econômicas, e a necessidade de se fomentar um espírito de empresa, com a ausência de políticas sociais públicas, em particular quanto ao financiamento do ensino superior. (UNESCO, 1995, p.31)*

Como já foi dito em outra parte desta pesquisa, a educação, principalmente nos países periféricos, é o fator de desenvolvimento e crescimento da Ciência e da Tecnologia, bem como dos conhecimentos em geral e dependem da ação do Estado, de políticas públicas e de financiamento público. Porém, é tendência deste novo contexto mundial e do seu discurso de dominação diminuir e até anular a responsabilidade do Estado com relação a garantia de recursos públicos para o Ensino Superior.

O Estado, nesta tendência, não seria mais o responsável pelo bem-estar da totalidade da sociedade, sendo que o mercado passaria a oferecer tais serviços, inclusive os educacionais, que passariam a ser oferecidos não mais como direito, mas como 'liberdade' conquistada 'por mérito de cada um'. Os indivíduos se tornariam consumidores, e o mercado seria o novo espaço da humanidade, local que permitiria a liberdade de escolha, através de uma regulação baseada na oferta e na procura, segundo a teoria neoliberal, capaz de gerar qualidade.

Em termos de ensino superior esta lógica se traduz concretamente da seguinte maneira: só existiriam cursos de acordo com a demanda e a necessidade imediata do mercado; o indivíduo consumidor pagaria pela mercadoria que, em última instância, seria o diploma. As instituições teriam que competir entre elas de acordo com a lógica competitiva do mercado, lutando avidamente por clientes, no caso os alunos e as empresas, que seriam a forma de obtenção de recursos financeiros através da cobrança de taxas de matrícula dos primeiros e da venda de projetos científicos para os últimos. A educação superior, nesta tendência, não é mais vista como investimento mas como gasto e, como tal, deve ser gerenciada pela lógica do mercado.

A necessidade de subordinar a produção acadêmica à lógica de mercado perpassa todos os mecanismos até chegar a três pontos principais: *formação de pessoal para competição no mercado; socialização do trabalhador à lógica empresarial; e a implementação da qualidade total na universidade.* Tal

modelo reflete, na verdade, a destruição do princípio público da instituição, quando não há garantia de recursos para seu financiamento a partir do Estado e quando sua função fica direcionada para interesses particulares.

Com as necessidades de mercado ampliadas, as reivindicações por mudanças no ensino superior são colocadas com sentido de urgência. Isso ocorre mais fortemente nos países em vias de desenvolvimento, que procuram resolver o problema que os separa das nações desenvolvidas no que concerne às questões políticas, tecnológicas, militares, econômicas e sociais, forçando reformas. Tal sentido de urgência, segundo Jeanne,

*(...) determina uma tendência imperiosa em forçar e em acelerar a mudança. Existe uma desconfiança crescente, na conjuntura atual, em relação a morosidade do reformismo e do processo de evolução gradual. (...) há uma aspiração acrescentada as transformações diretas rápidas e radicais, bem como, a destruição, pela força se for preciso, daquilo que dificulta estas transformações. (JEANNE, 1981, p. 18)*

Isso justifica a destruição do sentido público da universidade, considerado fator que tem barrado as transformações. Tais mudanças, cada vez mais afirmadas nas sociedades contemporâneas, são resultantes das transformações do trabalho ocorridas nestas mesmas sociedades. A universidade foi um fator de mudança em relação a esta questão, mas nesta dinâmica, entre sociedade e universidade, o impacto da primeira sobre a segunda é mais decisivo e profundo do que o movimento inverso, mas não determinante.

Para tanto, a universidade não deve tomar para si o papel de única com o potencial de transformar a sociedade, mesmo porque é concretamente inviável. Há de se distinguir claramente o que depende do campo de ação específico das universidades daquilo que lhe escapa.

Atualmente, as exigências das sociedades em relação à universidade vão para além da capacidade e dos recursos disponíveis, e esta realidade não é levada em consideração quando se questiona o atraso das universidades com relação as exigências atuais. Espera-se que as universidades formem um número cada vez maior de profissionais especializados, segundo as exigências contemporâneas, que progredam com relação ao conhecimento e à pesquisa -

cujas ocasiões e necessidades se multiplicam a cada dia, sem levar em consideração que estas sociedades não correspondem as solicitações das instituições quando não aumentam o dispêndio de recursos.

São estas exigências que submetem as universidades a desafios contraditórios. Tais desafios não têm apenas a ver com a universidade enquanto instituição, engendra também as relações mais gerais da sociedade contemporânea. Se a universidade tem que se engajar segundo a sociedade atual, diversas concepções podem surgir a partir disso: defender a ordem, servir as necessidades imediatas da sociedade, criticar as concepções desta sociedade, ou ser agente de remodelagem ou reforma.

Estes desafios no interior e entre as universidades, bem como na sociedade, trazem para o âmbito deste contexto, paradoxos, contradições, bem como possibilidades fecundas. Tanto determinam perturbações profundas que põe em risco a existência da universidade quanto, da mesma maneira, podem mobilizar o que de melhor as universidades apresentam de forma que conduzam a novas realidades. A crise engendra esta possibilidade: é um momento de ruptura que resulta necessariamente em novas conformações.

No entanto, em termos gerais, que se aplicam a quase todos os projetos latino-americanos de reforma universitária, a constatação é a de que eles têm sido geralmente parciais, limitados, experimentais, sendo seu destino os arquivos ou uma execução falha com rápido abandono. As causas são diversas: objetivos ambiciosos, inadequação à realidade, postura de privilegiamento de aspectos administrativos e funcionais, falta de consenso dentro das universidades, entre outras.

#### **2.4. Reforma do Estado e Reforma do Ensino Superior.**

Há, com certeza, dois ou três aspectos importantes que implicam nas proposições de reforma para o ensino superior: a mundialização do capital ou globalização da economia; a ideologia neoliberal; e a crise de um tipo de Estado, o

*Welfare State*<sup>54</sup>. De certa forma, os três fatores agem dialeticamente, interferindo de modo substancial no formato do ensino superior e, neste contexto, da universidade pública.

A mundialização do capital modificou a estrutura do modelo de acumulação lançando novos comportamentos para os recursos humanos. O neoliberalismo surge enquanto elemento superestrutural desta transformação, como já dito anteriormente, e encarregado de dar status de legitimidade a um modelo de exploração mais complexo. Atrelado à mundialização e à ideologia neoliberal, vem a crise de um tipo de Estado, o assistencial, que foi o elemento que assegurou todas as formas de direito até hoje conhecidos, sendo que está inserida neles a educação gratuita.

O que procuramos trazer com esta discussão é o fato de que os três elementos, agindo dialeticamente, quando tratamos da crise da universidade, aparecem condensados na crise do tipo de Estado até então vigente. Discutir o Estado nestes termos, e principalmente no que se refere à crise da universidade, quando tratamos de atribuir à crise a questão estatal, é estar sem dúvida discutindo mundialização, neoliberalismo e reforma do Estado.

Na discussão da universidade, a reforma do Estado – respeitado os outros dois elementos – surge como elemento explicativo importante para o entendimento da crise. Não há dúvida que a proposição das propostas, sejam elas de órgãos oficiais, sejam de movimentos da sociedade civil, está em conexão com as propostas de reforma do Estado. O Estado, Segundo Santos (1999), que antes era sujeito do reformismo, aquele que conduzia as reformas na sociedade, torna-se agora a entidade problemática, o objeto da reforma.

O paradigma reformista que vigorou enquanto o modelo fordista era a lógica da acumulação capitalista hegemônica, colocava ao Estado Nacional um papel central na mudança social que, segundo Santos (1999), desdobrava-se em três estratégias fundamentais: a de **acumulação**, seja isso a garantia de estabilidade da produção capitalista; a de **confiança**, garantia de estabilidade aos cidadãos

<sup>54</sup> *Welfare state*, ou Estado de Bem-Estar Social, ou Estado Assistencial, definido a primeira análise como o Estado que garante “tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todos os cidadãos não como caridade, mas como direito político”. Cf. BOBBIO, Norberto. *Op. Cit.*

ameaçados pelos riscos decorrentes da acumulação capitalista; e o de **legitimidade ou hegemonia**, que se remete à garantia de lealdade das diferentes classes sociais à gestão estatal das oportunidades e dos riscos e, nesta medida, garantia da sua própria estabilidade enquanto entidade política e administrativa.

Desde a década de 80, temos assistido à crise do paradigma da mudança normal que se dava via Estado. O capitalismo global e o Consenso de Washington<sup>55</sup> desestruturaram os espaços nacionais de conflito e negociação, minaram a capacidade financeira e reguladora do Estado, ao mesmo tempo em que aumentaram os problemas sociais. As estratégias do Estado foram então, pouco a pouco, substituídas por outra inteiramente dominada pela lógica da acumulação.

Assim emerge, como já dito anteriormente, um Estado fraco no nível das estratégias de hegemonia e confiança, mas um Estado forte que passa a gerir e legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo mundializado. Poderíamos dizer que a mundialização constrói um outro Estado forte,

*Na verdade, a fraqueza do Estado não foi o efeito secundário ou perverso da globalização da economia. Foi um processo político muito preciso destinado a construir um outro Estado forte, cuja força está na capacidade em submeter todas as interdependências à lógica mercantil. O mercado por si só está longe de o poder fazer sem correr o risco de ingovernabilidade. (SANTOS, 1999, p. 03)*

O fim do reformismo social determinou o início do movimento para reforma do Estado. Segundo Santos (idem), nos encontramos numa fase complexa e conflitual de reinvenção do Estado, sendo que são propostos à reforma dois modelos opostos designados por ele de *Estado empresário* e *Estado – novíssimo – movimento – social*.

<sup>55</sup> Consenso de Washington :conjunto de reformas estruturais que procuraram quebrar a rigidez das economias controladas. Teve como objetivos oficiais: abertura do país ao mercado capitalista pela redução da supressão de todo o obstáculo à livre concorrência e a livre penetração de capitais estrangeiros (supressão de subsídios aos produtos de primeira necessidade, das proteções à indústria nacional, das convenções coletivas, da proteção social, dos controlos de câmbio, privatizações); a supressão das despesas do Estado, em especial pela redução dos orçamentos sociais; desenvolvimento da produção para exportação, geradoras de divisas necessárias para o pagamento da dívida externa, em detrimento da produção necessária à população, das indústrias locais e dos serviços públicos. Cf. SOARES, Maria Clara Couto. Op. Cit.

A primeira concepção, o do Estado Empresário, remete-se à idéia do Estado mínimo proposto pelo neoliberalismo e se traduz em duas recomendações básicas: privatizar todas as funções que o Estado não tem que desempenhar com exclusividade, submeter à administração pública critérios de eficiência, eficácia, competitividade e serviço aos consumidores, próprias do mundo empresarial. Está concepção subjaz as propostas de reforma do Estado avançadas pelo Banco Mundial nos últimos anos<sup>56</sup>.

A Segunda concepção, o Estado – Novíssimo - Movimento – Social, assenta-se na idéia de que perante o avanço avassalador do princípio de mercado, nem o princípio do Estado, nem o da comunidade isoladamente, podem garantir sustentabilidade de interdependências não-mercantis. Propõe assim, uma articulação privilegiada entre os princípios de Estado e de comunidade, sob a égide deste último. Ao contrário da primeira concepção, que explora isomorfismos entre mercado e Estado, este explora isomorfismos entre Estado e comunidade – é a idéia de articular Estado e III setor<sup>57</sup>.

Não cabe aqui fazer uma análise da segunda proposição de reforma de Estado, que abre uma grande discussão. No momento, o importante é nos concentrarmos na primeira concepção que é, sem dúvida, a proposição de reforma de Estado que vem se estabelecendo no mundo todo e que tem sido então o fator, o elemento central, para entender a reforma proposta para o ensino superior.

Como já dito em outra parte, a universidade pública, tal qual conhecemos hoje, é parte de um paradigma anterior pautado no fordismo<sup>58</sup> e no Estado

<sup>56</sup> Cf. SANTOS. Boaventura Sousa. 1999. op. cit.

<sup>57</sup> Cf. SANTOS. Boaventura Sousa. 1999. op. cit.

<sup>58</sup> O fato de atribuir ao fordismo a consigna de pertencer à um paradigma anterior não significa dizer que este modelo de acumulação não existe mais. O fordismo ainda está fortemente presente em muitos países, atuando como forma de acumulação e estabelecendo as formas de relação social. Para Harvey (1992), o fordismo sofre no confronto com os padrões da acumulação flexível, uma crise de hegemonia nos moldes gramscianos. Há disputas sobre a profundidade destas novas relações de classe, variando sua intensidade de país para país. Segundo Harvey (1992, p. 128), apesar de haver um movimento de mudanças com relação as tarefas nas fabricas de produção em massa, no sentido de se adotar estratégias cooperativas e técnicas diferentes das do sistema fordista. “o problema perpétuo de acostumar o trabalhador a sistemas de trabalho rotinizados, inexpressivos e degradados nunca pode ser completamente superado”. Sem dúvida nenhuma atua em paralelo com a acumulação flexível. um fordismo global, que manifesta-se com toda a força principalmente nos países de Terceiro-Mundo. Se há um processo de transição para um outro modelo de

Nacional. Foi a conciliação entre capital e trabalho que possibilitou a constituição do modelo de ensino superior público, gratuito e universal. Com a instituição e avanço da reforma do Estado a tendência é que este modelo venha a desaparecer.

É por isso que insistimos no ponto de que a crise se remete para um aspecto muito mais estrutural do que institucional. Torna-se problema institucional na medida em que não existe, ou está em crise, aquilo que lhe dava sustentação, o Estado Social:

*O que está em crise no Estado é o seu papel na promoção de intermediações não mercantis entre cidadãos que o Estado tem desempenhado nomeadamente através da política fiscal e das políticas sociais. (SANTOS, 1999, p. 07)*

Com a emergência do potencial do mercado, a questão social, que era uma questão política e que entrava na agenda pela via democrática (ainda que com nuances muitíssimo diferenciadas de acordo com o país a que se refere), ou seja, não submetida a critérios capitalistas, passa agora a critérios empresariais e submetida às exigências do capitalismo.

## CAPÍTULO III – A UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DA GLOBALIZAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR SOB O PONTO DE VISTA DO BANCO MUNDIAL E DO MERCOSUL.

### 3.1. A educação superior e a proposta de reforma do Banco Mundial.

#### 3.1.1. Histórico do Banco Mundial.

O Banco Mundial<sup>59</sup> foi criado em 1944 pelos EUA na Conferência de Bretton Woods<sup>60</sup>. Teve sua fundação vinculada ao FMI, sendo que as duas instituições tiveram como objetivo estabelecer uma nova ordem econômica internacional pós-guerra. Nesta reunião – que incluiu 41 países, sob forte hegemonia norte-americana, discutiu-se os rumos do pós-guerra, bem como a criação de instituições que pudessem estabilizar a economia mundial, impulsionar o crescimento e evitar uma crise capitalista global. Coube ao Banco Mundial, à época, um papel secundário, constituir-se enquanto uma instituição de ajuda e

---

<sup>59</sup> Banco Mundial (BIRD) - nome oficial: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

<sup>60</sup> Acordos de Bretton Woods: Os acordos de Bretton Woods (EUA), assinados em julho de 1944, instituíram um sistema monetário internacional sobre novas bases. Rompendo definitivamente com o regime do padrão ouro, utilizado até então por alguns países, e retomando os dispositivos do regime de padrão equivalente-ouro já adotado por vários países, em especial os Estados Unidos e a Inglaterra após a 1ª Guerra Mundial. As bases do acordo foram as seguintes: instituição do dólar americano como meio de pagamento internacional substituindo o ouro; as outras moedas se determinam em relação ao dólar e ao ouro por intermédio de um sistema de câmbio fixo; só o dólar é conversível diretamente em ouro ao preço de 35 dólares a onça (1 onça = 31,104 gramas); criação do fundo Monetário Internacional (FMI) com a função essencial de velar pelo bom funcionamento do sistema. (SIZE, 1997, p. 23).

reconstrução das economias destruídas pela guerra e de concessão de empréstimos de longo prazo ao setor privado.

Com a emergência da Guerra Fria, alguns anos depois do acordo de Bretton Woods, veio à tona a assistência econômica, política e militar aos países de Terceiro Mundo que, se não fossem integrados rapidamente ao Bloco Ocidental, corriam o risco de se alinharem ao Bloco Socialista. A bipolaridade mundial estava instaurada e influenciava as políticas de desenvolvimento e, neste contexto, o Banco Mundial assumiu a função de gerenciar o processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, a partir de programas de ajuda e de empréstimos crescentes aos países periféricos, fato que se deu principalmente a partir dos anos 50.

De 1956 a 1968, segundo Soares,

*Os recursos do Banco voltaram-se, principalmente para o financiamento da infraestrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançaram diversos países do sul. (SOARES, 1996, p. 18)*

Em 1968 se iniciou, no Banco Mundial, a gestão McNamara, com o discurso de que a pobreza desaparece com o crescimento econômico, mas acontecia justamente o contrário. Com 20 anos de intenso crescimento da economia mundial, a pobreza se mantinha e até crescia. Além disso, crescia também o abismo entre países ricos e pobres. A administração McNamara se preocupou especificamente com a pobreza e motivou uma nova distribuição de empréstimos, dando prioridade à agricultura<sup>61</sup>.

Nos anos 70, o Banco Mundial perdeu sua importância relativa, enquanto fonte de recursos externos para os países em desenvolvimento, diante do rápido crescimento do crédito bancário privado. A década de 70 marca o declínio da influência das concepções keynesianas<sup>62</sup> na economia. A partir desta década o capital mudou sua forma, atingindo escala global.

<sup>61</sup> Cf. SOARES, M. Clara Couto. Op. Cit.

<sup>62</sup> Keynesianismo é uma das grandes escolas do pensamento econômico contemporâneo da burguesia. Seus fundamentos foram estabelecidos pelo economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), em seu livro intitulado *A Teoria Geral do emprego, do Lucro e da Moeda*, publicado em 1936. O Keynesianismo se opõe especialmente em dois pontos ao liberalismo: Keynes, pondo em questão o princípio de economia de mercado, considera que o mercado é insuficiente para regular sozinho os problemas do emprego, das crises

Nesta época, ocorre um forte processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização, que se intensificou nas épocas consecutivas. As teorias monetaristas neoliberais passam a ser grandes influenciadoras macroeconômicas nos anos 70 e passam, também, a ser o alicerce ideológico das políticas globais e das ações de agências como o FMI e o BIRD<sup>63</sup>.

A partir daí, e em direção aos anos 80, o Banco Mundial passou a ser agência de cunho estratégico, com o objetivo de reestruturar economicamente os países em desenvolvimento, por meio de programas de ajuste estrutural<sup>64</sup>. O Banco se tornou agente de interesses dos credores internacionais, agindo diretamente na gestão econômica e nas decisões políticas dos países que estão sob sua orientação. Então, foi a partir dos anos 80 que o Banco Mundial mudou seu objetivo inicial:

*O objetivo inicial assinalado para o Banco Mundial era o de financiar grandes projetos de infra-estrutura nos países atrasados. Mas, sobretudo a partir dos anos 80, o Banco Mundial tem cumprido o papel de organizador das Políticas de Ajuste Estrutural preconizadas pelo FMI. (SIZE, 1997, p.30)*

---

econômicas e do crescimento. Para ele, o Estado deve jogar um papel regulador com os meios que dispõe, a saber, especialmente seu orçamento, mas também através do Banco Central, o controle da emissão da moeda e sua ação determinante sobre a taxa de juros. Para os keynesianos, no mercado, é a demanda que determina a oferta e não o contrário. O nível de produção e de emprego é determinado pela demanda efetiva, que representava previsão que fazem os empresários sobre a demanda futura dos consumidores de seus produtos. Em consequência, Keynes e seus adeptos preconizavam uma ação sobre a demanda, principalmente pelo aumento das despesas do Estado e o estímulo do crédito como fatores de crescimento econômico mesmo à custa de gerar temporariamente déficits orçamentários importantes e um excesso de moeda que provoca uma tendência inflacionária. O Keynesianismo inspirou a política de praticamente todos os governos desde o fim da 2ª Guerra Mundial até o fim dos anos 70 (os trinta anos gloriosos), sendo que seus precursores foram os Estados Unidos durante os anos 30 com o famoso "New Deal" de Roosevelt. O Keynesianismo constituiu uma das justificações teóricas do desenvolvimento dos déficits orçamentários e do parasitismo das políticas de retomada da acumulação de capital sustentada pelo endividamento dos Estados, provocando uma acumulação de capitais fictícios, de Títulos da Dívida pública e da explosão dos "euro-mercados". Cf. SIZE, P., 1997, p. 58, op. cit.

<sup>63</sup> Cf. SOARES, M. Clara Couto. Op. Cit.

<sup>64</sup> A política de ajuste estrutural é a forma de que se reveste a política posta em prática pelo FMI para submeter os países dominados aos interesses do capital financeiro. Seus objetivos oficiais são, segundo Size (1997, p. 25): "abertura do país ao mercado capitalista pela redução da supressão de todo obstáculo à livre concorrência e a livre penetração de capitais estrangeiros (supressão de subsídios aos produtos de primeira necessidade, das proteções à indústria nacional, das convenções coletivas, da proteção social, dos controles de câmbio, privatizações, etc.); a supressão dos déficits orçamentários pela redução das despesas do Estado, em especial pela redução dos 'orçamentos sociais' (saúde, educação, habitação, etc); desenvolvimento da

Os programas de Ajuste Estrutural iniciaram quando os países em desenvolvimento não possuíam mais crédito nos bancos privados do mundo, devido ao episódio da moratória mexicana. Sem terem onde buscar financiamento, estes países se submeteram às prerrogativas do Banco Mundial e é neste contexto que surgiram os Programas de Ajuste. O objetivo destes programas, segundo Soares (1996), era garantir o pagamento da dívida externa e transformar a estrutura econômica dos países devedores, adequando-os ao padrão neoliberal, extinguindo formas de protecionismo, regulação e intervencionismos. A idéia era acabar com a rigidez daquelas economias, o que os obrigava a realizar reformas profundas em suas instituições políticas. Segundo Ianni (1996),

*A aplicação do programa de ajustamento estrutural, em um grande número de países devedores, favorece a globalização de uma política macroeconômica colocada sob o controle do FMI e do Banco Mundial, que atuam em nome de interesses poderosos, os dos Clubes de Paris e Londres e dos 7 Grandes. Esta nova forma de dominação que se pode denominar 'colonialismo de mercado', subordina povos e governos ao jogo anônimo e às manipulações deliberadas das forças deste mercado... (IANNI, 1996, p.132)*

Esta política é condicionante para que um país consiga empréstimos do FMI, do Banco Mundial e dos Bancos Comerciais. Segundo Size (1997), o conjunto destas imposições corresponde ao objetivo do FMI de garantir as condições para o pagamento da dívida externa dos países dominados,

*É uma das principais armas do capital financeiro em seu movimento de destruição das forças produtivas e da pilhagem. Com efeito, esta política tem tido conseqüências terríveis para os povos a ela submetidos: desemprego, miséria, desindustrialização, etc. Ela conduz a classe trabalhadora e os trabalhadores rurais à economia informal e em seguida à produção e ao tráfico de drogas. (SIZE, 1997, p. 25).*

De acordo com o discurso do Banco Mundial, estas políticas resultaram no alinhamento dos países subdesenvolvidos na direção do desenvolvimento

---

*produção para a exportação, geradoras de divisas necessárias para pagamento da dívida externa, em detrimento da produção necessária à população, das indústrias locais e dos serviços públicos."*

sustentável. Na realidade, os fatos evidenciaram as afirmações acima citadas por Ianni e Size. Não se resolveu o problema da dívida, ocorreu endividamento e redução das divisas na América Latina e, em contrapartida, estes países se submeteram mais profundamente às manipulações do mercado.

Estes programas de ajuste, segundo Soares (1996), geraram o que se denominou "*a década perdida de 1980*", década em que não se construiu bases para o desenvolvimento sustentável, desestruturou-se a sociedade e a economia de vários países e que se implementou uma forma perversa de segregação econômica: a inclusão de setores competitivos e de uma parcela restrita da sociedade na economia mundial, em detrimento da exclusão de uma considerável parcela, com a deterioração de setores da economia nacional.

A partir de 1987 passaram a ocorrer novas reformas na estrutura do Banco Mundial, em que foram incluídos novas políticas e procedimentos relativos ao meio-ambiente, ao reassentamento de populações, energia etc. Estas mudanças na forma de ação do Banco- com os programas de atenuação da pobreza - foram uma forma de buscar a legitimidade perdida, já que eram grandes as críticas relativas aos problemas resultantes do ajuste estrutural<sup>65</sup>.

No entanto, segundo Size (1997), tais reformas recentes não mudaram o eixo central das políticas do Banco. As políticas eram de caráter compensatório, ou seja, programas voltados às camadas mais pobres da população sem, no entanto, questionar o caráter excludente das políticas de ajuste. A ênfase no combate à pobreza teve uma característica apenas instrumental, com o objetivo de dar suporte político e econômico à implementação da ordem econômica neoliberal.

A partir de 1994 o Banco Mundial assume uma nova estratégia. Com a crise mexicana se constituiu a era *pós-ajuste*, que implementou programas sociais à população mais pobre que sofreu as consequências do aprofundamento do processo de desregulamentação<sup>66</sup> e abertura econômica. Neste novo pacote tivemos, segundo Soares (1996), as seguintes medidas,

---

<sup>65</sup> Cf. SOARES, M. Clara Couto. Op. Cit.

<sup>66</sup> Desregulamentação: credo dos teóricos econômicos liberais e, mais amplamente, dos governos. A desregulamentação é a supressão mais ou menos progressiva das regras que são consideradas pelos

- *Aprofundamento dos processos de abertura comercial; desregulamentação e privatização;*
- *Estímulo à poupança privada;*
- *Reforma (privatização) da previdência;*
- *Flexibilização do mercado de trabalho;*
- *Reforma do sistema educacional;*
- *Implementação de programas sociais para grupos mais pobres (caráter emergencial e não preventivo);*
- *Reforma institucional e reestruturação do Estado.*

Na verdade, as políticas sociais continuaram, neste novo ciclo, subordinadas à lógica econômica, ou seja, como apoio às políticas macroeconômicas de ajuste. É neste momento que começam os primeiros movimentos do Banco Mundial - e de outras agências multilaterais - em direção à projetos específicos dos setores sociais básicos, saúde e educação.

### **3.1.2. A Proposta do Banco Mundial Para a Educação**

O Banco Mundial atua no setor educacional, segundo Torres (1996), há mais de trinta anos e, no decorrer deste período, seu raio de influência aumentou consideravelmente. O Banco iniciou sua gerência neste setor de forma tangencial, concedendo crédito educativo. O primeiro crédito concedido foi em 1963 para a Tunísia (AFR). A partir daí, até 1990, o Banco participou de 275 projetos educativos em 100 países no mundo, sendo que todos os níveis educacionais receberam investimentos.

Nos anos 60, o Banco privilegiou investimentos à educação, principalmente no que tangia estrutura física. A partir de 1973, houve uma reviravolta em sua política, passando a focalizar as populações pobres e a priorizar, no setor educacional, a educação básica. Um dos fatores mais importantes nesta mudança

---

*capitalistas como um entrave à realização dos lucros. Sob os auspícios do FMI, do Banco Mundial, da União Européia e da Organização Mundial do Comércio (OMC), a desregulamentação representa uma política de conjunto contra tudo o que constitui a classe operária enquanto classe, tudo o que entra na composição do valor da força de trabalho, redução ou supressão dos Códigos de trabalho, ou Leis Trabalhistas, das Convenções Coletivas, desmantelamento da proteção social, rebaixamento de salários etc. Cf. Size, P., 1997, p.45. Op. Cit.*

de enfoque do Banco, a partir de 1980, remete-se à transição de um enfoque que antes era estreito, para um mais setorial, em que o Banco passou a influir mais diretamente nas decisões que afetavam todo o setor educacional em seu conjunto (da educação básica ao ensino superior).

Segundo Torres (1996) o Banco, no que diz respeito ao setor social, voltou-se consideravelmente à educação, entendendo-a como setor estratégico capaz de reduzir a pobreza e, em destaque, como fator essencial para a formação de pessoal que adeque-se aos novos padrões de acumulação.

Os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, segundo o Banco (1996), têm quatro desafios fundamentais a solucionar: acesso; equidade (em relação aos pobres em geral; e as meninas e minorias étnicas, em particular); qualidade (vista como um problema generalizado); e, redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas.

Deste modo, o Banco estimula que os países concentrem seus recursos públicos na educação básica que é responsável, segundo ele, pelos maiores benefícios sociais e econômicos, elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e eliminação da pobreza (enquanto medida de caráter compensatório).

Estas propostas sugeridas pelo Banco Mundial são feitas em geral por economistas e expressam vieses de mercado. A ausência de professores e outros setores diretamente ligados à questão educacional na esfera de decisão que tem definido este sistema ilustra esta afirmação. Neste lugar, estão deliberando técnicos, geralmente ligados à economia. Steffan (1999) faz comentários muito interessantes a respeito desta prerrogativa do Banco de privilegiar a educação básica,

*Obviamente, o Banco Mundial não tem nenhum interesse real em pagar uma educação básica de nove anos para 200 milhões de jovens latino-americanos que, ao saírem da escola ingressam no setor de empregos precários ou no exército de desempregados, cujos raquíticos rendimentos não garantem a reprodução da força de trabalho e em cujo submundo as habilidades educativas formais adquiridas não são instrumentos necessários na luta pela sobrevivência. (...) dotar estes 'condenados da terra' com armas intelectuais para entender a sua situação, poderia aumentar significativamente o risco político para a estabilidade do status quo. (STEFFAN, 1999, p.122)*

E mais,

*(...) a manutenção de uma estrutura educativa geral, pública e gratuita para toda a população na América Latina é um custo inútil (para o paradigma do Banco), dado que mais da metade dos estudantes são supérfluos para o processo produtivo posterior. (STEFFAN, 1999, p.210)*

Deste modo, o discurso do Banco Mundial, em relação à educação básica, não passa de simples retórica do sistema mundial em vigor, que procura mascarar um processo sustentado na hierarquia do poder e na reafirmação das desigualdades. É claro que em um mundo construído nestes termos não é o acesso à educação básica que modificará tal quadro,

*É certamente demagógico sustentar que a miséria latino-americana é o resultado da educação deficiente no subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como a dívida externa, a corrupção das elites, o protecionismo do Primeiro Mundo que lhe tira dez vezes mais do que lhes dá em termos de 'ajuda', o *terms of trade*, a falta de poupança interna, a fuga de capitais, a pobreza absoluta e a distribuição extremamente desigual de renda; as despesas militares, o impedimento por parte dos Estados Unidos e seus aliados, de qualquer processo de reforma profunda em prol dos interesses populares... (STEFFAN, 1999, p.120)*

É evidente que existe uma série de fatores políticos e econômicos que explicam o porquê da permanente crise econômica da América Latina, sem que tenhamos que aceitar unilateralmente as explicações do Banco Mundial, que não passam de explicações monocausais simplistas e extremamente ideológicas. O Banco Mundial, no momento em que passou a abordar a questão educacional, assumiu, na verdade, uma missão civilizatória em nome dos países desenvolvidos, levar a hegemonia da sociedade global aos países periféricos.

Ianni (1996) chama este movimento de *ciclo de ocidentalização do mundo*, que mesmo sendo mais forte nos países da África e da Ásia, são processos que acontecem com menos evidência na América Latina - devido a antiga imposição que já tivemos dos nossos colonizadores em séculos antecedentes - mas que se impõe tão poderoso quanto, pois todos os meios disponíveis nesta sociedade estão sendo utilizados para engendrar uma cultura

internacional mundializada de acordo com o novo ordenamento do capitalismo. Segundo Ianni (1996),

*A despeito da ocidentalização contínua e reiterada, ainda que contraditória e desigual, não há dúvida de que o mundo não parou ainda de ser ocidentalizado. A ocidentalização é um processo que não perdeu ainda o seu ímpeto(...) prossegue nos quatro cantos do mundo e em todos os recantos da vida das coletividades e indivíduos. (IANNI, 1996, p.78).*

Sendo assim, o Banco Mundial assume a mesma postura dos antigos colonizadores. Como um "missionário" da lógica ocidental, não assume este mundo como contraditório e marcado pela diferença, do contrário, busca impor de toda a forma um projeto uniforme, de padrões ocidentalizados, à todos os países periféricos. Ianni (1996) aponta, com propriedade, a lógica colonialista e etnocêntrica destes países que continuam ainda tomando para si a posição de colonizadores em relação ao resto do mundo,

*(...) o Ocidente, a Europa e os Estados Unidos da América do Norte - Primeiro Mundo, os países dominantes - jogam algumas das suas tensões, incapacidades, limitações, contradições no outro. É o que transparece em algumas noções elaboradas pelo pensamento ocidental tais como: subdesenvolvimento, atraso, círculo vicioso de estagnação, dualidades básicas, revolução de expectativas, dependência, periferia, trópico, hemisfério sul, Terceiro Mundo e outras. À primeira vista estas noções sugerem a idéia de evolução, progresso, modernização, racionalização. Mas uma análise mais atenta pode revelar a conotação negativa, o componente eurocêntrico, calvinista, quando não apenas a lógica de mercado(...). É como se apenas e somente o outro tivesse tais e quais tensões, incapacidades, limitações, raramente colocando-se a dialética da reciprocidade, da interdependência... (IANNI, 1996, p. 81)*

Para o Banco Mundial (1996), países latino-americanos como Argentina, Brasil e Chile, já emergiram da crise econômica de 1980 e a "tarefa" agora é que estes governos reduzam os grandes déficits sociais sob os quais estão imersos, já que uma desatenção para com este fator poderá ocasionar a demora no progresso econômico.

No âmbito educacional, o Banco está preocupado com os níveis de escolaridade da população destes países, que são menores do que outros países com níveis similares de ingresso. A qualidade do sistema estaria então se

deteriorando como consequência de anos de investimentos baixos e mal direcionados.

O Banco Mundial propõe a reforma educacional nestes países e, estas reformas educativas mundiais, segundo Steffan (1999), cujo centro é a privatização, elitização e mercantilização da educação superior, têm por objetivo,

*(...) converter o modelo estadunidense de produção de conhecimento universitário a serviço do grande capital no único modelo possível, com uma pretensão totalitária ainda maior do que Max Weber tinha em mente quando, em 1917, advertia sobre o perigo de que a universidade alemã assimilasse o paradigma estadunidense (Wissenschaft Beruf). A subordinação de todos os setores da vida às ordens do grande capital e a medição mercantilista-positivista de todas as relações sociais com o cálculo empresarial de custo-benefício expõe o legado da formação humanística tradicional à pior ameaça absolutista. (STEFFAN,1999, p.156)*

Vejamos então o que o Banco Mundial propõe como reforma para o Ensino Superior:

### **3.1.3. O Ensino Superior e o Banco Mundial.**

A posição do Banco Mundial com relação ao Ensino Superior é clara, objetiva e pragmática: a de que o mesmo não deve ter a imprescindibilidade maior na obtenção de recursos fiscais disponíveis para a educação nos países em desenvolvimento, em especial, naqueles que não elevaram o nível da educação secundária e primária. A educação básica, no enfoque do Banco, é a responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos e é o elemento diferencial para amenização da pobreza.

Porém, segundo Torres (1996), a concepção do Banco com relação à educação básica do ensino não é aquela visão ampliada, dirigida tanto para crianças quanto para adultos, que requer enfoques e políticas intersetoriais, dura a vida toda e se inicia com o nascimento ; do contrário, refere-se àquela visão restrita, direcionada só para crianças, que equivale a um determinado período (1º grau), que é homogênea e igual para todos, estática e relativamente inalterada.

*O problema do Banco Mundial consiste precisamente em pensar instrumentos que permitam institucionalizar este tipo de sistema educativo dicotômico que, por um lado, proporciona o 'capital humano', indispensável para as necessidades laborais do capital global e, por outro, afeta o menos possível seus lucros, ou seja, conseguindo um alto coeficiente de custo-benefício". (STEFFAN, 1999, p.123)*

A valorização da educação básica, por parte do Banco Mundial, tem servido de justificativa para o desmantelamento dos sistemas universitários dos países devedores, principalmente latino-americanos. O fato de se remeter para a educação básica o mérito de promover a qualidade suficiente para a melhoria da qualificação da população, tem permitido ao Banco apontar o sistema universitário público como o grande vilão da educação nacional.

Justifica-se a baixa qualidade da educação básica através do excessivo dispêndio de recursos estatais ao sistema universitário. Por isso, o argumento do Banco para propor a reforma do ensino superior público está baseado na revalorização da educação básica, através da diminuição de recursos dispendidos à universidade pública. Atrelada à idolatria do ensino básico, a proposta de reforma do ensino superior do Banco Mundial se utiliza também do discurso da adaptação aos novos padrões tecnológicos impostos pela globalização para viabilizar sua proposta.

Assim como o controle do trabalho é fundamental para a produção de lucros, não resta dúvida que dentro desta nova lógica de acumulação, a inovação organizacional e tecnológica se torne também crucial para a expansão do capitalismo, na medida em que passa a existir a integração da ciência e da tecnologia, com os objetivos da racionalidade instrumental do capitalismo<sup>67</sup>.

Poderíamos, antes de passar a uma análise mais aprofundada da proposta, resumi-la em quatro pontos fundamentais:

---

<sup>67</sup> Esta idéia está presente na proposta do Banco, expressa no seu documento mais importante, "*El desarrollo em la práctica, la enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*", 1996, op. cit.

1. **Maior diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas,**
2. **Incentivo às instituições públicas para que procurem outras formas de financiamento ( participação de estudantes nos gastos, e vinculação entre financiamento e resultados);**
3. **Redefinição da função do governo para com o Ensino Superior;**
4. **Adoção de políticas destinadas a dar prioridade a objetivos de qualidade e equidade.**

FONTE: BIRD (1996).

Não há dúvida que estas prerrogativas exprimem a ordem da sociedade econômica, sob a égide do capital mundializado. São as tendências da liberalização econômica se manifestando também no setor educacional. Vejamos com mais detalhe o significado dos quatro pontos principais da proposta.

#### *1. Maior Diferenciação entre as Instituições:*

Segundo o Banco Mundial (1996), a maior diferenciação, o desenvolvimento de instituições não universitárias e de estabelecimentos privados, a existência de instituições de terceiro grau não universitárias (escolas politécnicas e profissionalizantes) e de ensino a distância, podem contribuir para satisfazer a crescente demanda social pós-secundária, além de serem bem mais sensíveis ao mercado e de conseguirem responder, de forma mais flexível, às demandas do mercado de trabalho. Na perspectiva do Banco, o incentivo à oferta de educação privada como complemento das estatais, reduz os custos governamentais com relação às matrículas no ensino superior. O Chile é para o Banco um exemplo de sucesso do seu projeto de reforma.

A fundamentação que o Banco utiliza para alicerçar seus argumentos recorre a experiências que adotaram àquela opção como uma alternativa inovadora. Em outro capítulo veremos como se deu o processo de adoção da proposta do Banco Mundial por parte do Chile. Pode-se adiantar, no entanto, o que vários pesquisadores chilenos afirmam: que nem a privatização, nem a descentralização deixaram resultados, ao menos aceitáveis, para torná-lo modelo

para outros países. Na verdade, o caso do Chile se apresentou, segundo Torres (1996), mais como um exemplo para análise dos efeitos perversos do mercado, resultantes de políticas como esta do BIRD, do que como um exemplo de inovação e busca de qualidade e equidade,

*Difícilmente encontramos nestas descrições uma visão do que acontece efetivamente dentro do programa, na instituição em si, (...) os aspectos organizacionais da transformação e da reforma educativa, com frequência, fatores críticos de seu êxito ou fracasso, estão geralmente ausentes tanto do diagnóstico, como da proposta. (TORRES, 1996, p.150).*

Há uma distorção, por parte do Banco, acerca do que realmente se expressa na realidade, já que não é mencionada sequer a efemeridade destes projetos e, muito menos, se eles possuem uma dimensão temporal que lhes permita generalizá-los para outros países. O Banco Mundial estabelece uma relação direta entre inovação e êxito, o que só faz sentido hipoteticamente dado que, na realidade, tais experiências inovadoras não sofrem por parte do Banco nenhuma análise no sentido do que funcionou e do que não funcionou com a adoção do projeto.

## 2. Diversificação do Financiamento:

Atrelada significativamente aos processos de privatização, esta orientação é a outra forma de se obter qualidade e eficiência no ensino superior, segundo o Banco Mundial (1996). Aqui o Banco orienta a direção e o fluxo dos recursos governamentais. Recomenda-se que os governos mobilizem mais fundos privados, que proporcione apoio aos estudantes qualificados sem condições de seguir o ensino superior e que se melhore os recursos fiscais dentro das instituições.

Para que os governos promovam maior mobilização de recursos privados, o Banco propõe a participação dos estudantes nos gastos, mediante a cobrança de taxas e matrículas. Não obstante, propõe também a eliminação de quaisquer

subsídios relativos à moradia e alimentação estudantil, bem como financiamento proveniente de "doações" de ex-alunos e de ajuda externa, inclusive de organismos de crédito. Neste sentido, as doações de ex-alunos e da indústria privadas constituiriam uma segunda fonte de recursos. Outra proposição incentivada é a realização de cursos de curto prazo, bem como, de pesquisas contratadas por indústrias e serviços de consultoria.

A adoção de bolsas de estudo para alunos pobres é considerada necessária, e deve ser organizada por um órgão central. Segundo o Banco Mundial (1996), a concessão destas bolsas se baseará no estudante e não na instituição, ou seja, o estudante contemplado com a bolsa terá o poder de escolher a instituição da qual quer fazer parte, o que colocará em evidência um processo competitivo entre instituições, baseado no desempenho e resultado de cada uma delas.

Isso significa que mecanismos exclusivos de relações mercantis passam a ser adotados também neste setor e isso, segundo o Banco, contribui para melhorar a qualidade e a eficiência. Argumento frágil se considerarmos que as instituições não competem em igualdade de condições e que participam do mesmo processo, universidades *centros de excelência* e universidades inteiramente sucateadas e esquecidas pelo poder público. No Brasil poderão competir universidades como USP e UNICAMP com as universidades do Norte do país, como a de Rondônia, que não possui nem uma linha de telefone<sup>68</sup>?

Ainda segundo o Banco, o critério de desempenho deve ser amplamente utilizado para a canalização de recursos do governo. O Banco (1996, p. 9), dá como exemplo o caso do Chile, onde o governo canaliza recursos para o ensino segundo o número de estudantes de excelente rendimento, sendo este mecanismo, para ele, poderoso para a melhora da qualidade e para a utilização mais eficiente dos recursos.

### 3. Redefinição da Função do Governo:

---

<sup>68</sup> Cf. CANDOTTI, Enio. Op. Cit.

O governo, na visão do Banco, deve continuar prestando apoio a este setor no lugar de exercer controle direto. Isto significa que a função dos governos seria a de apenas proporcionar um ambiente político propício as instituições e de empregar recursos públicos para satisfazer as necessidades nacionais de ensino: educação básica e pesquisa.

Para o Banco Mundial (1996), os Estados devem ainda prestar apoio ao ensino superior por causa dos benefícios externos importantes que proporcionam ao desenvolvimento econômico e tecnológico. No entanto, este apoio não significa aporte financeiro, mas controle político dos governos, no sentido de impedir "inversões privadas" que não estejam de acordo com o "interesse nacional". O Estado perde aqui também a sua função social e assume uma relação mais direta com o capital. Segundo Harvey,

*(...) o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também, no interesse nacional, a criar um 'bom clima de negócios' para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas. (HARVEY, 1992, p.160).*

Não é difícil então concluir que estas inversões privadas as quais se refere o Banco nada mais são do que interesses internos ligados a movimentos populares e associativos e não ao interesse do capital, que é para ele hoje o interesse nacional. Para que não ocorram tais distorções o Banco (1996, p.87) sugere, em relação ao Ensino Superior, as seguintes prerrogativas:

1. O estabelecimento de um marco coerente de políticas, ou seja, de organismos independentes de fiscalização, pequenos, mas capazes de avaliar, formular e supervisionar o ensino superior;
2. maior apoio e incentivo aos mecanismos orientados pelo mercado para a aplicação de políticas, isto é, oferecer cursos segundo as demandas do mercado;
3. Dar maior autonomia às instituições públicas, que segundo o Banco significa a descentralização das funções administrativas (cada instituição teria o direito de fixar a taxa de matrícula e de contratar e despedir pessoal), sobretudo no que se

*relaciona a diversificação de financiamento e uso eficiente dos recursos, tudo isso aliado a critérios de avaliação e capacidade de fiscalização mais complexos.*

Para o Banco, o mercado impõe que se implemente estas mudanças, bem como esta nova forma de encarar o conhecimento, a Ciência e a Tecnologia. Não há dúvida que o acesso ao conhecimento científico e técnico, que sempre teve importância na luta competitiva, renova seus interesses tornando-se essencial para os mercados monetários e financeiros, bem como nas tomadas de decisões bem sucedidas e lucrativas,

*O próprio saber torna-se uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas. (HARVEY, 1992, p.151).*

Porém, também não resta dúvida que não há intenção, na proposta do Banco Mundial, de impulsionar nossas universidades à tecnologia de ponta. Cabe o acesso ao conhecimento último obviamente às universidades dos países centrais. A preocupação do Banco Mundial com o sistema de educação superior dos países devedores não tem a ver com aprimoramento da qualidade e da tecnologia, mas com a simples redução dos déficits fiscais<sup>69</sup> dos países em questão.

#### 4. Enfoque na Qualidade e na Equidade:

Nesta orientação, o Banco (1996) procura relacionar a melhora da qualidade de ensino e da investigação, com o estabelecimento de programas de ensino e pesquisa que incentivem uma base regional, sendo que cada país, enquanto governo, apoiaria apenas alguns programas nacionais vigorosos que funcionariam como centros regionais de especialização, a partir da fundação de

---

<sup>69</sup> Déficit fiscais – Despesas superiores à receita do Estado.

uma instituição multi-estatal. Ou seja, nada mais nada menos que priorizar apenas os grandes centros, em detrimento das instituições mais deficitárias.

Para o Banco, esta seria a única forma viável de integrar sistemas universitários preservando a qualidade e a eficiência, a partir dos centros de excelência. Os que não dotassem este título, ou diversificariam seu modelo institucional, ou sucumbiriam diante da livre competição<sup>70</sup>.

Outro ponto que o Banco aponta como gerador de qualidade é a receptividade, por parte das instituições, das exigências econômicas, em que a pesquisa deve contar com a orientação de representantes dos setores produtivos, que contribui para assegurar a pertinência dos programas acadêmicos. Seria o <sup>71</sup>estabelecimento da relação empresa X universidade de forma concreta, em que poderia haver pesquisas conjuntas, bolsas para estudantes sob o patrocínio de empresas privadas e, até mesmo, a abertura de espaço acadêmico de cátedra para profissionais dos setores produtivos.

A respeito deste assunto Steffan (1999) faz uma análise muito interessante acerca da intrínseca vinculação entre o sistema acadêmico estadunidense e o grande capital:

*Em muitas universidades de elite dos Estados Unidos, os estudantes de administração de empresas pagam em torno de 25 mil dólares anuais. Suas ofertas salariais, ao terminar os estudos oscilam ao redor de 100 mil dólares anuais. É óbvio que vêem sua carreira acadêmica como um investimento financeiro e o professor como meio, cuja função consiste em encaminhá-los para os grandes ganhos futuros. Para garantir que este investimento cumpra com as expectativas dos estudantes-investidores, em algumas universidades os professores estão obrigados a reunirem-se semanalmente com uma representação do grupo 'que lista regularmente professores problemáticos e erros de ensino, currículo e administração'. Se os estudantes destes 'quality feedback circles' não estão de acordo com o ensino dos professores estes se expõem a sanções. (STEFFAN, 1999, p.157)*

Segundo Steffan (idem), este sistema implicaria em dois desdobramentos que cabem aqui serem mencionados,

---

<sup>70</sup> Cf. BIRD. 1996. op. cit.

<sup>71</sup> Cf. BIRD. 1996. op. cit.

*Em primeiro lugar, os interesses das empresas transnacionais, que determinam os conteúdos principais dos currículos, convertem o professor universitário, de fato, num mero empregado e seu executor; o estudante transforma-se num investidor em 'valores futuros' e a Universidade, num stock exchange for future values. Em segundo lugar, a implementação do modelo empresarial liquida os últimos elementos de democracia e pluralismo no sistema educativo superior que estão presentes na velha universidade de cátedra". (STEFFAN, 1999, p.158)*

Assim, parece-nos que esta insistência do Banco em potencializar as universidades como empresas de serviços implica no fim da relação intrínseca, até então existente, entre Cultura e Universidade. A instrumentalização da cultura, ocorrendo agora também na esfera da educação, que implica, no que denominou Steffan (idem), na *castração ideológica das maiorias*, só pode significar um golpe profundo na construção da democracia.

O projeto do Banco Mundial apoia os esforços dos países que têm adotado reformas políticas que permitem este setor funcionar de forma mais eficiente e com menor custo público. Nesta linha de raciocínio, as prioridades de investimentos por parte do Banco só serão dadas aos países que buscam adotar os critérios acima mencionados, que buscam diferenciar as instituições e os recursos, e que dão mais importância aos financiamentos privados.

Isso significa que os investimentos do Banco, nesta esfera, centram-se cada vez mais nos programas nacionais e regionais de excelência, sejam eles públicos ou privados, sendo que o acesso ao financiamento é cada vez mais competitivo. É por isso que insistimos no fato de que a escola, na concepção do Banco, assemelha-se cada vez mais à empresa, precisamente por causa do fator **COMPETIÇÃO** que procuram introjetar na questão educacional, como forma de primar pela eficiência e que nada mais é do que a lógica do mercado. Nesta perspectiva,

*a conversão da educação em mercadoria implica que o processo de mercantilização da vida chega ao último reduto da essência humana de forma muito parecida com a biotecnologia. A biotecnologia permite manipular os planos de evolução biológica do ser humano no aspecto físico; a educação permite o mesmo nível na arquitetura psicossocial da personalidade. Ao entregar-se a capacidade de decisão sobre os processos educativos aos intelectuais orgânicos das empresas transnacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a UNESCO, etc., o controle da 'genética' psicossocial passa para as mãos dos donos da globalização. (STEFFAN, 1999, p.210).*

É claro também o fato de que a proposta do Banco perde o caráter de proposta porque, na realidade, não dá direito de opção aos países "em desenvolvimento". Segundo Coraggio (1996), ou estes países adotam o que o Banco Mundial propõe, ou então sofrem sanções e perdem investimentos. Estamos diante de uma imposição, em que a adoção destas políticas garante a manutenção de empréstimos e incentivos por parte do Banco, mas que, em contrapartida, não garantem que não haja fracasso e/ou grande ônus social.

O que vem ocorrendo concretamente é a imposição cada vez maior dos projetos do Banco em todos os cantos do mundo. A sua vinculação ao Sistema Monetário Internacional o torna um organismo de imperioso poder capaz de impor aos países tudo aquilo que dinamize as forças de mercado. Segundo Ianni (1996), o FMI e BIRD,

*Têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais. Dispõem de legitimidade, recursos e capacidade para agir em todos os países membros, localizados em todos os continentes. (IANNI, 1996, p.130).*

Mais do que agir em todos os países membros, estas agências já expandiram seu raio de ação para além daquilo que lhes cabia, que era a esfera econômica. Hoje, seu monitoramento econômico está mais ativo e um caráter civilizatório que impõe um modelo de sociedade, instaurou-se no modo de agir destas instituições de maneira extraordinariamente perversa.

Podemos considerar que estas proposições do Banco Mundial visam sim um alcance de qualidade, se compreendermos que esta qualidade se refere estreitamente ao seu significado capitalista. A qualidade daqui é a mesma qualidade total buscada pelas empresas e, esta qualidade, só pode ser alcançada através de uma radical descentralização e fragmentação da educação superior.

Por traz da idéia de melhoria da qualidade se esconde um artifício semiótico com o intuito de ocultar o processo de privatização de um serviço estatal. Mais do que mudanças meramente técnicas, o dado mais relevante é o projeto de sociedade oculto nesta proposta, que imporá um novo formato para o ensino superior.

## 3.2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO MERCOSUL.

### 3.2.1. Conceito de Integração

Segundo Schaposnik (1997), a palavra integração tem tido uso diversificado, indiscriminado e confuso. Segundo ele, desde a experiência da Comunidade Comum Européia, muitos autores vêm tentando dar-lhe precisão, ainda que a confusão permaneça. Há várias concepções distintas e a confusão maior, referente ao conceito, é a sua significação referida, ou confundida, com um tratado de livre comércio ao invés de uma integração de países. Para conceituar integração deveríamos então partir de alguns componentes que Schaposnik (idem) considera substanciais:

*(...) em primeiro lugar, a integração trata-se de um ato consensual, ou seja, que não é derivado de ato de força, como a anexação de territórios, mas adotado pelos países; em segundo lugar, adota um critério diferente do tradicional no que respeita a soberania das nações, já que se aceita a constituição de uma entidade diferenciada a quem se cedem atribuições próprias e que pode, como no caso da CEE, ditar normas legais que passam a reger no direito interno de forma automática, sem acordo legislativo; em terceiro lugar, o acordo supera o simples tratado comercial; em quarto lugar, que finalmente esta unidade gradual pode chegar a fundir os países em uma só nação, ou a constituir uma federação de países, ainda que respeitando as individualidades e as características nacionais; em quinto lugar, podemos concordar que em geral trata-se de acordos entre países fronteiriços, porém em realidade a velocidade das comunicações pode chegar a superar este conceito. (SCHAPOSNIK, 1997, p.189).*

Assim, a integração seria um conceito muito amplo que estaria relacionado a um processo de unificação de uma sociedade que transforma e adequa, tanto o seu sistema econômico como também, o político e o cultural, para fazer frente às novas necessidades sociais.

### 3.2.2. Modelos de Integração Predominantes na América Latina.

Os modelos de integração predominantes na América Latina, nos últimos 30 anos, foram resultado de práticas integracionistas de visão basicamente comercialista, já que mesmo sendo objetivo principal o desenvolvimento econômico, as bases estabelecidas para a integração foram estritamente comerciais.

Segundo Laredo (1994), a idéia de integração na América Latina começou sobretudo com a CEPAL<sup>72</sup>, que propunha o processo como forma de desenvolvimento da economia. A Aliança para o Progresso, que poderíamos considerar como o outro lado do debate, constituído por neoclássicos fundamentados nas teorias europeias e norte-americanas, também propunha a integração como instrumento, mas esperando uma posterior inserção na área de influência dos EUA.

O modelo neoclássico, segundo Schaposnik (1997), predominante na América Latina, tem uma visão restrita da integração, concebendo-a como um simples tratado comercial,

*(...) as últimas tentativas de integração estão sendo feitas sob a aspiração da teoria neoclássica, cujo fundamento está nas teorias do comércio internacional, formulada pela escola liberal. (...) Seus pressupostos básicos têm demonstrado serem falsos ou terem sido superados. Não existe a atomicidade do mercado, a livre-concorrência, a transparência, a livre-entrada e saída do mercado. Hoje a concorrência é administrada pelas grandes empresas, que se entendem através de acordos de cartel. A capacidade de repartir mercados, de fixar as vagas de produção, assegura os lucros através de preços protegidos e encarecem os produtos de consumo massivo. Ninguém dúvida que os custos elevaram-se pela capacidade ociosa das empresas, que têm preferido preços maiores a uma maior produção. (SCHAPOSNIK, 1997, p.197)*

No entanto, esta última influência incidiu sobre os modelos integracionistas latino-americanos, com características neoliberais e comercialistas, adotados a partir de 1960, tanto pela Associação Latino-americana de Livre Comércio

---

<sup>72</sup> Sigla da Comissão econômica para a América Latina, organismo regional das Nações Unidas, com sede em Santiago, no Chile. Faz estudos sobre os problemas econômicos da América Latina.

(ALALC), que optou pela Zona de Livre Comércio<sup>73</sup>, como pelo Mercado Comum Centro Americano (MCCA), que se estruturou como uma união aduaneira<sup>74</sup>. Estes dois primeiros pactos centraram a questão comercial como princípio para a integração.

Só em 1969, de acordo com Laredo (1994), surgiu um estágio mais avançado de integração, o **Pacto Andino**, modelo que resultou da inconformidade da Zona de Livre Comércio estabelecida pela ALALC. Este Pacto foi mais avançado porque previu um mecanismo de harmonização conjunta para o desenvolvimento integrado da região e porque criou órgãos técnicos representativos de interesse comunitário.

Porém, este processo, após a fase inicial exitosa, enfrentou longos períodos de retrocesso, sobretudo pelo não cumprimento das obrigações e das normas estabelecidas, somadas ao problema da dívida externa dos anos 80,

*A crise do Grupo Andino tem profundas raízes políticas. Ao fazer a recontagem dos fatos podemos comprovar a influência que exerceram as mudanças de governos sobre a continuidade do processo integrativo ou o que diz respeito à concepção do disposto na Decisão 24 da Junta do Acordo de Cartagena (retirada do Chile do processo). Possivelmente um dos efeitos dissociadores mais notáveis foi um fato imprevisto, quando se pretendeu atuar em bloco em matéria de política externa latino-americana frente a conflitos originados pela intromissão norte-americana na região. (SCHAPOSNIK, 1997, p.25)*

Em 1980 surgiu a ALADI, em substituição a ALALC, com uma concepção mais pragmática e com mecanismos tendentes a criar algumas condições básicas condizentes à integração da região. Cabe notar que estes mecanismos visavam principalmente a redução de impostos tarifários, não gerando políticas conjuntas para o aumento da capacidade produtiva e do progresso tecno-científico da região.

Em meados dos anos 80, de acordo com Laredo (1994), surgiu o Programa de Integração e Cooperação Econômica entre Argentina e Brasil (PICAB), que

---

<sup>73</sup> Zona de Livre Comércio: fase do processo de integração em que se eliminam tanto as tarifas, como as restrições qualitativas existentes entre os países membros. Cf. LAREDO, Íris Mabel, p. 61, op. cit.

<sup>74</sup> União Aduaneira: fase do processo de integração que suprime toda a discriminação dos movimentos de mercadorias dentro da região, e se adota a aplicação de uma tarifa externa comum para as importações provenientes de países terceiros. Cf. LAREDO, Íris Mabel, p. 61, op. cit.

ainda que instrumentado economicamente, respondeu a um claro projeto político - pôr fim aos conflitos históricos entre ambos os países. O propósito deste programa se deteve no incremento das relações comerciais e na cooperação técnica. A instabilidade macroeconômica experimentada por ambos os países na década de 80 também contribuiu para a inoperância do programa, mas foi ele o antecedente imediato do MERCOSUL.

Pode-se dizer que de 1960 a 1990 os processos integrativos latino-americanos demonstraram a incapacidade de reverter os problemas estruturais profundos que afetavam esta região. Isso demonstra o porquê de não termos alcançado estágios mais avançados de integração. Segundo Laredo (1994):

*Tanto a dependência externa, quanto o nacionalismo e o protecionismo interno atuaram como freios para o estabelecimento de estágios mais avançados de integração. (Laredo, 1994, p.65)*

No começo dos anos 90, com a ascensão dos governos neoliberais ao poder em diversos países da América Latina, observou-se o surgimento e a proliferação de propostas integracionistas baseadas no entendimento do **mercado** como único viabilizador do progresso e da necessidade de limitação do poder do Estado,

*No obstante la amplitud de las declaraciones y aspiraciones en el Tratado de Asunción suscripto por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay el 26 de marzo de 1991, que instituyó el MERCOSUR y los cuatro objetivos fundamentales contenidos en su artículo 1º, que apuntan a la estructuración de un Mercado Común en un plazo de cuatro años, es bastante frecuente descubrir, en los diversos análisis realizados sobre esta experiencia, la intencionalidad última de sus impulsores de lograr más que una integración propiamente dicha la inserción competitiva de los países de la subregión en el mundo a partir del comercio. (LAREDO, 1994, p.66)*

Mais adiante, Laredo (1994), ainda reafirma,

*El esquema Del MERCOSUR al igual que el Del NAFTA, se enmarca en la teoría clásica de la integración y, dentro de ella, en el modelo comercialista más primario, en un mundo de profundas asimetrías en el que la competencia perfecta no existe y en el que el proteccionismo de los centros continúa en plena vigencia. (LAREDO, 1994, p.67)*

É precisamente neste marco que se estrutura o MERCOSUL.

### 3.2.3. MERCOSUL - O Tratado de Assunção.

O MERCOSUL<sup>75</sup>, surgiu do resultado de acordos internacionais, a partir de 1980 entre Brasil e Argentina, sendo que, posteriormente, a 26 de março de 1991, os presidentes da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai firmaram, na capital paraguaia, o Tratado de Assunção, fundamentado em 4 objetivos fundamentais apontando para a estruturação de um mercado comum no prazo de 4 anos<sup>76</sup>. O tratado não é estritamente um documento final constitutivo do Mercado Comum, mas é um instrumento para sua constituição. Por este Tratado pretende-se:

*(...) a livre circulação de bens, serviços, e fatores produtivos, a eliminação dos direitos alfandegários e restrições não-tarifárias à circulação de mercadorias; a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados partes, e a harmonização das legislações dos Estados partes nas áreas pertinentes ao processo de integração econômica. (MOROSINI, 1994, p.90).*

O objetivo procurado nesta integração foi o de obter uma adequada inserção internacional aos quatro países, mediante a consolidação de um grande espaço econômico que viabilizasse o desenvolvimento progressivo à integração da América Latina. O MERCOSUL propôs então, modernizar as economias para ampliar a oferta e a qualidade dos bens e serviços disponíveis, a fim de melhorar as condições de vida da população.

Segundo a opinião de alguns estudiosos do assunto, o MERCOSUL, como os demais processos de integração, está impregnado de uma filosofia neoliberal fundamentalmente distinta da que impulsionou a integração nas suas origens. Os objetivos finais, com prazos definidos, não levavam em consideração a realidade de assimetria e debilidade política imperantes na região. Segundo Franco (1994), o MERCOSUL,

*(...) considera um princípio de reciprocidade entre desiguais, elege um modelo comercialista como fundamento principal; não existem instituições de caráter decisório que instrumentalizem organismos intragovernamentais com poder de*

<sup>75</sup> Mercado Comum do Sul.

<sup>76</sup> Quatro anos depois, o Chile ingressou como país-membro no MERCOSUL.

*veto, e a extensa falta de participação social no processo, em que participam apenas grandes empresários e governo. (FRANCO, 1994, p. 214)*

O MERCOSUL, desta maneira, estaria se dedicando mais especificamente à questão comercial, em contraposição a uma quase inexistente preocupação com a política macroeconômica. Talvez isso reflita a direção geral do mundo para o modelo de mercado como princípio fundamentador e racional de inserção no sistema internacional. O **mercado**, visto como único meio de superar o atraso econômico e tecno-científico, acaba ocupando - parece-nos - lugar central na conformação do MERCOSUL.

A constituição da integração ainda como um tratado de livre comércio corresponde apenas ao primeiro estágio do processo que, segundo Laredo (1994), compõe-se de cinco graus: área ou zona de livre comércio; união aduaneira; mercado comum; união econômica e integração econômica total. Desta forma, o MERCOSUL estaria ainda condicionado ao primeiro estágio, ou seja, à fase em que estariam eliminadas tanto tarifas como as restrições qualitativas existentes entre os países membros, mantendo, cada país, suas próprias tarifas frente a terceiros.

Para se constituir enquanto uma União Aduaneira, o MERCOSUL teria que já ter suprimido toda a discriminação dos movimentos de mercadorias dentro da região, com a aplicação de uma tarifa externa comum para as importações provenientes dos outros países membros. O fato é que isso ainda tem se constituído conflito entre os países do MERCOSUL, mais significativamente podemos observar isto nas relações entre Brasil e Paraguai e entre Brasil e Argentina.

Desta maneira, ainda estamos distante das três fases finais de consolidação da Integração Total. O Mercado comum, que seria o terceiro estágio, corresponderia a uma forma superior de integração econômica, que não se limitaria somente à supressão das restrições ao comércio, senão também, a supressão de todas aquelas barreiras que dificultariam a livre mobilidade dos fatores de produção, a saber, mão de obra, capitais e recursos. A União Econômica, quarto estágio, combinaria supressão das restrições ao movimento de

mercadorias e fatores de produção com a harmonização das políticas econômicas nacionais tendentes a eliminar a disparidade entre as políticas.

E, por último, a Integração Econômica Total, que pressuporia a unificação de políticas monetárias, fiscais, sociais e anticíclicas, com o estabelecimento de uma autoridade supranacional, cujas decisões deveriam ser respeitadas pelos países-membros. No entanto, o que se constitui como maior barreira à consolidação do MERCOSUL é, sem dúvida, o fato de estar se estabelecendo o processo do ALCA<sup>77</sup>. O livre comércio entre as Américas põe seriamente em risco a formação do MERCOSUL até seu último estágio.

Para Morosini (1996), um outro elemento importante a se levar em consideração em relação ao MERCOSUL é a obediência à lógica de modernizar a economia, que não dá às questões sociais um lugar de destaque no processo. Segundo ela, as temáticas, quando existem, ocupam um espaço muito pequeno e adotam uma lógica em que predomina a abordagem econômico-empresarial, com características de curto prazo.

Em uma análise mais geral, não resta dúvida que o MERCOSUL tem contraposto o Mercado ao Estado e criado um liberalismo sem contrapesos, que não assegura de forma alguma a redução das desigualdades, do contrário, as aprofunda. Porém, a integração não é, nem nunca foi em nenhuma parte do mundo, sinônimo de comportamento espontâneo do mercado, mas sim, resultado de uma decisão política para melhorar o posicionamento dos países diante do mundo.

Caberia então ao Estado e à organização social, vistas sob este aspecto, criarem mecanismos para reduzir as assimetrias e as desigualdades. Para tanto, o MERCOSUL só teria êxito se houvesse participação efetiva do Estado e da Sociedade Civil<sup>78</sup>, entes fundamentais para desenvolver integralmente a economia, o social, o político, o cultural, o educacional, e o tecno-científico, com o

---

<sup>77</sup> Associação de Livre Comércio das Américas.

<sup>78</sup> Sociedade Civil, segundo Gramsci, compreende todo o complexo das relações ideológico-culturais. Já para Marx, sociedade civil compreenderia todo o complexo das relações econômicas. Cf. BOBBIO, Norberto; 1992. Op.Cit.

objetivo de implementar mudanças qualitativas na região. Quanto à participação do Estado, diz Schaposnik (1997),

*O papel que o Estado deve desempenhar na integração da América Latina é muito superior ao que exerceu na Europa. Fundamentalmente, o papel principal do Estado está determinado nos setores de maior dependência externa como comércio exterior, sistemas bancários e seguros. Assim também, nos serviços de transporte marítimo, aéreo e terrestre, estradas de intercomunicação, indústrias de base, incremento do conhecimento técnico e criação de ciências e tecnologia, regionalização e setorização de recursos, utilização prioritária dos recursos naturais e alimentos existentes e potencialmente possíveis de se produzir na região. (SCHAPOSNIK, 1997, p.142)*

Neste sentido, a universidade, enquanto uma instituição ligada à ciência, à tecnologia e à cultura, participa no âmbito desta transformação, tendo também reformulada sua função através deste processo,

*A universidade, inserida no processo de integração regional e mundial, com a intensificação e a extensão da cooperação de conhecimento, contribui para a formação de uma entidade cultural dotada de uma visão regional, que concilia diferenças e que estimula as concordâncias. (CHERMANN, 1999, p. 59)*

A questão é clara, então, que funções a universidade terá diante de um processo integrativo, quais as possibilidades, limites e desafios?

#### **3.2.4. A Universidade e a Regionalização.**

A academia, no processo de regionalização, tem um papel importante porque cabe a ela uma outra leitura do processo, que não a político-administrativa, que parte dos governos. A academia deve ajudar a organizar o campo intelectual e produzir conhecimentos que contribuam para avaliar e trazer à tona aspectos que não foram abordados pelas instâncias governamentais,

*(...) a universidade ocupa uma posição de destaque na nova ordem mundial, que se redesenha, pois, como espaço de saber e debatedora de novos paradigmas, assiste tanto aos constantes fluxos financeiros como ao novo movimento social. Ela não pode passar incólume por este fenômeno e deve ocupar uma posição de mediadora neste contexto de mudança social. (CHERMANN, 1999, p.80)*

Viabilizar uma integração universitária abre a possibilidade de maiores perspectivas ao MERCOSUL, entendendo-o como a possibilidade de um projeto que possa minorar as desigualdades. Assim, a integração universitária não é apenas uma questão burocrática governamental, mas um problema de todos aqueles preocupados com a educação. A universidade passará então a definir qual a sua função no processo, bem como na concretização do bloco.

Sabe-se que a universidade é instituição de conhecimento, não de conhecimento puro, mas de conhecimento comprometido, ou com o público ou com o privado. Desta forma, a universidade ultrapassa a função de acesso ao conhecimento, porque cabe a ela produzir e reproduzir relações sociais. Assim, o conhecimento tecno-científico, muito para além de sua função social, sempre teve dentro do capitalismo uma função estratégica, digamos que até de poder mesmo, já que o mundo, que na atualidade se transforma velozmente, todos os dias cria, produz e reproduz novas necessidades e desafios. Segundo Harvey (1992),

*O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis(...), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. (HARVEY, 1992, p.151)*

Partindo-se então do princípio de que a universidade está ligada à geração de novos conhecimentos e, que portanto, agrega poder ; é ela, sem dúvida, organismo principal para a realização de uma integração efetiva para região. Porém, a explosão do conhecimento científico e tecnológico, os efeitos econômicos e sociais de políticas econômicas inscritas na lógica de mercado, a necessidade de força de trabalho de acordo com novas tecnologias, e a universalização da informação, aparecem como aspectos que pressionam uma mudança nas universidades,

*O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa*

*competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas ( quem primeiro conseguir o antídoto para o vírus da AIDS certamente terá bons lucros, como o reconheceu claramente o acordo entre pesquisadores norte-americanos e o Instituto Pasteur francês sobre a partilha de informações e de direitos de patente). (HARVEY, 1992, p.151).*

Se o conhecimento é um dos bens mais custosos e importantes no plano internacional, as universidades que dispõem do conhecimento podem produzi-lo e torná-lo acessível, na medida necessária para o desenvolvimento da qualidade de vida de cada sociedade, indicando que estas instituições podem, em conjunto, responder satisfatoriamente a esta demanda. Segundo Baeta Neves (1994), partindo-se da perspectiva de integração dos sistemas universitários, pode-se dizer que,

*(...) no plano propriamente acadêmico, o da produção de conhecimento e formação de pesquisa, a integração de instituições universitárias é, com todas as dificuldades, muito mais fácil do que no plano de formação profissional. (BAETA NEVES, 1997, p.286)*

Segundo Chermann (1999), já existem uma série de experiências de cooperação universitária atuando com uma visão ligada a valores humanísticos e, de certa forma, definidas com base no princípio de regionalização, seja isso, a realidade regional fundamentando e justificando seus objetivos e sua programação. Segundo ela, a cooperação internacional é uma prática que se desenvolve já há algum tempo, com ações esporádicas, acordos bilaterais ou através de contatos entre pesquisadores de diferentes instituições no mundo. Desta forma teriam surgido as redes acadêmicas, que permitiram o contato entre pesquisadores e projetos conjuntos,

*As redes interuniversitárias de mais fácil identificação são as institucionalizadas, sendo que muitas se configuram como associações de universidades ou programas de cooperação científica e acadêmica, dentre as quais podemos citar: COLUMBUS; Alfa; AUGM; RIMA, MISTRAL; BOLIVAR; AUALCPI; UMAP; SÓCRATES; TEMPUS; NORDPLUS; CALÉGIO DAS AMÉRICAS; UNITWIN; COMETT; DEUSTO; GRUPO UNIVERSIDADES DA FRONTEIRA DO MERCOSUL; SANTOS DUMONT; ÚNICA; CEEPUS; EU/ÍNDIA; EU/CHINA; MED-CAMPUS; MUCIA; OCDE/OMHE; PEACE; PHARE; TACIS; HUMANITIS; EC/US; UDUAL; COFECUB. (CHERMANN, 1999, p.50)*

Destas redes e programas de cooperação internacional tomo como importantes para o âmbito da América Latina e do MERCOSUL, especificamente, o programa COLUMBUS, o ALFA, a AUGM, a RIMA, a MISTRAL, a AUALCPI e o Grupo de Universidades da Fronteira do MERCOSUL.

O programa **COLUMBUS**, segundo Chermann (1999), é uma rede voltada para o fortalecimento das relações entre MERCOSUL e União Européia (EU). Ele visa criar uma cooperação entre universidades européias e latino-americanas com a anuência dos reitores destes blocos. Foi criado em 1987 e tem interligado países da Europa (Alemanha, Bélgica, Suécia e Suíça) e quatorze países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Peru, Uruguai e Venezuela). É um programa resultante de um trabalho em conjunto entre a Associação de Universidades Européias e um grupo de lideranças que constituem hoje a Associação de Universidades Latino-Americanas (AULA), com o objetivo de apoiar a modernização da educação superior e o desenvolvimento institucional.

O ALFA – **Programa América Latina de Formação Acadêmica** – é um programa estabelecido no regulamento da União Européia e visa a cooperação para a gestão institucional e a cooperação para a formação científica e tecnológica. O primeiro deles, desenvolve-se pela gestão acadêmica e administrativa, reconhecimento acadêmico de graus, títulos e diplomas, melhoria, adaptação e harmonização de currículo, cooperação entre instituições de ensino superior e empresas, inovação e sistematização da tarefa educativa e avaliação institucional. O segundo destina-se a apoiar programas acadêmicos relativos à formação avançada (mestrado, doutorado, especialização e formação complementar de estudantes dos dois últimos anos cursados). O apoio tem sido dado preferencialmente a projetos nas áreas de ciências econômicas e sociais em geral.

Os países envolvidos no programa são os Estados membros da UE e os seguintes países da América Latina, segundo Chermann (1999), Argentina, Brasil,

Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

A **Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM)** é uma organização civil não-governamental, ou seja, uma ONG, que tem como objetivo impulsionar o processo de integração – MERCOSUL – mediante a criação de um espaço cultural entre todos os membros. Segundo Chermann (1999), autodefine-se como uma *universidade virtual*. Foi fundada em 1991 por doze reitores de universidades públicas do MERCOSUL, autônomas, autogovernadas e com disponibilidade de recursos. As ações da AUGM são apoiadas pela UNESCO e cada universidade-membro contribui anualmente com o valor de um milhão de dólares em espécie e/ou serviços. Além do seu objetivo principal figuram outros como, o fortalecimento da formação de recursos humanos, o apoio à pesquisa e à transferência de conhecimento, além da realização de atividades de educação continuada. Integram a AUGM, cinco universidades argentinas, cinco brasileiras, uma paraguaia e uma uruguaia.

A **Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica – RIMA** - foi fundada pela UNESCO em 1992, como iniciativa de cooperação e integração entre as universidades, principalmente da América Latina. O objetivo deste acordo é vincular todas as universidades latino-americanas em projetos de investigação, bem como buscar tornar compatíveis os programas de estudo e outras características curriculares de forma a possibilitar o livre exercício da profissão em todos os países integrantes da RIMA.

A **Rede MISTRAL**, semelhante ao programa ERASMUS<sup>79</sup> – *European Action Scheme for the Mobility of University Students* - da União Européia, relaciona-se à mobilidade de estudantes de graduação no âmbito do MERCOSUL. Segundo Chermann (1999) é um projeto piloto e específico em algumas áreas como Direito, Comércio Exterior, Administração e Economia e que consiste, basicamente, na possibilidade de os alunos destes cursos de graduação poderem fazer parte de seu currículo em diferentes universidades.

---

<sup>79</sup> Esse programa busca promover a mobilidade de estudantes e a cooperação acadêmica entre doze países da UE, objetivando que 10% dos estudantes dos países partes dispendam um período de estudo em outro Estado parte. Cf. MOROSINI, Marília, 1994, op. Cit.

A **AUALCPI – Associação de Universidades da América Latina e Caribe para a Integração** é uma rede ainda embrionária que tem como objetivo a criação da Comunidade Latino-Americana de Nações. É formada por comitês nacionais e objetiva o reconhecimento de diplomas dos países da América Latina.

Por último temos o **Grupo de Universidades da Fronteira do MERCOSUL**, criado em 1994, e que tem como objetivo principal, a criação de uma universidade virtual do MERCOSUL para a promoção de intercâmbios entre professores, estudantes e administradores; desenvolvimento de projetos em conjunto e a mobilidade de docentes, estudantes e técnicos.

É possível constatar que a constituição, em grande número, destas redes interuniversitárias buscam uma maior mobilidade acadêmica e uma flexibilidade e visibilidade do sistema educacional de cada nação, mas a medida da sua eficácia e eficiência parece-nos não se manifestar efetivamente em níveis mais concretos. Segundo Morosini (1994), estes programas tem apresentado obstáculos ao incremento da cooperação,

*Entre estes (obstáculos) destacam-se a carência de assistência financeira para facilitar a mobilidade (principalmente de acomodação), as restrições de imigração, a variedade de linguas faladas e escritas, a existência de uma estrutura do programa sobre a estrutura universitária já existente, o surgimento de um processo de burocratização com uma grande e adicional administração, o diferente ano acadêmico nos hemisférios Norte e Sul, a variação da duração de ano dos cursos, e as barreiras de transferência de créditos de um país para o outro devido à falta de reconhecimento acadêmico e profissional". (MOROSINI, 1994, p.27)*

Isso é claro, não torna estas redes inócuas, já que elas são, de certa maneira, iniciativas diferenciadas de estratégias de desenvolvimento das instituições de nível superior em um momento de intensa transformação mundial.

Aliás, os impasses enfrentados pelos projetos de mobilidade acadêmica no MERCOSUL, segundo Morosini (1994), estarão sempre incrementados pelas dificuldades de ordem econômica e de alto grau de diferenciação entre os sistemas de ensino superior nos países em desenvolvimento, diferentemente dos programas dos países desenvolvidos, que apesar de terem alguns obstáculos em relação ao incremento da cooperação, têm o apoio político e financeiro possibilitado pelos acordos econômicos entre os países-parte.

### 3.2.5. O que é uma Universidade Virtual?

Os modelos de rede interuniversitárias acima citados apontam, em sua maioria, a *universidade virtual* como um dos mecanismos de cooperação interuniversitários. Mas o que seria então uma *universidade virtual*?

Segundo Chermann (1999), *universidade virtual* é um termo que surgiu como resultado das novas tecnologias que operam as transformações das comunicações globais. Esta tecnologia, entendida como ferramenta, estaria trazendo a possibilidade da troca e da cooperação em uma base virtual global naquilo que se refere à pesquisa, ensino e extensão.

No entanto, não seria a tecnologia quem determinaria as bases deste intercâmbio acadêmico, mas os educadores. Caberia a eles executar ações de cooperação, fazendo esta rede operar de modo que possa servir a grande maioria da sociedade global que não tem acesso a esta possibilidade, direcionando pesquisas e estudos para a produção de novos conhecimentos que minimizem as diferenças sociais,

*Esta reflexão é necessária para que não nos descuidemos da nossa postura acadêmica face à globalização. De uma maneira geral, todas as nações têm poderes de troca enriquecedores para o conhecimento mundial e global, no que se refere a grupos de pesquisa de determinados problemas locais que poderiam, certamente, contribuir para a reflexão e resolução de um problema humano. (CHERMANN, 1999, p.85)*

E continua,

*A necessidade das universidades participarem mais diretamente de debates de problemas sociais e econômicos; a oportunidade de oferecer programas de mestrado e doutorado possibilitando o acesso ao conhecimento a um maior número de estudantes; a aproximação da universidade em pontos industriais ou municípios ávidos de especialização atualizada e reconhecida, são fatores favoráveis à implantação de um sistema de educação a distância e educação on-line. (CHERMANN, 1999, p.85)*

Então são mecanismos da universidade virtual, a educação à distância e *on-line*. A função mais comum utilizada neste último modelo seria o correio eletrônico – *e-mail*, onde alunos e professores enviariam mensagens entre si, além do que, a maioria destas cadeias permitiriam a possibilidade de se fornecer conferências que permitissem aos participantes conduzir discussões. No que concerne ao modelo *on-line*, Chermann (1999) diz o seguinte,

*Aprender e ensinar via on-line torna-se diferente das experiências tradicionais de sala de aula, até mesmo quando este recurso é usado como parte de uma aula convencional. As questões e respostas são colocadas publicamente, de forma que todos possam ler, o que permite a partilha de idéias e discussão entre os participantes, justamente um dos aspectos mais poderosos da educação on-line". (CHERMANN, 1999, p.86)*

Já a educação à distância estaria sendo revolucionada com as novas tecnologias de informação e comunicação. Ela já tem um longo período histórico de existência tanto no campo de pesquisas, quanto de cursos por correspondência e sistemas apoiados por métodos audiovisuais à distância (baseado em satélites).

Segundo Chermann (1999), a qualidade e a eficácia da educação à distância continuam sendo alvo de debates e ceticismo no meio acadêmico, mas, em contrapartida, as novas tecnologias de informação e comunicação estão introduzindo um novo modelo na relação professor-aluno, aluno-aluno e entre pesquisadores e, ainda que os padrões da tecnologia na qual este tipo de educação se baseia seja alto, a tendência de sua consolidação é favorecida por uma nova demanda da sociedade.

Assim, podemos observar que o conceito de universidade virtual é integrativo e que torna dispensável, nesta lógica, tanto o espaço físico como a necessidade de sincronismo. Isso ocorre porque a *universidade virtual* perpassa sua estrutura física convencional, conservando e trazendo para si um novo caráter e novas formas de difusão das funções da universidade tradicional,

*O que é revisto neste processo é a transferência da forma vertical de educação em favor de uma estrutura circular de educação. (CHERMANN, 1999, p.87)*

As novas tecnologias estariam então favorecendo novos estilos de raciocínio e de conhecimento, bem como disponibilizando saberes em rede, que podem ser compartilhados por todos (os que tem acesso), favorecendo o surgimento do que Levy (1996) chamou de *inteligência coletiva*. Esta inteligência coletiva seria,

*(...) a valorização, a utilização ótima e a colaboração em **sinergia** das competências, das imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que elas se encontrem.*(LEVY apud CHERMANN, 1999, p.88)

Quando falamos em redes universitárias e das diversas modalidades de como ela se realiza, não há dúvida que a aprendizagem cooperativa, na forma de inteligência coletiva, deságua na integração cultural de diferentes nações. A sinergia<sup>80</sup> é fundamental neste sentido, já que em uma universidade, hoje em dia, é muito difícil trabalhar sozinho,

*A sinergia é se disponibilizar para o coletivo, para a inteligência coletiva, sendo que a passagem do indivíduo para o grupo só se dá pelo conhecimento.* (CHERMANN, 1999, p.90)

Esta disponibilidade para o coletivo parece imprimir ao conceito de *universidade virtual* uma preocupação com a ótica de transmissão dos conhecimentos, no sentido de que não haja uma institucionalização dos saberes. Ou seja, o acesso aos saberes tem que dinamizar as relações tanto de conhecimento, quanto as culturais,

*Se o conhecimento é um estado de experiência de um indivíduo em uma parte do mundo em que vive, e em uma cultura a que pertence, o espaço virtual do saber é um espaço de fluxo de culturas. Existe um universo de aprendizagem cooperativa que se deve privilegiar".*(CHERMANN, 1999, p.93)

A princípio, o projeto de uma universidade virtual parece estar nascendo como conseqüência dos processos de parcerias, redes de saber e competências que vêm se estabelecendo no atual contexto. De fato, há que se levar em

---

<sup>80</sup> Trabalho em conjunto onde se reúne forças e cabeças.

consideração este aspecto quando discutimos os novos desafios e dilemas do ensino superior na sociedade contemporânea, principalmente na sua relação com a rapidez da inovação tecnológica. No entanto, este não é o único aspecto a se levar em consideração nos processos de remodelamento do ensino superior.

### 3.2.6. O MERCOSUL-Educativo.

Acompanhando as negociações econômicas, no mês de dezembro de 1991, realizou-se em Buenos Aires um encontro entre ministros da educação dos países do Cone Sul, onde foi firmado um protocolo de intenções. Neste protocolo, ficaram explicitados os programas do MERCOSUL-Educativo, a saber;

1. *Formação de consciência favorável ao processo de integração;*
2. *Capacitação de recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento;*
3. *Compatibilização e harmonização dos sistemas educativos.*

Este protocolo de intenções reafirmou a perspectiva internacional do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos. A qualidade educativa passou a ser ressaltada, bem como a necessidade de uma aliança entre o setor educativo e o produtivo, marcada pela apropriação generalizada e equitativa do conhecimento de Ciência e Tecnologia no campo educacional, e de sua distribuição eficiente a toda a sociedade.

No entanto, este protocolo de intenções possui também uma lógica de competitividade, no sentido de colocar a América Latina, a partir da integração dos sistemas, em situação de competir economicamente no sistema internacional, sendo que a educação, bem como a produção de conhecimento (função das universidades), desempenhariam papéis imprescindíveis.

Para que esta meta fosse cumprida, foi acordado o *Plano Trienal para o Setor Educacional no Processo de Integração do MERCOSUL*, na segunda

Reunião do Conselho do Mercado Comum, realizada em Las Leñas, na Argentina, nos dias 26-27 de junho de 1992. Este plano compõem-se de programas e subprogramas com o objetivo de acelerar as mudanças necessárias para viabilizar o que se denominou MERCOSUL-Educativo:

**PLANO TRIENAL / MERCOSUL**

**PROGRAMA 1: Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração;**

**SUB PROGRAMA 1: Informação e reflexão sobre o impacto do processo de integração do MERCOSUL;**

**SUBPROGRAMA 1.2.: Aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL (Espanhol e Português);**

**PROGRAMA 2: Capacitação de recursos humanos para contribuir no desenvolvimento;**

**SUBPROGRAMA 2.1: Educação básica e média;**

**SUBPROGRAMA 2.3: Formação técnica profissional;**

**SUBPROGRAMA 2.4: Pesquisa e Pós-graduação;**

**PROGRAMA 3: Compatibilização e harmonização dos sistemas educativos;**

**SUBPROGRAMA 3.1: Harmonização acadêmica, jurídica e administrativa;**

**SUBPROGRAMA 3.2: Sistema de informação.**

Fonte: SADOP /1996

Segundo Morosini,

*Este plano prevê a constituição de uma comissão de ministros na área do Trabalho, Justiça e Educação, com a função de propor ao Conselho do Mercado Comum medidas com vistas à coordenação de políticas educativas entre os Estados partes. (MOROSINI, 1994, p.28)*

Fica claro nos pressupostos de ação deste plano de educação para o MERCOSUL, a necessidade de profundas modificações nos estilos tradicionais da ação educativa, visando à obtenção de altos ganhos de competitividade externa e justiça social, num contexto democrático e crescentemente participativo.

Para atingir tal patamar o plano tem como pressupostos, segundo Morosini (1994, p.28), "políticas educativas articuladas com estratégias de desenvolvimento

de médio e longo prazo; agilização de modalidades de planificação e de gestão vinculadas a processos de reforma estatal em curso; fortalecimento da eficácia da governabilidade dos sistemas educacionais, da eficiência da distribuição de recurso e da efetividade na transmissão de habilidades, destrezas e conhecimentos; melhoria de qualidade educacional em todos os níveis; oferta das mesmas oportunidades educativas aos integrantes de todos os setores sociais; promoção de programas atualizados em que a formação e a capacitação docente considere o conteúdo e a didática; estabelecimento de uma nova aliança entre o setor educativo e o setor produtivo, com vistas ao atendimento dos processos de reconversão competitiva, em que ocorra uma apropriação generalizada e igualitária do conhecimento científico e tecnológico”.

Mas, para que tal Plano obtenha êxito, é necessário conhecer os sistemas universitários dos países do MERCOSUL e, como medida prioritária, levar em consideração que a viabilidade de uma integração universitária se complica na medida em que tais sistemas são diferenciados e que enfrentam limites econômicos de nações subdesenvolvidas. Além destes determinantes econômico-sociais, ainda detêm em comum um passado histórico-político marcado pela instabilidade democrática que pesam muito quando passamos a considerar um processo de integração.

### **3.2.7. A Educação Superior no Plano Trienal.**

No que se refere à ensino superior no Plano Trienal, tivemos a estruturação de uma pós-graduação regional nas universidades dos países do MERCOSUL e, também, o acordo em torno da criação de uma rede de informações sobre os estudos de pós-graduação existentes nos quatro países, com a finalidade de fazer circular informações entre os estudantes da região. São estes os subprogramas 3.1 e 3.2. do Plano.

Segundo o SADOP<sup>81</sup> (1996, p.27), na VII Reunião dos Ministros da Educação em Assunção no mês de julho de 1996, foi aprovado o **“Protocolo Educativo sobre Reconhecimento de Títulos Universitários para o Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Países do MERCOSUL”**. Nesta reunião, foram desenhados mecanismos convincentes para reconhecer estudos, títulos e diplomas de nível superior, embasados na homogeneidade dos conteúdos curriculares das diferentes carreiras.

Em nível de proposição fica clara a preocupação presente no Plano de observar medidas que facilitem a mobilidade de docentes, estudantes e técnicos nos processos de capacitação de recursos humanos, bem como a criação de mecanismos que permitam o reconhecimento de estudos e a homologação de títulos obtidos em diferentes países. No entanto, tais medidas datam de 1996 e, até agora, não há fatos que indiquem a consolidação deste Plano. Não se reconheceram títulos, a harmonização dos sistemas ainda é precária, e as medidas de facilitação da mobilidade ainda são incipientes.

### **3.2.8. Os Desafios da Educação no MERCOSUL Educativo.**

Segundo o Plano Trienal, são três os desafios impostos à educação em termos de integração regional:

1. *Fortalecimento da consciência democrática;*
2. *Aporte ao desenvolvimento sustentável;*
3. *Afirmação das identidades culturais.*

Se a integração do MERCOSUL-Educativo pressupõe estes pontos enquanto desafios e se propõe a alcançá-los, fica claro que a tendência à integração universitária teria seus contornos estabelecidos pela realidade

---

<sup>81</sup> SADOP – Sindicato Argentino dos Docentes particulares.

histórica, política, social e econômica dos países envolvidos no processo, bem como a inserção deles nas transformações mundiais,

*Neste contexto, entende-se a integração enquanto um processo de mudanças sociais voluntárias, mediante o qual os Estados-Nação, considerando seus interesses, problemas e objetos-comuns, associam-se a fim de desenvolver políticas de ação comum, visando o aprimoramento da qualidade de vida e a melhor inserção e presença efetiva no sistema de estratificação internacional.*  
(FRANCO, 1994, p.303)

Os desafios colocados à Universidade em um processo de integração como o do MERCOSUL está, sem dúvida, ligado à globalização, bem como ao processo de fragmentação resultante da formação dos mega-blocos. Como já dito anteriormente, os desafios prioritários que emergem com o processo estão ligados essencialmente ao fato de que a integração procura criar condições para potencializar a capacidade dos países-parte de participarem de forma mais equitativa no cenário internacional e, também, de desenvolver noções de qualidades comuns, seja isso, uma cultura de integração na América Latina.

Assim, o primeiro desafio apontado pelo Plano Trienal – Fortalecimento da Consciência Democrática, vê a educação como instrumento fundamental para auxiliar os povos na tarefa de consolidação de uma estrutura estatal aberta à participação e, cada vez mais, promotora das atividades do conjunto social. Estas assistências, segundo o Plano, devem se manifestar nos mais altos níveis do aparato educativo, não só mediante a investigação teórica, como também na leitura das demandas sociais em toda sua complexidade, para que crie conceitos e formulações teóricas que ofereçam respostas adequadas às mesmas,

*Se, por princípio, a integração preside um mundo de sociedades democráticas e não de particularismos sectários ou corporativistas; um mundo presidido pela importância das políticas de negociação, da cooperação econômica, cultural e científica, a Universidade tem a ver com isto.*  
*Pois a universidade é, por excelência 'um espaço de argumentação científica', o espaço consciência das comunidades, o espaço construção do conhecimento.*  
(LEITE, 1994, p.293)

Quanto ao desenvolvimento sustentável, espera-se que a educação se constitua elemento chave de qualquer política orientada para a obtenção deste

tipo de desenvolvimento, sendo que cabe a ela relacionar os novos conhecimentos técnicos aos novos paradigmas, para que se instaure a nova maneira de viver em um mundo globalizado, ou seja, a capacitação deve estar voltada para as transformações sociais e para a melhoria da qualidade de vida.

Quanto à afirmação das identidades culturais, a educação teria como papel evitar uma das fortes tendências da globalização - os processos de homogeneização cultural. Isso se daria com o fortalecimento da orientação destinada à reivindicação de nossa singularidade, a partir do respeito à diferença.

Segundo Ianni (1996), a globalização produz tanto a integração, quanto a fragmentação, a intolerância e os nacionalismos. Reproduz a contradição, que resulta do processo já discutido de 'ocidentalização do mundo'. No MERCOSUL, esta realidade não ficaria distante. Portanto, a integração deve buscar um desdobramento teórico que implemente um discurso integrador e, ao mesmo tempo, respeitador das particularidades.

Se por um lado, como aborda Milton Santos (2000), a globalização aparece como uma **'fábrica de perversidades'**, onde a maior parte da humanidade estaria imersa em uma relação negativa da vivência, por outro lado, podemos pensar na globalização como possibilidade de um mundo melhor, "*o mundo como pode ser: uma outra globalização*". É o que ele chama de possibilidade de **'uma nova história'**. Neste sentido seria possível para a universidade construir um ideal de integração que respeite as várias identidades culturais existentes no Bloco,

*A universidade, além de deter o capital técnico e cognitivo da cultura, é fórum de debates, produtora e difusora de conhecimentos, e pode, desde que consciente de sua missão, contribuir com ações para a formação desta nova sociedade de interação, preparando-a para a compreensão da diversidade cultural, das novas formas de ver o mundo e da consciência do patrimônio cultural próprio. (...)*

*O surgimento de uma sociedade de interação, com valores claramente universais, requer o contato direto entre pessoas como maneira fundamental para ampliar e aprofundar o entendimento entre os povos. O multiculturalismo, o intercâmbio, a diversidade, o respeito às diferenças e o diálogo são valores possíveis de transmitir através da educação; e não somente e principalmente pela educação básica, mas pela educação superior como um laboratório constante, aberto a novas culturas. Nenhuma cultura, ou civilização, nem mesmo as de difícil permeabilidade, arraigadas em suas tradições, é incapaz de incorporar e adaptar elementos alheios. (CHERMANN, 1999, p.78)*

O Plano adota como medidas concretas para a superação deste desafio, o estabelecimento de módulos comuns de ensino de história e geografia para que se construa formas de harmonização, com uma filosofia própria para este novo espaço geopolítico. Adota também, a construção de programas facilitadores ao desenvolvimento da integração tal como, o estudo de línguas – espanhol e português; e o incentivo à mobilidade estudantil no Bloco, elemento que possibilitaria a socialização de experiências, e o contato entre culturas, o que só estimularia a reflexão conjunta das questões pertinentes aos países-membros do MERCOSUL. Quanto a este último aspecto comenta Morosini (1994),

*A mobilidade certamente requer recursos viabilizadores o que se configura como um desafio dos mais cruciais. Para tal fim é necessário analisar as possibilidades de criação de fundo específico. A mobilidade deve privilegiar o desenvolvimento e a produção de investigações entre os países integrantes do MERCOSUL, especialmente sobre segmentos/instâncias dos sistemas de Ensino Superior que mais especificamente possam interferir no processo de integração. (MOROSINI, 1994, p.304)*

Estes são desafios muito sérios que, para serem defendidos e alcançados, precisam ver vencidas ainda outras problemáticas, a priori menores, mas necessárias para chegarmos ao grau de integração que esperamos. Estes desafios mais específicos estão ligados a díade teoria/prática com relação às funções do ensino superior: a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento.

Além dos desafios menores, ainda temos aqueles que podemos chamar de *histórico-estruturais*. Não há dúvida que os obstáculos para a integração universitária, no que tange ao MERCOSUL, se vêm ampliados consideravelmente. Sabemos que aqui a educação superior concorre com outras prioridades maiores, inclusive a de sua sobrevivência, além da extrema diferenciação entre os sistemas universitários dos Estados partícipes.

Um outro desafio que se insere nesta questão se refere às políticas públicas e à gestão dos sistemas educacionais no que tange a existência ou não de vontade política nas múltiplas esferas e instâncias governamentais que é basilar para o processo de integração. Sobre isso comenta Franco,

*A vontade política se expressa pela existência de políticas públicas que favoreçam a integração, oriundas estas das esferas governamentais competentes para estabelecer-las e garantir condições para implementá-las. O que se busca são políticas públicas garantidoras de condições que possam favorecer a integração e ao mesmo tempo não opacizem as iniciativas individuais, pois elas são essenciais para o avanço de uma cultura integrativa e para a criação de um mercado comum acadêmico. (FRANCO, 1994, p.302)*

É essencial a participação das instâncias governamentais no processo de integração universitária, na medida em que a proposição e implementação de políticas públicas de grande porte estabelecem um caminho sistemático de trocas entre os países, já que os mecanismos tradicionais de intercâmbio existentes entre universidades não são suficientes para estabelecer uma integração efetiva, na magnitude que seu projeto pretende.

Assim, os desafios acima discutidos incitam os seguintes questionamentos: qual é a real situação dos países que compõem o MERCOSUL em relação a sua participação no processo de integração? O processo de deliberação e de construção da integração tem se dado de forma democrática e aberta ou, do contrário, tem expressado um esmagamento da identidade dos países a serem integrados? Se a lógica de competitividade de mercado estiver realmente cristalizada na concepção de integração do Bloco, restrita ao econômico, sem dúvida, os desafios para a integração universitária se tornam mais pesados. Se o processo de integração universitária não se constitui em programas de benefícios mútuos, a integração, *per se*, resultará muito mais em entraves do que em possibilidades.

### **3.2.9. Formas de Financiamento da Educação no MERCOSUL-Educativo.**

Ainda não há no âmbito do MERCOSUL-Educativo item que trate especificamente do financiamento do ensino superior no MERCOSUL. Porém, no acordo de cooperação técnica entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Argentina, estabeleceu-se que as fontes de recursos financeiros para programas setoriais e projetos, inclusive de universidades,

poderão vir dos setores públicos ou privados e de ONG's, sob o conhecimento das partes. A definição dos financiamentos, neste sentido, não estaria mais ligada ao sistema como um todo, mas sim, ao âmbito de cada projeto ou programa, sendo que:

*(...) dependendo do caso, o referido financiamento poderá contar com recursos advindos de outras fontes, que não os coordenadores mencionados no presente ajuste. (artigo IV, 1996, GETEC).*

Parece-nos que este acordo implica também em uma desresponsabilização do Estado para com o financiamento do sistema. A tendência à adoção deste tipo de posicionamento nos permite fazer uma correlação desta proposição com aquilo que propõe o Banco Mundial em relação à diversificação do financiamento. O privilégio dado pelo Banco aos recursos privados no investimento do ensino superior aparecem implícitos, também, neste acordo de cooperação técnica.

O MERCOSUL, em muitas de suas metas, recomenda adaptar-se à natureza das coisas. A obtenção de uma integração econômica procura, mais do que integrar países, inseri-los na competição mundial. Neste sentido, do sistema superior só interessariam os projetos que desenvolvessem tecnologias competitivas. Deste modo, nem todo o sistema precisaria ser reformulado ou, pelo menos, incentivado.

Portanto, a idéia de desenvolvimento não necessariamente pressupõe a idéia de cooperação, mas, pelo contrário, pode ser o incentivo à competição. Buscar alargar a competitividade priorizando setores na educação superior é um elemento significativo que deve ser levado em consideração na análise do financiamento das instituições superiores, no nosso caso específico, das universidades públicas, no que tange à integração dos sistemas no MERCOSUL.

Claro que a relação que faremos mais adiante entre a proposta do Banco Mundial e o MERCOSUL-Educativo não significa afirmar que o problema é externo às sociedades que fazem parte do processo de integração. É comum também observar interesses das elites e governos destas sociedades aliados a representantes de organismos internacionais, bem como com governos de países desenvolvidos, certo de que há relação entre as partes no intuito de legitimar este

tipo de conchavo político. O que em geral se deve levar em consideração é que o Banco Mundial só consegue implementar sua política quando há elites nacionais na direção daqueles Estados que compartilhem dos mesmos propósitos,

*Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural. (CORAGGIO, 1996, p.83)*

Se este é o contexto no qual começam a emergir as políticas para viabilizar uma integração em nível de ensino superior público, torna-se complicado afirmar que a integração poderia alcançar os desafios já apontados neste trabalho - *fortalecimento da consciência democrática, aporte ao desenvolvimento sustentável e afirmação das identidades culturais* - se as políticas, ainda que incipientes no âmbito do MERCOSUL-Educativo, em termos integrativos, no âmbito de cada país, direcionam-se para um viés de mercado. Se assim se manifestam os fatos, a possibilidade de haver um desmonte dos sistemas educacionais tal qual foram concebidos até hoje, em grande parte públicos e gratuitos, não é de maneira alguma irrefutável.

## **CAPÍTULO IV - A UNIVERSIDADE NO MERCOSUL - BRASIL, ARGENTINA E CHILE**

A educação é, sem dúvida, um dos fatores determinantes da qualidade de vida de uma sociedade, tanto no que se refere às necessidades sociais de informação e saber, quanto aos impactos que oferece no desenvolvimento de uma nação. Neste capítulo, abordaremos os sistemas de educação superior da Argentina, do Brasil e do Chile procurando observar o lugar da universidade pública nestes países.

Segundo Alves (1992), os contrastes educacionais entre os países do MERCOSUL são mais notórios nos níveis secundário e terciários, estágios fundamentais para o desenvolvimento de um país. As diferenças entre os sistemas brasileiro, argentino e chileno (ver dados TABELA II – ANEXOS) são muito importantes para termos idéia dos desafios a serem enfrentados pelo MERCOSUL-Educativo em relação ao tema ensino superior público.

Segundo a autora, a Argentina apresenta um nível de matrícula no terciário semelhante às médias alcançadas pelas economias industrializadas de mercado, que são de aproximadamente 35%. A média argentina chega a 39% de matriculados na faixa etária que deveria estar matriculada neste nível (entre 18 e 24 anos), enquanto que no Brasil, apenas 11% deste mesmo grupo etário se encontra matriculado no mesmo nível. No Chile, segundo Campbell (1997), o número de matriculados no terciário era, antes de 1980, de 16,8%, tendo baixado para 10,5% no ano de 1981, chegando em 1990 a cobrir apenas 9% da população entre 18 e 24 anos.

Em relação à alocação de recursos para o setor educacional como parte da despesa federal do governo, ocorreram quedas significativas nos últimos anos nos três países pesquisados, o que ressalta uma queda no investimento em "capital humano". Em termos quantitativos, o Brasil sofreu uma redução considerável nos gastos governamentais relativos a este setor a partir de 1972, quando o montante passou de uma taxa de 8,3% para 4,8% em 1988, chegando a 3,3% em 1999.

A Argentina sofreu também uma redução significativa nos gastos com educação nos últimos 10 anos. De acordo com Krotsch (1997), de um montante que chegava a 20% do orçamento total do governo, ocorreu uma queda para atuais 6,9%. Embora seu índice de analfabetismo entre adultos não ultrapasse os 5%, próximo aos patamares da Ásia e da Europa, a diminuição dos recursos aponta a desvalorização do setor educacional.

No Chile, segundo Campbell (1997), o montante de recursos estatais destinados ao gasto com o sistema de educação, de 4,18% do PGB (o PIB chileno) no ano de 1970, passou-se a 2,70% em 1989, chegando a 2,39% em 1992. Já o gasto fiscal com educação superior, que em 1970 era de 1,3% do PGB, chegou no ano de 1992 a cair para nada menos que 0,54% do PGB.

Em relação aos investimentos em pesquisa e desenvolvimento - que leva os países a uma certa autonomia tecnológica e possibilita o solucionamento de problemas específicos e particularizados em determinadas regiões, dados relativos ao investimento nesta área, segundo Alves (1992), apontam para índices lamentáveis: no caso de pessoal ocupado em pesquisa (por milhões de pessoas), a Suécia possui 6.000; a Coreia, 1.900; Taiwan, 1.600; Itália, 1.700; México, 600; Chile, 425; e Brasil, 240. A Argentina possui ainda um índice mais baixo que Brasil e Chile, considerado pouco significativo.

A partir destes dados, observa-se a queda da representatividade dos gastos com educação nos países do MERCOSUL. A queda do investimento e da valorização da educação enquanto política pública, tem aumentado a gravidade do problema e impulsionado modelos de reforma do ensino voltados para alternativas institucionais flexíveis, descentralizadas e privatizantes.

A dependência externa dos países que compõem o MERCOSUL, bem como o descaso de suas elites, que dominam a partir do aprofundamento das desigualdades sócio-econômicas estruturais - cultivando uma divisão social quase que como em regime de castas - tem deteriorado aceleradamente os serviços públicos, incluindo-se aí, a educação.

Este setor tem sofrido cortes drásticos naquilo que se refere à recursos governamentais, tendo importância significativa a pressão que organismos internacionais (BIRD e FMI) fazem aos países condicionados as suas prerrogativas, propondo a diminuição das funções, do tamanho e dos gastos estatais.

O questionamento do papel do Estado pela concepção neoliberal na Argentina, no Brasil e no Chile, assim como nos outros países do MERCOSUL e da América Latina em geral, tem agravado o quadro social, a crise econômica, e a dependência tecnológica, e construído novos modelos de 'desenvolvimento' onde não há muito espaço para gastos em setores sociais. Se o Estado teve um papel preponderante no desenvolvimento econômico da América Latina nos anos precedentes a II Guerra Mundial, assumiu depois de 1970 um caráter secundário, inaugurado pela adoção de experimentos neoliberais, quase sempre tutelados por ditaduras militares, em inúmeros países da região.

É justamente a adoção destes modelos de Estado pela Argentina, Brasil, Chile e demais países do MERCOSUL, que tem determinado a nossa preocupação acerca do que poderá se constituir com o estabelecimento da Integração no que se refere à ensino superior público. As metas estabelecidas pelo MERCOSUL-Educativo são contraditórias com a forma do Estado de cada uma destas nações co-participantes do bloco, assim como com a concepção de cada uma sobre o sistema de ensino superior.

Atualmente não há sequer um Estado na América Latina, de acordo com Baquero (1994), que tenha elaborado políticas públicas que garantam condições mínimas que favoreçam a integração e, ao mesmo tempo, não bloqueiem o avanço do sistema em cada país, no sentido de que a esfera acadêmica pudesse construir uma cultura integrativa. Isso implicaria em considerar a extrema

diversidade dos sistemas de ensino superior público dos países parte, bem como a forma como vêm sendo tratadas suas deficiências pelos países.

É neste liame que surge o questionamento mais sério em relação à integração dos sistemas de ensino superior públicos: como viabilizar o desenvolvimento de um sistema de ensino superior integrado, em países que vêm desmantelando a publicidade e a gratuidade destes sistemas, principalmente na Argentina, no Brasil e no Chile. Por isso mesmo, não se pode falar em integração sem conhecer a realidade de cada sistema-parte.

A heterogeneidade é clara e, deste modo, os sistemas são diferentes e devem ser integrados a partir da diferença. Mas a semelhança entre eles também é clara, e está centrada no desmantelamento destes sistemas através da redução cada vez mais acentuada dos recursos públicos e da expansão das reformas que vêm sendo implementadas nestes países, principalmente através da interferência do Banco Mundial.

Outro agravante é que estes países não têm modelos de desenvolvimento definidos, muito pelo contrário, com economias debilitadas, apresentam uma dependência de vários anos, em que impera a tendência de negociar muito mais com países do Centro, do que entre eles mesmos. Todos detêm, em sua estrutura, modelos dependentes e financiados pelo endividamento.

Apesar de o MERCOSUL definir-se pela integração de cinco países, a abordagem desta pesquisa se remete aos sistemas de Brasil, Argentina e Chile. Os motivos se devem a importância que detêm estes parceiros na consolidação do Bloco. O poder de decisão em relação ao processo de integração, devido à inexistência de órgãos comunitários deliberativos, tem ficado nas mãos dos presidentes destes países e, segundo Schaposnik (1997), quase que prescindindo dos outros dois (Paraguai e Uruguai), ainda que formalmente se realizem reuniões entre os cinco presidentes<sup>82</sup>.

O Chile se torna também um elemento importante na composição do Bloco. Teve sua adesão mais tardiamente, mas o fato de ter implementado, a partir do

---

<sup>82</sup> A última reunião importante aconteceu em Florianópolis – Santa Catarina, no mês de dezembro de 2000.

Estado, um programa de modernização inspirado no modelo neoliberal que incidiu na transformação do sistema de educação que lá existia, cujas características mais destacadas, segundo Campbell (1997), foram a diminuição do gasto público, especialmente em educação superior, e a privatização e diversificação deste nível educativo tendo por base orientadora as prerrogativas do Banco Mundial, o torna imprescindível em nossas análises. O fato de ser a reforma do ensino superior do Chile '*a menina dos olhos*' do Banco Mundial, também é justificativa de sua importância.

A opinião dos grupos empresariais, segundo Sousa (1996), também tem tido importância significativa nas decisões do Bloco. A pressão destes grupos deixou em segundo plano as políticas estatais e, por isso, preocupa o rumo tomado pelas políticas educacionais em termos de MERCOSUL, já que o processo tem sido, até agora, apenas um acelerador da reforma proposta pelo Banco Mundial. Mais que isso, as discussões no MERCOSUL têm se dedicado quase que exclusivamente à economia empresarial e comercial.

Não há políticas nestes países, e nem no MERCOSUL, que se proponham a corrigir problemas estruturais como a questão da terra, do atraso tecnológico, da baixa capacitação de recursos humanos, do desemprego e do atraso cultural e educacional. Segundo Schaposnik (1997), nos seis anos que vão do tratado até 1992, acentuaram-se as políticas regressivas, a especulação, e a distribuição injusta da riqueza. Cedeu-se espaço ao poder das corporações transnacionais, aumentou o número de mendigos, diminuiu o número de emprego entre os jovens, e aumentaram as ameaças de repressão para conter os descontentamentos sociais. Enfim, o MERCOSUL tem reproduzido toda a problemática que resultou das políticas neoliberais.

A omissão das políticas sociais no MERCOSUL é latente e real e isso tem diminuído o interesse da sociedade em relação ao projeto de integração. A situação dos países do MERCOSUL tem se agravado com o passar dos anos<sup>83</sup>, confirmando o aumento da miséria, das desigualdades e da intolerância social. Por isso analisaremos os sistemas de ensino superior do Brasil, da Argentina, e

---

<sup>83</sup> Ver dados do primeiro capítulo.

do Chile individualmente, para depois observarmos até que ponto estas mudanças influenciarão o MERCOSUL-Educativo, já que são os ministros de educação destes mesmos países, os deliberadores de políticas para o setor educacional no Bloco.

Enquanto o MERCOSUL-Educativo se esgota no projeto, na teoria ou em uma decisão política carente de racionalidade, as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial estão se consolidando no âmbito destes países. O neoliberalismo também tem se fortalecido a cada ano na América Latina, impondo-se como único modelo de se fazer política.

Faz-se necessário, neste momento, entender e analisar cada reforma ocorrida no âmbito dos países que nos propusemos analisar, para observar se as prerrogativas do MERCOSUL-Educativo podem realmente ser alcançadas, ou se as reformas já consolidadas no Brasil, Argentina e Chile, inviabilizam o processo de integração universitária nos moldes analisados no capítulo anterior. É possível que o que ocorre individualmente em cada país encontre sim, no MERCOSUL, um meio mais rápido de viabilizar as reformas propostas pelo Banco Mundial, impedindo o surgimento de formas alternativas de transformação do ensino superior no Bloco.

#### **4.1. A Universidade no Brasil.**

##### **4.1.1. Alguns Dados:**

O Brasil não teve instituições de nível superior desde seu descobrimento até 1808. Neste ano, com a vinda da família real, implantou-se as primeiras escolas superiores sob a forma de estabelecimentos isolados. Durante os três primeiros séculos antecedentes à implantação, segundo Wanderley (1983), os brasileiros que dispunham de condições econômicas realizavam seus estudos em Portugal.

Tal situação perdurou, mesmo com a instituição de estabelecimentos isolados, até 1915, quando a reforma Carlos Maximiliano autorizou a reunião das escolas do Rio de Janeiro na forma de universidade. Em 1920, foram criadas 5 universidades públicas e em 1976, o Brasil já contava com 63 universidades, sendo 41 públicas e 22 particulares.

O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar universidades e mesmo seu sistema superior, via cursos isolados, data do início do século XIX. O modelo determinante foi o de formação de profissionais, inspirado no modelo francês-napoleônico<sup>84</sup>, desenvolvido em cursos isolados e controlados pelo Estado.

Após a reforma de 1968 que, segundo Fávero (1994), teoricamente foi excelente, séria e real, mas que concretamente não pode se estabelecer devido ao contexto político vigente, conservador e marcado pelo arbítrio, pela exceção e pela violência; surgiu a concepção de universidade como produtora de conhecimento (pesquisa). Com todos estes marcos conceituais, o sistema universitário brasileiro se tornou extremamente diversificado a partir desta época.

Temos atualmente, de acordo com os dados oficiais do MEC/Inep do ano de 1999, 973 instituições de ensino superior, onde 153 são universidades: 39 federais, 30 estaduais, 8 municipais, e 76 particulares, isto é, 69 públicas e 84 privadas. São 93 as faculdades integradas e centros universitários, todos particulares. Os estabelecimentos isolados somam 727, assim distribuídos: 18 federais, 44 estaduais, 70 municipais e 595 particulares, isto é 62 públicos contra 665 privados. Temos então, de um total de 973 instituições de ensino superior, 842 privadas (86,5%) contra 131 públicas (13,5%). Nas instituições universitárias privadas, predomina as áreas de ensino tradicionais, restritas a transmissão de saber; enquanto que as universidades públicas, desenvolvem o saber produzido na pesquisa, a fim de subsidiar setores dinâmicos da economia.

Segundo Sguissardi (2000),

*De 1980 a 1998 – 18 anos - , o número de IES públicas federais permaneceu praticamente inalterado: 56 em 1980, 57 em 1998; o das IES estaduais teve*

---

<sup>84</sup> Transmissão do conhecimento que se dá por meio de um ensino teórico e erudito.

maior aumento: de 53 passou para 74; o das privadas passou de 773 para 842. Mas se se tomar como referência a última década, verificar-se-á que o crescimento se deu quase exclusivamente no setor privado, que passou de 764 em 1989 a 842 IES em 1998. Destaque-se o fato que as 39 universidades federais foram criadas em sua maioria nas décadas de 50 e 60, que as estaduais o foram especialmente na década de 80 e que as universidades privadas *stricto sensu*, isto é, as pertencentes a famílias ou grupos empresariais, foram criadas especialmente nos anos 80 (13) e 90 (em torno de 30). É neste setor que se prevê a continuidade de expansão do número de instituições, inclusive pela criação de IES por iniciativa de empresas multinacionais – como da Fiat e da Ford, etc. – ou IES-Empresas que negociam suas ações na Bolsa de Valores. (SGUISSARDI, 2000, p.16)

As IES<sup>85</sup> organizadas em universidades perfazem apenas 15,7% do total das IES do país. Segundo Sguissardi (2000, p.21), se considerarmos a norma agora legal<sup>86</sup> que prevê a obrigatoriedade da associação ensino, pesquisa e extensão apenas nas IES organizadas como universidades, que a pesquisa normalmente ocorre em universidades que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu* consolidados, e que isso ocorre em mais ou menos 1/3 das universidades públicas e em algumas privadas confessionais, supõe-se que, 4/5 da população estudantil universitária brasileira não obtém sua formação de nível superior no modelo humboldtiano<sup>87</sup> de universidade.

O que decorre destas considerações,

*(...) de fato o sistema de educação superior de há muito, isto é, desde suas origens, divide-se em universidades de pesquisa (a minoria) e universidades ou IES de ensino e que mesmo a exigência legal até o ano 2004 todas as IES organizadas como universidade terem 30% de seu corpo docente qualificado com grau de mestre e doutor e contratado em regime de tempo integral não garantirá a existência de atividades de pesquisa na maioria das universidades; e, finalmente, se a pesquisa porventura vier a existir em escala significativa, isto não significa garantia suficiente de associação ensino-pesquisa no nível da graduação, pois, como se sabe também, a pesquisa na universidade tende a confinar-se aos cursos e laboratórios de pós-graduação. (SGUISSARDI, 2000, p.22)*

<sup>85</sup> IES – Instituições de ensino Superior.

<sup>86</sup> Cf. Decreto 2.306/97.

<sup>87</sup> Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Um outro aspecto importante referente às características das IES brasileiras, refere-se à natureza da sua localização regional desigual. Segundo Sguissardi (2000),

*Do total de 973 IES, em 1998, 701, isto é 72%, localizavam-se nas regiões Sudeste e Sul, onde predominam especialmente as IES privadas, isto é, 630 do total de 842. De um total de 84 universidades privadas, 50 localizam-se no Sudeste, 22 no Sul, apenas 6 no Nordeste, 5 no Centro-Oeste, e uma no Norte. A distribuição das 69 universidades públicas é bastante homogênea, assim distribuídas: Nordeste, 22; Sudeste, 20; Sul, 12; Norte, 8; e Centro-Oeste, 7. (SGUISSARDI, 2000, p.17)*

O mesmo fenômeno de concentração regional ocorre com a distribuição das vagas,

*Em 1998, 60,4% das vagas estavam localizadas na região Sudeste; 17,7% na região Sul; 11,5%, na região Nordeste; 7% na região Centro-Oeste; e 2,8%, na região Norte. (SGUISSARDI, 2000, p.17)*

A diversificação do sistema justifica a qualidade dos docentes das universidades públicas, que apesar das diferenças salariais entre os setores público e privado, bem como da defasagem salarial, é lá que se encontram os professores mais qualificados.

Em termos numéricos, de acordo com os dados do MEC/Inep de 1999, temos neste sistema: nas IES federais, doutores, 28,9%; mestres, 35,8%; e os sem pós-graduação, 44,6%. Nas IES privadas, os doutores são 8,9%; os mestres, 24,8%; e os sem pós-graduação, 65,8%. Estes dados evidenciam que ainda prevalecem no sistema os docentes sem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 53,6% do total, contra 27,5% com mestrado e 18,8% com doutorado.

O Brasil, ainda assim, possui o sistema de pós-graduação mais desenvolvido da América Latina. Segundo Fávero (2000), são 1329 cursos, sendo que deste universo, 328 são programas de doutorado, apesar de que estes cursos estejam concentrados na região Sudeste e em determinadas áreas do conhecimento. A concentração da maioria dos melhores cursos na região Sudeste

também é um dos grandes complicadores da problemática do ensino superior no Brasil. Segundo Sguissardi (2000, p. 17),

*Isto ocorre na graduação e ainda em maior grau na pós-graduação e, nesta, de modo especial no nível do doutorado: apenas a USP titula em torno de metade dos doutores formados anualmente no país.*

Estes dados, no mínimo, contribuem para aclarar o debate em torno das questões que permeiam a crise da universidade e que tem impulsionado os mais diversos projetos de reforma do sistema de ensino superior.

#### **4.1.2. O debate contra a universidade pública brasileira**

O debate contra a universidade pública cresceu em conteúdo e forma no governo Collor quando, em 1991, o Ministério da Educação divulgou a "Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior". Foi a partir deste governo, segundo Brito (1999), que começaram a gestar as principais reformas econômicas e sociais voltadas para um novo modelo conceitual baseado na inserção do Brasil na economia mundial.

As reformas postas em prática pelo governo Collor, absorveram as formas alternativas e conceituais do neoliberalismo, uma nova concepção do Estado, a lógica da desregulamentação, e a adaptação ao modelo das agências internacionais. Estes marcos conceituais foram a lógica das ações governamentais postas em prática naquele período.

A proposta educacional apresentada pelo ministério da educação pressupunha a idéia de que a universidade pública servia basicamente aos ricos e que, portanto, deveria ser paga ou o Estado, como seu financiador, ressarcido pelos gastos. As concepções sobre o papel da universidade assumem, a partir desta época, várias conotações. Segundo Brito (1999), o idealizador do Plano diretor da Reforma do Estado, Bresser Pereira, entendia que a universidade deveria ter apoio do Estado, mas ser completamente independente,

*De tal forma autônomos financeira e administrativamente que, na realidade, mesmo no caso das universidades estatais, não fazem parte do Estado: são organizações públicas não-estatais.* (PEREIRA, 1995, apud BRITO, 1999, p.37)

É neste período que cresce a campanha contra o ensino superior público e gratuito, colocando-o como vilão da educação nacional.

As discussões em torno desta questão ainda estiveram em evidência no final dos anos oitenta, com a instituição da Assembléia Nacional Constituinte, compreendida por muitos como o espaço em que a democracia se estabeleceu através de sugestões populares, audiências públicas, com diferentes entidades representativas da sociedade civil e por emendas populares, que procuraram elaborar, junto às assembleias, as leis mais justas e democráticas possíveis. Na área da educação, sob este contexto, muitos estudos foram produzidos.

Foi na Constituição de 1988, que se estabeleceu a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão - o artigo 207 da Constituição federal<sup>88</sup>. A autonomia plena foi um dos pontos mais importantes da nova lei, mas com o passar do tempo, após a promulgação, não se conseguiu passar dos princípios à operacionalização. Mesmo os outros dispositivos - *gestão democrática do ensino público, garantia da qualidade e da gratuidade do ensino*, entre outros - não se estabeleceram concretamente. Estes princípios foram então retomados no processo de elaboração da nova LDB.

A LDB aprovada em dezembro de 1996, mesmo sofrendo interferências significativas em seus projetos ao longo de sua tramitação, não alterou sua concepção de autonomia, desde o início mantendo o mesmo entendimento explicitado no artigo 207 da Constituição Federal<sup>89</sup>,

---

<sup>88</sup>Sobre a história da trajetória da luta pela Autonomia Universitária no Brasil, ver Fávero "Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate". In: Sguissardi, V. et alli. *Educação Superior: Novos e Velhos Desafios*.

<sup>89</sup> O artigo 207 da C.F. reza: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão."

*A Constituição e a LDB afirmam a responsabilidade do Estado com relação à educação e em especial a responsabilidade do governo da União na manutenção das universidades federais, o que representa um limite legal a propostas que provenham de outro quadro conceitual. (BRITO, 1999, p.38).*

No entanto, o governo, por meio do MEC, vem procurando modificar esta forma da lei mobilizando projetos de lei, decretos e outras formas autoritárias, como a PEC 370/96, em uma ofensiva contra a autonomia com o intuito de modificar o seu caráter progressista. O contexto atual tem sido o da constante busca de regulamentação da autonomia universitária e de constantes mobilizações dos meios universitários contra estas mesmas ofensivas.

De acordo com Catani & Oliveira (2000), a autonomia das universidades federais, na reforma do Estado, passa para um controle flexível entre Estado e Mercado. Isso ocorre com a proposição do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) de transformar as universidades federais em *organizações sociais*, regidas por um *contrato de gestão*. Segundo eles,

*Esta formulação se coaduna com a idéia de que há um espaço crescente entre o Estado e o Mercado: 'o público não-estatal' (BRESSER PEREIRA E GRAU, 1999). Na visão do governo, este espaço seria o mais adequado para a produção de serviços sociais não estatais, tais como educação e saúde. O Estado, em seu processo de reestruturação, deveria promover a ampliação do espaço público não-estatal, chamado também de Terceiro Setor, através do financiamento limitado-parcial das organizações sociais e da adoção do gerenciamento empresarial. Os serviços seriam organizados de forma competitiva, com financiamento em parte do Estado e em parte do setor privado em forma de contribuições ou pagamentos por serviços prestados. (CATANI & OLIVEIRA, 2000, p.76)*

É esta idéia que, para o ministro Bresser Pereira, permitiria às universidades, entre outras instituições com o mesmo caráter, ampla autonomia na gestão de suas receitas e despesas, tendo ainda a garantia de orçamento do Estado, mas escapando às normas do aparelho estatal, já que se tratariam de instituições de direito privado.

Para Squissardi (2000) esta idéia de transformar as instituições federais de nível superior em organizações sociais sugere uma privatização do ensino público. Neste sentido, o envolvimento da União nestas questões ver-se-ia reduzido, na medida em que estas instituições passariam a ser consideradas

serviços não-exclusivos do Estado. Sua função seria apenas a de fiscalizar e regulamentar no lugar de manter,

*As universidades, portanto, são vistas como espaço privilegiado para a criação da propriedade pública não-estatal, assim como as instituições que prestam serviços sociais ou científicos. Por esta razão, as universidades seriam controladas de forma mista pelo mercado e pelo Estado, especialmente através da cobrança e aferição dos serviços prestados. Além do controle exercido diretamente pelo mercado, as universidades seriam controladas gerencialmente pelo Estado através de 'novos' procedimentos burocráticos, dos resultados e da competição administrada. (CATANI E OLIVEIRA, 2000, p.76)*

Pode-se deduzir daí que a autonomia proposta por este projeto é um controle comandado tanto pelo Estado, quanto pelo Mercado. Refere-se à limitação dos fundos públicos que financiam as políticas públicas, bem como num quadro de subordinação da esfera educacional à esfera econômica, restringindo a esfera pública e ampliando a privada, num crescente processo de mercantilização do ensino superior,

*A autonomia proposta se vincula claramente ao aprofundamento da transformação da natureza das universidades federais. Estas instituições deveriam assumir um perfil organizacional mais próximo das empresas prestadoras de serviços ao mercado (organizações sociais), subordinando-se cada vez mais ao setor produtivo. O financiamento diferenciado, vinculado a um sistema de avaliação de desempenho, estaria no centro deste processo de promoção de diferenciação institucional. O acirramento da concorrência interinstitucional levaria as universidades a um constante processo de ajuste, em termos de racionalização das formas de gestão e da prestação de serviços adequados ao contexto local e regional. Neste sentido, as universidades assumiriam, cada vez mais uma racionalidade operacional, produtivista e competitiva, bem semelhante à empresa capitalista. (CATANI E OLIVEIRA, 2000, p.78)*

Mas, segundo Sguissardi (2000), a aplicação *tout court* da proposta do MARE foi abandonada, surgindo implicitamente na LDB. Assim, no âmbito jurídico, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e nela podemos encontrar mais uma série de medidas regulatórias para as universidades, no capítulo que trata da educação superior.

Muitos estudiosos críticos desta temática apontam este capítulo como a verdadeira plataforma legal em que "se apoiará uma série de ações de reforma

*em grande medida identificadas com recomendações dos organismos multilaterais já referidos, mas de há muito também defendidas por analistas e mentores da modernização do sistema de educação superior do país.<sup>90</sup>* Passemos então a uma análise mais detalhada desta Lei.

#### **4.1.3. A LDB de 1996 – O Passo Mais Importante da Reforma**

O processo de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil passou por momentos conturbados até sua aprovação em 20 de dezembro de 1996. Desde a Constituição de 1988, já havia disputa em torno de diferentes concepções de educação. Neste período foi apresentado, pela sociedade civil organizada, um novo projeto através do conhecido “Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública” (FNDEP), que expressou um embate entre projetos.

A tramitação da lei iniciou em 1988. Foi apresentada à Câmara Federal pelo então deputado Octavio Elisio (PSDB-MG), e teve nesta casa a identificação, PL. n.º 1.258.A/88. A partir daí, este Projeto Lei passou a receber uma série de emendas de todas as parcelas da sociedade, onde teve papel importante a ANDES, no que se refere à defesa de sua publicidade e gratuidade. O debate acerca da nova lei iniciou de forma bastante democrática neste sentido.

Em 1991 o projeto lei recebe seu primeiro golpe: foi considerado pelo então ministro da educação, professor Goldemberg, um projeto corporativo e detalhista. Entretanto, após tramitar por diversas comissões e passar por mãos de diferentes relatores, dentre os quais, o ex-deputado federal Jorge Hage (PDT-BA) e, por último, pela deputada federal Ângela Amin (PPB-SC) - mesmo sob forte correlação de forças que tendiam para a privatização – foi aprovado na Câmara Federal, por acordo suprapartidário, o projeto construído com a participação do FNDEP, em 13 de maio de 1993.

---

<sup>90</sup> Cf. SGUISSARDI, Valdemar. Op. Cit.

Em 1992, paralelo a esta construção democrática, o Senador Darcy Ribeiro apresentou no Senado Federal um outro projeto, assinado também pelos senadores Marco Maciel e Maurílio Corrêa. Este projeto, totalmente oposto ao que tramitava na Câmara. Ainda assim, o projeto DARCY foi reprovado em fevereiro de 1993, em convocação extraordinária, devido à intervenção de senadores da oposição. Desta forma, o PL 1258 C./88 foi para o Senado em 27/05/93, como PL 101/93 e o relator passou a ser o Senador Cid Sabóia (PMDB-CE)

No Senado, paralelo as audiências públicas realizadas com entidades representativas da sociedade civil, o projeto lei foi ameaçado novamente com a reapresentação do projeto de Darcy Ribeiro, agora aliado ao MEC. Designou-se para relator do projeto o próprio autor, Darcy Ribeiro.

Segundo Bollmann (1997), *golpe após golpe*, aprovou-se em 25 de outubro de 1995, o Substitutivo Darcy, excluindo-se de uma vez por todas, o projeto de lei mais democrático referente à educação que já houve na história do país. Ainda assim, entidades como o FNDEP aceitaram manifestar emendas a este projeto. A ANDES, manifestou-se contra o projeto desde o início, por apresentar características antidemocráticas e privatistas.

Na Câmara Federal tal disputa teve como resultado, em 17 de dezembro de 1996, a aprovação definitiva da nova LDB, com seus princípios gerais tendo por base o PL MEC-DARCY. O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei em 20 de dezembro de 1996 – Lei 9.394/96.

A LDB aprovada integra o conjunto de reformas encaminhadas pelo Estado no âmbito educacional, e aglutina e consolida mudanças desde a educação básica até o ensino tecnológico e superior. A aprovação desta lei, segundo Bollmann (1997), desconsiderou toda a sociedade civil e as instituições educacionais de todos os níveis. O texto aprovado acabou por seguir todo um direcionamento de ordem neoliberal, reduzindo a obrigação do Estado com relação à educação.

#### **4.1.4. Principais Artigos da LDB.**

No que se refere ao dever do Estado:

**Titulo III - Art. 4º.** O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

*I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;*

*II- Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;*

Parece estar claro no artigo 4º. o não entendimento da educação nacional enquanto um sistema, já que a educação básica aparece como setor estratégico que merece conseqüente investimento do Estado, bem como a possibilidade de desobrigação progressiva da gratuidade do ensino superior, já que ele não está mencionado no artigo que trata deste item.

Segundo a LDB, o Estado ainda garante orçamento global para a educação superior, mas não define como será a distribuição dos recursos, bem como o montante:

**Art. 54.** *Caberá a União assegurar anualmente, em seu orçamento global, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por elas mantidas.*

Além do mais, segundo Sguissardi (2000), este artigo tornar-se-ia 'letra morta', caso fosse implementado o projeto incluído no Plano de Reforma do Estado de transformação das IES públicas em organizações sociais, que as transformaria em propriedades públicas não-estatais, ou seja localizadas fora do aparelho estatal, o que desobriga a União da sua manutenção.

A proposta recentemente apresentada pelo MEC fala apenas que,

*A garantia de um orçamento global, fixado a partir de critérios objetivos de desempenho institucional, representa componente indispensável a este processo. O governo federal, por sua vez, incumbir-se-á de garantir a manutenção e a estabilidade dos investimentos e gastos anuais com as universidades federais. (MEC apud AMARAL, 2000)*

Percebe-se a intenção de se implantar, via contratos de gestão, uma autonomia universitária em que os recursos permaneceriam estáveis. Os contratos exigem a expansão do sistema, mas não a expansão dos investimentos financeiros.

A Lei desautoriza o Conselho Nacional de Educação de tomar decisões, atrelando-o ao MEC, retira do Fórum Nacional a responsabilidade do Plano Nacional de Educação, diminuindo assim seu alcance político e, neste caso, aumentando o controle do Estado sob a educação. O Estado abre mão da manutenção, mas não do controle,

**Título IV - art. 9º - A União incumbir-se-á de:**

*I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;*

*VI - Assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.*

*VII - Baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;*

*parágrafo 1º - Na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.*

A nova lei expressa também uma política de financiamento que não assegura a universalização em todos os níveis. Cabe a União financiar, obrigatoriamente, a educação básica e, progressivamente, a média; sendo que, no caso do ensino superior, prevê o financiamento estatal para as instituições privadas e para as públicas, não mais como obrigatoriedade, liberando-as para a obtenção de recursos na iniciativa privada,

**Título IV - Art. 9º - A União incumbir-se-á de:**

*III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função distributiva e supletiva;*

*Capítulo IV - art. 53 - No exercício de sua autonomia são asseguradas as Universidades, as seguintes atribuições:*

*X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas;*

*parágrafo 1º - inciso V - adotar regime financeiro e contábil que atenda as suas peculiaridades de organização e funcionamento;*

Aproveitando esta discussão sobre autonomia, que segundo a União significa a possibilidade de as universidades públicas não dependerem mais financeiramente apenas do Estado, podendo procurar recursos em outras iniciativas, a lei ainda concede autonomia para que as universidades definam seu

quadro de pessoal, seu regime jurídico, seus planos de carreira, ferindo o regime jurídico único, bem como a contratação e dispensa de professores. Sobre este aspecto, comenta Sguissardi (2000), que tal prerrogativa é coerente com o discurso que atribui a crise da universidade brasileira ao seu modelo único,

*Tal enunciado da lei, (...) guarda perfeita coerência com o diagnóstico que atribui à unidade do modelo universitário brasileiro e à isonomia de carreiras e de salários, etc. a responsabilidade pela crise do sistema, como já referido, e portanto abre as portas para a concretização do princípio da máxima diferenciação institucional. (SGUISSARDI, 2000, p.36)*

Esta autonomia se baseia na premissa do orçamento e do financiamento. A definição dos quadros, da carreira, do regime jurídico, etc., não se definirá, como apresentam no discurso, de acordo com o modelo que cada instituição irá seguir, mas sim, de acordo com os gastos que ela irá fazer, ou irá privilegiar. Precisando de mais recursos para uma determinada área, não necessariamente haverá suplemento do governo, mas poderão, gozando da 'autonomia', por exemplo, dispensar professores para obter mais recursos, extinguir cursos, até vender parte do patrimônio,

**Capítulo IV - art. 53 - No exercício de sua autonomia são asseguradas as universidades as seguintes atribuições:**

**I - criar, organizar e extinguir em sua sede, cursos e programas de educação superior;**

**VII - firmar contratos acordos e convênios;**

**parágrafo único. Para garantir autonomia didático-científica das universidades, caberá a seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:**

**I - criação, expansão, modificação, e extinção de cursos;**

**II - ampliação e diminuição de vagas;**

**V - contratação e dispensa de professores;**

**VI - planos de carreira docente.**

**Parágrafo 1º - No exercício de sua autonomia além das atribuições asseguradas no parágrafo anterior, as universidades públicas poderão:**

**I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas normas pertinentes e os recursos disponíveis;**

**VIII - efetuar transferências, quitações, e tomar providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.**

O estímulo à busca de fontes alternativas de financiamento, que não unicamente o da União, mostra, para Sguissardi (2000), a afinidade da Lei com as propostas do Banco Mundial,

*(...) usando o termo 'estimulando', se combinado com os limites de dotação de recursos estatais, previstos pelo Projeto de Autonomia do MEC e as reiteradas manifestações de autoridades da área, além do congelamento de recursos e custeio de capital e de salários, demonstra o que se entende de fato por diversificação de fontes de financiamento (expressão cara ao Banco Mundial), e que passa a ser visto pela comunidade acadêmica envolvida como passo significativo do processo de privatização em curso nas IFES. A afirmação de que os cursos de graduação e pós-graduação em sentido estrito continuariam a ser gratuitos, esconde o que depois se tornará explícito: a cobrança por qualquer outro serviço que não se restrinja a estas atividades, os cursos e serviços de extensão, por exemplo. ( p.36)*

Observamos que a questão da autonomia é, sem dúvida, o aspecto mais delicado da reforma universitária que vêm se impondo no Brasil, bem como nos sistemas universitários latino-americanos mais desenvolvidos. Toda esta investida contra a autonomia no Brasil se refere, principalmente, ao fato de não se auto-aplicar o artigo 207 da Constituição Federal.

A discussão sobre sua auto-aplicabilidade se inicia logo após a promulgação da constituição e prossegue até a aprovação da LDB de 1996. No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a concepção de Autonomia aparece de forma clara, como vimos acima, explicitando o que entende por autonomia didática, administrativa e de gestão financeira, analisada anteriormente. De fato, a Constituição e a LDB afirmam ainda a responsabilidade do Estado com relação à educação, inclusive no que tange a manutenção das universidades federais, o que representaria um limite legal a propostas que provenham de outro quadro conceitual.

Para o Governo Federal, o artigo 207 não se auto-aplica e necessita de regulamentação. Em 1995, o governo propôs alteração do artigo através de uma lei ordinária<sup>91</sup>. No entanto esta proposta foi rejeitada amplamente pelos vários

---

<sup>91</sup> Lei ordinária é aprovada/rejeitada por maioria simples dos presentes em plenário, não exigindo quorum qualificado. isto é, relativo ao total dos membros da Câmara dos Deputados. Pode inclusive ser aprovada por maioria simples dos presentes em uma comissão temática e considerada aprovada pela Câmara dos Deputados, se não houver recurso para votação em plenário. Significa que uma lei ordinária pode ser

setores sociais ligados ao Ensino Superior, pois isso implicaria no rebaixamento do princípio de autonomia que perderia o status de norma constitucional, ao ser regulamentado por lei ordinária.

Em 1997, segundo Belloni & Neto (2000), o governo imprimiu outra tentativa de modificação da autonomia como norma constitucional, mediante alteração de dispositivos no Artigo 207. a proposta incluía a criação de um Fundo Constitucional para a manutenção da educação superior – pública e privada – vinculado a receita tributária, e autonomia para reformulação de planos de carreira próprios de cada universidade federal. A reação contrária teve duas vertentes distintas, segundo Belloni & Neto (2000),

*Dentro do próprio governo, a área econômica considerou inaceitável a vinculação de tributos. Do lado da comunidade universitária, foram apresentados pelo menos quatro argumentos contrários: um, por defender o princípio de auto-aplicabilidade do Artigo 207 da CF, rejeitava qualquer tipo de regulamentação; outro, propondo a elaboração de uma lei orgânica, típica de órgão autônomo de Estado, para normatizar as relações entre universidades e o Estado; o terceiro, destacava a inconstitucionalidade do fundo que beneficiaria também, as instituições privadas; por último, a crítica à destruição do sistema de IFES em decorrência da pulverização da carreira acadêmica. (BELLONI & NETO, 2000, p.201)*

Em 1999, com a aprovação das reformas administrativa e previdenciária de acordo com as prerrogativas do governo, o MEC apresentou uma nova proposta de regulamentação da Autonomia, veiculada em dois textos: **“Autonomia Universitária: Fundamentos para uma lei das universidades federais, nos termos do que estabelece a LDB, assim como disponha a possibilidade de ampliação da autonomia, mediante contrato de desenvolvimento institucional”**, abril de 1999 e , **“Projeto de lei que dispõe sobre autonomia das universidades federais e dá outras providências”**, de 29 de julho de 1999<sup>92</sup>.

Nestes dois textos são cogitados o processo de implantação da autonomia plena nas universidades federais a partir dos dispositivos contidos na constituição

---

aprovada/rejeitada na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, por sete votos (maioria simples do quorum mínimo de 50% dos 24 membros da comissão).

<sup>92</sup> Cf. SGUISSARDI. Valdemar. Op. Cit.

federal e na LDB, porém, de acordo com Belloni & Neto (2000), mediante a observância de algumas diretrizes, a saber,

*manutenção da personalidade jurídica de direito público, sem alteração das naturezas autárquicas e fundacionais públicas; manutenção das condições de funcionamento estável das universidades federais; consolidação da avaliação institucional; estabelecimento de normas gerais para administração de recursos humanos e materiais; autogestão patrimonial e financeira; definição normativa das diretrizes de autonomia fixadas na Constituição Federal e na LDB, para a totalidade das universidades federais; possibilidade de opção pelas universidades pela ampliação de sua autonomia gerencial, orçamentária e financeira, mediante celebração de contrato; fixação de normas de transição entre planos de carreira para os servidores das universidades federais; regulamentação operacional das disposições inerentes a autonomia no âmbito do Ministério da Educação. (SGUISSARDI, 2000, p.17)*

O aspecto mais discutível desta proposta seria,

*(...) a associação linear de recursos à eficiência, sem considerar fatores como efetividade social e relevância das atividades 'eficientemente' desenvolvidas. (SGUISSARDI, 2000, p.17)*

Em resumo, podemos dizer que o que está em jogo nesta discussão da autonomia, no que tange o governo, é a regulação do relacionamento da instituição com o governo e não o grau de autonomia ou as formas de contratação de ações da universidade. Ou seja, o governo procura dismantelar a idéia de um sistema de universidades federais e procura estabelecer uma relação individualizada com cada universidade, segundo Belloni & Neto (2000), procurando estabelecer um contrato específico de gestão ou de desenvolvimento institucional, entre outras prerrogativas.

Obviamente houve a reação da comunidade acadêmica contra esta proposta expressa no "Anteprojeto : Projeto de lei que dispõe sobre a autonomia das universidades federais e dá outras providências" feito em conjunto com as quatro entidades da comunidade acadêmica (ANDIFES, FASUBRA, UNE E ANDES)<sup>93</sup>.

Em resumo poderíamos dizer que, estas entidades defendem a auto-aplicabilidade do Artigo 207, acordando ser desnecessária a regulamentação,

porém concordando ser legítima a formulação de uma Lei Orgânica das Universidades, no sentido de melhor definir a autonomia, para evitar que uma lei indesejável seja votada no Congresso diante de uma ausência de participação das universidades, sendo que para isso não seria preciso alterar o texto constitucional. Tem sido esta a atitude daquelas instituições.

Voltando às diretrizes da LDB, observa-se que não há mais garantia do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta prerrogativa aparece no artigo 45 da LDB, que trata da diferenciação institucional,

**Art. 45** – *A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.*

Fica estabelecido aí, implicitamente, uma distinção entre *universidades de pesquisa* e , onde só as universidades terão obrigação constitucional de promover pesquisa, ensino e extensão associados. Segundo Sguissardi (2000), é neste artigo que temos instituído, com força da lei, as universidades de ensino, que serão todas as formas de educação superior não autorizadas a funcionar como universidades.

Em relação à gestão democrática, a lei reza que o ensino superior obedecerá aos princípios da gestão, sem no entanto definir quais são estes princípios. Assegura a existência de órgãos colegiados deliberativos, do qual participarão os segmentos da comunidade institucional local e regional e, de forma incoerente, define que a participação dos docentes será de 70%:

**Capítulo IV - Art. 56** - *As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.*

**Parágrafo único.** *Em qualquer caso, os docentes ocuparão 70% dos assentos em órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem de elaborações e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.*

---

<sup>93</sup> Sobre estas propostas conferir LIBERATO, Léo Vinicius, **A funcionalidade da universidade brasileira à luz dos projetos e políticas atuais**. Dissertação de Mestrado. UFSC. 1999.

Segundo Sguissardi (2000), esta lei, ao estabelecer a nomeação dos dirigentes máximos da IFES, através de listas tríplexes elaboradas por colegiados que tenham 70% de docentes em sua composição, é considerada no meio acadêmico em geral como uma forma de violação do princípio da autonomia universitária.

Outro aspecto relevante na Lei se refere às atividades de pesquisa e extensão. De acordo com a Lei, elas "poderão" receber apoio financeiro do poder público, o que prova o descomprometimento do Estado para com esta área:

*Art. 77 - parágrafo 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.*

O Estado deixa de incluir no pagamento de pessoal docente, e demais trabalhadores da educação, recursos públicos para aqueles que estão em "**desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino**", demonstrando a possibilidade de não haver pagamento integral de salários dos docentes e/ou técnicos-administrativos que foram liberados para mandato sindical:

*Título VII - Art. 71 - Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:  
VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação quando em desvio de função ou em atividades alheias à manutenção e desenvolvimento do ensino.*

Também não consideram despesas públicas com educação, programas alimentares, assistência médica, odontológica, farmacêutica e psicológica, bem como assistência social, obras de infra-estrutura, formação de quadros especiais, instituições públicas de caráter assistencial, cultural, ou desportivo, e pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino (art. 71, incisos: I, II, III, IV, V).

O conteúdo do Artigo 71 expressa a idéia de universidade associada à de empresa privada. Refere-se à lógica de mercantilização do saber e da ciência que,

*Adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público de Estado. (Sguissardi, 2000, p.41)*

Desvinculando-se completamente da multifuncionalidade institucional, a universidade se distancia da sociedade e se aproxima do mercado. Atuando como empresa ou como atividade não exclusiva do Estado, ela não poderá mais receber plena manutenção do Fundo Público e,

*Isto conduziria a um afastamento gradativo do Estado como responsável constitucional pela manutenção da educação superior pública, mas mantendo o controle administrativo gerencial. Em outras palavras, trata-se da consagração da concepção de **autonomia financeira** das IFES por oposição à de **autonomia de gestão financeira**, nos moldes constitucionais, e o **centralismo burocrático** (variante do **hiperpresidencialismo**), que assume como porta-voz dos eleitores e dispensa o debate com os demais atores e agentes do sistema, considerando ultrapassado e corporativista qualquer movimento social organizado que se oponha à versão oficial de modernidade. O saber mercantilizado, bem individual antes que direito coletivo e condição de cidadania, e a educação superior, como prestação de serviço por empresas competitivas, exigiriam a máxima diferenciação institucional e flexibilização curricular. O modelo humboldtiano de universidade que alia ensino e pesquisa deve ser substituído por outro que possibilite a máxima expansão das chances de quantos queiram alcançar o 'olimpico meritocrático' de um curso 'pós médio', seqüencial que seja, com as mil combinações de saberes/mercadorias garantidoras dos títulos/menus nos self-services acadêmicos oferecidos à milionária demanda reprimida de candidatos ao terceiro grau. Trata-se dos modelos das universidades de ensino, já largamente hegemônicas, fiar-se no insuspeito testemunho da opinião pública e do 'PROVÃO', responsáveis maiores pelo aligeiramento ou má qualidade da educação superior no país. (SGUISSARDI, 2000, p.41)*

Partindo-se apenas da análise destes Artigos da LDB e das propostas de autonomia universitária propostas pelo governo, podemos observar que há um direcionamento intenso do Estado em atribuir às suas políticas o arcabouço neoliberal. O Estado, em relação ao Ensino Superior, de acordo com a nova Lei, pode até investir em universidades públicas, desde que tal investimento não seja apenas recurso público.

Estes recursos passam agora a serem destinados apenas às universidades que realizam pesquisa de "qualidade". Seriam disputados a partir de avaliações de mérito, que exigiriam esforço real de todas as instituições, no intuito de adotarem a prática empresarial - competitividade, eficiência e produtividade – como padrões de constituição.

A política educacional que se estabelece com a nova LDB, inaugura a educação como portadora de papel fundamental em relação à reestruturação produtiva, ou seja, passa a ser identificada com a lógica de mercado,

*(...) as ações de reforma em curso podem ser caracterizadas pela categoria **privatização do público**, tanto no sentido de desestatização das IFES e afastamento gradativo do Estado da responsabilidade por sua plena manutenção e financiamento, quanto por estimular de todas as formas a seu alcance a expansão do ensino superior estritamente privado(...). Em outras palavras, quando se lança mão de artifícios semânticos como entidades públicas não estatais, propriedade pública não estatal e espaços do semipúblico e do semiprivado, o que quer significar de fato é que se entende a educação superior como espaço efetivamente privado. (SGUISSARDI, 2000, p.42)*

Pudemos também verificar, nesta análise, forte influência das prerrogativas do Banco Mundial no plano de reforma da educação superior no Brasil, tanto no que se refere ao ajuste estrutural em geral, quanto ao que se refere às políticas educacionais em específico. Influência que não se manifesta explícita e imediatamente, sendo que, na aparência, a LDB parece nada ter a ver com a proposta do Banco Mundial, mas que, em essência, exprime uma associação clara para com estas propostas. Discutiremos mais precisamente este aspecto no capítulo 5.

## **4.2. A Reforma do Ensino Superior na Argentina.**

### **4.2.1. Alguns dados:**

O sistema universitário argentino é o pioneiro no Cone Sul, fundado no século XVII, sob forte orientação jesuítica e com ênfase nas disciplinas humanísticas. A partir do século XIX, com a criação da universidade de Buenos Aires (UBA), introduziu-se o modelo francês-napoleônico de escolas isoladas, profissionalizantes e de responsabilidade do Estado.

Em 1958 iniciou, na Argentina, o funcionamento das universidades privadas. Segundo Morosini (1994:32), foi a partir desta data que houve um

incremento de 158% no número de IES, marcado por uma tendência de atendimento das necessidades regionais, que deixou de lado a criação de instituições com carreiras tradicionais, como Direito e Medicina.

Até os anos 80, o sistema universitário argentino contava com 658.988 alunos matriculados e 101.633 docentes. Atualmente, segundo Catani (1997), a Argentina possui 81 universidades, das quais, 36 são nacionais, 45 são privadas e 4 são Institutos Universitários criados sob o regime legal de universidades provinciais. Nas Universidades Nacionais encontram-se matriculados 615 mil alunos, tendo aulas com pouco mais de 101 mil professores e contando com um orçamento bastante exíguo, no qual estão incluídos gastos com o pagamento dos docentes, manutenção das instalações, investimentos de emergência e as despesas com os hospitais de 7 Universidades Nacionais. Há um número se 100 mil alunos matriculados em universidades privadas. Quanto ao tamanho das universidades argentinas teríamos:

**universidade mega:** constituída exclusivamente pela Universidade de Buenos Aires, que concentra a terça parte do total de alunos (27 e 33,5%);

**universidades grandes:** La Plata, Córdoba, e a Tecnológica (entre 13 e 10% do total);

**universidades medianas:** universidades de Rosário, Tucumã e do Nordeste (7, 5, e 4%, respectivamente);

**universidades chicas (pequenas):** Cuyo e Mar Del Plata (3% ambas), El Litoral (2%), e as 16 restantes (entre 1 e 0% do total).

Possui uma grande diferenciação hierárquica advinda da modernização ocorrida nos anos 70, que possibilitou a democratização do acesso por um lado, mas por outro, não pode conservar o nível homogêneo da qualidade universitária. A democratização do acesso, que permitiu o ingresso da maioria da população na faixa etária relacionada a este nível (18 a 24 anos de idade), não conseguiu fazer com que fosse mantida a qualidade dos programas. Mesmo assim, segundo Bóron

(1991), os problemas não são menores e refletem no grande número de evasão, quanto nas taxas de retenção de estudantes no Ciclo Básico Comum<sup>94</sup>,

*neste ciclo, os estudantes devem ser aprovados em 6 ou 7 matérias – segundo o curso que optem – e só depois de cumprir esta fase crítica os aspirantes entram na faculdade que escolheram (...). Dos 45.111 candidatos que procuraram entrar na Universidade de Buenos Aires em 1990, apenas 19.076 puderam de fato fazer, ou seja, 42,28%” (BÓRON, apud CATANI & GUTIERREZ, 1997)*

Há ainda outros dados interessantes, segundo Catani & Gutierrez (1997). De acordo com o censo argentino de 1995, 42% dos alunos abandona a universidade no primeiro ano, a UBA reúne cerca de 28% do total dos alunos e que apenas 19% dos ingressantes termina a graduação. 65% dos alunos estudou em escolas secundárias públicas. 13,1% dos alunos não foi aprovado em nenhuma matéria em 1993; 41,93% foi aprovado entre 1 e 3 matérias; 11,1% concluiu 4 matérias e 22,2% aprovou em 5 matérias ou mais.

Em relação ao tempo dedicado ao estudo, 35% dos alunos estudam mais de 31 horas semanais. Mais da metade, 54,2% dos alunos trabalha. Dentre aqueles que trabalham, 37,2% o fazem por mais de 40 horas semanais, enquanto 34,1% trabalha entre uma e vinte e quatro horas por semana. A principal fonte de renda para 23,4% dos alunos é seu próprio trabalho e 42,8% sobrevive com rendas familiares, ao passo que 28,5% combina rendas de seu trabalho com ajuda familiar. Apenas 0,3% recebem bolsas de estudo.

Com relação ao número de docentes, a Argentina possuía até 1994, 101.633 cargos, sendo a seguinte a distribuição deste total por regime de trabalho: 40 horas (10% dos cargos); 20 horas (22%); 12 horas (67%); outros (0,7%)<sup>95</sup>.

Respondendo a uma tendência que se estende por toda a América Latina e ao mundo, na Argentina, nas últimas décadas, vem se produzindo um aumento significativo na matrícula universitária. Este crescimento vem acompanhado, tal

<sup>94</sup> Ciclo Básico Comum: ciclo de formação científica e cultural básica, com um forte acento no interdisciplinar por qual todos os estudantes passam na universidade antes de iniciarem seus cursos específicos.

<sup>95</sup> Cf. MOROSINI, Marília. Op. Cit.

qual no Brasil, da expansão das instituições universitárias. No que se refere ao crescimento destas instituições, verifica-se que 82,7% dos alunos estão nas universidades nacionais.

As universidades nacionais argentinas, organismos descentralizados do Ministério da Educação e da Cultura, criadas por lei do Congresso Nacional, gozam de autarquia financeira e autonomia acadêmica e de governo. Englobam um conglomerado altamente diferenciado em atenção ao seu tamanho, Antigüidade, complexidade da oferta acadêmica, desempenho das funções de investigação e extensão, e de reconhecimento e prestígio social.

É também nas universidades nacionais argentinas que se faz, segundo Catani & Gutierrez (1997), 80% da pesquisa desenvolvida no país. No entanto, a lógica que se processa em relação ao discurso de reformar o ensino superior do país adota a retórica de atribuir a crise do sistema às universidades nacionais,

*(...) o que se observa nos governos justicialistas é a implantação gradativa de um pensamento segundo o qual se procura caracterizar as U.N. (universidades nacionais) como grandes paquidermes, custosos, inoperantes e politizados (ou seja, tudo o que deveria se evitar numa instância que discute, produz e divulga conhecimentos científicos). Nesta batalha o governo se vale dos meios de comunicação para mostrar que a relação "aluno que entra – aluno que sai diplomado" é desproporcional e o "produto final" de baixa qualidade. Além disso, diz-se que o pagamento de taxas (o arancelamiento) é a única saída para o financiamento das U.Ns. (CATANI & GUTIERREZ, 1997, p.213)*

O funcionamento atual do sistema universitário argentino possui uma débil coordenação. As universidades nacionais se agrupam no Conselho Interuniversitário Nacional (CIN), e as universidades privadas são coordenadas pelo Conselho de Reitores das Universidades Privadas (CRUP), que é um corpo de negociações e acordos. Em nenhum dos dois organismos existe, no entanto, uma efetiva coordenação interinstitucional e, menos ainda, com relação às ações do governo nacional<sup>96</sup>.

A educação superior argentina tem sido descrita mais como um conglomerado de instituições, do que como um sistema. A heterogeneidade das

---

<sup>96</sup> Cf. CHIROLEU, Adriana R.. Op. Cit.

universidades não se traduz, segundo Marquis (1994), em uma clara diferenciação das funções e ofertas educativas, e são estas questões que se espera resolver com a reforma.

#### **4.2.2. As universidades argentinas – da redemocratização à reforma sob as condições de mercado**

Em relação à situação atual destas universidades, há que se considerar, segundo Marquis (1994), a recuperação do regime constitucional em 1983, que significou uma mudança considerável no desempenho de suas atividades, possivelmente de maior peso do que tiveram as universidades nos países da região que atravessaram situações análogas, como Brasil e Chile,

*El triunfo en 1983 del Partido Radical vinculado a las tradicionales clases medias y solidario con el ideal de universidad reformista, permitió recuperar la tradición universitaria argentina que se remonta al proceso de la Reforma de 1918 y que tiene como reivindicación fundamental la autonomía y el cogobierno de las instituciones universitarias." (MARQUIS, 1994, p. 94)*

A transição para a democracia implicou na mudança da política repressiva imposta ao ensino superior argentino pelo governo militar de 1966 a 83. Em dezembro de 1983, o governo democrático interveio nas universidades através do Decreto 154, reimplantando os estatutos com que se governavam as universidades antes de 1966.

Durante o regime militar, as universidades sofreram um dos processos mais obscuros de sua história. Assim como no Brasil e no Chile, a ditadura argentina ocasionou uma queda abrupta da matrícula; aplicou taxas e critérios de ingresso; reduziu consideravelmente o financiamento universitário; desvinculou a política científica do âmbito universitário; hierarquizou as condições salariais;

controlou e imprimiu vigilância ideológica nas universidades; além do debilitamento do campo científico causado pela perseguição aos docentes<sup>97</sup>.

A redemocratização implicou em um novo período nas universidades argentinas, diferente, segundo Sguissardi & Silva Júnior (1997), das experiências democráticas anteriores. Neste período, expandiu-se e diferenciou-se o sistema, incorporando novos setores sociais, regionalizando a oferta, porém, antes de tudo isso, prenunciava-se a modificação das relações entre Estado e universidade, produto não só da crise fiscal e da desconstrução do Estado de Bem Estar e da abertura econômica, senão também das dimensões que havia adquirido o sistema de educação superior.

Foi neste período que também se estabeleceu a implantação do ingresso irrestrito, ou seja, o livre acesso de todos os aspirantes que já tenham concluído seus cursos secundários à universidade,

*En Argentina, el sistema universitario experimenta cambios profundos a partir de la década Del 80. Entre ellos, el gobierno democrático de Raúl Alfonsín restablece en 1984 el ingreso directo que, junto a los principios de autonomía y cogobierno universitario estaban incluidos en la plataforma electoral, generándose – a partir de la demanda insatisfecha de los años del gobierno militar – un elevado crecimiento de la matrícula. (CHIROLEU, 1995, p.54)*

Como já colocado anteriormente, este tema é muito controverso. Há quem ache que esta decisão tomada no período de transição democrática da Argentina atuou em prejuízo da qualidade, da racionalidade e da equidade do sistema universitário. O fato de se ter aberto a universidade para uma demanda social que exigia um maior número de vagas ocasionou, inicialmente, uma alta demanda de ingresso no sistema. No entanto, segundo Marquis (1994), esta pressão por vagas só se deu nos primeiros anos e não foi compartilhada por todas as universidades nacionais argentinas,

*(...) tras la fuerte demanda de los primeros años de la recuperación de la vida democrática, la presión por el ingreso se ha atenuado, lo que ha llevado a que las universidades implementen políticas de búsqueda de alumnos. (MARQUIS, 1994, p. 94)*

<sup>97</sup> Cf. Sguissardi & Silva Júnior, Op. Cit.

De fato, as universidades nacionais implementaram uma variedade de modalidades de ingresso direto a partir do governo Alfonsín, sempre se referindo ao ingresso irrestrito ou direto. Mas as medidas tomadas pelo governo de Alfonsín geraram um processo que resultou na tomada de novas medidas educacionais, quando assumiu, em 1989, o governo do Partido Justicialista de Carlos Menem.

As características fundamentais do período de 1983 que levaram a emergência de novas políticas em 1989 são, resumidamente, as seguintes: "aumento acelerado de uma matrícula que foi contida no período anterior, e que se constituiu na controvérsia universitária; desaparecimento do Estado como fator integrador do sistema; crescimento da massa docente em um período de grandes reivindicações salariais; uma série de problemas internos às instituições, ligados em grande medida, com a necessidade de construção de regras e recursos democráticos, entre outros problemas"<sup>98</sup>.

Até 1989, segundo Brünner (apud Sguissardi & Silva Júnior, 1997), o sistema de ensino superior argentino viveu uma etapa de restabelecimento das velhas relações benevolentes entre Estado e universidade que caracterizou os vínculos dos regimes democráticos com suas universidades durante a vigência do Estado de Bem Estar.

O fato de a Argentina estar experimentando, assim como Brasil e Chile, uma crise econômica e inflacionária de larga data e de, por consequência, estar absorvendo a temática da dívida externa, do ajuste e do discurso dos organismos internacionais – ocupando papel central o Banco Mundial – veio a intenção do Estado de disciplinar as universidades, recortando sua autonomia e tentando pautar a discussão universitária.

Passa-se a reclamar das universidades maior eficiência e eficácia, acusando-as de gastar mal os fundos públicos. A nova política educacional argentina passa a se concentrar na descentralização mediante a transferência dos

---

<sup>98</sup> Cf. Sguissardi & Silva Júnior, Op. Cit.

serviços educativos às províncias e possivelmente, no futuro, a transferência para o mercado,

*Mientras tanto, el estado procura abandonar su responsabilidad en el sostenimiento y la financiación de la educación universitaria y plantea en ambos países la necesidad por razones de justicia de establecer el arancelamiento del tercer nivel en un claro intento por lograr la colaboración de la financiación individual en rubros que antes eran de responsabilidad exclusiva del estado. (CHIROLEU, 1995, p.57)*

Concretamente, o gasto público com a universidade argentina entre 1980 e 1995, em termos reais, diminuiu 21,4%, segundo Sguissardi & Silva Júnior (1997).

Como se isso não bastasse, a quantidade de instituições universitárias, bem como a diversidade institucional, estabeleceu uma tipologia de gastos governamentais que se reflete na seguinte regra: **quanto maior o tamanho da instituição, menor deve ser o gasto com ela.** Para o governo, estas universidades têm melhor administração, em conseqüência, maior qualidade e, por isso, não necessitam de tantos recursos provenientes do fundo público.

O que parece estar se estabelecendo no sistema de ensino superior da Argentina, na atualidade, é uma linha de política universitária que prima por um sistema de qualidade para poucos em contraposição a um conciliamento entre qualidade e democratização. A tendência dominante, segundo Vior & Paviglianiti (apud Sguissardi & Silva Júnior, 1997), é de que o sistema de educação superior argentino apoie uma concepção atada às "solicitações de recursos humanos e 'científicos-tecnológicos' do grande capital", ou seja,

*(...) o financiamento destina-se àqueles projetos que aumentem a eficiência do sistema ; com o Estado outorgando bolsas, créditos e incentivos apenas aos indivíduos que demonstraram capacidades e méritos intelectuais em campos selecionados como prioritários. (Vior & Paviglianiti apud Sguissardi & Silva Júnior, 1997, p.215)*

Neste sentido, as opções políticas em matéria de financiamento se referem às prerrogativas do Banco Mundial.

### 4.2.3. A Reforma na Universidade Argentina a partir da Gestão de Menem.

Na Argentina, a partir de 1990, o poder executivo começou a delinear uma nova política para as universidades. Neste sentido, inicia-se a redução de recursos econômicos destinados para este setor, bem como o recorte da autonomia universitária e mudanças no que se refere ao acesso à universidade<sup>99</sup>.

Com relação a este último aspecto, o projeto oficial do governo argentino prevê que as universidades limitem o acesso dos estudantes universitários, reforçando o reduzido rendimento que estes têm e introduzindo, simultaneamente, o debate sobre a qualidade acadêmica e a necessidade de redistribuir os recursos a partir de variáveis relacionadas com a mesma.

Desta forma, passou-se a focar a avaliação como o caminho para o melhoramento da qualidade e a discussão acerca das políticas de financiamento da educação superior centrou a avaliação como critério básico para a obtenção de recursos. O cenário político educacional argentino da década de 90 trata a avaliação como a 'fórmula mágica' para solucionar o problema da qualidade, e este discurso tem ocupado espaço significativo no cenário político-educativo latino-americano<sup>100</sup>.

<sup>99</sup>Esta sugestão foi recebida de distintas maneiras pelas instituições e, na atualidade, coexistem distintos sistemas de ingresso, desde o direto (com ou sem cursos de nivelção), até o ingresso restringido, com ou sem fixação de *numerus clausus* (Chiroleu, 1997:58).

<sup>100</sup> Segundo Mollis (1994), está presente neste discurso busca da qualidade e, na qualidade, existem duas dimensões que devem ser muito bem explicitadas quando tratamos de uma avaliação: a excelência e o valor. A excelência seria a dimensão da qualidade associada com o máximo êxito em termos de parâmetros intrínsecos ao desenvolvimento da disciplina, enquanto que o valor compreenderia uma dimensão utilitária da qualidade, cuja expressão mais freqüente está vinculada com o mercado. Desta forma, no sistema de avaliação, estariam vinculadas duas faces de uma mesma moeda, sendo que estes dois parâmetros deveriam ser levados em consideração na ocorrência do processo. No que se refere à definição de parâmetros de excelência, os indicadores de qualidade estariam relacionados a excelência científica de uma determinada disciplina, tendo como referência o desenvolvimento do campo do conhecimento a nível internacional e o acordo da comunidade científica sobre a validade de conhecimentos alcançados. Como se vê, a definição destes parâmetros são menos problemáticos apesar de que haja, no interior de cada sistema, determinados problemas: disputa entre paradigmas teóricos, por exemplo. Já a definição de parâmetros em função do valor, referido à universidade, remete, segundo Mollis (1994), a riscos sérios na construção de uma avaliação institucional. Este risco é o de assimilar qualidade e valor, excluindo a dimensão da excelência na construção deste modelo, ou mesmo confundindo um com o outro, ou seja, o que a sociedade-mercado define como valoroso em um momento, não se refere ao projeto de universidade e nem aos propósitos históricos, que não permite que o valor mercado possa ser medido em curto prazo. Isso não significa que as universidades não tenham capacidade de adaptarem-se a estas demandas específicas e imediatas, até tem maior facilidade para isso. O fato é que a capacidade

Em meados de 1991, o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Interuniversitário Nacional (CIN), acordaram e puseram em marcha um projeto que contou com o financiamento do Banco Mundial e significou um avanço considerável em matéria de avaliação na Argentina, não só pelos resultados obtidos, mas também pelo debate que promoveu na comunidade universitária local. De acordo com Marquis (1994), este empreendimento denominou-se "Subproyecto 06: Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria". O projeto sugere as seguintes prerrogativas:

- *Melhorar a interação das universidades com a sociedade;*
- *Desenhar metodologias de estudos de custos e alternativas de financiamento;*
- *Desenhar metodologias de avaliação para melhorar a qualidade;*
- *Desenvolver um sistema de informação estatística e científica para propor mecanismos para capacitar administradores universitários.*

Por iniciativa do Ministério da Educação e do CIN, não se iniciaram as tarefas correspondentes às prerrogativas a serem alcançadas. Durante todo o ano de 1992, segundo Marquis (1994), as tarefas continuaram relacionadas exclusivamente com a avaliação, em particular com,

*(...) la elaboración de una metodología para seleccionar variables, procedimientos para aplicar estos instrumentos y una estrategia general para organizar la puesta en marcha del proceso de evaluación de la calidad universitaria en Argentina. (MARQUIS, 1994, p.96)*

Paralelamente às atividades do Projeto, a problemática da avaliação foi se instalando no meio universitário e acadêmico e, também, na opinião pública, que passou a realizar seminários, foros e conferências sobre o tema em todo o país. Parece claro que o Subprojeto 06 gerou na Argentina um debate muito sério com

---

de adaptarem-se ao meio não é, de forma alguma, indicador de uma estrutura organizacional dinâmica, sendo que as universidades não devem ser avaliadas apenas pelo grau de adequação às demandas externas. Mas, no entanto, é este processo que se quer estabelecer a partir das reformas.

relação ao tema da avaliação. As universidades nacionais participaram ativamente do debate acerca da questão, tanto através da comissão de ensino do CIN, como também através de vínculos mais estreitos entre elas e o MEyC.

No entanto, a contribuição estimável que estas universidades trouxeram para a discussão da avaliação – que atuou como elemento dinamizador do debate – bem como as experiências que elas adotaram em termos de avaliação institucional, não se constituíram antecedentes para o processo de avaliação institucional que se estabeleceria mais adiante na Argentina.

No II encontro do CIN, em 1992, tornaram-se evidentes os temores e as resistências que despertavam as atividades do projeto em certos setores da comunidade universitária. Estas ressalvas expressaram-se em críticas à proposta que o projeto estava elaborando. O principal tema conflitivo era a participação de instâncias extra-universitárias nos processos de avaliação, que segundo alguns setores, era lesivo à autonomia.

O Subprojeto 06 proporcionou o avanço dos instrumentos avaliativos na Argentina, principalmente naquelas subscritas pelas ações governamentais. A partir de 1993, o governo avançou na construção do processo de avaliação das universidades.

Durante o primeiro trimestre de 1993, segundo Mollis (1994), criou-se a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU), com o intuito de gerar políticas governamentais para o setor universitário. Este novo organismo nasceu com o objetivo central de produzir condições para modificar e reverter a complexa relação entre o poder executivo e as universidades. Entre seus alinhamentos políticos básicos se propõe,

*Fortalecer el financiamiento publico y privado de las universidades estatales; crear las bases para una adecuada integración e coordinación Del sistema universitario; Promover por distintos medios el mejoramiento de la calidad de las ofertas y servicios universitarios; contribuir al desarrollo de marcos institucionales y reglamentarios de la organización y funcionamiento de las universidades".*  
(Secretaría de Políticas Universitarias apud MOLLIS, 1994, p.105)

Para Krotsch (1997), a SPU destinava-se a se constituir como o centro burocrático do sistema de ensino superior argentino,

*(...) es el nódulo inicial de una configuración de nuevos organismos de regulación que luego adquirirán un estatuto legal a través de la Ley universitaria. En esta se plasman, por otro lado y de manera contradictoria, la política universitaria del Banco Mundial, los propios intereses burocráticos y aquellos arraigados en el sistema de educación superior del país en un contexto burocrático fuertemente teñido por el patrimonialismo y la penetración de intereses privados. (KROTSCH, 1997, p.184)*

Em junho de 1993 a SPU enviou às universidades nacionais e privadas o projeto de convênio para o melhoramento da qualidade universitária e a proposta de pautas mínimas de avaliação e cronograma de atividades (etapas, atores, calendário), instruindo-as a participarem de experiências piloto, mediante um programa experimental e progressivo que pusesse à prova uma metodologia de avaliação.

No entanto, apenas 7 universidades nacionais firmaram o convênio com o intuito de realizar estas experiências piloto. As universidades que aderiram ao sistema foram as de pequeno e médio porte, instituições que sempre estiveram mais condicionadas ao controle do governo. As universidades de grande porte e a Mega, Universidade de Buenos Aires, não fizeram o convênio e resistem ao processo avaliativo<sup>101</sup>.

Em represália a falta de adesão das universidades, tanto nacionais quanto privadas, ao processo de avaliação, fez com que a SPU elaborasse, em 1993, um anteprojeto de lei universitária que obrigava todas as instituições a assegurarem o funcionamento de instâncias internas de avaliação institucional; cuja função seria a de avaliar a produção acadêmica e científica, assim como sua capacidade de gestão institucional. O organismo autônomo de avaliação seria composto por intelectuais indicados pelo Conselho de Reitores, pelas comissões de educação do Senado e da Câmara dos Deputados, e pelo MeyC<sup>102</sup>.

<sup>101</sup> Cf. MARQUIS. Carlos. Op. Cit

<sup>102</sup> Cf. MOLLIS. Marcela. Op. Cit.

Sustentavam também que esta avaliação seria complementada com avaliações externas que ocorreriam, no mínimo, a cada 5 anos e que estariam a cargo da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação. Este anteprojeto previu que, no caso das universidades nacionais, o informe destas avaliações, assim como os planos de melhoramento em consequência delas, seriam indispensáveis para participar nos recursos disponíveis do fundo de desenvolvimento universitário (FOMEUC), que se somaria ao orçamento anual. Ou seja, o incremento dos recursos estaria condicionado a avaliação<sup>103</sup>.

Estas prerrogativas implicaram em um conflito intenso entre as grandes universidades nacionais e o governo, que não estão transitando o caminho do consenso. Os pontos mais obscuros do projeto são constantemente questionados, principalmente porque soa como uma armadilha, já que não é explícita a forma como governo e as universidades vão se relacionar<sup>104</sup>.

A Lei de Educação Superior n. 24.521<sup>105</sup> é também um marco importante no fortalecimento do poder da SPU aprovada em 1995. Constituiu-se uma normativa que pretendeu conciliar os pressupostos do Banco Mundial no que se

<sup>103</sup> Cf. MOLLIS, Marcela. Op. Cit.

<sup>104</sup> Segundo Moillis (1994:106) Os questionamentos mais freqüentes, refere-se aos seguintes pontos:

- De que maneira este projeto incide concretamente na reconstrução de um projeto acadêmico?
- Quais são os dispositivos para a avaliação institucional, e qual a idéia de universidade sustentada: *universidade-empresa; universidade-fábrica de diplomas, universidade-produtora de conhecimento, universidade comprometida com o desenvolvimento tecnológico; universidade de ensino; universidade criadora do pensamento crítico?*
- Como se resolve o enfrentamento das lógicas que coexistem nas propostas? Por um lado, a *lógica racional-modernizante da burocracia administrativa*; por outro, a *lógica dos professores*.
- Quais são os critérios prioritários que sustentam a necessidade institucional para promover a auto-avaliação: demanda do mercado de trabalho? desenvolvimento das disciplinas e campos científicos? Necessidades sociais e políticas e projetos nacionais? Cumprimento de objetivos institucionais? Eficiência, definida como relação custo-produto?
- Do ponto de vista da universidade, para que se avalia? Para o desenvolvimento da instituição, ou para responder a demanda de um agente externo com poder efetivo de coação econômica; ou para satisfazer ambas as finalidades?
- Do ponto de vista do Estado, para que se avalia? Para legitimar decisões sobre políticas de financiamento que atendam a crítica situação de retração econômica e a necessidade de racionalizar o gasto público? Para diferenciar a partir de 'prêmios e castigos' as instituições que mais rapidamente aceitaram a modalidade de avaliação? Para diferenciar (em sentido positivo) com maior apoio financeiro aos segmentos que apresentam maiores dificuldades para concretizar o projeto acadêmico esperado?

<sup>105</sup> Para ver alguns aspectos desta lei: ver artigo de Carlos Pedro Krotzsch "La Universidad Argentina y los Desafios del Cambio: El Caso de los Posgrados", 1997, op. cit..

refere à Educação Superior, com os interesses contidos no sistema de educação superior argentino.

Esta lei constituiu a base para o acesso a um crédito de 160 milhões de dólares outorgados pelo Banco Mundial para a reforma das universidades nacionais argentinas. O processo de construção desta política teve como epicentro a Secretária de Políticas Universitárias, demonstrando como o poder executivo teve um instrumental suficiente para impulsionar uma política agressiva em relação à questão universitária no país.

Foi através da Secretaria de Políticas Universitárias que o governo argentino avançou no desenvolvimento de uma política executada através de organismos de 'amortização' que mediam a relação entre o Estado e os estabelecimentos universitários: A Comissão Nacional de Acreditação e Avaliação (CONAEVA) e o Fundo para o Melhoramento da qualidade da Educação Superior (FOMECA)<sup>106</sup>.

Uma característica importante do processo que se deu na Argentina, com a expansão do poder da SPU a partir de 1993, aponta a redução da responsabilidade financeira do Estado para com o setor universitário, com o conseqüente aumento da sua capacidade de controle,

*Si la ley aumentó la complejidad del sistema a través de la creación de organismos de amortiguación y coordinación y un amplio aparato central que ha desarrollado intereses propios dentro del sistema universitario, aumentó también la capacidad de control del Estado. Simultáneamente se procura orientar a las instituciones hacia la obtención de recursos externos con la intención de promover una mayor vinculación de la universidad con el mercado. En este sentido, el programa expresa el nuevo tipo de gobernabilidad neoliberal en el campo educativo, que se manifiesta en la particular paradoja de incrementar el rol del Estado al mismo tiempo que se pretende la racionalidad instrumental de instituciones y personas. (KROTSCH, 1997, p.189)*

---

<sup>106</sup> Segundo Krotsch (1997), o primeiro organismo tem um potencial muito baixo como mecanismo de autoregulação do sistema, por ser um majoritariamente composto por representantes do Poder Legislativo. Tem uma função mais tangencial que é a de implementar a avaliação externa das universidades, creditar carreiras de graduação e pós-graduação e, fundamentalmente, creditar instituições. Já o FOMECA, tem a função de promover o desenvolvimento e o financiamento das pós-graduações creditadas e os programas de formação de graduação. Faremos uma análise do FOMECA, mais à frente.

De fato, a criação de novos organismos estatais e paraestatais de regulação têm modificado significativamente a relação das universidades com o Estado, assim como a relação das universidades entre si. E, muito mais que isso, vêm moldando o sistema universitário argentino de maneira afim com a proposta global referente à educação superior latino-americana. Proposta que tem sido o produto de uma política voltada para a necessidade de orientar a universidade para o mercado e suas necessidades.

#### 4.2.4. O Banco Mundial e o Programa de Reforma do Ensino Superior Argentino - El Fondo para Mejoramiento de La Calidad Universitaria ( El FOMECE).

O FOMECE<sup>107</sup> foi criado em 1995 pelo governo argentino, como organismo dependente da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU), com o objetivo de estimular a transformação do ensino universitário, tanto ao nível de graduação quanto de pós-graduação. Segundo Cano (1995), a princípio, os objetivos gerais do FOMECE eram inquestionáveis e indiscutíveis porque se propunham à reformas necessárias, as quais *"todos os setores preocupados com o ensino superior haveriam de concordar"*:

- *promover o melhoramento da qualidade universitária e a modernização curricular, fortalecer a graduação e desenvolver a pós;*
- *promover uma visão integrada da atividade universitária com os distintos níveis de ensino, com a pesquisa e com o ensino médio;*
- *estimular e facilitar a formação e atualização do corpo docente;*
- *impulsionar o investimento em infra-estrutura e modernizar os equipamentos.*

<sup>107</sup> Segundo Cano (1995, p.02), o FOMECE seria, em síntese:

- um instrumento do executivo nacional, através da SPU e do Ministério da Cultura e Educação;
- um componente, do denominado Programa de Reforma da Educação Superior, acordado como o Banco Mundial;
- uma forma operativa de receber e gastar recursos provenientes de créditos internacionais, que passariam a engrossar a dívida externa da Argentina;

A polêmica em torno do Convênio iniciou quando se passou a tratar dos recursos. De acordo com o Fundo (Cano, 1995), os recursos para o alcance dos objetivos teriam diversas origens e distintos condicionamentos: recursos públicos ou privados, nacionais ou internacionais, com destinos gerais ou específicos, cuja execução poderia demandar condições e procedimentos para cada caso.

Além disso, o orçamento nacional para a educação superior não seria mais independente do FOMEAC, mas parte integrante, assim como todo os outros fundos provenientes de organismos internacionais ou nacionais, cuja operação tivesse relação com o governo nacional<sup>108</sup>.

Para que este Fundo pudesse funcionar a toda prova, o governo argentino firmou com o Banco Mundial o acordo conhecido como ' Programa de Reforma do Ensino Superior' (PRES). Desta forma o BIRD passou a financiar este fundo, a título de empréstimo comum, passando a integrar o FOMEAC. Este instrumento do governo passou a incidir direta e imediatamente na vida das universidades argentinas.

A presença do Banco Mundial na Argentina remonta, pelo menos, até o ano de 1986, quando se desenvolveu uma série de projetos de assistência técnica junto do Ministério da Educação e Justiça - o Programa Nacional de Assistência Técnica para a Administração de Serviços Sociais da República Argentina e o Subprojeto 06.

Mas foi com a criação da SPU e das suas ações políticas em termos de educação superior, que o Banco Mundial expandiu sua atuação e produziu o grande alinhamento das políticas governamentais ao que ele recomendava. O Banco passou a apoiar os projetos da SPU, porque eles estavam em consonância com os pressupostos de sua política.

---

• uma forma operativa para captar e gastar recursos públicos provenientes do montante total destinado por lei orçamentária para a educação superior, recursos que aumentariam o orçamento, que será executado e controlado diretamente pela SPU.

<sup>108</sup> FOMEAC - manual de operações (1995, p.01).

De acordo com o Banco (CANO, 1995:7), os problemas da educação superior argentino podem ser agrupados assim: *problemas institucionais de gestão setorial; questões de eficiência; e questões de qualidade.*

Para resolver os problemas institucionais de gestão o Convênio aponta o fortalecimento da gestão centralizada no MEyC que, através de **mecanismos centrais** de avaliação e crédito, garantirão a gestão competente nas universidades. Desta forma, também fica a cargo e controle do MEyC e da SPU, a distribuição do orçamento universitário que, segundo o Banco, enquanto esteve a cargo do parlamento foi distribuído inadequadamente, porque não possuía critérios claros para esta distribuição. Para o Banco Mundial é o MEyC quem possui os dados que refletem a situação específica de cada universidade e, desta forma, cabe a ele conceder os recursos do orçamento de acordo com a avaliação de desempenho institucional dos docentes e dos alunos.

Para Cano (1995) é neste momento que se instaura o primeiro paradoxo àqueles que pregam a livre iniciativa e a não intervenção do Estado : querem a promoção máxima da competitividade institucional e, contraditoriamente, pretendem reforçar o papel das agências estatais na capacitação e distribuição dos recursos do orçamento nacional:

*Parecerían estar surgiendo formaciones estatales más 'esbeltas', pero también con capacidades de intervención mucho más potentes que en cualquier otra época histórica. En dichas formaciones estatales(...) predominaría nítidamente el papel de los Poderes Ejecutivos. (CANO, 1995, p.14).*

A lei n.º 24521/1995, do Congresso Nacional argentino, afirmou este posicionamento do Banco Mundial com relação à centralização da distribuição do orçamento no Ministério da Educação. O financiamento das instituições universitárias, segundo o artigo 58 desta lei, deixou de passar pelo Congresso Nacional e passou para as mãos do MeyC. Este Ministério passou a distribuir o orçamento.

Com relação ao alcance da qualidade o convênio propõe o estabelecimento de critérios competitivos na obtenção de mais ou menos recursos. A competição

entre instituições é que gera, segundo o Convênio, a qualidade. Assim estabelecem a fórmula: **Competir por recursos = melhorar.**

Além deste aspecto fundamental para o alcance da qualidade, o Convênio ainda apontou três déficits na educação superior da Argentina que precisam ser solucionados: *a composição e qualificação do corpo docente; os recursos financeiros e a aprendizagem, e os estímulos à competição interuniversitária.*

Apesar de reconhecer o baixo nível salarial como fator de desmotivação dos docentes, o Banco sugere uma política de recrutamento competitivo com base em incentivos individuais outorgados através de medição avaliativa baseada na eficiência e produtividade de cada docente (Cano, 1995).

Para os outros dois déficits, que implicam na falta de qualidade universitária, estão relacionados, de acordo com o Banco (Cano, 1995), a falta de adaptação das universidades às demandas econômicas e à ausência do critério de competitividade em relação à obtenção de recursos. O Convênio sugere, com relação a falta de adaptação ao mercado, a vinculação das universidades com o mercado de trabalho e com as empresas abrindo, inclusive, espaço para a participação de empresários na gestão das universidades. Com relação à competição interuniversitária, sugere a competição por recursos baseados em critérios de eficiência iguais aos de uma empresa privada.

O FOMECA, portanto, ocupa-se em promover um controle centralizado da vida universitária em nome do projeto globalizante definido a priori pelo Banco Mundial. Não existe apenas um controle técnico e financeiro, mas também, um controle político externo. Este fato pode ser comprovado através dos condicionantes que o Banco Mundial impõe em relação ao financiamento. Sua intervenção em assuntos políticos é condição para a concessão de recursos. Cabe a ele definir o perfil das organizações que conduzem a avaliação universitária, bem como as metodologias e os critérios a serem aplicados pelas universidades como forma de garantir recursos futuros (anexo –Tabela 1 - As Condições do BIRD).

Todo o programa de reforma do ensino superior argentino se submete ao controle substantivo do Banco Mundial que, a partir deste ano, vai começar a

cobrar este empréstimo (165 milhões de dólares) do governo argentino, semestralmente. Ainda assim, segundo Cano (1995), o Secretário de Políticas Universitárias e seus colaboradores mostraram-se orgulhosos por terem obtido este empréstimo:

*(...) sería el primero después de muchos años otorgado por un organismo multilateral a las universidades argentinas" e ainda: " se trataría de la primera operación de crédito para universidades de Latinoamérica destinadas a reforma de la educación universitaria. (Cano, 1995, p.24).*

Cano (1995), temendo os problemas futuros que este acordo pode resultar, recomenda prudência aos demais países latino-americanos na hora de adotar medidas semelhantes,

*Si esto de la primicia o vanguardia fuera cierto, cabría desearles a nuestros colegas de otros países de América Latina que sus futuros negociadores con el BIRF reflexionen sobre la experiencia argentina y eviten alinear completamente sus reformas de educación superior con la lógica y la voluntad de un organismo bancario internacional. (CANO, 1995, p.24).*

De fato, da forma como vem se estabelecendo a Reforma Universitária na Argentina, há que se ter cuidado com a adoção de políticas deste tipo, bem como com a sua discussão antecipada – fundamental para aqueles que entendem a universidade como um lugar fora da esfera do mercado.

Verifica-se cada vez mais na Argentina o desmonte do sistema universitário e o estabelecimento de políticas antidemocráticas, em contraposição a um Executivo extremamente fortalecido que silencia os setores sociais organizados, a partir da construção de uma estrutura de poder verticalista. A realidade é que estas políticas vêm submetendo esta instituição à racionalidade instrumental do capitalismo e, desta forma, todas as barreiras que impossibilitam sua maximização estão sendo eliminadas ou subsumidas à lógica mercantil.

### 4.3. A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CHILE

#### 4.3.1. A Universidade Chilena

Assim como no Brasil e na Argentina, o Chile também passou por reflexões e mudanças práticas no sistema de educação, principalmente com relação ao sistema de ensino superior. As mudanças sofridas pelo Estado chileno, a desregulamentação de uma série de instituições estatais, incluindo-se também as entidades de educação superior, geraram o estabelecimento de regras leves e flexíveis e a descentralização da responsabilidade estatal demandadas para organismos colegiados, tal qual a SPU na Argentina.

A história das universidades chilenas, tal qual as outras universidades de países latino-americanos como Brasil e Argentina, está ligada ao fenômeno da expansão desordenada. Nos anos 50, o Chile possuía apenas 8 universidades de custos muito baixos e gratuitas, que se sustentavam com recursos públicos e doações. Nos anos 70, começou, pelas províncias, a primeira onda de expansão, sobretudo das Universidades do Chile e de Santiago.

Foi neste período que o ordenamento econômico da ditadura militar estabeleceu o pagamento de anuidades pelos alunos. No entanto, apesar da alta demanda do ensino superior, só em 1981 foi permitido ao setor privado a entrada no ensino superior. Neste período foram criadas 45 universidades particulares, sem aporte estatal <sup>109</sup>.

De fato, a consolidação do regime militar em 1980 é paradigmático naquilo que se refere à reforma do modelo institucional universitário. O marco jurídico estabelecido com a ascensão do regime e a aplicação de um programa de 'modernizações', inspirados no modelo neoliberal, incidiu em um processo de transformação do sistema de educação superior que existia no Chile até a década anterior,

*La reforma Del modelo institucional para la educación superior se traduce en profundos cambios en la fisonomía, la organización, el funcionamiento y el*

<sup>109</sup> Cf. GOMES. Cândido Alberto. Op. Cit.

As universidades estatais autônomas e as não-autônomas correspondem às chamadas universidades tradicionais, porque são do grupo mais antigo ou dela surgiram. Quando foram criadas as novas universidades, estas passaram a ser supervisionadas por universidades tradicionais que aprovavam seus currículos e aplicavam exames aos seus alunos,

*As novas instituições permaneceram à sombra do alto ou modesto prestígio das universidades supervisoras. (GOMES, 1995, p. 212)*

Além das universidades, de acordo com Gomes (1995), o ensino superior chileno conta com 76 institutos profissionais e 142 centros de formação técnica. Os primeiros oferecem cursos que não são exclusivos das universidades e duram cerca de 8 a 10 semestres. Quanto aos centros de formação técnica, ministram cursos técnicos de 4 a 5 semestres de duração, nenhum deles com aporte financeiro estatal.

Na prática, esta diversificação constituiu uma estratégia para debilitar institucional e financeiramente as universidades públicas. Entre as mais afetadas se encontram as Universidades do Chile e a Técnica do Estado. A influência de ambas, tanto em âmbito nacional como regional, veio se debilitando significativamente até hoje.

Para Campbell E. (1997), no entanto, foi a modificação do sistema de financiamento público das universidades que se constituiu na medida mais radical adotada dentro do sistema de modernização educacional. De fato, houve uma significativa redução dos recursos aportados pelo Estado,

*En el período 1980-1990 la caída Del aporte estatal a las universidades disminuye en más de 40%. (CAMPBELL E., 1997, p.104)*

Em contrapartida, para se compensar esta queda dos recursos fiscais, procedeu-se o aumento, por parte das universidades públicas, da cobrança de taxas de matrícula, além da venda de serviços por parte das instituições mediante contratos com o setor privado e público. Agregado a isso, e como medida

As universidades estatais autônomas e as não-autônomas correspondem às chamadas universidades tradicionais, porque são do grupo mais antigo ou dela surgiram. Quando foram criadas as novas universidades, estas passaram a ser supervisionadas por universidades tradicionais que aprovavam seus currículos e aplicavam exames aos seus alunos,

*As novas instituições permaneceram à sombra do alto ou modesto prestígio das universidades supervisoras. (GOMES, 1995, p. 212)*

Além das universidades, de acordo com Gomes (1995), o ensino superior chileno conta com 76 institutos profissionais e 142 centros de formação técnica. Os primeiros oferecem cursos que não são exclusivos das universidades e duram cerca de 8 a 10 semestres. Quanto aos centros de formação técnica, ministram cursos técnicos de 4 a 5 semestres de duração, nenhum deles com aporte financeiro estatal.

Na prática, esta diversificação constituiu uma estratégia para debilitar institucional e financeiramente as universidades públicas. Entre as mais afetadas se encontram as Universidades do Chile e a Técnica do Estado. A influência de ambas, tanto em âmbito nacional como regional, veio se debilitando significativamente até hoje.

Para Campbell E. (1997), no entanto, foi a modificação do sistema de financiamento público das universidades que se constituiu na medida mais radical adotada dentro do sistema de modernização educacional. De fato, houve uma significativa redução dos recursos aportados pelo Estado,

*En el período 1980-1990 la caída Del aporte estatal a las universidades disminuye en más de 40%. (CAMPBELL E., 1997, p.104)*

Em contrapartida, para se compensar esta queda dos recursos fiscais, procedeu-se o aumento, por parte das universidades públicas, da cobrança de taxas de matrícula, além da venda de serviços por parte das instituições mediante contratos com o setor privado e público. Agregado a isso, e como medida

complementar para estimular o melhoramento da qualidade da formação e da competência interinstitucional, estabeleceu-se um novo mecanismo de aporte estatal que beneficia as instituições cujas carreiras são selecionadas pelos melhores candidatos a ingressar no sistema. Ou seja,

*Esta distribución de recursos fiscales por la vía indirecta favorece a las universidades donde se matriculan los mejores alumnos de entre los 20.000 más alto puntajes de Prueba de Aptitud Académica (PAA) que corresponde a una prueba nacional que rinden unos 120.000 alumnos egresados de la enseñanza media que postulan a las universidades chilenas. (CAMPBELL E., 1997, p.105)*

Se estes melhores alunos procuram determinadas carreiras de prestígio social e econômico, este sistema de incentivo fiscal só pode ter um efeito inesperado e, de certa forma, negativo. Isso traduz apenas uma forma de competição selvagem entre as instituições universitárias e não garante o melhoramento da qualidade.

Se há um incremento de recursos, ele é pontual, inorgânico e artificial, já que se baseia em um critério muito linear que é a apreciação do que os melhores alunos almejam com relação às suas carreiras acadêmicas. No mais, estas medidas apontam um esquema de diminuição da presença do Estado na gestão educativa, na desconcentração e distribuição do poder, e na promoção do mercado como mecanismo de assignação de recursos e de regulação do crescimento do sistema<sup>110</sup>.

#### **4.3.2. Sobre o Financiamento da Educação Superior.**

Como já abordado em outra parte desta pesquisa, o gasto fiscal em educação superior chilena, com o passar das décadas, vem sofrendo uma queda muito significativa. Se nos anos 70 gastava-se 1,3% do PGB<sup>111</sup> com o setor, chegamos a década de 90 com míseros 0,54% do PGB.

<sup>110</sup> Cf. CAMPBELL, Juan Carlos E.. Op. Cit.

<sup>111</sup> Sigla de Produto Interno Bruto, no Chile.

De acordo com Campbell E. (1997), qualquer análise do gasto fiscal em educação superior no Chile deve considerar a natureza jurídica das instituições e suas características econômicas. Dentro das oito universidades consideradas tradicionais, que constituíam em 1980 o sistema universitário, distingue-se três entidades privadas católicas e três privadas confessionais que recebem aportes fiscais nas mesmas condições que as universidades públicas, constituindo o recurso, em todas elas, mais de 40% dos ingressos totais.

A legislação sobre o financiamento de 1981 introduziu mudanças substanciais em relação ao sistema que existia anteriormente. Em síntese foram estabelecidos três mecanismos de repasse de recursos fiscais, tanto para as universidades quanto para os estudantes,

*El aporte directo que corresponde a lo que hablan recibido las universidades hasta 1980. sin embargo, este aporte va decreciendo en el tiempo hasta estabilizarse en un determinado nivel en el año de 1985. El aporte indirecto que constituye una nueva modalidad que se distribuye sobre bases competitivas. El crédito fiscal que se destina a financiar a aquellos estudiantes que no disponen de recursos para pagar de inmediato los aranceles universitarios". (CAMPBELL E., 1997, p.114)*

No final dos anos 80 o aporte do Estado ficou em apenas 50% do orçamento total – cifra que era de 90% nos anos 70 – sendo que a outra metade passou a corresponder ingressos institucionais próprios (taxas, assistência técnica, serviços, aportes privados, etc.). Com relação aos recursos destinados aos estudantes de escassos recursos econômicos, estabeleceu-se na década de 90 um fundo de bolsas destinado ao pagamento de matrículas. Em contrapartida, diante da incapacidade real de numerosos estudantes não conseguirem efetivamente devolver os recursos concedidos através de crédito fiscal, estabeleceu um sistema de reprogramação de dívidas contraídas,

*(...) se ha establecido que los egresados, luego que han transcurrido dos años desde su titulación, deberán comenzar a amortizar su deuda destinando tan sólo el 5% de sus ingresos para dicho propósito. (CAMPBELL E., 1997, p.115)*

O maior impacto das políticas públicas referentes ao financiamento que experimentaram os estudantes de baixos recursos econômicos foi, sem dúvida, o fato de terem que enfrentar um sistemático e crescente leque de taxas acadêmicas. Em uma economia de mercado, as instituições de educação superior privada não têm restrição alguma para incrementar constantemente estas taxas<sup>112</sup>. Em contrapartida, as instituições de caráter público, sob a pressão do incremento orçamentário, ou em situações de endividamento devido a diminuição do investimento estatal, viram-se obrigadas a incrementar significativamente as taxas acadêmicas,

*(...) en el año académico 1996 los aranceles de las carreras Del área de Ingeniería en La Universidad de Chile, ascienden a U\$ 3.000 anuales, mientras que en Arquitectura tiene un valor de U\$ 2.600 anuales. A su vez, las universidades privadas cobran aranceles superiores a la cantidades señaladas anteriormente. (CAMPBELL E., 1997, p.115)*

Apesar do estabelecimento de sistemas de apoio estatal a estudantes de baixo nível sócio-econômico, o problema do financiamento de seus estudos continua sendo, na atualidade, um dos aspectos mais conflitivos no âmbito da educação superior já que, por um lado, é fonte de periódicas mobilizações estudantis em demanda de oportunidades efetivas para ingressar no sistema<sup>113</sup>.

Por outro lado, as universidades tradicionais, que se financiam em grande medida com aportes estatais decrescentes no tempo, se vêm induzidas a incrementar as tarifas acadêmicas de maneira significativa como uma forma de manter recursos que lhes permitam desenvolver suas funções acadêmicas dentro de um nível mínimo<sup>114</sup>. Este contexto tem gerado a deterioração da universidade pública no Chile,

*El deterioro de la universidad pública y de muchas de las denominadas tradicionales ha sido importante en aspectos como infraestructura para investigación y docencia, remuneraciones de académicos y funcionarios, etc. Como una manera de superar esta situación, las universidades se han visto impulsadas a la búsqueda de nuevas formas para hacer llegar recursos económicos; venta de servicios, asistencia técnica, etc. Que convierten a la*

<sup>112</sup> Cf. CAMPBELL, Juan Carlos E. Op. Cit.

<sup>113</sup> Cf. CAMPBELL, Juan Carlos E. Op. Cit.

<sup>114</sup> Cf. CAMPBELL, Juan Carlos E. Op. Cit.

*universidad en una verdadera 'empresa educativa' en que la rentabilidad es importante en el momento de tomar decisiones en materias de orden académico. (CAMPBELL E., 1995, p. 119).*

A tendência é que as funções acadêmicas como a extensão e os serviços prestados à comunidade desapareçam, por não mais serem coerentes com a 'lógica de mercado' que impera na educação superior chilena.

#### **4.3.3. Entre o Controle Estatal e o Mercado: O Conselho Superior de Educação.**

O Chile, em 1990, decidiu pela criação do "Consejo Superior de Educación". Segundo Gomes (1995), um órgão independente presidido pelo Ministro da Educação e integrado por 8 representantes, indicados pelos reitores das universidades estatais, pelas universidades privadas autônomas, pelos institutos profissionais autônomos, pelas academias do Instituto de Chile, pela Corte Suprema, pelo Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico e pelas Forças Armadas e Carabineiros. Este conselho teve como função estabelecer um processo de acompanhamento e auto-avaliação, por seis anos, das instituições que optaram pelo sistema. Ao final deste período, a instituição poderia adquirir autonomia, ser acompanhada por mais cinco anos ou ser fechada<sup>115</sup>.

O sistema anterior à criação do Conselho Superior de Educação, e ainda existente, baseava-se na supervisão das universidades tradicionais. Segundo Gomes (1996), com base num convênio, uma universidade oficial aprovava currículos e aplicava exames a cinco côrtes da universidade supervisionada, devendo haver a aprovação máxima de 50% deles. Tais serviços eram pagos às universidades tradicionais, e isso se constituía um grande incentivo.

Enquanto o sistema era pequeno, o funcionamento não apresentava maiores dificuldades. No entanto, com o incremento das universidades privadas, surgiram as dificuldades de controle e a própria desvalorização das universidades

---

<sup>115</sup> Cf. GOMES, Cândido Alberto. Op. Cit.

tuteladas, conhecidas como universidades para "tontos ricos" <sup>116</sup>. A alternativa do CSE foi proposta como solução para sanar estas dificuldades. No artigo 32 da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), definiu-se o conselho como "*organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio próprio que se relacionará con el Presidente de la República a través Del Ministério de Educación Pública*"<sup>117</sup>.

Segundo Gomes (1996) estão sob responsabilidade do Conselho, 44 instituições. Destas, duas universidades já alcançaram a autonomia e uma teve a autonomia estendida. As demais estão em processo de acreditação. O colegiado do Conselho tem como funções: analisar, verificar progressivamente e se pronunciar sobre os projetos institucionais apresentados pelas instituições; estabelecer sistemas de exames seletivos para as instituições em processo de acreditação; recomendar ao Ministério da Educação a aplicação de sanções às instituições em processo de acreditação; e servir como órgão consultivo do Ministério nas matérias relacionadas ao LOCE. O sistema de acreditação se apoia nas modalidades de auto-avaliação institucional, hetero-avaliação e supervisão.

De acordo com Gomes (1996), estas modalidades se compõem dos seguintes mecanismos: Visitas periódicas de verificação, a cargo de comissões de pares avaliadores, tais visitas podem ser integrais (a cada dois ou três anos), para verificar se a instituição está alcançando ou pode alcançar as intenções estabelecidas no projeto institucional; ou focalizadas, realizadas nos anos intermediários, com o objetivo de analisar os aspectos específicos do desenvolvimento institucional, com base em informes auto-avaliativos focalizados. Exames seletivos, realizados semestralmente sobre uma amostra de provas aplicadas pelas instituições aos seus alunos. Consultores fazem observação sobre programas, validade, confiabilidade, dificuldade, critérios de correção, relação

---

<sup>116</sup> *Tontos ricos* é a denominação que os chilenos atribuem aos alunos que obtêm pontuação insuficiente para serem admitidos pelas universidades tradicionais e precisam ter recursos para pagar as anuidades. Cf. Gomes, Cândido Alberto, op. cit.

<sup>117</sup> Os cargos do conselho não são de confiança do Ministério, e a importante função de secretário executivo é de confiança do próprio conselho. Ainda de acordo com a lei, o Conselho cobra taxas

entre notas das provas alcançadas no decorrer do período letivo. Auditorias anuais da situação econômica e financeira, realizadas por firmas, contratada pelas instituições e remetidas ao Conselho. Avaliações específicas. Avaliações de projetos de novas carreiras, para os quais há comitês de áreas, com quatro a sete especialistas, do ponto de vista acadêmico e profissional, que designam dois consultores para cada projeto.

O processo de verificação começa com a auto-avaliação, já que uma das condições para alcançar a autonomia é a capacidade de a instituição se auto-avaliar. Para Gomes (1996), este modelo de apreciação do CSE apresenta pontos positivos e negativos. Os pontos positivos estão relacionados com a capacidade de síntese, análise percuciente, e elevada capacidade profissional do Conselho. Um outro ponto favorável seria a existência de uma série de manuais e formulários, com a pormenorização dos critérios para facilitar o trabalho.

No entanto, o processo apresenta limitações. Em primeiro lugar, qualquer pessoa pode solicitar o exame dos documentos do Conselho, o que pode atingir o conceito público da instituição e o seu escasso mercado. Além disso, há sanções legais. Quando a instituição não cumpre satisfatoriamente as exigências do Conselho, este pode avaliar diretamente até todos os alunos, o que é publicado pela imprensa. Pode haver também admoestações públicas ou privadas, suspensão de ingressos de novos alunos e fechamento de instituições.

Até 1996, três institutos profissionais tinham sido fechados. Quatro recursos judiciais foram impetrados por instituições de ensino superior contra o Conselho, mas o Poder Judiciário considerou válidas as decisões do colegiado. Todavia, uma vez concedida a autonomia, são escassas as possibilidades de controle nos termos da Lei. Tal função cabe ao Ministério, que poderia revogar o reconhecimento oficial e a personalidade jurídica das instituições, dentre as quais poderia ser incluído o declínio da qualidade<sup>118</sup>.

---

das instituições de ensino superior, que são cerca da metade das do antigo sistema. Além disso, há um aporte de recursos fiscais correspondentes a 10 – 15% do orçamento.

<sup>118</sup> Cf. GOMES. Cândido Alberto. Op. Cit.

Lavados Montes (1994, apud Gomes, 1996), destaca algumas dificuldades relatadas pelos próprios chilenos em documentos e revistas, com relação ao processo de avaliação:

*(...) Ocorreu, "uma exagerada diversificação por falta de definições, inclusive legais, que ameaçou esvaziar o próprio conceito do ensino superior". No extremo oposto à padronização, a lei estabelece limites excessivamente amplos, que o mercado também não pode definir.*

*"A ausência de processos de avaliação sistemática de alcance geral afetou negativamente a equidade e a qualidade".*

Não só coexistem os sistemas de exames e a auto-regulamentação para as universidades privadas como, por outro lado, universidades tradicionais desfrutam de autonomia plena, sem acompanhamento. Há mais de um peso e uma medida. Quando a supervisão deveria assegurar que todas as instituições de ensino superior alcançassem continuamente os requisitos mínimos de qualidade, aceitos pelo sistema, isto não ocorre. Como fator e consequência desta situação, também falta um sistema de dados sobre o desempenho e características das instituições para a orientação, inclusive, dos usuários.

*"O alcance dos objetivos deveria ser mais importante que a fixação dos prazos".*

A Lei fez uma opção discutível, quando fixou prazos rígidos para o alcance da qualidade e punições severas, como a de cancelar o reconhecimento caso a instituição fracassasse. O prazo de acreditação é muito breve e os objetivos muito pouco claros.

A postura do Banco Mundial de considerar o caso chileno como um exemplo para os outros países em desenvolvimento, só veio demonstrar a visão simplista e sua tendência generalizadora em relação às experiências de reforma,

*Difícilmente encontramos nestas descrições uma visão do que acontece efetivamente dentro do programa, na instituição em si, (...) os aspectos organizacionais da transformação e da reforma educativa, com frequência, fatores críticos de seu êxito ou fracasso, estão geralmente ausentes tanto do diagnóstico, como da proposta. (TORRES, 1996, p.150).*

## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS –

### **5.1. Os impasses e desafios impostos à universidade pública e o novo perfil institucional da universidade.**

Este que é o capítulo de fechamento desta dissertação tem por objetivo sintetizar dois aspectos relevantes que levaram a realização desta pesquisa, demonstrar os impasses impostos à universidade pública pelo processo de globalização e de reunião em bloco, bem como traçar o novo perfil da instituição nesta nova complexidade.

Para isso, nos capítulos anteriores, expusemos as reformas pelas quais passam ou passaram os sistemas de ensino superior de Argentina, Chile e Brasil e pudemos constatar uma tendência que tem norteado estas reformas. Surgem carregadas pelas marcas do processo de reestruturação produtiva e por um remodelamento político marcado pelo neoliberalismo, que vêm sendo implementado pelas reformas propostas pelo FMI, em termos econômico-sociais, e pelo Banco Mundial, em termos cultural-educacionais.

Deste modo, foi possível constatar a convergência das reformas ocorridas nestes países em direção às prerrogativas educacionais concebidas pelo Banco Mundial. É da constatação desta convergência que também pudemos apontar o perfil institucional que procura se impor sob a lógica expansionista que o capital alcançou na atualidade. Em termos de convergência com as prerrogativas do Banco mundial teríamos, sinteticamente, o seguinte:

### 5.1.1. *Convergências entre a LDB e Banco Mundial;*

Observamos que em várias de suas resoluções, a LDB marca um reflexo fiel de muitos aspectos das proposições do Banco Mundial.

É sabido que o governo FHC encabeça reformas liberalizantes propostas pelo Banco, como a ampliação do processo de abertura econômica, a intensificação dos processos de privatização e a realização de uma série de mudanças institucionais que têm aprofundado as reformas, entre elas, a concentração dos recursos relativos a educação no ensino básico.

Desta maneira poderíamos constatar, a título de considerações, que a LDB não é tipicamente nacional, na medida em que está atrelada à interesses do capital internacional, que se impõe com o processo de globalização. Se verificarmos bem a fundo os pontos mais importantes da LDB e as propostas do Banco Mundial, veremos que a nova lei, senão direta, ao menos indiretamente é inspirada no modelo daquele organismo.

A partir da análise realizada no capítulo IV pudemos construir uma tabela em que comparamos a LDB com a proposta do Banco Mundial e, assim, visualizamos o encontro entre os dois. Este confronto constituiu o que poderíamos chamar de convergência em "*primeiro grau*", seja isso, o atrelamento entre uma proposta e outra, bem como a existência de uma relação implícita, porém real, entre a LDB e uma proposta ligada a uma ordem internacional que traz em sua linha de frente o projeto neoliberal:

**LDB**

(fonte : Lei 9394/96)

**Não prevê articulação entre os diversos níveis de ensino**

**Ainda assegura o financiamento ao Ensino Superior, sem no entanto definir os parâmetros de distribuição e de critérios para a composição do orçamento. O Estado tem obrigatoriedade de financiamento com o ensino básico e, progressivamente, com o médio.**

**Prevê outras formas de financiamento para o ensino superior (taxas, convênios, subvenções, doações, heranças, etc)**

**Prevê avaliações institucionais, como por exemplo o provão, coordenadas pelo MEC, vinculadas ao dispêndio de recursos orçamentários às instituições de acordo com o desempenho.**

**Critérios de competitividade e eficiência para a obtenção de recursos orçamentários**

**Especializações**

**Não garante a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão**

**Autonomia para as instituições buscarem recursos na iniciativa privada, bem como na definição do quadro pessoal, regime jurídico, planos de carreira, contratação e dispensa de professores, salários.**

**Não considera despesas de ensino: quadros especiais, programas suplementares de alimentação e moradia, assistência médica-odontológica, psicológica e social, e docentes em desvio de função.**

**Concessão de crédito educativo aos estudantes carentes.**

**As atividades de pesquisa poderão receber recurso público, mas ficam livres à busca de financiamento na iniciativa privada.**

**Grupos responsáveis pela elaboração da provas de avaliação, bem como do controle de subsídios (MEC, e o crescimento dos poderes do CNPq, CAPES etc.)**

**BIRD**

(fonte: BIRD, 1995)

**Considera o setor educativo não de forma sistêmica, privilegiando o nível básico.**

**Incentiva as instituições públicas a procurarem outras formas de financiamento, cabendo ao Estado dispender recursos, obrigatórios, apenas à educação básica.**

**Sugere que as instituições superiores diversifiquem a forma de financiamento.**

**Sugere a criação de organismos centrais de avaliação e monitoramento da educação superior nos aspectos de docência e pesquisa.**

**Sugere a criação de mecanismos competitivos de obtenção de recursos públicos entre instituições de educação superior.**

**cursos de curto prazo pagos.**

**Propõe a maior diversificação entre as instituições.**

**Promove uma versão peculiar e parcial de autonomia universitária: a autonomia para selecionar o estudentado, para competir por acesso a recursos financeiros, para pagar remunerações diferenciais ao seu quadro pessoal.**

**Propõe a eliminação de subsídios à moradia e alimentação estudantis, bem como serviços hospitalares e psicológicos.**

**Adoção de bolsas de estudo para estudantes carentes.**

**Propõe que a pesquisa conte com a orientação do setor produtivo, e que dele deve receber patrocínio de empresas privadas, bem como fazer pesquisas conjuntas.**

**Propõe a existência de organismos independentes capazes de avaliar, formular e supervisionar o ensino superior.**

### 5.1.2. Convergências entre a reforma educacional da Argentina e o Banco Mundial;

A vinculação do **Subprojeto 06** e do PRES/FOMEAC com o Banco Mundial é explícita. Com o financiamento direto dos projetos pelo organismo internacional em parceria com o governo local, ficou evidente a articulação e a convergência imediata entre os dois projetos.

A estrutura normativa vigente na Argentina excluiu a participação autônoma e explícita da comunidade científica e das universidades na condução do FOMEAC, tendo como consequência, abandonado o pluralismo democrático e retomado personagens de períodos ditatoriais.

Sustentamos que a proposta de reforma do ensino superior argentino, através do PRES/FOMEAC, apresenta-se não só como uma convergência de "primeiro grau", como é o caso brasileiro, mas sim, como uma convergência de "manifestação imediata", pelo fato de expor explicitamente a parceria entre o governo argentino com o organismo internacional. A tabela que construímos aponta os aspectos que permitem esta afirmação,

O MODELO UNIVERSITÁRIO ARGENTINO		O MODELO UNIVERSITÁRIO DO BIRD PROPOSTA
TRAÇOS	DESCRIÇÃO	
Privatizador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece a criação de instituições privadas e promove a competição como forma de obtenção de qualidade para todas as universidades;</li> <li>• privatização de instituições públicas, custos compartilhados, busca de recursos próprios, cobrança de taxas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a criação de instituições privadas de educação superior e de facilidade para o funcionamento das já existentes;</li> <li>• Propõe a eliminação de subsídios à moradia e alimentação estudantis, bem como serviços hospitalares e psicológicos.</li> </ul>
Mercantilista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• promove competitividade com base em maximização de lucros e minimização de custos; relação com o meio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugere a criação de mecanismos competitivos de obtenção de recursos públicos</li> </ul>

	<p><i>produtivo em termos de subordinação à lógica empresarial; ignora lógicas sociais, cooperativas...</i></p>	<p><i>entre instituições de educação superior.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Propõe que a pesquisa conte com a orientação do setor produtivo, e que dele deve receber patrocínio de empresas privadas, bem como fazer pesquisas conjuntas.</i></li> </ul>
Segmentado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qualidades e acesso diferenciais, segundo o poder aquisitivo dos alunos ou o valor de mercado dos docentes;</i></li> <li>• <i>pós-graduação como um filtro para um novo nível;</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Adoção de bolsas de estudo para estudantes carentes.</i></li> <li>• <i>Considera o setor educativo não de forma sistêmica,</i></li> <li>• <i>autonomia para selecionar o estudantado;</i></li> </ul>
Dependente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Subordinado a diretivas de organismos multinacionais e imitando modelos exógenos;</i></li> <li>• <i>inserção acadêmica de um 'minisegmento' na academia internacional X a maioria na periferia do sistema científico internacional;</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sugere a criação de organismos centrais de avaliação e monitoramento da educação superior nos aspectos de docência e pesquisa.</i></li> </ul>
Heterônimo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Autonomia restringida;</i></li> <li>• <i>formulação de políticas nas mãos da tecnoburocracia e no ministério;</i></li> <li>• <i>fixação de métodos e padrões de avaliação nas mãos do MEyC e do Banco Mundial;</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Promove uma versão peculiar e parcial de autonomia universitária: a autonomia para selecionar o estudantado, para competir por acesso a recursos financeiros, para pagar remunerações diferenciais ao seu quadro pessoal.</i></li> <li>• <i>Propõe a existência de organismos independentes capazes de avaliar, formular e supervisionar o ensino superior.</i></li> </ul>

Tecnoburocrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Verticalismo, como cultura e prática política; sistema de prebendas para as universidades e de privilégios para os funcionários ministeriais e os consultores e assessores anexos;</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Incentiva as instituições públicas a procurarem outras formas de financiamento, cabendo ao Estado dispender recursos, obrigatórios, apenas à educação básica.</i></li> <li>• <i>Sugere que as instituições superiores diversifiquem a forma de financiamento.</i></li> </ul>
Princípios de regulação do sistema de educação superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>(Relativa) competência interinstitucional e interindividual, em lugar de solidariedade;</i></li> <li>• <i>Ordem e mando (racionalizado via argumentos de eficiência, qualidade...) em lugar de participação e autonomia.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Propõe a existência de organismos independentes capazes de avaliar, formular e supervisionar o ensino superior.</i></li> <li>• <i>promover a criação de mecanismos competitivos para a aquisição de recursos públicos entre instituições de nível superior.</i></li> </ul>

### 5.1.3. *Convergências entre a reforma educacional do Chile e o Banco Mundial;*

Como já largamente abordado no capítulo anterior, o Chile é o modelo eleito pelos organismos internacionais de um Estado aberto para a modernização e para a economia globalizada. De fato ocorreu deliberadamente no Chile, a partir de 1980, a adoção dos princípios neoliberais em todos os setores do país e isso se deu também em relação ao setor educacional. Entrou em crise o modelo de ensino superior estatista e no seu lugar se constituiu um novo sistema, aberto à diversificação institucional e descolado da responsabilidade estatal.

De acordo com a nossa pesquisa, e a título de considerações, poderíamos sintetizar a educação superior chilena das últimas décadas em seis aspectos fundamentais:

1. Um sistema de educação superior que se incrementa significativamente por proliferação institucional, especialmente de caráter privado;
2. Crescente presença de instituições privadas sem a devida acreditação, o que origina uma oferta de serviços de educação superior basicamente pela demanda;
3. incremento sustentado das tarifas acadêmicas;
4. Diminuição progressiva dos aportes fiscais em seu orçamento das universidades públicas, e o conseqüente estímulo de busca de recursos substitutivos;
5. Desenvolvimento da assistência técnica como nova função acadêmica, o que permite maior vinculação com o setor produtivo e constitui uma nova fonte de recursos econômicos;
6. desenvolvimento de fundos concursáveis como nova modalidade de acesso a recursos públicos.

Vemos então que o panorama da educação superior chilena se compõe de um aumento significativo de instituições, sem mecanismos que impliquem em alcance de qualidade. Por outro lado está a indiferença do Estado chileno em relação às universidades públicas, tanto em matéria de recursos econômicos, quanto em relação à aspectos jurídicos que lhe permita melhorar a gestão frente à competência das universidades privadas. No entanto é este o modelo de modernização do sistema de educação superior eleito pelo Banco Mundial para a América Latina e que deve ser seguido pelos outros países que implementam processos de reforma na educação superior.

#### **5.1.4. Convergências entre o MERCOSUL-Educativo e o Banco Mundial;**

Quando falamos de possível convergência entre MERCOSUL-Educativo e Banco Mundial nos referimos ao fato de que, na análise das duas temáticas, observamos discursos semelhantes. Ainda que o MERCOSUL- Educativo considere como desafios e metas para educação, o fortalecimento da consciência democrática, o desenvolvimento sustentável e a afirmação das identidades culturais, o que temos verificado são exatamente metas e objetivos contraditórios, senão contrários, aos acima especificados nos países que integram o processo.

Brasil, Argentina e Chile têm implementado reformas no sistema educacional – assim como nas outras áreas – voltadas para uma lógica neoliberal e não sustentável que, em nível discursivo, é o fio condutor da proposta do Plano Trienal para a Educação no MERCOSUL. Entretanto, quando se trata da viabilização e da decisão de ações no Bloco, o que se tem visto é a convergência para a tendência mundial que se traduz em um viés de cunho estritamente economicista. É clara a recuperação deste princípio nos países latino-americanos, bem como o resgate do mercado enquanto princípio fundador, auto-regulador, e auto-unificador da sociedade.

Os maiores segmentos da sociedade interessados em educação estão excluídos do processo decisório que ocorrem frequentemente nas discussões e deliberações para a formação do Bloco econômico do Cone Sul. No que tange a questão educacional, as decisões têm sido tomadas apenas pelos ministros desta área daqueles países, o que significa uma das primeiras convergências com a política do Banco, já que o que vêm sendo implementado individualmente nestes países são as deliberações daquele organismo.

Desta forma, torna-se evidente que não é possível, e nem lógico, que ocorram no Bloco deliberações que venham de encontro a estas resoluções. A tendência é que o Bloco seja mais um instrumento de consolidação daquilo que ocorre isoladamente nos países-membros.

A utilização do discurso do ajuste estrutural é outro ponto comum entre Banco Mundial e MERCOSUL. Está presente no mecanismo de integração regional, como um de seus objetivos, a idéia de um fortalecimento econômico a partir da ampliação de mercados, com o intuito de melhorar a inserção dos países-parte no cenário internacional. Isso significa que há, no âmbito do MERCOSUL, tentativas de aplicação de políticas neoliberais, assim como medidas de liberalização econômica que impliquem em remodelamentos institucionais muito relevantes.

É esta a tese que tem predominado no processo. Se o viés é economicista no âmbito do MERCOSUL, parece lógico não deixar de ser no MERCOSUL-Educativo, principalmente pela forma como se tem dado às correlações de força

nos espaços de decisão do Bloco e as formas de o fazê-lo. Sob este enfoque fica evidente que a capacitação de recursos humanos, bem como a produção de C & T, tendem a se voltar para aquilo que reza a lógica neoliberal em termos de integração regional, integrar os sistemas para torna-los competitivos.

Neste sentido, e convergindo mais uma vez para a proposta do Banco Mundial, o Plano Trienal estabelece a necessidade de uma nova aliança entre o setor educativo e o setor produtivo. A forma como deve ocorrer esta nova aliança ainda não foi explicada pelo Plano porém, a princípio, é possível que esteja presente ali o estímulo a um desenvolvimento educativo em paralelo com as evoluções econômicas respaldando, inclusive, uma relação cada vez mais próxima entre a escola e empresa.

A questão da convergência do MERCOSUL-Educativo em direção às prerrogativas do Banco Mundial, tem sua maior evidência na concepção geral adotada pelos deliberadores do processo de integração – cúpulas ministeriais e poder executivo em geral – que têm se preocupado em gerar ações em termos de viabilização do Bloco que tenham a ver quase que exclusivamente com a reestruturação do capital.

No discurso, os planos do MERCOSUL-Educativo acolhem uma concepção de desenvolvimento sustentável. O problema é que os países-parte implementaram suas reformas em âmbito local, individual e independente do que se deliberava no Bloco. As reformas implementadas na Argentina, no Brasil e no Chile, direcionaram-se para o que propôs o Banco Mundial. Pressupor que possa ser implementado no âmbito do MERCOSUL tudo aquilo que está proposto seria, no mínimo, ingênuo. Isso porque, seria impossível viabilizar o proposto num processo em que não há participação deliberativa da sociedade civil.

Até o momento, os projetos governamentais dos países estudados estão acima da plenitude do MERCOSUL. No Brasil, as reformas em curso atacam frontalmente as conquistas sociais, num movimento claramente neoliberal. Na Argentina, o governo De La Rúa – continuando o trabalho que Menem iniciou e implementou - vem pondo em prática uma política ampla de privatizações. No Chile, enfim, torna-se desnecessário tecer maiores comentários pela simples

afirmativa de que está naquele país o modelo 'perfeito' – segundo os organismos internacionais - do neoliberalismo latino-americano.

Além disto, no âmbito do MERCOSUL, estes governos e seus empresários têm assento incondicional nos fóruns consultivos e deliberativos, o que os municia a implementar com mais eficiência e velocidade a lógica de expansão do capital. Desta maneira, poderíamos dizer que a convergência do MERCOSUL em direção às políticas do Banco Mundial é implícita, porque se reporta para o âmbito de cada país membro, mas real, já que todos os temas sociais do Bloco acabam, em última instância, condicionados às prerrogativas do Banco e do FMI.

Construído desta forma o MERCOSUL parece estar se tornando mero acelerador das reformas neoliberais que vem ocorrendo com velocidade no Brasil na Argentina e no Chile. O MERCOSUL-Educativo, talvez então esteja se constituindo em um projeto preocupado com a reestruturação do capital, que nada traz de alternativo para a crise da universidade pública.

A falta de participação deliberativa da sociedade civil no processo do MERCOSUL-Educativo tem respaldado e legitimado as decisões tal qual se deram nos âmbitos locais. O processo de integração como está, sem participação popular, é antidemocrático, e a possibilidade de o MERCOSUL, bem como o MERCOSUL-Educativo, tornarem-se um processo de resistência às reformas neoliberais é praticamente nulo.

No MERCOSUL-Educativo, apesar de haver programas específicos para a harmonização das instituições superiores, não há um projeto alternativo que estabeleça uma nova idéia de instituição. Em termos concretos, o Plano trienal nada tem de diferente daquilo que os países vêm implementando em loco.

#### **5.1.5. O perfil de universidade que se procura implementar com os processos de globalização e reunião em Bloco;**

Da análise das reformas ocorridas na Argentina, Brasil e Chile, bem como com a exposição das propostas para o ensino superior apontadas pelo Banco

Mundial e pelo MERCOSUL procuramos sintetizar, neste capítulo final, o que seria o perfil institucional que vem sendo construído pelas ações governamentais daqueles países, pelo Bloco e pelo Banco - organismo internacional ligado à lógica da expansão capitalista.

Do que pudemos observar fica bastante evidente que a universidade pública vem sofrendo um processo de desmobilização, a partir de uma política de desmonte institucional que debilita todos os instrumentos voltados para uma outra lógica que não a maximização do capital. Por isso vemos instituições como a universidade serem tratadas com displicência pelo Estado, que vem se rendendo às prerrogativas impostas pelo mercado globalizado.

Não há dúvida que a vocação plural da academia tenda a se encontrar cada vez mais ameaçada, principalmente pelo fato da expansão do bilionário mercado do ensino superior privado e pela ação de setores políticos que procuram se desfazer dos aparelhos públicos, que dentro de uma lógica neoliberal, já não são mais reconhecidos como integrantes do núcleo essencial do Estado.

Existe uma forma de modernização implícita nestes projetos de reforma e transformação do ensino superior que aponta uma alteração significativa na essência da universidade pública. Poderíamos sintetizar isso como a sujeição ao mercado de seus serviços e de suas potencialidades, agregado a busca no mercado de suprimento de suas necessidades, como forma de racionalização de suas práticas.

Nestes moldes, o Banco Mundial, em nome de uma lógica internacional, vem propondo um projeto de universidade aos países de Terceiro Mundo que corresponde ao que chamaremos de **universidade mínima**. Seria este o perfil da universidade na atualidade, uma universidade que se caracterizaria como um modelo empresarial com capacidade autônoma de dotação de recursos, baseando seus critérios prioritários para obtê-los na rentabilidade e competitividade e não na carência; não mais multifuncional, diversificada e em grande conexão com o setor produtivo.

A adoção deste perfil institucional pelas universidades pressupõe que o **recurso público** seja disputado pela instituição a partir de critérios de eficiência e

qualidade, medidos por avaliações de mérito. Aqueles que tiverem maiores notas obterão maiores recursos, os de menores, menos recursos. A este mecanismo denominamos , ***darwinismo selvagem entre as universidades***, em que se idolatra a competição e a sobrevivência das eficientes, a partir do holocausto das ineficientes.

O processo de produtividade será o critério que definirá um bom ou um mau desempenho. O conceito de controle de qualidade se manifesta no momento em que os órgãos da burocracia universitária, governamental e multilateral passam a gerenciar o financiamento da universidade pública, destinando mais ou menos recursos segundo os objetivos traçados por eles mesmos.

Deste modo, o papel da universidade está sendo reformulado a partir destas mudanças. As reformas têm se lançado às mais diversas tentativas de adaptar as universidades públicas , e o ensino superior em geral, às demandas de mercado, erradicando qualquer componente que impeça o desenvolvimento e a expansão do capital. Ligada à política econômica de desregulamentação e flexibilização dos mercados esta tendência vem procurando eliminar todas aquelas instituições que não se convertem em lucro.

Com a consolidação do modelo de *universidade mínima*, é a multifuncionalidade das universidades que corre o maior risco. Se a intenção destas reformas é dispender recursos apenas para os centros que produzem pesquisa de 'qualidade' e que reduzem ao máximo seus gastos, transferindo as atividades universitárias ligadas a cultura e a assistência à iniciativa privada, aquilo que corresponderia ao mais público em uma universidade, que é a sua relação com a comunidade que a circunda, neste modelo, estaria desfeito. A decisão de ser ou não multifuncional, sob este outro perfil institucional, cabe agora as universidades. Se lhes é conveniente, as mesmas devem buscar formas alternativas para incrementar recursos.

Há também uma alteração significativa com relação à autonomia. Ela passa a ser uma espécie de "*liberdade concedida*" pelos governos às universidades públicas para que as mesmas implementem seus recursos na iniciativa privada, reduzam gastos e definam-se institucionalmente.

Apesar deste perfil alterar a relação universidade/Estado no aspecto financeiro, politicamente o controle se expande através das avaliações de mérito e do controle da gestão democrática das Universidades Públicas. Este rearranjo institucional adota o paritarismo como modelo de democracia universitária, ficando a cargo dos governos escolher os reitores que administrarão as universidades. Assim, o executivo continua interferindo nos rumos da administração da universidade pública de forma a manter o seu modelo em prática.

Existe, por parte do Banco Mundial e em nome da racionalidade instrumental do capitalismo, a construção de um modelo universitário que absorva novos procedimentos e que se submeta a instrumentos de controle distintos das formas clássicas de intervenção anteriormente existentes. Já não se trata mais de exonerar e designar autoridades, de prender docentes, perseguir alunos como o foi em outros momentos históricos.

Com base nas *"lições derivadas da experiência"*, a estratégia do Banco Mundial induz para o controle através do orçamento, utilizando argumentos aparentemente racionais e propostas em favor do desenvolvimento da qualidade que ocultam um interesse particular. Muitos indícios, alguns deles mencionados ao longo desta dissertação, demonstram como estas reformas estão indo contra a autonomia e a liberdade universitárias e até contra as Constituições de alguns destes países.

Assim, o sistema educacional público e gratuito em geral, e o universitário público, em particular, passa pelo *"choque de capitalismo"*. O que passa a ocorrer com este *"choque"* é o fortalecimento exarcebador do ensino superior privado, que além de se beneficiar da cobrança de mensalidades lucrativas, ainda recebe recursos públicos, através de financiamentos diretos ou cessão de bolsas de estudo através do crédito educativo, que o beneficia e o coloca como alternativa viável ao ensino público gratuito.

A adoção deste perfil institucional pelo sistema de ensino superior acaba então criando um sistema duplo, que monta um subsistema precário para a população de baixa renda e um outro, bem estruturado, para a camada

privilegiada; um sistema que pela escassez dos recursos dispendidos, limita as oportunidades aos que já não as tem e, pelo investimento feito, público e privado, só amplia aos já favorecidos por todos os meios.

Por tudo que vimos até aqui, **a política atual resolveu correr um risco muito sério e apostou no imponderável, aceitou a educação como uma mercadoria e tornou o sistema educativo um mercado aberto para o capital.** O modelo universitário que vem sendo construído atualmente é o do *fim lucrativo*, sem nenhuma preocupação social e humana, onde predomina o interesse privado sobre os públicos e o império do mercado como a nova matriz do sistema educacional. Completa-se assim a grande chave do desmonte da universidade pública: o que faz sentido para o mercado pode ser privatizado, já que tem demanda; o que não faz sentido para o mercado, não tem sentido, e pode ser desativado.

O novo perfil institucional da universidade resultante da demanda do mercado internacional torna a educação - assim como a cultura - mercadoria e, assim como o trabalho, deixam de ser direitos de todos para se tornar privilégio de uma fração da população. Este processo que promove e acelera o desmonte institucional, se apresenta como uma nova etapa da modernização, que troca políticas nacionais por liberalização de mercado, restringindo o campo da ação estatal.

Por fim, a universidade latino-americana está , como diria Luís Carlos Menezes (2000), "*sitiada*" internamente por suas próprias contradições e externamente por um entorno social que vai se dissolvendo no mercado. No entanto, esta afirmativa não é sinal de rendição às prerrogativas do mercado internacional, do contrário, é o reconhecimento das adversidades e da problemática sob a qual a universidade está inserida.

Esta dissertação despiu os projetos que vêm sendo construídos para a universidade para podermos vê-los com mais clareza. O *reconhecimento da complexidade da sua crise* implica em reconhecer elementos para enfrenta-la. A universidade pública vive sim uma crise, um processo de desmobilização, um momento de desmonte institucional, uma investida desestatizante do Estado, mas

é na sua problemática que está o instrumento para o desenvolvimento de um outro projeto cultural.

## BIBLIOGRAFIA

- Acuerdo de gobierno para la reforma de la Universidad de Buenos Aires.** Buenos Aires: texto (mimeo), 1997.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira.** São Paulo: autores associados e Cortez, 1982.
- ALVES, Janine da Silva. **MERCOSUL, características estruturais de Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Uma análise exploratória de indicadores macro-econômicos e sociais.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.
- ALVES, Rubem A. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1981.
- AMARAL, Cardoso Nelson. Autonomia das universidades públicas federais: situação atual, propostas e perigos. In: CATANI, Afrânio Mendes & DOURADO, Luís Fernandes. **Universidade pública – políticas e identidade institucional.** Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 70).
- AMORIM, Antonio. **Avaliação institucional da universidade.** São Paulo: Cortez editora, 1991.
- ANDERY, Maria Amália et alli. **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- BAETA NEVES, Clarissa Eckert. Limites e possibilidades da integração entre universidades. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios.** São Paulo: Cortez, 1994.
- BAETA NEVES, Clarissa Eckert et alli. Universidade e integração no MERCOSUL: a carta de Porto Alegre. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios.** São Paulo: Cortez, 1994.
- BAQUERO, Marcello. Cidadania e neoliberalismo na América Latina. In: **América Latina: conflito e integração.** Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da URGs. Vol. 17, 1994.
- BELLONI, Isaura & NETO, Artur Obino. Autonomia ou ancora? Perspectivas da autonomia universitária. In: SGUISSARDI, Valdemar (organizador). **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Em busca de uma nova pedagogia: o embate entre empresários e educadores.** Texto. 2000.

- \_\_\_\_\_. **Da chave de fenda ao laptop: um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores na telecomunicações de Santa Catarina (TELESC)**. São Paulo: PUC, 1998.
- BIRD. **El desarrollo en la practica, la enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia**. Washigton: publicação do BIRD, 1996.
- BOBBIO, Norberto et alli. **Dicionário de política**. Brasília: EdUnb, volumes 1 e 2, 1983.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: do processo de construção democrática à aprovação antidemocrática. São Paulo: ANDES, **Revista Universidade e Sociedade**, n. 12, 1997.
- BÓRON, Atilio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**; tradução de Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BRITO, Vera Lúcia Alves de. Autonomia universitária: luta histórica. In: DOURADO, Luis Fernandes & CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 70).
- CAMPBELL E., Juan Carlos. La universidad en Chile, 1981-1995. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: editora UNIMEP, 1997.
- CANDOTTI, Enio. O sistema federal de ensino superior: o problema das alternativas. São Paulo: ANPOCS, **Revista brasileira de ciências sociais**, n.23, 1993.
- CANO, Daniel Jorge. **El fondo para el merojamiento de la calidad universitaria (FOMEC, una estrategia Del poder ejecutivo nacional Del Banco Mundial para la reforma de la educación superior argentina**. Buenos Aires, Argentina: CEPRU, Texto (mimeo), 1995.
- CATANI, Afrânio Mendes & DOURADO, Luís Fernandes. **Universidade pública – políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 70).
- CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (organizador). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes & GUTIERREZ, Gustavo Luis. A universidade argentina hoje: notas para uma discussão. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: editora UNIMEP, 1997.

CHERMANN, Luciane de Paula. **Cooperação internacional e universidade – uma nova cultura no contexto da globalização**. São Paulo: EDUC, 1999.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. **A mundialização financeira – gênese, custos e riscos**. Coordenado por François Chesnais. Tradução: Carmem Cristina Cacciacarro, Luís Leiria, Silvana Foá e Valeria Coelho Paz. São Paulo: Xamã, 1998.

CHIROLEU, Adriana R. Universidad, Estado y Sociedad em Argentina y Brasil – uma mirada comparativo a partir de la sociogénesis de la política de admisión. In: **Educação Brasileira**, v. 17, n. 35, Brasília: CRUB, 1995.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988/ organização por Juarez Oliveira. 8. ed. Atual. – São Paulo: Saraiva, 1993.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia et alli (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

DURHAM, Eunice. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. São Paulo: ANPOCS, **Revista brasileira de ciências sociais**, n.23, 1993.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.

\_\_\_\_\_. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar (organizador). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

FERREIRA, José M<sup>a</sup>. Carvalho. **Contingências da racionalidade instrumental do capitalismo na educação e formação de recursos humanos**. Lisboa: texto (mimeo), 1995.

FRANCO, Maria Stela Dal Pai. A universidade e a regionalização, questões candentes. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1988.

- GETEC. **Boletim de integração latino-americana**. São Paulo, n.18, 1996.
- GOMES, Cândido Alberto. Emancipação gradual do controle do Estado: alternativa gradual para a qualidade. A experiência chilena de avaliação do ensino superior. In: **Revista Educação Brasileira**, v. 18, n. 36, Brasília: CRUB, 1995.
- GUIDDENS, Anthony. **A terceira via: uma alternativa à social-democracia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.
- IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- JEANNE, Henri. **A universidade e as necessidades da universidade contemporânea**. Tradução de Ivanova S. D. Soares. Fortaleza: Editora da UFCE, 1981.
- KROTSCH, Carlos Pedro. La universidad Argentina y los desafíos del cambio: el caso de los posgrados. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: editora UNIMEP, 1997.
- LAREDO, Íris Mabel. Transfondo político de los procesos de integración. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Brasília, 1996
- LEITE, Denise. Universidade e integração: a centralidade do conhecimento. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.
- LIBERATO, Léo Vinicius. **A funcionalidade da universidade brasileira à luz dos projetos e políticas atuais**. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis, 1999.
- LÖWY, Michel. Habermas e Weber. In: **Revista Crítica Marxista**; n. 9. São Paulo: Xamã, 2000.
- MACEDO, Ubiratan Borges de. **Liberalismo e justiça social**. São Paulo: IMBRASA, 1997.

- MARQUIS, Carlos. La situación universitaria Argentina, 1993. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.
- MENDELEVICH, Pablo. El mayo cordobés. Buenos Aires, Argentina: Jornal "O Clarín", revista Viva, 30/05/1999.
- MENEZES, Luiz Carlos de. **A universidade sitiada – A ameaça da liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- MOLLIS, Marcella. La evaluación de la calidad universitaria en Argentina. In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.
- MOROSINI, Marília & LEITE, Denise. **Universidade e integração no MERCOSUL**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MOROSINI, Marília. Algumas teses sobre a integração universitária no MERCOSUL. In: **América Latina: conflito e integração**. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da URGs. Vol. 17, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.
- \_\_\_\_\_. Internacionalização de sistemas universitários. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: editora UNIMEP, 1997.
- NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- PARRA, Márcia Pietro. La universidad y la integración latinoamericana: mito o proceso? In: MOROSINI, Marília et alli. **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez; 1994.
- PLIHON, Dominique. Desequilíbrios mundiais e instabilidade financeira: a responsabilidade das políticas liberais. Um ponto de vista keynesiano. In: François Chesnais, **A mundialização financeira – gênese, custos e riscos**. Coordenado por François Chesnais. Tradução: Carmem Cristina Cacciaccaro, Luís Leiria, Silvana Foá e Valeria Coelho Paz. São Paulo: Xamã, 1998.
- SADOP. **La educación en el contexto Del MERCOSUR – notas para una primera aproximación al tema**. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra, Cuadernos del Incalpe, 1996.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.



TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia et alli (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Documento de política, mudança e desenvolvimento na educação superior**. Caracas, Venezuela: UNESCO editora, 1995.

UNGER, Roberto Mangabeira. **A Segunda via: presente e futuro do Brasil**. São Paulo: Carta Capital, 1998.

WANDERLEY, Luís Eduardo. **O que é a universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (coleção primeiros passos).

## ANEXOS

QUADRO I - Produto interno bruto total e *per capita* por países selecionados entre 1960 e 1990 (em %)

Proporção do PIB regional Médias			
País	1960-69	1970-79	1980-89
Argentina	14,8	12,0	9,1
Bolívia	1,1	1,0	0,8
Brasil	29,9	34,6	38,3
Colômbia	4,5	4,4	4,5
Chile	5,4	3,9	3,4
Equador	1,2	1,4	1,5
México	20,8	22,3	24,4
Peru	4,1	3,6	3,0
Uruguai	1,8	1,2	1,0
Venezuela	7,9	7,5	6,3
América Latina	100,0	100,0	100

FONTE: Bóron, 1994.

QUADRO II - Taxa de crescimento médio anual do PIB por períodos

Taxa de crescimento Médias			
País	1961-1970	1971-1980	1981-1990
Argentina	4,1	2,6	3,3
Bolívia	5,0	4,5	4,7
Brasil	5,4	8,7	7,0
Colômbia	5,2	5,5	5,4
Chile	4,2	2,5	3,4
Equador	5,9	8,9	6,9
México	7,0	6,6	6,8
Peru	5,2	3,5	4,3
Uruguai	1,5	3,0	2,3
Venezuela	6,1	4,1	5,1
América Latina	5,4	6,1	5,8

FONTE: Bóron, 1994.

QUADRO III - Taxas médias de crescimento anual do PIB

País	1981	1982	1983	1984	(...)	1989
Argentina	-6,8	-4,6	2,8	2,6		5,7
Bolívia	0,3	-2,8	-6,6	-0,9		-2,9
Brasil	-3,3	0,9	-2,5	5,7		8,2
Colômbia	2,3	0,9	1,6	3,4		5,1
Chile	5,5	-14,1	-0,7	6,3		5,5
Equador	3,9	1,2	-2,8	4,0		1,7
México	7,9	-0,5	-5,3	3,7		-3,8
Peru	3,1	0,9	-12,0	4,7		8,5
Uruguai	1,9	-9,4	-5,9	-1,5		6,3
Venezuela	-0,3	0,7	-5,6	-1,2		3,1
América Latina	0,5	-0,8	-2,9	3,8		3,8

FONTE: BID com base em estatísticas dos países membros (1989).

QUADRO IV - Taxa de crescimento anual dos salários reais em países selecionados da América Latina

País	1982,0	1983,0	1984,0	1985,0	(...)	1989,0
Argentina	-10,5	29,3	16,0	-14,5		-5,7
Brasil	0,5	-11,4	-14,8	12,2		0,1
Chile	-0,1	-11,0	0,4	-4,4		1,9
México	-9,6	-18,0	-7,4	-1,3		-7,9
Peru	2,2	-16,7	-15,3	-15,7		41,0
Uruguai	-0,3	-20,7	-9,1	14,1		6,7
Venezuela	-0,1	-7,2	-7,6	0,3		N.D

FONTE: Banco Interamericano de Desenvolvimento (1987).

QUADRO V – Gasto público por países (em % do PIB).

PAÍSES	1975	1989	Taxa de incremento anual médio entre 1975 e 1989
Áustria	40,3	50,7	2,32
Bélgica	44,9	54,4	1,94
Canadá	41,2	47,0	1,32
Dinamarca	47,5	59,5	2,28
Finlândia	37,2	41,5	1,10
França	42,4	52,4	2,14
Holanda	54,3	60,2	1,04
Itália	43,1	58,4	3,08
Noruega	46,5	48,1	0,34
Reino Unido	46,1	47,8	0,36
Rep. Fed. Alem.	45,6	47,2	0,34
Suécia	51,0	64,5	2,38
Suíça	57,4	30,9	1,21
Estados Unidos	36,2	36,7	0,14

FONTE: Bóron, 1994, p.202.

TABELA I – As Condições do Banco Mundial

Âmbito / Objeto	Condições
Fundos do Estado Nacional para o projeto: custos operativos, FOMEAC, SPU, CONEAU (comissão Nacional de avaliação e Acreditação Universitária)	Mínimo de 2 milhões de dólares por exercício anual.
Fundos Nacionais de contrapartida (SPU e universidades)	Mínimo de 108 milhões de dólares durante a vigência. A SPU fará a distribuição dos recursos.
Existência de uma unidade de execução do projeto PRES dentro da SPU do MEC	Com estrutura pessoal, responsabilidades, recursos e funções SATISFATÓRIAS para o Banco.
Criação e manutenção da CONEAU	Com base em termos de referência ACEITÁVEIS para o Banco.
Todos os membros do conselho executivo da CONEAU	Com idoneidade e experiência ACEITÁVEIS para o Banco.
Metodologias de avaliação a serem usadas pelo CONEAU, metodologias de auto-avaliação das universidades (a serem consideradas pelo CONEAU)	ACEITÁVEIS para o Banco.
Criar e manter o FOMEAC dentro do MEC	Com pessoal, responsabilidades, recursos e funções SATISFATÓRIAS para o Banco. Supervisionado pelo comitê internacional.
Execução do FOMEAC	De conformidade com o manual de operações APROVADO pelo Banco, e imodificável sem acordo prévio.
Criação do comitê internacional de continuidade do FOMEAC	Com base em termos de referência ACEITÁVEIS para o Banco.
Membros do conselho executivo do FOMEAC	Com idoneidade e experiência ACEITÁVEIS para o Banco.
Destinação de recursos orçamentários entre as universidades nacionais	Formulação de parâmetros finais e cronograma de implementação do novo sistema SATISFATÓRIOS para o Banco.
Taxas do empréstimo	Semestrais, podendo logo serem trimestrais. O valor será informado pelo Banco
Diretor executivo permanente da CONEAU	Com idoneidade e experiência ACEITÁVEIS para o Banco

FONTE: CANO, 1995, P. 23.

TABELA II – Matrículas em graduação e pós-graduação na América Latina

PAIS	MATRICULA DE GRADUAÇÃO	MATRICULA DE PÓS-GRADUAÇÃO	PORCENTAGEM
Argentina	930.000	9.200	0,09
Brasil	1.620.000	52.000	0,32
Chile	228.000	7.800	0,34

FONTE: Victor Morles, 1997. Sistema de Educação Superior na América Latina, Fundo de Cultura Econômica, FLACSO, Chile.

**Listagem de WEBS:**

- ✓ <http://www.200.18.26.91/www.unesco.org.uy/redeste.html>  
AUGM – Associação de universidades do grupo Montevideu
- ✓ <http://www.iau.unesco.org/iau>  
Associação internacional das universidades.
- ✓ <http://www.worldbank.org>  
✓ Banco Mundial
- ✓ <http://www.ibe.unesco.org>  
Bureau internacional de educação
- ✓ <http://www.crub.org.br/>  
Conselho de reitores das universidades brasileiras.
- ✓ <http://www.um.org>  
ONU
- ✓ <http://www.unesco.org>  
UNESCO
- ✓ <http://www.oui.iohe.qc.ca>  
Organização Universitária Interamericana
- ✓ <http://www.ile/>  
PROGRAMA ALFA – América Latina de Formação Acadêmica
- ✓ <http://www.columbus-web.com>  
PROGRAMA COLUMBUS
- ✓ <http://rima.pucsp.br/>  
REDE RIMA – rede de integração e mobilidade acadêmica
- ✓ <http://www.unam.mx/udual>  
Unión de las Universidades de la América Latina – UDUAL.
- ✓ <http://www.unu.edu/>  
Universidade das Nações Unidas.
- ✓ <http://www.mec.inep.gov.br>  
✓ MEC - Brasil