

LARA CARLETTE THIENGO

**AS TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS E A UNIVERSIDADE
BRASILEIRA NA PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000: ENSINO
SUPERIOR E PRODUÇÃO DE CONSENSO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

T434t
2013

Thiengo, Lara Carlette, 1989-

As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000 : ensino superior e produção de consenso / Lara Carlette Thiengo. – Viçosa, MG, 2013. xii, 127 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: César Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 118 - 127.

1. Ensino Superior. 2. Banco Mundial. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378

LARA CARLETTE THIENGO

**AS TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS E A UNIVERSIDADE
BRASILEIRA NA PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000: ENSINO
SUPERIOR E PRODUÇÃO DE CONSENSO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de março de 2013

Olinda Evangelista

Denilson Santos de Azevedo

Maria Carmem Aires Gomes
(Coorientadora)

Cezar Luiz De Mari
(orientador)

Pessimismo na inteligência. Otimismo na vontade.

(Antônio Gramsci)

AGRADECIMENTOS

“Viver é tomar partido”. Início esses agradecimentos com essa frase de Antônio Gramsci no intuito de me colocar enquanto autora deste trabalho, enquanto jornalista e enquanto cidadã. O que discuto aqui faz parte da minha construção acadêmica e política, faz parte do meu processo (porque nunca é fim) de tomada de consciência da totalidade na qual estamos inseridos.

Esse processo não tem sido fácil. Começou, de fato, no curso de jornalismo, nas muitas contradições do mesmo, na discussão da sua função enquanto aparelho privado de hegemonia (palavras que ainda nem conhecia) e sua centralidade mercadológica. E o pior era perceber o quanto tudo isso era naturalizado, ainda que em uma universidade pública. Por querer, muitas vezes (e muitas mesmo) negar a profissão que escolhi, queria buscar subsídios para compreender melhor a sociedade, compreender melhor essa universidade que funcionava para atender ao mercado. A confusão, de senso comum, feita no que se refere ao mercado e sociedade é tremenda. E isso me assustava. Assusta ainda. Talvez mais que antes.

Foi nesse contexto que caminhei em direção ao campo educacional, primeiramente na Iniciação Científica, na monografia e por fim (espero que não) no mestrado. Trago esse trabalho como conclusão dessa trajetória. Contudo, mais que isso, apresento a mim mesma, trago o meu abrir de olhos para as questões que me afligiam e para as tantas que surgiram. Certamente o caminho é longo, mas, gosto de pensar que o despertar é o mais importante. E nesse meu despertar, tenho muito a agradecer.

O primeiro e fundamental agradecimento é para o meu orientador, Cezar Luiz De Mari. Não tenho palavras para explicitar minha gratidão pela sua paciência, bom senso, pela amizade, disciplina, orientação e tempo que me dedicou. Seria redundante agradecer por me apresentar, de fato, as obras de Gramsci.

Outro agradecimento muito especial é para minha co-orientadora, Maria Carmem Aires Gomes. Ela quem aceitou uma jornalista, que faz mestrado na educação e foi se arriscar na linguística. Agradeço pela sempre atenta e dedicada orientação, pelos tantos rabiscos nos textos, pela amizade construída, pelas comemorações e combos e também por me aderir ao grupo mais “uzamado” do mundo.

Agradeço também à Prof. Veranilda, responsável por me encaminhar de vez para o rumo da educação. Por ser tão doce, tão mãe, tão amiga e tão eternamente orientadora também.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação, pelas muitas e brilhantes contribuições acadêmicas ao longo do curso. Agradeço aos colegas de turma, pela parceria, companheirismo, conversas, até pelas discussões, que ao final, nos fizeram crescer. Um agradecimento especial é ainda para Eliane, secretária do PPGE, pelas tantas contribuições nos desesperos da vida mestranda.

Ao professor Geraldo Márcio Alves pelas tantas conversas e contribuições neste trabalho. Às professoras Joana Darc Germano e Cristiane Baquim pelo apoio e incentivo constantes.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos de Clássicos contemporâneos da educação (GECCE) e aos colegas do Grupo de Estudos Discursivos do Departamento de Letras.

Agradeço aos companheiros do curso de jornalismo que também participaram da minha trajetória no mestrado.

A minha querida amiga Fernanda Monteiro Alves, pela paciência, amizade e companheirismo em todos os momentos. Por acreditar em mim e motivar-me a não assistir a novela na hora de estudar.

Agradeço ao Fernando Coelho, pelo incentivo, amorosidade, companheirismo e paciência.

Agradeço a minha família pelo incentivo e força. A minha mãe, pelo apoio constante. Por identificar meus problemas e medos pela minha voz. Por desperdiçar horas e horas a fio no telefone pra discutir e ouvir coisas que muitas vezes não entendia. Por me dar disciplina de estudo. Por me ensinar a querer ir mais longe e da melhor forma possível. Ao meu pai, por ter sido e ser sempre meu exemplo de homem, de luta. Pela dedicação, amor e interesse pelas indignações que me moviam. Pelo incentivo em me fazer estudar e compreender que conhecimento é muito mais que tirar boas notas. Por me fazer acreditar na construção de um mundo melhor.

Agradeço a Deus e Nossa Senhora Aparecida pela força ao longo dessa trajetória, por iluminar os caminhos que tracei e por ter colocado ao longo dele, tantas pessoas a quem eu pudesse agradecer.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	vii
LISTA DE QUADROS E FIGURAS.....	viii
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM BREVE DIAGNÓSTICO	6
1.1 - A sistematização do ensino superior brasileiro	6
1.2 - O surgimento do neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano	14
1.3 - Acerto de contas com o regime militar: saldo negativo para a educação.....	17
1.4 - O ensino superior na década de 1990	19
1.5 - O ensino superior nos anos 2000.....	24
1.6 - Ciência sem Fronteiras	30
CAPÍTULO 2: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: FERRAMENTAL TEÓRICO- METODOLÓGICO	33
2.1 – Corpus Discursivo.....	34
2.2 – Procedimentos Metodológicos.....	35
2.3 – Conceito de Discurso	36
2.4 - Discurso e hegemonia.....	38
2.5 - Ideologia	40
2.6 - Categorias de Análise	43
CAPÍTULO 3: BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DOS ANOS 2000: ORIENTAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DO CONSENSO CONSERVADOR...46	
3.1 – Conjuntura: Compreendendo o problema sócio-discursivo.....	46
3.2 - Documentos do Banco Mundial enquanto corpus discursivo de análise.....	56
3.2.1 - Documento: <i>Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria</i> (2000)	
3.2.2 - Documento: <i>Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development</i> (2011)	57
3.3 - Categorias e eixos de análise	58

3.3.1 - Produção de Conhecimento no Ensino Superior x Atendimento de Mercado.....	59
3.3.2 - A relação Público x Privado nos documentos analisados.....	75
3.3.3 - Ensino Profissional e Técnico x Educação para a inovação tecnológica: O conceito de Ciência nos documentos analisados.....	80
CAPÍTULO 4: EXPRESSÕES DE UM CONSENSO ACERCA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DE HOJE: O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS.....	
4.1 - Ciência sem Fronteiras: Qual ciência? Quais fronteiras? Qual universidade?....	88
4.1.1 - Atravessamento discursivo dos campos econômico e educacional	88
4.1.2 - A concepção de ciência no Ciência sem Fronteiras.....	92
4.1.3 - Interação com a iniciativa privada	95
4.1.4 - "Inglês sem Fronteiras"	98
4.1.5 - Internacionalização para a excelência.....	100
4.1.6 - Ciência sem/com Fronteiras: avanços, retrocessos e continuidade	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

LISTA DE ABREVIATURAS

- ADC – Análise do Discurso Crítica
- AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social/Br
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Br
- CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica/Br
- CNE – Conselho Nacional de Educação/Br
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas/Br
- CsF – Ciência sem Fronteiras
- CT&I – Ciência Tecnologia e Inovação
- EaD – Educação a Distância/Br
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes/Br
- ENC – Exame Nacional dos Cursos/Br
- ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio/Br
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIES – Financiamento Institucional do Ensino Superior/Br
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/Br
- GERES - Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior/Br
- GT – Grupo de Trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Br
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Br
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada/Br

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Br

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado/Br

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia/Br

MEC – Ministério da Educação/Br

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/EU

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

P&I – Pesquisa e Inovação

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/Br

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional da Educação/Br

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI – Programa Universidade para Todos/Br

PRONATEC – Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/Br

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Leis, decretos e programas do governo na primeira década dos anos 2000

Quadro 2 – Quadro síntese das categorias de análise

Figura 1- Modelo Tridimensional de Análise Discurso Crítica proposto por Fairclough.

Figura 2- Eixo condutor de análise

RESUMO

THIENGO, Lara Carlette. M.Sc. , Universidade Federal de Viçosa, março de 2013. **As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e produção de consenso.** Orientador: Cezar Luiz De Mari. Co-orientadora: Maria Carmem Aires Gomes.

Esta dissertação teve como objetivo analisar a produção de consenso sobre a educação superior na primeira década dos anos 2000, considerando as orientações do banco mundial e sua incidência sobre as políticas públicas brasileiras. Dois documentos lançados na primeira e início da segunda década de 2000 pelo BM foram analisados: construir sociedades do conhecimento: novos caminhos para a educação terciária (2003) e aprendizagem para todos: investir no conhecimento das pessoas e habilidades para promover o desenvolvimento (2011). Estes documentos são analisados as luz da análise do discurso crítica (Fairclough, 2001; 2003) enquanto gêneros de governança, na medida em que veiculam ordenamentos e valores; e a partir do referencial gramsciano, que embasa a análise sócio-política de nossa empiria. Considerando o viés de análise a partir da materialização dessas tendências internacionais, um o programa lançados no ano de 2011 também fez parte de nosso corpus de análise: o Ciência sem Fronteiras. Nesse sentido, a materialização das orientações internacionais atua na tessitura de um consenso da educação superior em nossa sociedade. O consenso deve ser compreendido como mecanismo material vinculado à instrução e formação profissional na medida em que os programas atingem as camadas da população de modo diferente, tornando-as parceiras na continuidade do modelo de educação pretendido pelo estado liberal. A partir das análises, compreendemos que esse consenso tem suas bases na ideologia da globalização; na ideologia da sociedade do conhecimento (2003) que é transposta para uma “sociedade dos aprendentes”; desenvolvimento de tecnologias de ponta e inovação (em um corte limitado); diversificação do ensino superior (educação terciária); necessidade de mão-de-obra qualificada aos atendimentos do mercado; alívio da pobreza e inserção social (atrelada a políticas assistencialistas); parceria com o setor privado; empregabilidade e, sobretudo, na característica da centralidade da educação como promotora (única) do desenvolvimento econômico e da melhoria da qualidade de vida.

ABSTRACT

THIENGO, Lara Carlette. M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2013. **International trends and Brazilian university in the first decade of the 2000s: higher education and produce consensus.** Advisor: Cezar Luiz De Mari. Co-Advisor: Maria Carmen Gomes Aires.

This thesis aims to analyze the production of consensus about the higher education in the first decade of the 2000s, considering the guidelines of the World Bank and its impact on the public policies of Brazil. Two documents released in the first and early second decade of 2000 by World Bank were analyzed: *Constructing knowledge societies: new directions for tertiary education* (2003) and *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development* (2011). These documents are analyzed in the light of the Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001, 2003) while genres of governance, to the extent that they convey orders and values, and from the Gramscian framework, which underlies the socio-political analysis of our empirical. Considering the bias analysis from the materialization of these international trends a program launched in 2011 was also part of our corpus of analysis: the science without borders. In this sense, the materialization of international guidelines in the fabric acts consensus of higher education in our society. Consensus should be understood as a material mechanism linked to education and vocational training to the extent that the programs reach segments of the population differently, making them partners in the continuing education model intended by the liberal state. From the analysis, we understand that this consensus has its foundations in the ideology of globalization, the ideology of the knowledge society (2003) which is incorporated into a "society of learners"; development of technologies and innovation (in a narrow slice) , diversification of higher education (tertiary education); need for skilled labor market to care; poverty alleviation and social inclusion (linked to welfare policies); partnership with the private sector and employment, especially in feature centrality of education as a promoter (single) economic development and improved quality of life.

INTRODUÇÃO

Ouvimos diariamente notícias alardeadas pelo Ministério da Educação (MEC) que demonstram o crescimento do acesso ao ensino superior atrelado aos discursos que enaltecem facilidades de acesso, a necessidade de maior qualificação da população e a função da educação superior para o desenvolvimento do país frente a um mercado globalizado.

Atualmente, alguns programas específicos ganham notoriedade, como o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o programa de internacionalização Ciências sem Fronteiras, o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), o Programa Universidade para todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento do estudante do ensino superior (Fies), entre outros.

Neste sentido, “Inclusão” e “democratização” das oportunidades revelam-se como um projeto mais amplo acerca da educação que, contudo, atua em duas frentes: a erradicação da pobreza (no oferecimento de cursos profissionalizantes/ técnicos e preparatórios) e na formação de mão-de-obra de alto padrão para o atendimento das demandas do mercado global.

Percebemos desse modo, um constante aprofundamento da relação entre “produção do conhecimento” e “desenvolvimento econômico capitalista”, o que reflete um consenso acerca da centralidade adquirida pela educação na sociedade atual. Ou seja, ao pressupor que no mundo moderno há uma necessidade de se adquirir novas habilidades e competências para responderem, com eficiência, às demandas do mercado, reafirma-se a relação entre a educação e a economia de mercado e a produção de conhecimento como dimensões de uma mesma totalidade.

O que não se pode perder de vista, é que o ensino superior, público e privado, no Brasil passou por grandes transformações nas últimas décadas. Essas mudanças visaram atender a uma proposta de privatização e barateamento da educação, ainda que avanços possam ser notados na contramão das políticas que vem no mote da mercadorização do ensino superior.

Veremos ao longo deste estudo que tais direcionamentos não são isolados e não representam uma problemática de ordem local, mas sim, demonstram a hegemonia das ideias liberais, bem como as orientações de organismos internacionais, como o Banco

Mundial (BM), que atua em consonância com os discursos das elites orgânicas dos países centrais e também do Brasil. (DREIFUSS, 1981). Neste sentido, compreende-se que o BM exerce papel preponderante na sociedade. (DE MARI, 2006; PEREIRA, 2010) operando nas áreas de assistência técnica e financeira por meio de ajustes estruturais nos países em desenvolvimento, bem como no financiamento e orientação de políticas setoriais específicas, como é o caso do setor educacional. Além dos empréstimos financeiros, também é apresentado aos países um conjunto de documentos que o próprio BM define como *Banco do Conhecimento* (PEREIRA, 2010; DE MARI, 2006). Este banco do conhecimento é composto de produções elaboradas no intuito de indicar as ações para determinados setores, a partir de uma avaliação e estudo prévio, bem como interesses econômicos do BM. Nessas produções percebemos a presença de ordenamentos, valores, crenças e orientações políticas que estão alicerçadas em discursos elaborados ao longo da história a respeito da educação e sua funcionalidade econômica nas sociedades capitalistas, bem como formações ideológicas.

A educação passou a fazer parte de forma mais significativa da agenda do BM, a partir da década de 1990, vinculada às reformas neoliberais e a busca por um discurso mais humanizado em relação à sociedade. Essa centralidade adquirida pela educação, que transita entre o discurso da ação social e a ação efetivamente econômica, tem como um de seus principais enfoques o ensino superior, uma vez que o mesmo é compreendido como responsável por atender as demandas dessa nova sociedade.

O receituário colocado por estes organismos expressa a construção de um consenso que visa assegurar o processo de reprodução do capital em escala ampliada e favorecer a constituição de uma lógica cultural, na qual a meritocracia e o empreendedorismo afirmam-se como explicações para o sucesso dos indivíduos. Nos moldes de uma educação movida pelos interesses do mercado, esvaziada de um fim em si mesma - que é de formação de cidadãos, de promoção de pensamento e desenvolvimento crítico - e cria-se um ambiente propício para produção de um consenso sobre o que é a educação e como a mesma deve ser conduzida nesta sociedade.

É neste sentido que esta dissertação tem como objetivo principal analisar a produção de consenso sobre a educação superior na primeira década dos anos 2000, considerando as orientações do Banco Mundial e sua incidência sobre as políticas públicas brasileiras. Que consenso vem sendo produzido acerca do papel da educação

superior nesta sociedade? Como ele vem sendo construído? A quais perspectivas está atrelado? Como a naturalização da diferenciação de oportunidades vem sendo sucumbidas pelo discurso da ampliação do acesso?

Essas questões nos suscitaram ainda a análise do programa recentemente lançado pelo governo federal: o Ciência Sem Fronteiras. O programa é uma política de internacionalização universitária, justificada pela necessidade de responder às necessidades do mundo globalizado atual, uma vez que as instituições brasileiras, novas no cenário mundial, se encontram em estágio latente no processo de internacionalização, o que vem de encontro aos objetivos de excelência apresentados atualmente pelo governo federal. Percebe-se ainda a centralização nas áreas exatas e biológicas, enquanto as ciências humanas não são contempladas em função de não se adequarem ao conceito de ciência que produz inovação e tecnologia.

Analisar este programa, então, nos ajuda a compreender o consenso que vem sendo construído acerca do ensino superior nesta primeira década do século XX. A ideia de consenso que buscamos compreender foi o que Gramsci (GRAMSCI, 1999) convencionava ao “conformismo social”, “adequação da consciência/ação” aos parâmetros da hegemonia da classe dominante, o que também implica em certo tipo de coerção quando necessária (GRAMSCI, 1999, p. 265). Gramsci entende o Estado como coerção e consenso. A coerção está diretamente ligada à Sociedade Política, que detém o poderio armado. O consenso se dá na Sociedade Civil, nos aparelhos privados de hegemonia, uma vez que é produzido no campo das ideias. Ainda que a coerção seja uma forma de ação da sociedade política, convenientemente, a produção de consensos se destaca como forma de convencimento mais sutil e eficaz. (GRAMSCI, 1999; DORE, 2006).

Assim, a produção de consenso se dá enquanto ferramenta de construção hegemônica, como forma de poder. Portanto, uma direção ético-política eficiente não depende somente da força material que o poder confere, deve ser alcançada também através de estratégias de argumentação e persuasão, ações concatenadas e interpretações convincentes sobre o quadro social. (MORAES, 2010). Decerto que a produção de consensos não se dá de forma homogênea ou unificada. Na sociedade civil percebem-se projetos em disputa, que a todo tempo buscam tornar-se conformidade – o processo de

convencimento. Contudo, é importante salientar que o consenso tende a conformar ideias e ações às ideias e ações promovidas pelas classes dominantes, uma vez que estas têm os instrumentos e mecanismos que favorecem a construção de consenso a seu favor.

Assim, os objetivos centrais deste trabalho evidenciaram nossas questões em relação aos caminhos traçados para a educação na contemporaneidade, principalmente no *locus* do ensino superior. Assistimos os aplausos diários dos meios de comunicação e, em consequência, de uma parcela significativa de seu público, as iniciativas governamentais que ampliam e incentivam o ensino técnico e a distancia, a parceria público-privada nas universidades federais, bem como o grande investimento em setores de tecnologia de ponta, enquanto as áreas humanas e sociais perdem a centralidade. No processo atual, as ciências sociais e humanas têm um papel definido, ou seja, enquanto mediadoras de um determinado consenso, elas servem na medida em que o reforça. O campo da inovação tecnológica também não tem seu eixo nas humanas, o que a torna cada vez menos significativa para os fins da formação dos trabalhadores, ou seja, cada vez mais descartáveis à formação. Segundo Gramsci, esse é um movimento que reduz o conhecimento à esfera pragmática hoje, poderíamos dizer, da técnica e/ou inovação.

Para desenvolver tais discussões, o trabalho foi subdividido em quatro capítulos. No primeiro, é apresentado um breve diagnóstico da educação brasileira nas últimas décadas, a fim de compreender como essa universidade de hoje vem sendo construída e sob quais perspectivas vem sendo remodelada, a fim de localizar a atuação do Banco Mundial, bem como os programas que aqui colocamos como objeto.

O segundo capítulo apresenta o ferramental teórico metodológico utilizado para análise dos documentos, principal fonte de dados desta investigação - a Análise do Discurso Crítica (ADC). Esta permite estabelecer conexões entre a linguagem, seu contexto e a funcionalidade do discurso no que diz respeito à construção e propagação de ideologias, consensos na manutenção das relações sociais vigentes

No terceiro capítulo é apresentada a análise discursiva dos dois documentos do Banco Mundial selecionados para compor essa investigação. Os documentos base para nossa análise, publicações do Banco Mundial (BM): *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária* (2003) e *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para

promover o desenvolvimento) (2011), entendendo que, lançaremos mão, quando se fizer necessário, de outros documentos para complementar as discussões. A escolha pelos supracitados documentos é em decorrência da relevância dos mesmos no trato do ensino superior, e ainda o período em que ambos foram publicados, indicando os primeiros anos da primeira década de 2000 e o primeiro ano do início da segunda década, o ano de 2011.

No quarto capítulo, o documento oficial do programas Ciência Sem Fronteiras será analisado, a fim de demonstrar como esse consenso vem sendo reconfigurado nas ações governamentais. Por fim, apresentamos o entrecruzamento das análises realizadas, compreendendo o contexto no qual esses documentos e projetos estão inseridos, a perspectiva na qual estão alicerçados, bem como agentes e atores que permeiam todo esse processo de construção no sentido da produção consensual para a educação, principalmente, na década de 2000, favorecendo a formatação da universidade brasileira conforme as tendências internacionais e matrizes diversas de formação.

Para concluir essa breve apresentação, é importante destacar que a tessitura dessa dissertação teve como principal motivação a convicção da necessidade de pensar a realidade educacional em uma perspectiva de totalidade. Por isso, os esforços aqui empreendidos na análise articulada ao contexto sócio-histórico representam, para além de capítulos, o meu próprio caminho de tomada de consciência. Um percurso doloroso, que se se constrói por largo referencial teórico, pela análise constante da realidade, por uma incessante inquietação e ainda por uma significativa paralisação grevista de mais cem dias, aderida pela maioria das universidades federais brasileiras. O desfecho da greve, bem como as análises apresentadas neste trabalho, demonstra claramente o lugar ocupado pela educação nesta sociedade.

CAPÍTULO 1

UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM BREVE DIAGNÓSTICO

Analisar a educação superior advinda de políticas governamentais, em uma perspectiva crítica, tem sido a tarefa de vários pesquisadores, bem como também é o objetivo deste trabalho, mais precisamente deste primeiro capítulo. Perceber como o ensino superior vem sendo remodelado não é tarefa fácil, principalmente, após a década de 1990, período em que os discursos modernizantes e “globalizados” se tornaram mais iminentes e que atores internacionais passaram compor de forma mais expressiva o receituário para a educação nos países em desenvolvimento.¹

Embates ideológicos, projetos de adequação à lógica dominante e, obviamente, de movimentos de resistência, fazem parte do histórico da universidade brasileira. É neste sentido que o presente capítulo busca discutir alguns elementos dessa trajetória, especialmente do projeto recentemente lançado Ciência sem Fronteiras. Para tanto, é necessário compreender a universidade de hoje, dentro de seu contexto de desenvolvimento, bem como as influências políticas e econômicas que vem remodelando o papel da educação superior ao longo das últimas décadas, na construção desse consenso, que aqui discutimos, sobre a funcionalidade do ensino superior nesta sociedade. Neste trabalho, optamos por um recorte da trajetória da universidade a partir da ditadura militar.

1.1 - A sistematização do ensino superior brasileiro

As universidades no Brasil surgiram no século XX pela ação do Estado. Até 1968, início da Reforma Universitária que implantou o sistema atualmente vigente que foi impulsionado pelo regime militar, o sistema universitário brasileiro estava dividido entre universidades públicas financiadas pelo estado e universidades privadas de caráter confessional. (CUNHA, 1988).

¹ Ne período as expressivas vozes que se manifestaram em termos institucionais e internacionais sobre a educação foram economistas e técnicos, o que indica claramente onde está localizada a educação em termos de lugar global.

O regime militar de 1964, ainda que configurasse universidade e sociedade sob um regime de silêncio e autoritarismo, implantou uma política de modernização e reestruturação desse sistema, incluindo importantes bandeiras do movimento estudantil e de docentes das décadas de 1950 e 1960, tais como: a abolição da cátedra; a criação do departamento como unidade de ensino e pesquisa; a organização do currículo em duas etapas (básica e a de formação profissionalizante); a adoção do sistema de crédito e da semestralidade; a institucionalização da pesquisa; entre outros (SAMPAIO, 1998).

Cunha (1988) apresenta uma análise histórico-sociológica do ensino superior nos primeiros anos do regime autoritário (1964-1968), na qual nos embasamos como principal referência. Assim como o autor, entendemos a universidade sob o ponto de vista de Gramsci, como aparelho privado de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos² das classes dominantes. Ao contrário de outros aparelhos de hegemonia, a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade civil. Assim como a escola, a universidade, é vista também como uma instituição da sociedade civil, portanto, a disputa de hegemonia passa também pela mesma. A construção da hegemonia já se inicia mesmo na sociedade do mercado, a rigor para Gramsci a conquista da hegemonia é uma das condições da conquista do poder, por isso, é preciso desde já atuar na escola viabilizando a formação de novos dirigentes. (CUNHA, 1988).

Um primeiro impacto do golpe militar de 1964 sobre os rumos da universidade brasileira foi, sem dúvida, o de conter o debate que se travava no momento anterior, o que foi feito através da intervenção violenta nos *campi* universitários, da repressão e da desarticulação do movimento estudantil e docente. Por outro lado, não era mais possível ao governo segurar o processo de transformação da universidade, seja pela pressão exercida pelas classes médias no sentido da ampliação da oferta, seja pelas próprias

² Gramsci (2000) compreende a existência de intelectuais orgânicos e tradicionais. A definição utilizada pelo autor parte de um corte temporal: os intelectuais tradicionais são aqueles que já ocupavam a função de intelectuais antes da sociedade moderna, como professores, clérigos e etc. Os intelectuais orgânicos são os que se formam a partir da sociedade moderna. É interessante ainda notar que, no pensamento de Gramsci, todos os seres humanos são intelectuais, mas, nem todos ocupam função de intelectual na sociedade. O intelectual tradicional é o literato, o filósofo, o artista e por isso, diz Gramsci, “os jornalistas, que acreditam ser literatos, filósofos e artistas, também acreditam ser os verdadeiros intelectuais”, enquanto que modernamente é a formação técnica a que serve como base do novo tipo de intelectual, um “construtor, organizador, persuasor”, que deve partir “da técnica-trabalho para a técnica-ciência e a concepção humano-histórica, sem a qual permanece especialista e não se torna dirigente

necessidades do projeto de modernização econômica que se pretendia implementar no país.

As mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964 determinaram mudanças no ensino superior brasileiro, no que diz respeito à intensificação desse ensino na direção do modelo norte-americano, com o assessoria das agências norte americanas contratadas pelo Ministério da Educação.

Em 1963, quatro norte-americanos desembarcaram no Brasil e permaneceram por três semanas, com o objetivo de descobrir as possibilidades de adaptar “[...] a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior, como já havia feito em outras áreas” (CUNHA, 1983, p.168). O grupo norte-americano realizou algumas visitas a determinadas instituições, as quais a USAID já tinha estabelecido convênio e após algumas observações, conversas com os professores e leituras de relatórios preparados pela própria USAID, eles chegaram a um diagnóstico.

Esse diagnóstico revelou quantitativamente e qualitativamente que o ensino superior brasileiro era inadequado; as instituições não estabeleciam sintonia com a moderna sociedade brasileira, com exceção da Universidade de Brasília e o Instituto tecnológico de Aeronáutica do Rio de Janeiro. O diagnóstico relatou também inúmeras precariedades no ensino, na infraestrutura, nos currículos e na dedicação dos professores. (CUNHA, 1988).

O grupo criticou que a assistência e os recursos da USAID destinadas ao ensino superior, bem como a forma de aplicar estes recursos eram mal distribuídos. Desse modo, recomendou que a assistência institísse um novo programa com um novo objetivo de desenvolvimento da mão-de-obra especializada brasileira.

A USAID não alterou os projetos em andamento, mas os ampliaram segundo as recomendações do grupo de consultores. Alguns projetos antigos continuaram recebendo recursos, como era o caso da Escola de Agricultura e Veterinária da Universidade Rural de Minas Gerais (Viçosa) a qual em conjunto com a Universidade Federal de São Paulo (Piracicaba), da Universidade do Rio Grande do Sul e outras seis Escolas Agrícolas Federais e de nível médio foram conveniadas às universidades norte-americanas de *Purdue*, *Wisconsin* e *Ohio*. Novos projetos de assistência foram realizados, os quais beneficiaram as instituições de ensino superior com apoio

financeiro e envio de bolsistas para os EUA. Nesses convênios, os cursos de Pós-Graduação foram os maiores beneficiados com a assistência. (CUNHA, 1988, 1983).

Em relação a essa assistência, várias outras universidades em todo o país foram favorecidas com convênios, bolsas, entre outros, porém dois projetos merecem destaque: a organização de uma equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior, reunindo técnicos brasileiros e norte-americanos, o convênio MEC-USAID; e o segundo pretendia organizar a modernização do ensino superior pela concessão de bolsas de estudo para os EUA.

O convênio MEC-USAID foi firmado em junho de 1965, visando à constituição de uma equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES). O texto desse convênio partia de um diagnóstico semelhante ao desenvolvido pelo grupo norte-americano, com o objetivo de uma rápida expansão e melhoria do ensino superior no país, auxiliados por uma quantia de 500 mil dólares num período de dois anos. A EPES seria composta pelo menos de cinco educadores brasileiros de “alto nível” e cinco assessores educacionais norte-americanos. Era atribuída a EPES uma competência ampla desde o diagnóstico da realidade do sistema do ensino superior no país, até sugestões em termos de currículo, métodos, organizações, programas de pesquisa.

O convênio com a equipe norte-americana foi constituída rapidamente, contudo, a equipe brasileira foi formada tardiamente e de modo descoordenado. Um novo convênio, então, foi firmado em meio às discussões da opinião pública, de modo que a equipe americana não mais pensaria o planejamento do ensino superior, mas, seria uma equipe de *assessoria ao planejamento*. Tal equipe ficou denominada Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). (CUNHA, 1983).

A presença norte-americana nas esferas políticas e institucionais brasileiras incomodava principalmente aos estudantes que reivindicavam que o Brasil rompesse com USAID. O convênio MEC-USAID foi inspirado em um relatório de 1965 do norte-americano *Rudolph Atcon*, especialista em planejamento de universidades³. Ele defendia a despolitização das universidades, considerando a reforma da universidade uma questão técnica e não política; também defendia a administração da universidade nas bases empresariais (privatização das universidades). Para o consultor, algumas medidas

³ Ele foi contratado pela Diretoria de Ensino Superior do Brasil para que propusesse mudanças estruturais para as universidades que julgasse necessárias. Atcon, da mesma forma que os demais consultores americanos que estiveram no Brasil, foi duramente repudiado pelos estudantes em especial.

deveriam ser tomadas para que o ensino superior alcançasse a modernização: abolição da cátedra vitalícia; introdução do regime departamental e do tempo integral para professores (e estudantes); sistema de créditos e criação de disciplinas tais como a Educação Física (que disciplinaria os estudantes para que não ficassem reivindicando); tirar as universidades das cidades, com o objetivo de desenvolver também o campo, dentre outras medidas. Nenhuma universidade chegou a adotar todas as medidas sugeridas por ele, embora tenham aderido a uma boa parte.

Neste contexto, o ensino superior passou por um primeiro momento de maior expansão no país. Segundo Cunha (1983) o número de universidades existentes no país cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964. Nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. (VALESKA, 2005).

Essas universidades continuavam a nascer do processo de agregação de escolas profissionalizantes, como é o caso das nove universidades católicas que se constituíram na época. Na sua maioria, entretanto, eram universidades federais, criadas através do processo de *federalização* de faculdades estaduais ou particulares. Do ponto de vista do número de estudantes matriculados, a taxa de crescimento no ensino superior, nesse mesmo período, foi de 236,7%, o que indica uma intensificação do ritmo de crescimento bastante significativo em comparação com os períodos anteriores (2,4%, a taxa média anual, entre 1932 e 1945, e 12,5%, entre 1945 e 1964). (CUNHA, 1983).

A expansão pode ser compreendida como uma resposta ao aumento da demanda ocasionado pela ampliação do ensino médio público e pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, bem como pelo alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, que se iniciou nos anos 1950 e culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Esse aumento da demanda estaria na origem do problema dos *excedentes*⁴ posteriormente revogado pela Reforma Universitária de 1968. (WALESKA e MENDONÇA, 2000)

⁴ a Reforma Universitária foi impulsionada por dois objetivos: ampliar, em termos quantitativos, a parcela da população com grau superior de escolarização, principalmente nas áreas técnicas e tecnológicas, de modo a produzir o “capital humano” necessário para impulsionar o desenvolvimento econômico; e resolver a pressão da classe média que buscava o acesso ao ensino de graduação. A classe média era a aliada política do regime militar desde a consolidação do golpe. A manifestação de descontentamento, por parte desta camada social, provocou instabilidade e a aproximação da oposição política. As manifestações públicas foram se avolumando em torno dos resultados dos vestibulares que, cada vez mais, produziram um contingente de pleiteantes eliminados combinados a vagas não preenchidas, a chamada “crise dos excedentes”. Os atores do meio acadêmico exigiram modificações no sistema de vestibular, bem como a reformulação e a adequação do ensino superior à demanda por trabalho qualificado.

Por outro lado, o paradigma até então vigente para o ensino superior começava a ser posto em questão, sob o influxo do desenvolvimentismo que viria a alimentar as propostas de modernização desse nível de ensino, visando adequá-lo às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. Este é o contexto em que se vai desenvolver o debate sobre a Reforma Universitária ao longo desses anos e que informa, por outro lado, algumas experiências universitárias concretas. As diferentes formas de se conceber o processo de desenvolvimento do país iriam condicionar as distintas estratégias propostas para se encaminhar a reforma da universidade.

Vários foram os grupos que se envolveram com esse debate e que assumiram iniciativas bastante diversificadas: o Estado – e, no interior do aparelho do Estado, grupos distintos assumiram a liderança de iniciativas algumas vezes até contraditórias entre si – ; a comunidade científica organizada e o movimento estudantil.

De acordo com Cunha (1988), em julho de 1968, é instituído por decreto presidencial o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária como desdobramento da trajetória percorrida na direção da reforma e a insatisfação (por parte da população) com o ensino superior. A equipe, integrada por 11 participantes, teria 30 dias para apresentar um projeto ao governo. Por certo, os estudos resultantes do convênio MEC-USAID, foram subsídios centrais ao trabalho dessa equipe que apresentou um extenso documento final.

A composição do Grupo de Trabalho (GT) era bem heterogênea e isso fez com que se manifestassem duas visões a respeito da universidade: uma idealista e outra tecnicista. Para conciliar esse duplo ponto de vista, os membros do GT subordinaram a função da universidade de propulsora do desenvolvimento à de constituir a “liderança espiritual” desse processo. O Relatório do GT, segundo Cunha (1983), estava impregnado da ideia de racionalização. Pois este é o princípio básico da reforma universitária proposta baseado nas ideias tecnicistas como: eficiência, produtividade, diminuição de custos.

Cunha (1988) destaca que uma preocupação desta época com a oferta de diplomados ser maior que a absorção do mercado, pois um exército de mão-de-obra ignorante não oferece perigo às estruturas políticas, mas este mesmo contingente de mão-de-obra “letrado” e excluído do mercado de trabalho poderia ser perigoso para o poder vigente.

Segundo Cunha (1988), as discussões sobre o ensino superior não eram raras no Congresso, induzidas pelas manifestações estudantis em todo o país. Os temas eram predominantemente a má qualidade do ensino, a falta de vagas, a insuficiência e a tardia liberação das verbas pelo Governo e a repressão policial ao movimento estudantil. A preocupação com estes problemas levou a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 1967. Estas discussões aqueceram os debates acerca da aprovação da reforma.

Findada a formulação do anteprojeto pelo GT, começa uma batalha em meio a emendas e decretos, entre os quais se destacam: a autonomia das universidades, a estrutura e colegiados, os vestibulares, os cursos de curta duração, a pós-graduação, os recursos para a educação, o corpo docente e a profissionalização do ensino médio.

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/1968, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, e o presidente da República, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/02/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540". Tarso Dutra era o Ministro da Educação e Cultura e o General Costa e Silva representava os militares na presidência da República.⁵

Trata-se, cccna realidade, de uma LDB para o ensino superior, revogando os dispositivos da Lei 4.024, de 1961, sobre esse nível de ensino.

Características principais da Reforma Universitária de 1968:

- ensino indissociável da pesquisa;
- assegura autonomia das universidades (didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira);
- a universidade como ambiente prioritário para o desenvolvimento do ensino superior, embora permita a existência dos estabelecimentos isolados;
- modelo organizacional único para as universidades, públicas ou privadas:

⁵ Cunha destaca entre as críticas imediatas a reforma projetada os textos de Anísio Teixeira e de Florestan Fernandes. O pedagogo baiano, Anísio Teixeira, alijado do centro do aparelho educacional por força do Golpe Militar, suas críticas apresentavam a denúncia recorrente de uma reforma do ensino superior brasileiro "legalista". Para Anísio Teixeira havia um processo não homogêneo de mutação das universidades passando de uma cultura literária para uma cultura científica. Estas mudanças possuíam um caráter mais conceitual do que estrutural, nisso se diferindo significativamente da compreensão do GT de 1968. Neste sentido, os problemas estruturais relativos as organização, eficiência, são secundários em relação aos problemas culturais.

- primeiro ciclo de estudos (ciclo básico), tendo por objetivo a recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação de alunos; orientação para escolha da carreira e realização de estudos básicos para ciclos ulteriores;
- elimina a cátedra e a sua vitaliciedade;
- estabelece o Departamento como "a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal", compreendendo disciplinas afins;
- impõe o regime de matrícula semestral por disciplina, em substituição à matrícula por série anual (até então vigente), com pré-requisitos;
- o Crédito como unidade de medida para a contabilidade acadêmica de integralização curricular;
- a extensão como instrumento para a melhoria das condições de vida da comunidade e participação no processo de desenvolvimento;
- vestibular unificado para todos os cursos da mesma instituição;
- renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior;
- necessidade social como requisito para a autorização de instituições e cursos superiores;
- representação estudantil nos órgãos colegiados; estimula a criação dos diretórios centrais dos estudantes e dos diretórios setoriais ou centros acadêmicos;

As universidades, particularmente as públicas, neste momento, entrariam em um processo de consolidação, institucionalização da carreira docente e, especialmente, pela definitiva implantação dos cursos de Pós-Graduação, o que, ainda que na contradição, contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e a melhoria da qualificação dos docentes universitários. (CUNHA, 1983).

Por outro lado, a autonomia da universidade não teve condições para se efetivar, no contexto do regime autoritário. Em parte porque o controle centralizado dos recursos materiais e financeiros pelo governo federal acabou por atrelar o seu funcionamento às políticas governamentais. E também porque, internamente, a universidade estruturou-se por uma espécie de pacto entre as oligarquias acadêmicas tradicionais e os novos segmentos da comunidade acadêmica, formando-se, de acordo com as peculiaridades históricas de cada instituição.

Contudo, o aspecto mais importante dessa reforma, reconhecido por defensores e opositores desse modelo *neo-humboldtiano*⁶ era o que estabelecia a obrigatoriedade da associação ensino e pesquisa e extensão.

As novas forças no poder, com o golpe de Estado de 1964, não iriam promover uma mudança radical nas tendências modernizantes da educação superior que vinham marcando a política de educação superior durante os governos nacional-reformistas. Como coloca Martins (1988), o que mudava era o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização. Liquidado o populismo, se perderia seu vínculo com o desenvolvimento de certo capitalismo “autônomo”, de “coloração nacionalista”. Agora, a educação superior, modernizada, seria um instrumento importante para contribuir com a consolidação do projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. A “racionalização e a eficiência” defendidas ao final do regime anterior e, então, por diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho (Relatórios *Atcon*, da EAPES/MEC-Usaid e do GT da Reforma Universitária), iriam constituir o conteúdo essencial da Lei 5.540/1968 e contribuir para prover a segurança do novo modelo de crescimento.

1.2 - O surgimento do neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano

O contexto de sistematização do ensino superior brasileiro durante do regime militar também é caracterizado pela emergência do neoliberalismo e pelo desenvolvimento da Teoria do Capital Humano (SHULTZ, 1968). Nesse período, percebe-se um momento de difusão da ideologia neoliberal, que vai sendo absorvida aos projetos político-econômicos dos países, assim como no Brasil, ainda que a efetividade do novo projeto ocorresse em nosso país apenas na década de 1990.

Durante a vigência do Estado de Bem Estar Social até os anos 1970 nos Estados Unidos, os países que adotaram o modelo fordista/keynesiano viveram sua melhor fase de crescimento, a denominada “idade de ouro”. Entretanto, o ciclo de ascensão do capitalismo foi quebrado em meados dos anos 1970, com nova crise no processo de acumulação, abrindo espaço para a instauração da acumulação flexível e ascensão do

⁶ O modelo de universidade humboldtiano é um modelo baseado na concepção de universidade baseada em ensino, pesquisa e extensão que esteve sempre nos horizontes do ideal de ensino superior a ser adotado no Brasil.

neoliberalismo como modelo hegemônico de estado, significando uma nova conformação econômico/social e político/ideológica.

Segundo GENTILI (2002), o neoliberalismo é caracterizado por pregar que o Estado mantenha somente regulamentação das atividades econômicas privadas, intervindo minimamente, e deixe agir livremente os mecanismos de mercado – o estado regulador. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte. Segundo Anderson (1995), foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem Estar Social. Para o autor, a consolidação hegemônica do programa neoliberal durou quase uma década. Essa só foi possível em 1979, com a eleição do governo Thatcher na Inglaterra, disposto publicamente a implantar as reformas do programa no país, e com o Governo Reagan nos Estados Unidos.

Em grande parte dos países da América Latina, a expansão do neoliberalismo ocorreu a partir do início da década de 1970 e 1980, com a introdução de um conjunto de reformas que buscavam garantir um rigoroso programa de ajuste econômico. Nesse período, as lideranças políticas e econômicas latino-americanas acordaram a ortodoxia neoliberal promovida por organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar a economia dos seus países.

O programa de ajuste econômico inclui dez tipos específicos de reformas: disciplina fiscal; redefinição das propriedades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de cambio competitivas; liberação comercial; atração das operações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desembargo da economia e proteção de direitos autorais (GENTILI, 1998).

A reestruturação produtiva posta em prática no período, como alternativa à rigidez do fordismo, leva a flexibilização nos seguintes aspectos: introdução de novas tecnologias como informática, robótica e outras; novos modelos de gestão empresarial na atividade produtiva, que implicam na redução da força de trabalho humano e utilização de diferentes formas de precarização do trabalho. (GENTILLE, 1998)

É assim que a partir de 1980, com a era de Reagan e Thatcher, deu-se uma mudança radical e as instituições com o BM, o BIRD e o FMI passaram a ser as grandes missionárias da ideologia da supremacia do mercado e o Estado, antes visto como solução para os problemas econômicos, passou a ser visto como problema, apenas solúvel com a redução do peso do Estado na economia e na sociedade. (ANDERSON, 2009).

Nesse contexto, a Teoria do Capital Humano (1968), desenvolvida na Escola de Chicago por Teodor Shultz, é transposta ao campo educacional. Essa teoria tem suas bases teórico-metodológicas na economia neoclássica, pois parte do pressuposto que o desenvolvimento das economias nacionais em estágios inferiores se dá pelo aumento necessário da desigualdade, em médio prazo, o que possibilita o aumento crescente das taxas de acumulação; e pela posterior redistribuição da riqueza, em longo prazo, que seria consequência natural do fortalecimento da economia.

A teoria surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão dos estudos redundou na concepção de que o [trabalho](#) humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Aplicada ao campo educacional, a Teoria do Capital Humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”. Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital. A educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal, formar o trabalhador para o processo de produção (FRIGOTTO, 1993).

1.3 - Acerto de contas com o regime militar: saldo negativo para a educação

Cunha (2002) aponta que o censo demográfico de 1970 demonstrou que “a economia ia bem e o povo ia mal” (CUNHA, 2002, p.85). Como isso poderia acontecer? Segundo o autor, para a política econômica da ditadura, o que havia eram diferenças no ritmo da melhoria geral, enquanto na verdade, uma parcela da sociedade estava se beneficiando da miséria dos outros. (CUNHA, 2002).

Contudo, o regime autoritário construiu explicações para isso no campo educacional, justificando a diferença de renda pela diferença de escolaridade (e não o contrário, como nos parece coerente). Na perspectiva dos argumentadores do regime, as diferenças de escolaridade é que determinavam as diferenças de renda, de modo que todos os problemas eram direcionados a uma dificuldade educacional, apresentado esta com um caráter salvífico.

Se a renda está mal distribuída (...) se os ricos estavam mais ricos e os pobres estavam mais pobres, não é porque aqueles são os capitalistas e seus funcionários mais próximos e estes trabalhadores são explorados até a exaustão. A renda estaria mal distribuída porque alguns tinham mais acesso a escola do que outros. (CUNHA, 2002, p.54).

Em 1980, cerca de 1,5 milhão de estudantes estavam matriculados no ensino superior, 75% em universidades particulares (com baixo nível de qualidade e altas mensalidades). Os alunos que frequentavam essas escolas eram aqueles que tiveram as piores condições de ensino até então (na educação básica), e continuam encontrando nessas faculdades, além de, quase sempre, terem que trabalhar no contra turno.

No período 1970-1980 a taxa de escolaridade não tinha bons índices no que se refere a faixa etária de 7 a 10 anos: abaixou de 66,3% para 65,5%, o que demonstra que em 1980, mais de um terço das crianças que deveriam estar na escola primária, estavam fora da escola. Ou seja, “depois de todo esse tempo do regime autoritário, o Estado continuava sem condições de oferecer ao menos os quatro anos de escolaridade. (...) Se em 1970 havia 6,5 milhões crianças fora da escola, em 1980 elas já eram mais de 7,5

milhões. Ou seja, os excluídos da escola aumentaram em um milhão”. (CUNHA, 2002, p.55).

A taxa de analfabetismo revela também, como bem coloca Cunha (2002) “o resultado da incompetência, dessa política educacional lesiva aos interesses mais fundamentais do povo brasileiro”. (CUNHA, 2002, p. 56). Em 1980 ainda 19% dos jovens de 14 anos eram analfabetos. Frente a essa situação, a solução encontrada pelo regime militar – longe de enfrentamento desses problemas investido em qualificação, material didático, reorganização curricular e estruturação das salas de aula – foi a de criar a promoção automática. Assim, ainda que os números de analfabetos a partir de então diminuíssem, a qualidade da escolarização se mostrou insuficiente.

O ensino profissionalizante criado no regime pode ser considerado uma das realizações mais ousadas. Acabar com os cursos clássicos e científicos, que só preparavam para vestibulares, tornando-o um grau profissionalizante, é decorrência da necessidade do regime em conter a procura de vagas nos cursos superiores. Com a profissionalização, os estudantes já saíam do ensino médio encaminhados para o mercado de trabalho. Contudo, as expectativas pretendidas não foram alcançadas, enquanto alguns outros prejuízos são colocados na conta do regime militar, como a desativação das escolas normais, a precarização da qualidade do ensino e a dificuldade de acesso ao emprego.

Segundo Cunha (2002), a função contenedora que a ditadura esperava da política de profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau não chegou a ser desempenhada, de modo que a essa contenção dos candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada pela elevação das barreiras dos exames vestibulares. Ainda foram incentivados a criação de cursos de curta duração, em especial da área tecnológica – e então rotulados como tecnólogos (o que os distinguiu dos profissionais com ensino superior).

Por fim, o ensino superior, como decorremos ao longo deste capítulo, teve como marco a “modernização conservadora”, que se consubstanciou na junção de faculdades para a formação de universidades. A nova estrutura abarcava o sistema de departamentos e agrupava os alunos de diferentes cursos em disciplinas equivalentes; um sistema de créditos que desmobilizava o alunado, propiciava economia de material

físico e humano e subordinava o ensino, a pesquisa e extensão aos desígnios empresariais. (CUNHA, 2002).

A implantação da reforma comprometeu ainda mais a autonomia da instituição e permitiu a disseminação da empresa educacional também em nível superior com e aos seus conceitos de rendimento, eficácia, produtividade, consolidando a educação como negócio lucrativo.

O golpe sofrido pela educação é fato, não pode ser negado. Suas consequências estão nos interstícios de nossa estrutura educacional. Como resultado, temos um dos mais heterogêneos sistemas de ensino superior existentes composto por universidades altamente qualificadas, outras, a maioria, que são “máquinas de diplomas”. Além disso, as universidades são cada vez mais especializadas, e com concepções cada vez mais restritas de ciência, técnica e cultura. (CUNHA, 2002, p.85).

A universidade convive desde então com a progressiva redução dos recursos, o que incide de forma pontual na pesquisa científica, tecnológica e artística. Os recursos destinados para tais setores são mínimos, o que faz com que a produção científica e artística fique dependente dos recursos das agências de fomento (que, aliás, é uma das poucas iniciativas que ocorreram durante o regime que demonstram um avanço para promoção da pesquisa no país).

Marca desse período também é a lógica de flexibilidade da fundação de direito privado. De acordo com Cunha (2002) quase todas as universidades autárquicas organizaram fundações de direito privado para intermediar a captação de recursos para a pesquisa e outras atividades cotidianas da universidade.

A entrada da década de 1990 mantém as linhas diretivas ao ensino superior: eficiência, baixos custos, poucas vagas, e um campo de pesquisa ainda inicial, como veremos no próximo item.

1.4 - O ensino superior na década de 1990

A partir da década de 1990, percebe-se a materialização de tendências para a educação superior, modernização acrítica e pouco reflexiva, ampliação da oferta de vagas e diferenciação via setor privado e a diversificação dos cursos de nível pós-secundário. A partir dessa década, todo o espectro de políticas sociais e econômicas esteve sob a influência da chamada Agenda Neoliberal. O conjunto de propostas

assumiu um caráter abrangente, com implicações para além das fronteiras nacionais. (RIBEIRO, 1999).

As diretrizes fundamentais da reforma advém da doutrina neoliberal e expressam-se na necessidade de reestruturar todas as grandes áreas de atuação do Estado, com especial destaque para as sociais: educação, saúde, previdência social e legislação trabalhista. De um modo geral, preconiza-se a redução dos gastos estatais, tidos como ineficientes e ineficazes, e a transferência de tais “serviços” para o setor privado, supostamente mais eficiente, flexível e menos burocrático. (SILVA JR, 2001, 2002; RIBEIRO, 1999).

Da mesma forma, a reforma do estado pressupõe a criação de condições favoráveis à atuação do setor privado, tais como a oferta de incentivos fiscais, a garantia de mercados cativos e programas governamentais que possibilitem o acesso das camadas mais pobres da população brasileira ao ensino pago, sobretudo no nível superior.

As políticas públicas para o ensino superior, principalmente no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, mostraram-se atreladas aos preceitos neoliberais, por meio de medidas estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à “economia mundial”. Várias medidas de reestruturação do ensino superior se fizeram válidas neste período, como o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES); Programa de estímulo à integração universidade-empresa; Plano Nacional de Educação (PNE), de modo que uma visão mais utilitária e pragmática da universidade, enquanto prestadora de serviços, seja na formação profissional, seja na produção de ciência e tecnologia (FERREIRA, 2012; CUNHA, 2003).

Na agenda das políticas educacionais para a educação superior, é particularmente notável a condição do país como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial, como veremos mais especificamente no segundo capítulo deste trabalho. A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão efficientista e produtivista dos anos 1960, de modo que novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas:

avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização. (CATTANI, 2002; CHAUI, 1999; GENTILI, 1998)

Avaliação: Foi criado o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que conseguiu uma grande adesão das IES brasileiras pelo seu caráter participativo e auto-avaliativo. Boa parte dessa aceitação do Programa deveu-se à ênfase conferida à autonomia das universidades, que puderam conceber e planejar os seus projetos de avaliação institucional com amplo envolvimento da comunidade universitária, tendo em vista os impactos desejados na melhoria da gestão e do trabalho acadêmico.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), a partir de 1995, o Paiub perdeu força pela introdução do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, como mecanismo central do novo modelo de avaliação. O ENC foi criado, em 1995, pela lei nº 9.131, e previa a participação compulsória dos concluintes do curso de graduação e aplicação de questionários sobre a condição socioeconômica dos alunos e suas opiniões sobre as condições do ensino frequentado. Posteriormente, em 1996, foi implementada a Avaliação das Condições de Ensino, com o objetivo de avaliar, por meio de comissões externas nomeadas pelo MEC, os cursos de graduação, no que se refere ao corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica.

Privatização: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, após oito anos de longa tramitação no Congresso Nacional, foi a principal iniciativa legislativa implementada. A interação dos atores políticos e os conflitos de interesses produziram um texto que, em linhas gerais, combinava a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Porém, a política concretizou-se pelo sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes, de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos. Esse cenário estimulou a privatização no interior das instituições, por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão.

A LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder

(federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos.

A evolução das matrículas particulares apresentou trajetória ascendente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, principalmente, a partir de 1998. No entanto, a alternativa privada - exaltada pelos organismos multilaterais como solução mais eficiente para a expansão acelerada na oferta de vagas – tem encontrado limites estruturais no poder aquisitivo de sua clientela.

Compreende-se que, política pública que privilegia a democratização pela via privada não encontra como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos em ocupá-las, por isso, desenvolveu-se a ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ampliação de alternativas; ênfase no papel da educação à distância.

Ao analisar os processos de privatização, Gentili (1998) chama a atenção para as especificidades dessa lógica no campo educacional, sobretudo no que se refere ao fornecimento e ao financiamento dessas atividades. A dinâmica privatista no campo educacional, segundo Gentili (1998, p. 75) envolve três modalidades institucionais complementares: fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

É importante considerar que nesse processo de mercantilização da educação, convivemos com o aumento da oferta de vagas, e conseqüentemente a ampliação das oportunidades de acesso. Contudo, apesar dos avanços, não podemos nos pautar em ideias ingênuas sobre a atuação do setor privado na área educacional. Nessa perspectiva, a educação, que é um direito público, vai sendo deslocada para o campo dos serviços privados. Políticas orientadas no sentido de financiamento da educação superior, cursos tecnológicos, entre outras “facilidades” representam, na verdade, uma postura compensatória do governo, que se ausenta de suas atribuições com a educação pública, contribui com a iniciativa privada e tenta qualificar profissionais para atender as demandas do mercado.

Autonomia Universitária: De acordo com Corbucci (2002) a ação governamental direcionada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado, em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado. Em linhas gerais, este consistia em transformar o *status* jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A interação entre o Estado e estas organizações sociais se daria, por meio de um contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano, do governo para a organização. O documento preconizava a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas.

Flexibilização e Diferenciação: Sob a hegemonia neoliberal, a educação superior no Brasil assume um nível de complexidade cada vez maior, à medida que a ampliação da diversidade de Instituições de Ensino Superior (IES) as afasta da tradição científica que caracteriza a universidade. A diversificação desse nível de ensino contribui para um propósito de ajuste no modo como a sociedade está constituída, favorecendo, cada vez mais, as novas formas de organização do capital (GENTILI, 2008; SGUISSARDI, 2009; LEHER, 2010). A ampliação em diferentes tipos de IES em um cenário de privatização da educação superior veio cumprir o papel de facilitador da expansão da gestão privada sobre a gestão pública nesse nível de ensino.

Na prática, as políticas governamentais para o setor, ao segmentarem a educação superior por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizam esse campo como serviço e, na maioria dos casos, restringem a educação superior à função de ensino (rompendo com a lógica de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão). Como desdobramento desse processo, ocorre uma profunda diferenciação institucional que acarreta, fundamentalmente, mudanças na identidade e na função social da universidade, que passa por um processo de clara metamorfose institucional, ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo, que passa a ser entendida, não mais como instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas, agora, como organização social e heterônoma.

1.5 – O ensino superior nos anos 2000

Passando ao governo Lula da Silva (2003- 2010) e Dilma (2011), a reforma da educação superior, foi guiada por meio da promulgação de leis e decretos que, de forma geral, apontaram para uma continuidade das políticas já colocadas no governo anterior, ainda que o montante de recursos públicos destinados ao setor se mostrasse muito mais significativo. Essa reforma teve como principais marcos: um novo sistema de avaliação do Ensino Superior (SINAES), lançado em 2004, com novos indicadores e formas de avaliação; a Lei de Inovação Tecnológica (2004) , que vem reforçar a naturalização da aproximação entre conhecimento e mercado; parcerias público-privadas; criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); O Programa Universidade para Todos (PROUNI); regulamentação de instituições privadas no interior das universidades; educação à distância; Programa de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI); Programa de Acesso ao ensino técnico e Emprego (PRONATEC) e o Ciência sem Fronteiras.

De forma geral, a política para educação superior na década de 2000 tem se mostrado bastante contraditória. Ao mesmo tempo em que os discursos presidenciais afirmam a educação superior como um bem público imbuído de função social, também justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do Banco Mundial. (ALMEIDA, 2007). Estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas através do PROUNI, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES. Por outro lado, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais. A diversificação institucional, “educação terciária”⁷, como indicado nos documentos do Banco Mundial, pode ser percebida no investimento no setor técnico e profissionalizante, ao mesmo tempo em que também políticas de direcionamento para a expansão universitária também podem ser percebidos (salvo as

⁷ Educação terciária é um termo cunhado pelo Banco Mundial (BM) para se referir aos cursos pós-secundários em suas diversas modalidades. O termo será analisado no capítulo 3.

muitas questões acerca da forma como essa expansão vem sendo conduzida e o que elas de fato representam em termos de uma política social efetiva).

De acordo com Chauí (2003), a nova forma de capitalismo corresponde à ideologia pós-moderna, a qual rompeu com ideias clássicas que construíram a modernidade e deu origem à universidade operacional.

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 2003, p.7)

A universidade operacional entende a pesquisa como uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para atingir objetivos delimitados, de modo que não prioriza a construção de conhecimento amplo e plural, mas sim, reforça a ideia de medir resultados de acordo com as demandas do mercado. Nota-se aí modificações no próprio conceito de ciência e excelência em educação, considerando as demandas de uma sociedade que é regida pela lógica do capital.

A compressão espaço-temporal é outra característica marcante da universidade brasileira, percebe-se tal compressão, por exemplo, na diminuição do tempo de graduação e Pós-Graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Tais características fazem parte de uma concepção de ciência e universidade pautada pela lógica da *produção do conhecimento* para o *desenvolvimento econômico*, relação esta que vem se tornando ainda mais profícua nas últimas duas décadas. Uma das razões para tal aproximação se deve à tese intensamente divulgada da necessidade de formação para habilidades e competências como resposta às demandas do mercado global, demonstrando que educação e economia nunca estiveram tão articuladas como no momento atual.

A Educação Superior parece ganhar sentido no campo de produção de conhecimento aplicado, tendo sua problemática localizada entre a articulação da

qualidade dos conhecimentos solicitados pela sociedade e a qualidade do conhecimento produzido nas universidades.

A indústria aguarda que a universidade cumpra o papel de formadora de mão de obra, sob o viés do conhecimento tecnológico. Desse modo, nos marcos do “alargamento/intensificação” da política de diversificação das IES e dos cursos e das fontes de financiamento da educação superior, operada pela concepção de “educação terciária”, defendida e difundida pelo BM, é que se implementa, no Brasil, uma reformulação da educação superior.

Para Lima (2004), essa reformulação da educação superior em nosso país ocorre a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, como:

Quadro 1 – Leis, decretos e programas do governo na primeira década dos anos 2000

Leis, decretos e programas	Atribuições
<p>Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), Lei n. 10.861/2004;</p> <p>Decreto n. 5.205/2004</p>	<p>Reformula a lógica de avaliação do ensino superior de acordo com padrões de excelência pautadas pela lógica do mercado.</p> <p>Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;</p>
<p>Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004</p>	<p>Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;</p>
<p>Projeto de Lei n. 3.627/2004</p>	<p>Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;</p>
<p>Educação profissional e Tecnológica;</p>	<p>Projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; ampliando os Ifets e o Sistema S.</p>
<p>Programa Universidade para</p>	<p>ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;</p>

Todos (ProUni)

Decretos n. 5.800/2006 e 5.622/2005; Política de educação superior à distância a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil.

Decreto n. 6.096/2007, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

Pacote da autonomia/ 2011

amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES de acordo com índices de produtividade

Fonte: o autor

A Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, denominada "Lei da Inovação", é pautada na criação de dispositivos legais eficientes que contribuam para o delineamento de um cenário favorável ao desenvolvimento científico, tecnológico e ao incentivo à inovação, pautadas em uma lógica de centralidade do conhecimento, ou melhor, do desenvolvimento de tecnologia de ponta, nesta sociedade.

O marco regulatório da lei está organizado em torno de três vertentes:

I - Constituição de ambiente propício às parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas; tendo em vista a estruturação de redes e projetos internacionais de pesquisa tecnológica; ações de empreendedorismo tecnológico; e criação de incubadoras e parques tecnológicos. São também criadas facilidades para que as instituições de ciência e tecnologia (ICT) possam compartilhar, mediante remuneração, seus laboratórios, instalações, infraestrutura e recursos humanos com empresas (inclusive micro e pequenas empresas) e organizações privadas sem fins lucrativos seja para atividades de incubação, seja para atividades de pesquisa conforme a situação especificada na lei.

II - Estímulo à participação de instituições de ciência e tecnologia no processo de inovação. Nessa vertente, a Lei faculta às ICT celebrar contratos de transferência de tecnologia e de licenciamento de patentes de sua propriedade, prestar serviços de consultoria especializada em atividades desenvolvidas no âmbito do setor produtivo, assim com estimular a participação de seus funcionários em projetos onde a inovação seja o principal foco.

III - Incentivo à inovação na empresa: Os dispositivos legais explicitados nessa vertente buscam estimular uma maior contribuição do setor produtivo em relação à alocação de recursos financeiros na promoção da inovação. A Lei prevê para tal fim, a concessão, por parte da União, das ICT e das agências de fomento, de recursos financeiros, humanos, materiais ou de infraestrutura, para atender às empresas nacionais envolvidas em atividades de pesquisa e desenvolvimento. Mediante contratos ou convênios específicos tais recursos serão ajustados entre as partes, considerando ainda as prioridades da política industrial e tecnológica nacional.

Outro exemplo que merece destaque é o Programa Universidade para Todos (ProUni), lançado em 2003, que veio circunscrito em um discurso de justiça social, encobrendo as pressões das associações representativas dos interesses do segmento privado. Marinho (2005) salienta, contudo, que vários setores da sociedade civil também apoiaram o Programa, como os formados no ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares. A naturalização dessas relações entre privado e o público, reforça a ideia de ineficiência do estado nos setores básicos, o que corrobora uma opinião pública com bases no senso comum, ou seja, superficial e acrítica, que só encontra soluções para as demandas sociais no campo privado.

De forma geral, a política para educação superior na década de 2000 tem se mostrado bastante contraditória. Ao mesmo tempo em que os discursos presidenciais afirmam a educação superior como um bem público imbuído de função social, também justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BM. (ALMEIDA, 2003).

Ao mesmo tempo em que estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas através do ProUni, manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, por outro lado, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais.

Programas como o REUNI, que visa expansão das universidades e ampliação de vagas, também está vinculado à uma lógica de educação superior massificada. A nova proposta de reforma da educação superior – “Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” – dirige-se especificamente às instituições federais (IFES) e pode ser apreciada no conjunto de decretos e normativas interministeriais que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE). Contudo, a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso (especialmente no período noturno) desacompanhadas de um aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo, certamente podem implicar em perda da qualidade acadêmica. Não é possível defender a autonomia didático-científica e reestruturação e expansão das universidades federais, sem recursos orçamentários suficientes, empurrando seguidamente as instituições públicas para a busca de financiamentos (recursos próprios), que, hoje, já alcançam um espectro considerável de ações, como a cobrança de mensalidades onde a lei o permite, os financiamentos de pesquisas por empresas, dentre outros.

De modo geral, nas últimas décadas tem-se percebido a consolidação da mercantilização da educação e a formação de oligopólios educacionais, o que tem acontecido com base na incorporação de princípios e fundamentos do setor empresarial, a otimização dos recursos. De acordo com Chauí (2001), “a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, à burocracia como meio e as leis do mercado como condição”. Assim, com vistas a assegurar um perfil rentável –, torna-se necessária a precarização das relações de trabalho: redução de salários, perda de direitos, ameaças e cobranças pelo desempenho da instituição nas avaliações externas promovidas pelo MEC são alguns traços da rotina de professores das IES privadas. Um exemplo desse descaso foi

a greve dos docentes federais deste ano, 2012, que durou 120 dias para discutir carreira, sem respostas e negociações relevante por parte do governo.

Ainda é importante destacar a expansão da modalidade EaD (educação à distância), que em 2010 fechou o ano com 973 mil alunos matriculados, o que corresponde a 30% de todos os universitários em instituições privadas. Nesse caso, a educação mediada pela tecnologia, que deveria servir para aproximar os extremos sociais, acaba por aprofundá-los, mas que serve bem ao empresariado da educação.

Mais recentemente, outros dois Programas de grande mote foram lançados: o Ciência sem Fronteiras e o Pronatec. Tais programas atuam mais uma vez em uma lógica dual: enquanto o Pronatec aparece como alternativa de acesso ao emprego pelo ensino técnico, o Ciência sem Fronteiras oferece oportunidades de internacionalização para estudantes de universidades públicas, de determinadas áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento de tecnologia para o país, com vistas a excelência. Nesse sentido, no próximo tópico, apresentamos sinteticamente o Programa Ciência sem Fronteiras, que será analisado com maior profundidade no Capítulo 4 dessa dissertação.

1.6 – Ciência sem Fronteiras

O *Ciência Sem Fronteiras* é uma parceria entre o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) Ministério da Educação (MEC) e as agências financiadoras CNPq e pela CAPES. De acordo com o documento oficial do programa, seu objetivo é

Formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e pesquisas estrangeiras, com vistas a promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional, estimular pesquisas que gerem inovação e aumentar a competitividade das empresas brasileiras. (BRASIL, 2011, p.3)

A meta global empreendida é a de enviar 75 mil bolsistas brasileiros para a capacitação no exterior. A proposta é justificada pelo objetivo de “responder as necessidades do mundo globalizado atual”, uma vez que as instituições brasileiras, novas no cenário mundial, se encontram em estágio latente no processo de internacionalização.

O Programa oferece várias modalidades de bolsa para “capacitação internacional em inovação tecnológica”, são elas: Ciências sem Fronteiras na Graduação, na Pós-

Graduação, Ciências sem Fronteiras nas empresas e Ciências sem Fronteiras para pesquisadores atuando em áreas prioritárias. No que se refere a “atração de cientistas para o país”, o programa oferece a bolsa Jovem cientista para o Brasil e Atração de Lideranças internacionais para o Brasil.

O documento enfatiza as 20 áreas prioritárias para alocação das bolsas: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia; Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

A proposta é justificada pela necessidade de responder às necessidades do mundo globalizado atual, uma vez que as instituições brasileiras, novas no cenário mundial, se encontram em estágio latente no processo de internacionalização, item de notória relevância para alcançar o nível de excelência, que é a atual proposta do governo brasileiro.

As questões neste sentido são muitas: como desenvolver o conhecimento do país ignorando o relevante papel a ser desempenhado pela produção científica das áreas de humanas e ciências sociais? Qual seria o valor das ciências humanas na atual condição da história da ciência convertida em mecanismo produtivo? Ainda faz sentido questionar sobre temas da ética, sobre valores, sobre o conhecimento, sobre o valor do sujeito histórico, sobre o valor do pensamento autônomo e livre? Como situamos agora o significado da poesia, da literatura, da filosofia e do educar diante da necessidade produzir patentes? Qual o conceito de ciência concebido na universidade contemporânea? E quais são seus objetivos? Afinal, qual é o papel da universidade nesta sociedade? A quem atende ou deve atender? O que significa a excelência científica tão almejada pelas universidades? Onde se localiza as ciências humanas na busca por excelência?

Entende-se que a necessidade de mão de obra qualificada nas áreas tecnológicas não pode servir de justificativa para o isolamento de outros campos do saber, pois este processo não pode ser descolado do desenvolvimento das relações sociais, que é a

vocação das ciências humanas. Entretanto percebe-se que, cada vez mais, as concepções da educação como motor do progresso econômico e salvadora de todas as mazelas sociais, vem sendo naturalizada, criando um ambiente de conformação ao direcionamento das políticas para o ensino superior brasileiro. Este consenso que buscamos analisar neste trabalho pode ser compreendido justamente nesta questão: as tendências internacionais promovem o discurso de uma sociedade globalizada e moderna e apontam a necessidade de os sistemas educacionais atenderem as demandas dessa nova sociedade, ou melhor, tal lógica vem alicerçada em um entendimento da educação com vistas ao atendimento da indústria, dos serviços e do desenvolvimento de tecnologia de ponta.

Como apontamos, tais tendências acompanham as orientações dos organismos multinacionais, notadamente o Banco Mundial, uma vez que este assume um papel de centralidade na orientação de investimentos e projetos nos países em desenvolvimento.

Neste trabalho, discutiremos a atuação do Banco Mundial no Brasil, seu papel de intelectual coletivo, bem como traremos a análise de dois principais documentos lançados pelo mesmo nos anos 2000, no intuito de melhor compreender a atuação deste organismo na construção de um consenso sobre o ensino superior nesta sociedade, considerando a sua funcionalidade, objetivos e formatação, e, neste sentido, como políticas e programas vêm de encontro a tal lógica. A universidade, cada vez mais mercantilizada, é avaliada de acordo com a sua produtividade quantitativa, com as parcerias público-privadas, produção de patentes e a formação cada vez tecnicista, pronta para o mercado. O compromisso dessa universidade vem sendo firmado, desse modo, com o mercado, com os organismos internacionais que ditam diretrizes e *rankings* responsáveis por definir critérios e caminhos da educação.

No próximo capítulo, esboçamos o percurso teórico-metodológico realizado nas análises empreendidas.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: FERRAMENTAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A investigação aqui apresentada é realizada a partir de uma perspectiva qualitativa-interpretativa, uma vez que defende uma posição explícita do/a analista em relação aos dados analisados. As pesquisas qualitativas no campo da educação vêm sendo criticadas pela falta de rigorosidade, mas, é importante ressaltar que este tipo de pesquisa surgiu da necessidade de dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por dados quantitativos (DEVECHE e TREVISAN, 2010).

Acreditamos que para conhecer o mundo social, não basta juntar uma quantidade de dados. É preciso avançar um pouco mais. Devemos, entretanto, começar pelos dados, documentos, pelo aparecer social, pelo empírico (FRANCO, 2004). É partilhando de tal ponto de vista que a metodologia empreendida nesta pesquisa é a análise documental, sob o viés da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Entendemos que os documentos são resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. A análise crítica destes materiais, então, propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para isso, considera o papel crucial do contexto. Esse tipo de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder e visam dar conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (WODAK, 2003). Nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

Nossa análise, então, se constituirá de ponderações críticas e conjecturais, partindo do entendimento do discurso como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, a metodologia empreendida é pautada no entendimento de que tais documentos, não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais e consensos. Nosso esforço de análise, então, se dá mediante a necessidade de esclarecer leituras mecanicistas ou simplificadas, entendendo a complexidade e polissemia dos termos, as escolhas lexicais, o enunciador e destinatário dos textos.

2.1- Corpus Discursivo

Os documentos base para nossa análise, publicações do Banco Mundial (BM), são: *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária*, lançado no ano de 2003 e o documento *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento), lançado no ano de 2011. A escolha pelos supracitados documentos é em decorrência da relevância dos mesmos no trato do ensino superior, e ainda o período em que ambos foram publicados, demarcando o início das primeira e segunda décadas do século XXI.

No plano das ações governamentais, apresentamos a análise documental do programa Ciência sem Fronteiras, lançado no ano de 2011. O programa aparece como “ação político-econômica” como estratégia de avanço tecnológico do país, por vias de internacionalização, pautado pelo discurso da excelência universitária. O eixo condutor de nossa análise foi construído como apresentado na figura 1.

Figura 1- Esquema de análise



Fonte: o autor

Como é apresentado na figura acima (Figura2), compreendemos o Banco Mundial enquanto sujeito institucional. A Análise de Discurso tem seu ponto de apoio na reflexão que produz sobre o sujeito e o sentido, já que considera que, ao significar, o

sujeito se significa. O BM, que como já tratamos, está historicamente alicerçado nos países centrais, notadamente Estados Unidos e Inglaterra, assim, trabalhando em prol dos interesses econômicos e políticos de tais países. Os documentos produzidos pelo organismo, então, vão ao encontro aos interesses do mesmo. Entretanto, ao pensar a relação entre linguagem e sociedade, não podemos nos pautar meramente em uma correlação entre elas, uma vez que há uma construção conjunta entre o social e o linguístico.

Para a organização e tratamento dos dados, foi utilizada a ferramenta computacional WordSmith Tools (SCOTT, 1999). Inicialmente foram produzidas listas de palavras (WordList) para cada um dos documentos com o objetivo de verificar a sua recorrência para, em seguida, considerando os itens lexicais de maior recorrência, analisar os contextos nos quais estavam inseridos através da ferramenta *Concordance*.

2.2 – Procedimentos metodológicos

A ACD, enquanto procedimento metodológico tem suas bases teóricas na Teoria Crítica do Discurso (TCD), que propõe uma agenda de debate sobre a linguagem textualmente orientada e, nessa perspectiva, ela oferece uma contribuição significativa para a compreensão dos processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas. A análise crítica propõe um olhar, como diz o nome, crítico do discurso, estabelecendo conexões entre a linguagem, seu contexto e a funcionalidade do discurso no que diz respeito à construção e propagação de ideologias, consensos na manutenção das relações sociais vigentes.

A opção por tal metodologia é caracterizada pelo potencial da mesma em extrapolar os aspectos formais do discurso, tentando compreender o contexto em que o mesmo está inserido, levando em consideração os aspectos sociais de produção, veiculação e recepção do mesmo, uma vez que o discurso é entendido enquanto a representação de um sujeito ou grupo em determinado contexto sócio histórico (CHIZOTTI, 1991).

A teoria social do Discurso e a abordagem da Análise do Discurso Crítica desenvolvida por Norman Fairclough⁸ baseia-se no entendimento da linguagem como

⁸ Norman Fairclough (1941) foi professor emérito de [linguística](#) na [Universidade de Lancaster](#). Ele é um dos fundadores da Análise do Discurso Crítica (ACD), uma área de estudos que analisa a influência das relações de poder

parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada e entrecortada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Fairclough propõe uma articulação entre a Linguística Sistêmico Funcional, que reconhece a linguagem em uso como objetivo legítimo de análise, e a sociologia. Desse modo, a proposta de Fairclough (2003) sugere que pesquisas discursivo-críticas estejam baseadas na identificação de problemas sociais parcialmente discursivos que possam ser situados pela análise situada dos textos. (CHOULIARAK e FAIRCLOUGH, 1999). Neste sentido, neste primeiro tópico, delinea-se a perspectiva teórico-metodológica que norteou essa investigação, subdivididas em algumas seções para delimitar alguns conceitos importantes.

2.3 - Conceito de Discurso

Fairclough (2001) defende a tese de que discurso é prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder. Os discursos são históricos e, assim, só podem ser entendidos, em seus respectivos contextos (FAIRCLOUGH, 2003). Neste sentido, Fairclough (2003) entende o discurso como um momento da prática social, partindo do princípio que todas as práticas incluem os seguintes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais e consciência, que se encontram relacionados dialeticamente, como é colocado pelo próprio autor:

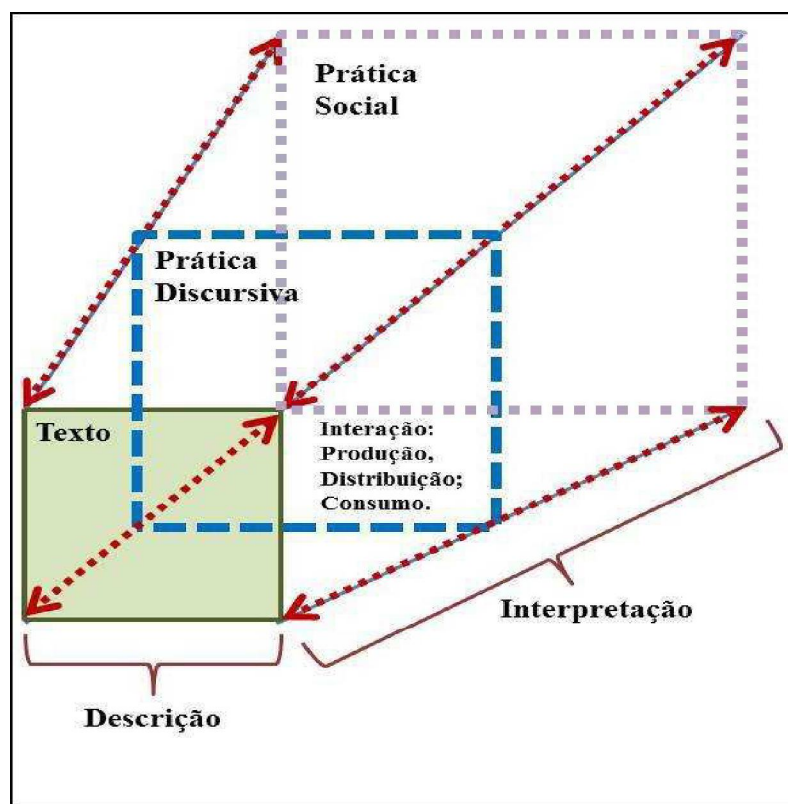
Ao usar o termo discurso, proponho considerar o uso da linguagem de forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a

sobre o conteúdo e a estrutura dos [textos](#), sobretudo os midiáticos. Seu trabalho de [pesquisa](#) foca-se sobre o lugar da linguagem nas relações sociais e sobre a linguagem como parte integrante de processos de mudança social. A ADC concebe a linguagem como um elemento da prática social, e, portanto, responsável pela criação, manutenção e transformação das significações de mundo. A ADC não pode ser classificada como disciplina, e nem tem um método próprio de análise, uma vez que se trata de uma área de investigação transdisciplinar, sendo, tal qual a [Linguística Aplicada](#) desancorada e independente quanto aos estudos da linguagem. Atualmente investiga o discurso como um elemento chave de transformações sociais maiores como a "[globalização](#)", o "[neo-liberalismo](#)", o "novo capitalismo" e a "economia do conhecimento", em consonância com *Luc Boltanski*, *Eve Chiappello* e os teóricos que buscam compreender o que eles chamam de "o novo [espírito do capitalismo](#)". Fairclough influenciou e foi influenciado pelos [estudos culturais](#) britânicos.

última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Para trabalhar com o discurso, Fairclough (2001) sugere uma análise tridimensional (como é ilustrado na figura abaixo) explicando que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente: um texto (análise linguística); um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual); um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo). Essa separação, contudo, serve apenas ao propósito de organização da análise.

Figura 2- Modelo Tridimensional de Análise Discurso Crítica proposto por Fairclough.



Fonte: adaptado Fairclough (2001)

A análise textual pode ser organizada a partir de categorias como: vocabulário, gramática, coesão, e estrutura textual, numa escala ascendente. Na análise da prática discursiva serão usadas especificamente três categorias formais (que também estão

interligadas a traços textuais): a força dos enunciados, os tipos de atos de fala, a coerência e a intertextualidade dos textos. Já na análise da prática social, o conceito de hegemonia (GRAMSCI, 2000) permite a compreensão de que o discurso como componente social, se constitui e constitui relações de poder que operam na sociedade civil, investigando se as práticas discursivas reproduzem, reestruturam ou são contraditórias às hegemonias existentes.

A prática social é considerada uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto. Essas duas dimensões são mediadas pela terceira, a prática discursiva, que foca os processos sociais de distribuição, produção e consumo do texto, processos relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais. Desse modo, a natureza da prática discursiva. É variável de acordo com os diferentes tipos de discurso e fatores sociais envolvidos. (RESENDE, 2005).

Neste trabalho, localizamos o consenso construído acerca da funcionalidade da educação, inserido num contexto de modernidade tardia (JAMENSON, 2005), em uma conjuntura de reordenação do capitalismo, em busca da manutenção das relações hegemônicas, o que Fairclough (2003) denomina “novo capitalismo”. O enquadramento analítico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) parte da percepção da problemática e da análise de sua conjuntura histórico-política.

2.4 - Discurso e hegemonia

O conceito de hegemonia utilizado na proposta de Fairclough é recuperado dos estudos desenvolvidos por Gramsci. Gramsci compreende que conquista de hegemonia (a conquista do poder) acontece a partir da produção do consenso e coerção. Desse modo, o autor, fortemente influenciado pela conjuntura italiana no período em que viveu, entende que a conquista do poder (sobretudo estatal) não se dá exclusivamente no plano político, mas também na esfera mais permeável a acúmulos e ações fora da ordem, que é a sociedade civil, no seu aspecto cultural. É na sociedade civil que Gramsci aposta na transformação da superestrutura, acreditando ser a esfera onde a disputa é mais livre. O pensador italiano inova e dá contribuição ao pensamento revolucionário ao criar o conceito de hegemonia, sendo que esta é fundamental para qualquer processo de tomada de poder. (GRAMSCI, 2000).

Hegemonia é o exercício das funções de direção intelectual e moral unida àquela do domínio do poder político. Para o autor, a hegemonia constrói por meio de consenso e coerção. Coerção diz respeito ao uso da força, a imposição por formas repressivas e violentas, enquanto o consenso pressupõe a conquista da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou grupo sobre as outras (GRAMSCI, 1999). O problema colocado por Gramsci está justamente em compreender como pode o proletariado ou em geral a classe subalterna, tornar-se classe dirigente e exercer o poder político, ou seja, converter-se em uma classe hegemônica.

Segundo Gramsci (1999), a burguesia produz o consenso organizando as esferas sociais de acordo com as tendências materiais e ideológicas derivadas em senso comum, que se confunde com a própria cultura hegemônica, na qual os valores são incorporados como naturais.

A hegemonia também se apresenta como uma construção instável, sempre sujeita a alterações na sua correlação de forças, uma vez que para toda hegemonia há restrições e pode haver contra-hegemonia. A crise da hegemonia se manifesta quando, ainda que mantendo o próprio domínio, as classes sociais politicamente dominantes não conseguem mais ser dirigentes de todas as classes sociais, isto é não conseguem resolver os problemas de toda a coletividade e a impor a toda a sociedade a própria complexa concepção do mundo.

Por isso, a hegemonia tem que sempre se renovar (não necessariamente mudar), a cada conjuntura, com concessões e coerções, pois o exercício do poder exclusivamente pela segunda forma, expressando-se de forma despótica, ditatorial, não arregimentaria o apoio necessário para sua sustentação que não fosse só por uma conjuntura. O que Gramsci formula é que dominação pura e simples não basta para a manutenção do poder. É necessária a concessão para a construção de valores comuns, tanto para mascarar os antagonismos de classe como para legitimar a classe dirigente/hegemônica.

Entretanto, não é só no campo cultural que a hegemonia se expressa e/ou se constrói. A economia, como esfera fundamental da sociedade, também exerce importância nuclear na elaboração de Gramsci, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (ALMEIDA, 2007). Para que um grupo ou classe seja hegemônico não basta ser dominante através do poder político, tem também que controlar a economia. Assim, as relações entre as esferas da economia, do Estado e da sociedade civil são

imbricadas, dinâmicas e dialéticas, influenciando e sendo influenciadas. Assim, o exercício da hegemonia pressupõe não só o uso da força como a construção de valores os quais afirmem seres universais, estabelecendo o consenso na sociedade.

Fairclough (1997, 2001) caracteriza então a hegemonia como o domínio exercido de poder de um grupo sobre os demais. Essa dominação, contudo, não está dada e fixa, mas sim em constante equilíbrio instável, o que configuram as lutas hegemônicas.

Fairclough (1997) define duas relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia. A primeira é que estas são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso, uma vez que a luta assume forma de prática discursiva, considerando a relação dialética entre discurso e sociedade. (RESENDE, 2005).

A segunda é que o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, como um instrumento de produção de consenso, visando à hegemonia, de modo que a hegemonia de um grupo depende, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens do discurso que a sustentem. Ou seja, a hegemonia implica o desenvolvimento de métodos que naturalizam as relações e ideologias em variados domínios da sociedade civil, como educação, trabalho, meios de comunicação, atividades de lazer e outros.

2.5- Ideologia

Segundo Konder (2002), o conceito de ideologia a partir de Gramsci (1999) parte da compreensão do primeiro conceito de ideologia, que foi elaborado por filósofos franceses que pretendiam decompor as ideias até chegarem aos "elementos originais" delas, quer dizer, até chegarem às "sensações", das quais, supostamente, as ideias derivavam – o materialismo vulgar.

Para Gramsci (1999), Marx e Engels, "fundadores da filosofia da práxis", submeteram essa concepção a uma crítica vigorosa, mas que, contudo, adotaram o termo, conferindo-lhe, um sentido pejorativo. Para Marx e Engels, a ideologia fazia parte da "supra-estrutura", e como tal deveria ser criticamente analisada, uma vez que as construções supra-estruturais combinam elementos de conhecimento e expressões de pressões prejudiciais à universalidade do conhecimento.

O pensador italiano explicava: "O processo desse erro pode ser facilmente reconstituído. 1) A ideologia é identificada como distinta da estrutura e se afirma que não são as ideologias que

mudam a estrutura, mas, ao contrário, é a estrutura que muda as ideologias: 2) afirma-se que determinada solução política é 'ideológica', isto é, insuficiente para mudar a estrutura, quando acredita que poderia mudá-la; afirma-se, então, que ela é inútil, estúpida, etc ; 3) passa-se, por fim, a afirmar que toda ideologia é 'pura' aparência, é inútil, estúpida, etc." (GRAMSCI, 1977, p. 868 *apud* KONDER, 2002).

Konder (2002) assinala neste sentido que essa desqualificação ilimitada, generalizada, impede a perspectiva comprometida com a superação das distorções ideológicas de reconhecer concretamente as diferenças significativas que existem no interior do campo da ideologia. E dificulta enormemente ao crítico das limitações da ideologia reconhecer a complexidade dos elementos ideológicos presentes no seu próprio pensamento.

Para Gramsci, a ideologia tem elementos unilaterais e fanáticos assim como elementos de conhecimento rigoroso, podendo chegar a identificar-se com o todo conjunto das superestruturas. (KONDER, 2002). Gramsci compreendia diferenças internas da ideologia: as ideologias historicamente orgânicas e as ideologias arbitrárias. As ideologias historicamente orgânicas são necessárias a certas estruturas, racionalizadas, desejadas, enquanto as ideologias "arbitrárias" merecem ser submetidas a uma crítica. (GRAMSCI, 1999).

Desse modo, para o autor, encaixam-se no conceito de ideologia todas as formas reducionistas de explicar a realidade. Seja porque se reduz o conhecimento à experiência sensorial, seja porque se reduz o conhecimento ao exame dos dados e das operações do nosso conhecer, entendendo-o como atividade produtora de ideias que dão sentido ao real, mas também como atividade que o faz existir para nós. Ou seja, as ideologias são explicações que nos expõem somente à descrição, à constatação ou mesmo à interpretação dos fatos, sem que se procure desvelar os mecanismos sociais que os engendram e os condicionam.

Para Fairclough (2001), as ideologias são significações, construções da realidade que são produzidas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação.

Uma mudança na reflexão sobre os fenômenos ideológicos é proposta por Thompson (1995). Para o autor, interessam as maneiras como as formas simbólicas

relacionam-se com as lutas hegemônicas. Para tanto diz que o fenômeno ideológico como necessariamente a serviço do estabelecimento e da manutenção das relações de poder, ou seja, para este autor, são ideológicos apenas os fenômenos que atuam a favor do sistema. Esse posicionamento difere de Gramsci e aproxima-se mais do conceito de ideologia de Marx e Engels. (MARX e ENGELS, 2011). No entanto, ao nosso ver, o conceito de ideologia de Thompson (1995) mesmo que opte por um viés mais “estrito” de ideologia, mais próximo ao que Gramsci chama de ideologias arbitrárias, não perde o poder de explicação. Esse estreitamento do conceito, proposto em Thompson (1995), bem como a categorização de eixos de análise, se apresenta coerente como os objetivos da dissertação, uma vez que permite, por meio da ADC, localizar e analisar as manifestações ideológicas que operam à serviço do capital e, sobretudo, demonstrar que os consensos produzidos em um determinado tempo são produzidos nas classes hegemônicas.

Thompson elenca cinco modos gerais de operações ideológicas, sendo eles: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. A Legitimação pode se basear em formas em estratégias de construção simbólica, tais como a racionalização, naturalização e narrativização. A legitimação por meio de estratégias de racionalização baseia-se na utilização de regras dadas *a priori*; na universalização, representações parciais são apresentadas como de interesse geral e na narrativização, a legitimação se constrói por meio da recorrência de narrativas que buscam ratificar algo. A dissimulação sustenta relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação. Isso pode ser realizado por construções simbólicas como deslocamento (recontextualização de termos; deslocando conotações positivas ou negativas); unificação (construção de símbolos de identificação positiva e adoção de um referencial padrão partilhado); a fragmentação (segmentação dos indivíduos em grupos, de modo que não se reconheçam como apenas um) e a reificação (ocultamento do caráter sócio histórico das ações, em que as mesmas, de caráter transitório, são colocadas como permanentes).

Compreende-se que a abordagem apresentada por Thompson (1995), aliada ao arcabouço da ACD, fornece as ferramentas adequadas para a análise apresentada neste trabalho. A ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade do que com as propriedades linguísticas. A ideologia

necessariamente tem um lado real, e compreender como esta se operacionaliza na linguagem, a fim de tornar permanente as relações de dominação estabelecidas

2.6- Categorias de Análise

A Análise de Discurso Crítica tem seu ponto de apoio na reflexão que produz sobre o sujeito e o sentido, já que considera que, ao significar, o sujeito se significa. O BM, que como já tratamos, está historicamente alicerçado nos países centrais, notadamente Estados Unidos e Inglaterra, assim, trabalhando em prol dos interesses econômicos e políticos de tais países. Os documentos produzidos pelo organismo, então, vão ao encontro aos interesses do mesmo. Entretanto, ao pensar a relação entre linguagem e sociedade, não podemos nos pautar meramente em uma correlação entre elas. Mais do que isso, compreende-se o discurso como processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística.

Análise de Discurso considera que o sentido não está fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido. O discurso acerca da educação é construído historicamente e socialmente, de acordo com ordens do discurso, ao mesmo tempo em que tais discursos também constroem essas ordens discursivas. A ordem do discurso se refere à totalidade de discursos em uma sociedade ou instituição, à inter-relação entre as práticas sociais, às articulações e rearticulações entre elas (MAGALHÃES, 2000), o que caracteriza um processo em constante movimento.

Compreendemos os documentos do BM analisados como materializações de ordenamentos, valores, posicionamentos políticos, econômicos e ideológicos, que fazem parte de uma ordem discursiva acerca do papel da educação na sociedade contemporânea, notadamente do ensino superior

Esse percurso analítico vem ao encontro dos níveis metodológicos propostos por um viés de leitura sócio-político dos eventos discursivos, que são: descrição, interpretação e explicação (GOMES, 2001). Na descrição, buscamos descrever as manifestações linguísticas dos documentos do BM, considerando as categorias lexicais, de estilo, semânticas. No nível interpretativo, a leitura é orientada no sentido de investigar o documento, que é a atividade da linguagem associada a uma atividade

social. E por fim, no nível de explicação, as contribuições dos gêneros discursivos para a construção da estrutura social (relações de poder, ordens do discurso).

As categorias de análise que elegemos, são: a) interdiscursividade (entrecruzamento de discursos); b) intertextualidade (entrecruzamento de vozes); c) avaliação/modalidade (avaliações/perspectivas/ideologias).

A intertextualidade é um conceito proveniente das discussões de Bakhtin (1997) e indica uma ênfase na heterogeneidade dos textos, ou seja, o entrecruzamento de vários textos que compõe um outro (FAIRCLOUGH, 2001). Partindo dessa perspectiva, essa categoria permite a análise dos elementos e linhas diversas, em alguns momentos contraditórias, que contribuem para a construção de um determinado texto. Além de incorporar ou responder a outros textos, a intertextualidade pode ser considerada como incorporando as relações potencialmente complexas que tem com convenções que estão estruturadas e formam uma ordem do discurso. Ramalho e Resende (2011) definem a categoria como

a intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas. Essas vozes podem ser articuladas não apenas em discurso direto, quando se atualizam palavras exatas no texto anterior, mas também em discurso indireto, parafraseando, resumindo, ecoando. (RAMALHO E RESENDE, 2011, p.134).

No que diz respeito à interdiscursividade, por sua vez, a atenção é voltada para os discursos articulados ou não nos textos, bem como as maneiras como são articuladas e mesclados com outros discursos, a hibridização não só de discursos, mas também de gêneros e estilos. Nesse trabalho, o enfoque da análise interdiscursiva se dá na articulação de discursos em textos e suas conexões com as lutas hegemônicas de forma mais ampla. Essa categoria deve ser compreendida como representacional, uma vez que está ligada à maneiras particulares de representar aspectos do mundo. Essas representações contribuem na tessitura das concepções de mundo das pessoas, além de naturalizar discursos acerca das relações existentes.

A categoria avaliação, por sua vez, tem um princípio identificacional. Esta diz respeito a apreciações ou perspectivas do locutor (explícitas ou não) sobre aspectos do mundo, ou seja, posicionamentos ideológicos, valores. (FAIRCLOUGH, 2003;

RAMALHO E RESENDE, 2011). Na análise dessa categoria, então, podem ser utilizados os modos de operação de ideologia (dissimulação e reificação), (THOMPSON, 1995), como delimitados anteriormente.

Nos próximos dois capítulos, então, discutimos a atuação do Banco Mundial no Brasil, seu papel de intelectual coletivo, bem como traremos a análise de dois principais documentos lançados pelo mesmo nos anos 2000, no intuito de melhor compreender a atuação deste organismo na construção de um consenso sobre o ensino superior nesta sociedade, considerando a sua funcionalidade, objetivos e formatação, e, neste sentido, como políticas e programas governamentais vem de encontro a tal lógica.

No quadro abaixo é apresentada uma síntese das categorias de análise utilizadas.

Quadro 2 – Quadro síntese das categorias de análise

<p>Análise textual (FAIRCLOUGH, 2001, 2003)</p>	<p>Intertextualidade; Interdiscursividade; Avaliação</p>
<p>Ideologia (THOMPSON, 1995; GRAMSCI, 2000, 1999)</p>	<p>Legitimação; Dissimulação; Unificação; Fragmentação e Reificação</p>
<p>Análise da Conjuntura/Prática Social (GRAMSCI, FRIGOTTO, LEHER, CHAUÍ, DALE, CUNHA, FÁVERO)</p>	<p>Conceito de consenso; Hegemonia; Estado ampliado; escola; Formação humana; Educação integral; Contexto da universidade brasileira; Concepção de universidade; Relação público privado; Globalização; Políticas públicas brasileiras</p>

Fonte: o autor

CAPÍTULO 3

BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DOS ANOS 2000: CONTINUIDADE DO CONSENSO CONSERVADOR

3.1- Conjuntura: compreendendo o problema sócio-discursivo

O Grupo Banco Mundial (BM) vem sendo considerado um dos novos e principais atores hegemônicos globais (PEREIRA, 2010; LEHER, 1998). Enquanto instituição internacional, o BM atua em consonância com os discursos das elites burguesas dos países centrais (DREIFUSS, 1981), historicamente alicerçado nas classes hegemônicas norte-americana e inglesa. Tal instituição é formada por um agrupamento de organismos: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

De acordo com dados da página eletrônica do organismo (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2011), a parceria com o Brasil, o BM atua há mais de 60 anos, tendo apoiado o Governo brasileiro, estados e municípios com cerca de 430 financiamentos que somam quase US\$ 50 bilhões. Anualmente, são destinados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos para áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente.

Tais parcerias, como já indicamos, não se limitam ao aspecto financeiro. Em função de suas ações se darem no plano internacional, enquanto Coordenador das Agências Multilaterais e parceiro do FMI, além dos empréstimos financeiros, também é apresentado aos países um pacote ideológico, que o próprio BM define como *Banco do Conhecimento* (PEREIRA, 2010; DE MARI, 2006). Essas publicações elaboradas pelo BM (relatórios, projetos, programas, documentos e livros) com o objetivo de disponibilizar a sua base de conhecimentos “de ponta” em forma de orientações para os países em desenvolvimento. A Estratégia de Parceria atual entre o Brasil e o Banco Mundial inclui o Programa Saúde da Família, projetos sustentáveis de desenvolvimento rural no Nordeste e muitos outros nas áreas de educação, água e intervenções urbanas, como podemos verificar no quadro abaixo (1), que apresenta os últimos projetos lançados pelo BM no Brasil, em parceria com estados determinados. Esses programas e

projetos também são acompanhados de um Documento Operacional que atuam nas aplicações dos mesmos.

De acordo com a página eletrônica, na internet do BM, atualmente, 79 projetos e programas estão em atividade no Brasil, o que representa um investimento de \$9.15 bilhões, dos quais \$571.65 milhões estão direcionados ao setor educacional. É interessante notar que a maior parte dos documentos relacionados aos projetos desenvolvidos no Brasil estão na língua inglesa, mesmo na versão brasileira do site (em português). Tal fato aponta que tais informações não estão acessíveis à compreensão de todo o público e indica uma possível estratégia de pseudo-transparência, democratização e acessibilidade. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2011).

A educação, que é um dos principais eixos de atuação do BM nas últimas décadas, nem sempre fez parte das propostas que regeram as ações do Banco. O BM surgiu sob o viés da “necessidade de reconstrução”, passando pelo Plano Marshall e o direcionamento de investimentos para projetos de infra-estrutura em países periféricos (década de 1950). Apenas a partir de 1968, com a reorientação do eixo político para o combate à pobreza, investimentos na área de desenvolvimento humano: saúde, educação e desenvolvimento urbano ganharam algum espaço nas discussões do Banco. (PEREIRA, 2010).

Entre 1982 até a década de 1990, há uma orientação para o controle da dívida externa mediante ajustes estruturais dos países periféricos revelando a inconsistência dos projetos de desenvolvimento até então empreendidos pelo BM e pelo FMI. O FMI aplicou políticas de ajustes que provocaram o controle monetário e redução da disponibilidade de crédito; reforma fiscal, via aumento dos impostos; política de contenção salarial; desvalorização da moeda; eliminação dos subsídios; controle de preços e salários; desregulamentação dos mercados de trabalho; reforma do Estado e abertura das fronteiras comerciais. (DE MARI, 2008; LEHER, 1998, PEREIRA, 2010).

A centralidade, de fato, adquirida pela educação nos discursos do organismo é datada do início da década de 1990, articulada às reformas neoliberais e a busca por um discurso mais humanizado em relação à sociedade, tornando-se então uma “preocupação” do Banco, a pobreza em nível mundial. De acordo com De Mari (2006) o neoliberalismo teve sua origem na década de 1970 e, apesar da crise de crescimento e recessão da década de 1980, entra na década de 1990 com fôlego, mantendo a

hegemonia da lógica privatizante e encontrando abertura nas políticas de Estado para sua reprodução.

A partir de então, o BM vem aprofundando o enfoque da mercantilização da educação, apresentando a posição do Banco como um “Banco do Conhecimento” que disponibiliza informações da área educacional para investimentos dos setores privados dos países centrais nos países da periferia do capitalismo. Expansão e democratização, neste sentido tornam-se sinônimos para diversificação das instituições e das fontes de financiamento da educação superior neste cenário marcado pelo crescente processo de privatização.

Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO e Banco Mundial. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003). A Conferência de *Jomtien* apresentou um planejamento para o decênio de 1990 e tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Em 1994, o BM lança o documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*. Por sua vez, UNESCO elabora em 1995 o Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior. Apesar de algumas divergências (TRINDADE, 1999) entre as diretrizes dos dois documentos, de modo geral, eles apresentam os mesmos fundamentos: a adaptação de países e indivíduos a um mundo em rápida transformação, a concepção da educação nos preceitos da teoria do capital humano como estratégia fundamental para qualificar os trabalhadores frente aos reordenamentos atuais no mundo de trabalho e para a consolidação de um consenso político e cultural que legitimasse e reproduzisse o processo de exploração do capital em relação ao trabalho. (LIMA, 2002).

Em 1998, a Conferência Mundial sobre Educação Superior foi organizada pelas Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e esteve pautada por uma concepção sobre a necessidade de adequação dos países periféricos à lógica do

ordenamento internacional do capital, ressaltando a necessidade de integração entre educação e esfera produtiva.

Segundo Lima (2003), um ano depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior organizada pela UNESCO, o BM lança outro documento “*Estratégia para o Setor Educacional – Documento Estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e Caribe*”, contendo as avaliações da instituição quanto à educação na região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem implementadas a partir do próximo século. O documento parte da perspectiva do desenvolvimento econômico e social para a região, considerando: a globalização econômica e os avanços tecnológicos; a necessidade de aumento dos salários para os indivíduos mais educados e capacitados; a necessidade de investimento na coesão social; o fortalecimento das parcerias entre os Estados e os setores privados para financiamento e prestação da educação, especialmente a universitária, apontando estratégias de investimento no desenvolvimento de capital humano; e a restrição dos objetivos da educação nos seguintes tópicos: capacitação da força de trabalho para a garantia do crescimento econômico, garantia da coesão social e redução da pobreza. Desse modo, o BM reforça o papel da educação como estratégia de alívio à pobreza e a necessidade de privatização do ensino superior. (BANCO MUNDIAL, 1999; LIMA, 2003).

Nos primeiros anos do século XXI, percebemos a partir das análises desenvolvidas neste trabalho, que esta estratégia tem continuidade, contudo, com maior enfoque no ensino superior, ou melhor, na *educação terciária*. Os principais documentos lançados neste período, no que diz respeito à educação superior são: *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária* (2003) e *Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development - Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento* -(2011), os quais foram analisados nesta pesquisa.

Tais documentos são produções elaboradas com o intuito de indicar as ações para determinados setores, a partir de uma avaliação e estudo prévio, bem como interesses econômicos do BM. Nessas produções, percebemos a presença de ordenamentos, valores, crenças e orientações políticas que estão alicerçadas em discursos elaborados e

dispersos ao longo da história a respeito da educação e sua funcionalidade econômica nas sociedades capitalistas.

Entendemos, então, os documentos como gêneros discursivos, uma vez que estão associados a uma atividade social particular e são utilizados como formas de dominação e reprodução de determinada hegemonia na medida em que promove a construção de consenso. Eles são produzidos por equipes de pesquisadores e especialistas do BM, que logicamente, coadunam com o direcionamento político econômico do organismo⁹. Desse modo, à luz de Fairclough (2003) ao desempenhar a função de orientação/aconselhamento/ordenamento, os documentos podem ser considerados como **Gêneros de Governança**.

Os gêneros de governança são caracterizados por propriedades específicas de recontextualização – apropriação de elementos de uma prática social com outra, tomando forma com contexto posterior e transformando em um processo particular distinto (FAIRCLOUGH, 2003). Os documentos trazem uma série de dados, tabelas e exemplos para embasar e justificar suas argumentações e propostas, de modo que práticas do campo econômico e administrativo são recontextualizadas nas orientações dirigidas às práticas educacionais.

Neste sentido, ainda que os documentos não tomem forma de ordenamento explícito, eles são utilizados em prol da orientação e direcionamento das ações governamentais em setores específicos. Vale ressaltar que agências internacionais, como o BM, não imprimem dominância declarada aos estados. As políticas sugeridas, pensamentos elaborados sobre a educação apresentam um campo de possibilidades aos estados. As burguesias locais, juntamente com o estado e interesses próprios vão incorporando e negociando as orientações, de forma a reforçar os interesses do capital. Essa ponderação é válida no sentido de compreender o caráter complexo dessa relação global e local (estado). O tom consensual/ conformista acerca da educação superior

⁹ Os documentos são direcionados para governos de países em desenvolvimento (ou regiões específicas em alguns casos), ainda que seja de domínio público por meio da internet⁹. Estes documentos também não apresentam versões em português, em alguns casos é possível encontrar versões em espanhol ou francês, além do inglês, o que, mais uma vez indica limitações no que diz respeito ao acesso.

nessa sociedade se dá por meio de um processo ideológico, no plano do imaginário social¹⁰, como forma de construção de um consenso.

Compreendemos consenso como uma estratégia, um caminho para se alcançar poder, hegemonia expressa na sociedade civil e no Estado, sendo os subalternos persuadidos a aceitar o sistema de crenças da classe dominante e compartilhar os seus valores sociais, culturais e morais. Desse modo, a ideia de consenso que buscamos compreender é aquela que Gramsci (2001) denominava “vontade de conformismo”, “adequação da consciência/ação” aos parâmetros da hegemonia da classe dominante, o que também implica em coerção. Os processos de convencimento e coerção incidem e são processados na sociedade civil. Nesse sentido, o discurso do Banco Mundial, materializado nos documentos e ações do mesmo, é construído para se estabelecer um consenso sobre a educação superior, bem como a própria escola e a universidade são pensados pelo mesmo para esse fim.

Nos documentos analisados, a preocupação com a construção do consenso aparece de forma significativa, principalmente no documento lançado em 2003- *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária* (2003)- como pode ser observado no exemplo abaixo:

O empréstimo de assistência técnica ou empréstimo aprendizagem e inovação são adequados em países onde há um interesse do governo para iniciar uma mudança de setor de ensino superior, mas não condições suficientes para a implementação da reforma (isto é, quando há uma necessidade clara, mas a falta de vontade política ou de consenso político). (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 29).

Percebe-se que a construção de um consenso acerca do ensino superior é colocada como um objetivo do BM, considerando-o como fundamental para o desenvolvimento das estratégias para o ensino superior, identificadas como adequadas pelo mesmo. No documento lançado em 2011- *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento), entretanto, a construção

¹⁰ O imaginário social se expressa por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasmam visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças. (MORAES, 2002)

do consenso não aparece mais como um objetivo, mas como um fim dado e confirmado por pesquisas.

Há um consenso amplo, apoiado pelos resultados da pesquisa, que afirma a educação aumenta a capacidade de decisões das pessoas, além de tomar informado, sustentar a vida, adotar novas tecnologias, lidar com acidente, e serem cidadãos responsáveis e administradores eficazes fazer ambiente natural. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1)

Desse modo, partilhamos do entendimento que o BM assume o papel de *intelectual coletivo* (DE MARI, 2006), na medida em que produz pensamento e ação e pelo fato de aglutinar as esferas subjetivas, isto é, por organizar, sistematizar e executar os interesses das classes dominantes globais, representados pelos países centrais, materializando seus interesses nas orientações de projetos e reformas, promotora de consensos dirigidos aos países periféricos e semi-periféricos.

Os documentos do BM podem ser considerados exemplos das novas formatações genéricas (FAIRCLOUGH, 2001) que estão relacionadas com mudanças discursivas mais amplas, ou seja, tendências de mudanças nas ordens do discurso na sociedade. Fairclough (2001) define três dessas tendências como principais: democratização, comodificação; e a tecnologização.

Os documentos do BM são, antes de qualquer coisa, exemplos de tecnologização do discurso

As tecnologias discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre a linguagem, discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados, mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas lingüísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização, do diálogo, entre outros. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 265).

Os documentos configuram-se como gênero que objetiva a orientação, aconselhamento, que vem assumindo um caráter de técnicas transcontextuais, ou seja, são considerados instrumentos estratégicos que podem ser utilizados em inúmeros contextos¹², como é o caso da educação. Essa estratégia vem se tornando cada vez mais intrínseca às práticas discursivas contemporâneas, como se todos os países que pertencem a este grupo pudessem aplicar de forma igual os parâmetros ali colocados, negligenciando especificidades culturais, sociais e econômicas de cada um.

¹² Outros exemplos de tecnologização do discurso são a publicidade, entrevista e ensino.

A democratização é uma característica apresentada por Fairclough (2001, 2003) também identificada nos documentos analisados. A democratização refere-se à “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (FAIRCLOGH, 2001, p. 248). Nos documentos, percebemos a presença do discurso ligado à questão de gênero, por exemplo, no que diz respeito à educação da mulher para o mercado de trabalho e sua potencialidade enquanto educadora, como podemos observar no exemplo abaixo:

Um desafio para os políticos e para o desenvolvimento da comunidade é o de ser capaz de identificar as reformas e programas que vão ter o maior benefício para a igualdade de gênero. Abordar a desigualdade de gênero no âmbito do sistema também implica a necessidade de trabalhar em estreita colaboração com outros setores, particularmente legal, saúde, agricultura e infraestrutura (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 21).

As temáticas pobreza e inclusão também são recorrentes nos documentos, que destacam as dificuldades de inclusão e a promoção do alívio da pobreza, ou seja, a pobreza é compreendida como uma problemática social que engloba uma significativa parcela educacional, neste sentido, é importante que os subalternos se sintam incluídos e não à margem da sociedade, de onde podem promover o dissenso. Ainda é possível perceber que as orientações são estruturadas com uma linguagem que elimina marcadores explícitos de poder. No decorrer do documento, percebemos a tentativa de construir uma imagem solícita e preocupada com as questões sociais para o BM.

(...) que a educação pode ser um motor do progresso econômico e uma chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas – todos apontam para os imensos desafios que estes sistemas enfrentam. Por sua vez, o Banco Mundial compromete-se a apoiar o desenvolvimento educacional, com foco na aprendizagem para todos. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.8).

Fairclough (2001) compreende que essa democratização pode representar, de fato, certa democratização dos discursos, do acesso a tipos privilegiados de discurso, a posição dos sujeitos no discurso, sendo então conquistas de lutas sociais travadas na sociedade civil. Entretanto, o autor pondera que essa democratização pode ser apenas aparente, e os mecanismos de poder passam a ficar encobertos, discursivamente. No caso dos documentos, compreende-se que essa democratização é aparente e utilizada como estratégia discursiva para o convencimento.

Esse discurso está vinculado à ideologia desenvolvimentista, que parte do pressuposto da possibilidade de crescimento econômico dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, igualando-se aos outros do dito primeiro mundo. No campo educacional brasileiro, a ideologia desenvolvimentista, comum nas décadas de 1960 e 1970, vêm sustentada pela Teoria do Capital Humano, de Shultz (1973), como já indicamos no capítulo 1. Percebemos que esse discurso conduz à compreensão de que a educação constitui o mecanismo de ascensão social e aumento da empregabilidade e condições financeiras. (FRIGOTTO, 1994).

Outro marcador importante desse discurso é a inexistência de um léxico marcador de relações de poder. O BM compromete-se em “apoiar” o desenvolvimento educacional, que é colocado como um objetivo do estado, de líderes, cidadãos e estudantes de sistemas de educação nacional. A justificativa para tal ação está pautada na possibilidade de transformar e melhorar a vida dos cidadãos.

É possível perceber neste exemplo, bem como por todo o documento, que uma linguagem imprecisa, ou mesmo vaga, é recorrente. O que seria melhorar a vida? Transformá-la? O que seria esse comprometimento do BM? O que isso implica?

As pessoas são a verdadeira riqueza das nações (UNPD 2010) e a educação permite a eles viver uma vida mais saudável, feliz e produtiva. Existe um amplo consenso, apoiado por resultados da pesquisa, que a educação aumenta a capacidade das pessoas para tomar decisões informadas, sustentar a vida, adotar novas tecnologias, ser melhores pais, lidar com choques, e ser cidadãos responsáveis e administradores eficazes do ambiente natural. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1)

Ainda no exemplo acima é possível verificar expressões lexicais imprecisas. O que seria uma vida mais saudável? O que eles consideram como uma vida feliz? E produtiva? Percebemos a reapropriação do discurso de senso comum nos documentos, o que também pode ser compreendido como um tipo de estratégia para mascarar os pontos de interesse da instituição.

Por fim, a terceira tendência discursiva da sociedade contemporânea apontada por Fairclough (2001) é a comodificação, que diz respeito ao processo de colonização das ordens do discurso institucionais e societário por tipos de discursos associados à produção de mercadoria.

Medir e monitorar, em todos os níveis, a eficácia dos mecanismos de responsabilização na produção de aprendizagem e competências. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.37).

A eficácia destes mecanismos na produção de resultados de aprendizagem e habilidades devem ser medidos e monitorados em todos os níveis, e o sistema educacional como um todo apoiado e financiado de forma adequada. . (BANCO MUNDIAL, 2011, p.13)

Nos documentos, a comodificação do discurso educacional fica clara, na medida em que o mesmo passa a ser compreendido como um produto que deve ser direcionado para determinada clientela, sendo associado ao desenvolvimento econômico, a eficiência, a produção de força de trabalho, cidadãos qualificados, produção de habilidades, competências e aprendizagem, como pode ser observado nos exemplos acima (5, 6 e 7). Percebemos ainda o atrelamento dos campos lexicais econômico e social, o que ratifica o caráter comodificado do discurso educacional nos documentos.

Os documentos do BM, analisados neste capítulo, então, são materializações de ordenamentos, valores, posicionamentos políticos, econômico e ideológicos, que fazem parte de uma ordem discursiva acerca do papel da educação na sociedade contemporânea, notadamente do ensino superior.

Desse modo, como ilustramos a seguir, o Banco Mundial atua na sociedade civil, bem como outros atores, na disputa pela hegemonia da classe burguesa. Sua atuação se dá no condicionamento de empréstimos e financiamentos aos países periféricos, bem como na produção de orientações e assessorias para os mesmos.

É importante ainda frisar um aspecto importante quando tratamos da relação dos organismos multilaterais, neste caso, o Banco Mundial e sua relação com os países periféricos – o Brasil, em nosso trabalho: não existe uma relação direta/ passiva, de completo controle do Banco Mundial sobre as ações governamentais, ou seja, o Brasil tem uma relação com o capitalismo imperialista na condição de imperialista também. Ou seja, embora periférico, dependente e subordinado aos interesses do grande capital é parceiro atuante nessa subordinação, de modo que a burguesia nacional não ocupa uma posição de mera aceitação das condicionalidades do BM. Por isso, não podemos salvar a burguesia das decisões político- econômicas que tomam, bem como compreender que a apropriação das orientações é negociada entre burguesias, capitais e interesses gerais.

Segundo Fontes (2010), o capitalismo brasileiro não apenas fez seu percurso até o capital monopolista, concentrou e centralizou seus capitais, desenvolveu as instituições de uma sociedade civil burguesa e de um Estado burguês que completa sua transição até uma democracia representativa, como o fez integrando-se dinamicamente à ordem internacional do capital-imperialismo.

3.2 – Documentos do Banco Mundial enquanto corpus discursivo de análise

3.2.1 - Documento: *Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* (2003)

O documento traz como ideia principal a centralidade adquirida pela educação nesta sociedade, intitulada “Sociedade do Conhecimento”. Nesse “modelo” de sociedade, o conhecimento passa a ser considerado “mola propulsora para o desenvolvimento econômico”. A educação é colocada como um fator determinante para o desenvolvimento e a construção de sociedades democráticas com forte coesão social, uma vez que é entendida como promotora do capital social.

Segundo Castro (1997), essa “suposta” mudança epocal de sociedade – para a sociedade do conhecimento - é atribuída à expressividade das novas tecnologias informáticas e da globalização dos mercados financeiros, dois fenômenos que são apresentados como traços paradigmáticos do novo mundo, unificado e uniformizado, servindo, igualmente, como suporte epistemológico do pensamento único. Mercado e comunicação, desse modo, atuam como modelos de referência destinados a convencer as classes subalternas que não existe alternativa à lógica do capital, em particular às esferas do trabalho e do ensino.. (AMARAL, 2008; CASTRO, 2004; FRIGOTO, 2010).

As universidades são consideradas os principais centros de investigação aplicada e científica, principalmente os Programas de Pós-Graduação, reforçando o discurso de que países que investem em educação (em pesquisa para produção de tecnologia e inovação) podem alcançar melhores resultados econômicos. Neste sentido, o documento se embasa em produções científicas e econômicas que investigam o fenômeno, como Porter (1990), que entende a educação e a capacitação como constituintes das principais vantagens individuais, em longo prazo.

Tal discurso sustenta as colocações do documento no que diz respeito às novas alternativas de educação terciária no sentido de ampliar as “oportunidades”, bem como as parcerias com a iniciativa privada. São pontuados: o aumento do número de universidades tradicionais, universidades abertas, universidades corporativas, institutos técnicos para cursos de curta duração, cursos politécnicos, centros de educação popular e ensino à distância, além de considerar a presença de intermediários acadêmicos - softwares e rede- e a funcionalidade de meios não formais de educação - meios de comunicação, bibliotecas. (BANCO MUNDAL, 2003).

Essas são alternativas colocadas pelo Banco diante daquilo que considera ser problema do ensino superior em inúmeros países: baixa relação aluno/professor nas universidades públicas; subutilização das instalações físicas; duplicação desnecessária de programas e carreiras; altas taxas de evasão e repetência; soma excessiva de recursos destinados à assistência estudantil; formação de profissionais destoantes das necessidades do mercado de trabalho; orientação intelectualizada; foco no acadêmico; custos financeiros crescentes e altos, dentre outros.

3.2.2 - Documento: *Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development* (2011)

O Documento *Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development* - Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento, trata-se de um documento estratégico da educação para o atendimento das metas do milênio¹⁴. Com o lema “aprendizagem para todos”, ele elenca dois objetivos principais: a reforma, além do fornecimento de insumos, e a criação de uma base de conhecimento para a reforma.

O documento tem centralidade na articulação dos investimentos em educação de qualidade e crescimento econômico. Nesta lógica, “indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais

¹⁴ Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) são uma série de oito compromissos aprovados entre líderes de 191 países membros das Nações Unidas, na maior reunião de dirigentes nacionais de todos os tempos, a Cúpula do Milênio, realizada em Nova York em setembro de 2000. Para alcançar os ODMs, foram definidas as Metas do Milênio, que estabelecem números para dar significado aos objetivos de erradicar a fome ou diminuir a mortalidade infantil, por exemplo.

saudáveis”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9). De acordo com o documento, embora os países periféricos tenham conseguido alguns avanços na última década, uma lacuna no que se refere à formação educacional é evidenciada: muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido bastante: ou seja, nem sempre escolaridade tem significado de aprendizagem. Ou ainda, nem sempre escolaridade tem significado atendimento das demandas do mercado, com habilidades e capacitações cada vez mais técnicas.

O documento reforça o discurso de falta de mão-de-obra qualificada, tal como é apresentado em documentos anteriores¹⁵. Desse modo, o sistema de ensino é convocado a fornecer formação continuada ou educação permanente de novas habilidades. Trata-se de pacotes de formação profissionalizante, isto é, formação acelerada e utilitária para o desempenho de postos de trabalho, continuamente redesenhados pelas empresas, em função de suas estratégias competitivas variáveis. Neste sentido, a Estratégia para o Setor da Educação 2020 estabelece como objetivo alcançar a Aprendizagem para Todos, proposta central documento, que significa, para o BM, não só o acesso escolar, mas também a aquisição das habilidades para melhor adequação ao mercado e também que a formação profissional pode ser adquirida em fontes e matrizes diversas, de acordo com as necessidades do capitalismo atual, isto é, de um lado solicita a mão-de-obra especializada, de outro, a mão-de-obra técnica. Porém, o movimento necessário nesse processo de consenso, em última análise, funciona como motor próprio do capitalismo e suas necessidades.

3.3 - Categorias e eixos de análise

Uma vez apresentada uma síntese dos documentos trabalhados; neste tópico apresentaremos a análise dos mesmos considerando três grandes eixos de análise: (1) Produção de Conhecimento no Ensino Superior x Atendimento de Mercado; (2) Relação Público x Privado; (3) Ensino profissional e técnico x educação para a inovação tecnológica: o conceito de ciência nos documentos analisados.

¹⁵ Citados no início deste capítulo.

3.3.1 - Produção de Conhecimento no Ensino Superior x Atendimento de Mercado

A compreensão de que a produção de conhecimento deve estar voltada exclusivamente para o atendimento das demandas de um mercado em constante transformação faz parte de um senso comum, que vem refletindo a hegemonia das ideias conservadoras, que operam a serviço do capital. (FRIGOTO, 2010; LEHER, 1998). Nos moldes de uma educação movida pelos interesses do mercado, esvaziada de um fim em si mesma, de formação de pensamento e desenvolvimento crítico, cria-se um ambiente propício para produção de um consenso sobre o que é a educação e como a mesma deve ser produzida nesta sociedade, no sentido da manutenção das diferenças de classes.

É importante destacar que, na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise universalização. Desse modo, compreende-se que o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição serviços oferecidos. (GENTILLI, 2005). É justamente como proposta para enfrentar esta crise que os documentos do BM são colocados aos governos dos países periféricos e à sociedade civil como um todo. Especificamente o documento Aprendizagem para todos (2011) apresenta de forma situação de crise e traz a proposta de uma nova estratégia para o setor educacional.

Nessa nova proposta, como explicitamos no item anterior, há, claramente, um direcionamento no sentido de aprofundar as relações entre a educação e o mercado, de modo que, cada vez mais, os sistemas educacionais devem se operacionalizar para produzir mão-de-obra direcionada às necessidades do mercado, ou seja, priorizando o aspecto técnico, de desenvolvimento de competências e habilidades.

Nos documentos analisados, então, a lógica de educação para o mercado aparece como o principal eixo de argumentação. É possível perceber a articulação de vozes, de discursos, bem como investimentos ideológicos, valores e ordenamentos. Os documentos apresentam, com grande frequência, outras vozes, como a de instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), bem como autores que defendem posições semelhantes¹⁶, e outros documentos do Grupo Banco Mundial.

Percebemos, desse modo, que há intertextualidade presente nos documentos, utilizada como forma de apresentar dados e justificativas para o debate central dos mesmos. A pluralidade de vozes no texto pode ser considerada uma tentativa de compor um texto que não transpareça apenas os seus produtores diretos, por isso, vozes (textos) que correspondem às instituições mais ligadas à esfera social também são apresentados nos documentos, como no exemplo a seguir, que utiliza a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e a Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança (1989) reconhece o direito da criança a uma educação – um reconhecimento mundial de que privar uma criança da oportunidade de habilidades básicas é o mesmo que privar uma criança da chance de ter uma vida **satisfatória**. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1)

Resultado de pesquisas avaliando a ligação entre a **quantidade de educação** (em termos de matrícula ou média de anos de escolaridade) e o **crescimento econômico** tem sido encorajador, mas um pouco confuso, talvez porque ultimamente o que importa para o crescimento não são os anos que os estudantes gastam na escola, mas o que eles aprendem. Ao medir os níveis de ensino baseados no que os estudantes aprenderam, um influente estudo estima que **um aumento de um desvio padrão nas notas em avaliações internacionais de alfabetização e matemática é associada com o crescimento de 2 por cento do PIB anual per capita**. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2)

No trecho acima, são apresentados resultados de uma pesquisa que relaciona a escolaridade com o crescimento dos países, dados que reforçam a argumentação de um sistema educacional moldado pelo capital. As avaliações internacionais também são apontadas como parâmetros para quantificar o crescimento, o que também nos indica um fato preocupante, uma vez que estas massificam e padronizam as formas de avaliação, desconsiderando inúmeros fatores de ordem social e cultural dos países. É interessante ainda notar que não são divulgados o título e produtores da pesquisa referida no trecho do documento, assim como não é apresentado qual avaliação internacional está sendo mencionada, o que nos indica, mais uma vez, a imprecisão.

¹⁶ Porter, Michael E. 1990. *The Competitive Advantage of Nations*. Nueva York: Free Press. Solow, R. M. 2000. *Notes on Social Capital and Economic Performance*. In P. Dasgupta and I. Serageldin, eds., *Social Capital: A Multifaceted Perspective*, 6.10. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Neste caso, as relações intertextuais, as vozes trazidas pelo texto, legitimam e dão credibilidade ao discurso do BM direcionado para economia, educação e pobreza.

As análises de cunho matemático que compõe as avaliações se aproximam das noções da economia neoclássica, parte conservadora da economia, cujo instrumento estatístico e matemático é utilizado apartado ou isolado de uma análise da realidade social, política e cultural. Como consequência, temos uma análise de dados que podem não corresponder às verdadeiras causas e condições dos processos educativos, sobretudo, quanto tendem a responsabilizar os indivíduos pelas mazelas sociais e pela falta de formação educacional. Percebemos ainda nos documentos o entrecruzamento dos discursos da esfera econômica, social e educacional, o que indica manifestações interdiscursivas. Com o auxílio do *softer Wordsmith* foi possível identificar e quantificar os léxicos que se apresentam de forma mais recorrente nos documentos. São eles: qualidade (325), recursos (207), resultados (147), aprendizagem (139), desenvolvimento (138), mercado (111), acesso (111), financiamento (106), global (105), gestão (98), tecnologia (97), privadas (90), privado, custos (80), internacional (80), capacitação (76), trabalho (73), serviços (71), capital humano (68), crescimento (66) mercado de trabalho (66) economia (60), oportunidades, demanda (59), desempenho (58) impacto (51), incentivo (51), eficaz (47), inovação (47), estratégia (40), capacidade (40).

A partir de tais dados é possível perceber que muitas das escolhas lexicais nos remetem aos campos semânticos econômico e burocrático (gestão), o que contribui para a naturalização da relação entre educação e capital, como verificamos a seguir:

A capacidade de uma sociedade para produzir, selecionar, adaptar, comercializar e usar o conhecimento é fundamental para o crescimento econômico sustentado e melhorar os padrões de vida da população. Conhecimento tornou-se o principal fator de desenvolvimento econômico. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 40).

Os verbos produzir, selecionar, adaptar e comercializar expressam ações empresarias que passam a ser delegadas ao sistema educacional. O conhecimento, ou melhor, a produção de conhecimento, é identificada no discurso do BM, como artigo essencial para a expansão dos países em um novo eixo produtivo.

No exemplo (10), os léxicos do campo semântico da economia tornam ainda mais explícito o tom empresarial direcionado à educação. Considerada como um “gasto”, ela

deve ser “preenchida” pelo investimento de setores privados, reforçando as parcerias público-privadas e a concepção de educação enquanto serviço. É importante ainda destacar como os verbos “expulsar” e “preencher” são apresentados como forma de amenizar a relação entre o setor público e o setor privado, de forma que este último serviria como alternativa para “completar” as ações públicas, que não estão sendo satisfatórias. Para Gentilli (2005), os neoliberais explicam a crise do setor pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas de educação. De acordo com essa concepção, a educação funciona mal porque foi profundamente estatizada, desse modo, o entrosamento com a iniciativa privada, para a criação de um mercado educacional, seria a saída para sanar a crise de qualidade que invade as instituições escolares, como apontado em ambos os documentos analisados.

Os problemas do setor educacional apontados nos documentos estão, em maioria, correlacionados à questão de preparação de mão de obra para o mercado, de modo que o sistema educacional vigente é colocado como não atendendo às necessidades de uma suposta nova sociedade. O principal segmento responsável pela formação de mão de obra, de acordo com o BM, é a educação pós-secundária, denominada nos documentos como **educação terciária**.

As universidades são, sem dúvida, parte essencial do sistema de ensino superior, mas as diversas e crescente instituições públicas e privadas de ensino superior em cada país sejam técnico institutos de formação, faculdades comunitárias, escolas de enfermagem, laboratórios centros de investigação de excelência, centros de ensino à distância ou outros, fazer uma rede de instituições em que apoia a produção de elevada capacidade de desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.8)

O termo “educação terciária” indica uma importante mudança de orientação no atendimento da demanda. A educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido em instituições como universidades, instituições politécnicas, *colleges* públicos e privados e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional. Desse modo, se o indivíduo enfrentou falhas em seu processo

de formação escolar ou não teve acesso ao ensino superior¹⁷, algumas alternativas são oferecidas como a educação continuada, treinamento e outros, ou seja, são criadas alternativas rápidas e práticas para o aprimoramento da mão-de-obra que não atende as necessidades do mercado.

O discurso do campo social também aparece articulado ao econômico e educacional nos documentos na medida em que o entendimento da educação como um direito é apropriado pelo discurso do banco. Ainda que, em uma lógica geral, a educação seja apresentada como promotora do desenvolvimento econômico/atendimento das demandas do mercado, em alguns momentos, o discurso é direcionado ao atendimento de uma demanda do campo social, geralmente no nível individual, mas que ainda assim é direcionando a lógica de mercado.

As pessoas são a verdadeira riqueza das nações (UNPD 2010) e a educação permite a eles viver uma vida **mais saudável, feliz e produtiva.** (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1)

Os benefícios de desenvolvimento da educação vão muito além da produtividade crescimento de trabalho para incluir uma saúde melhor, fertilidade reduzida, uma maior capacidade de adotar novas tecnologias e/ou lidar com choques econômicos, mais participação cívica e comportamento ainda mais amigável com relação ao meio ambiente. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1)

Os “benefícios” consequentes do desenvolvimento da educação indicados nos documentos se referem às aquisições que atendem, de fato, as próprias expectativas do mercado para com os trabalhadores para melhores condições de produção, como saúde, número reduzido de filhos, capacidade de adaptação. Não afirmamos que estes benefícios não signifiquem uma melhora real nas condições de vida, entretanto, é importante compreender que o discurso do progresso social vinculado à educação não tem um fim em si mesmo, mas, aos interesses empresariais em relação ao trabalhador, além de contribuir estrategicamente para a construção de uma imagem menos economicista do BM.

A **pobreza**, léxico que aparece 84 vezes nos documentos, é uma das principais justificativas dos âmbitos social e econômico utilizadas no discurso do BM, principalmente, no discurso do documento lançado em 2003 – Construir sociedades do

¹⁷O BM atua na orientação de não conseguir chegar à universidade. A condição de classe é ainda determinante nesse acesso, uma vez que a “qualidade” da educação básica não é correspondente das exigências para ingressar no ensino superior.

conhecimento. A partir da análise das recomendações de combate à pobreza é possível identificar uma “teoria” social implícita delineada em seus relatórios, que, por um lado, sugere um tipo específico de política social e, por outro, descreve e reafirma o modelo de sociedade característico da atual configuração da ordem social, ou seja, o mundo que sucedeu à crise do *Welfare State* e à derrocada do mundo comunista (PEREIRA, 2010; UGÁ, 2004).

O uso de tais léxicos pode ser compreendido como mecanismo de naturalização da relação educação-economia-sociedade, em que a mesma é tomada como condição permanente, uma representação particular de mundo como se fosse a única possível, legítima e aceitável. Entretanto, é importante compreender, como destaca Fairclough (2003), que as lutas hegemônicas entre classes e grupos sociais se dão na sociedade civil e envolvem disputas constantes, uma vez que as coisas não são dadas de forma pronta e acabada.

Para Thompson (2000) as formas simbólicas são ideológicas quando servem para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder. O autor compreende cinco modos gerais pelos quais a ideologia pode operar simbolicamente para sustentar relações de poder, que são: legitimação; dissimulação; unificação; fragmentação e reificação, como explicitado no capítulo teórico-metodológico. Neste sentido, no documentos analisados, bem como no discurso do BM de forma mais ampla, a parceria do Banco com o setor da educação é apresentada como iniciativa de apoio à causa da educação, como ajuda estratégica para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, de modo que as relações de dominação são colocadas como relações de “parceria” – a dissimulação. Tais características podem ser percebidas na utilização lexical dos documentos, por meio de metáforas, utilização de muitos exemplos e a escolha lexical mais coloquial, fazendo relações com o cotidiano das pessoas, bem como suas aspirações e objetivos para a vida, como podemos verificar nos trechos abaixo:

(14) O estado da educação e a expectativa de líderes, cidadãos e estudantes de sistemas de educação nacional - que a educação pode ser um **motor do progresso** econômico e uma chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas – todos apontam para os imensos desafios que estes sistemas enfrentam. Por sua vez, o Banco Mundial **compromete-se** a apoiar o desenvolvimento educacional, com foco na aprendizagem para todos. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.8).

Por meio da unificação, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção simbólica que interliga indivíduos em uma identidade coletiva, independente das diferenças. Nos documentos, percebemos a construção de um “eixo pobre”, formado por países em vários estágios de desenvolvimento – subdesenvolvidos e emergentes, em continentes diferentes. Estes países, colocados em bloco, independente de suas especificidades locais (governamentais, culturais, geográficas) são unificados por sua condição econômica de não desenvolvidos. Essa unificação é utilizada para oferecer a esse grupo de países um pacote de ações e conhecimentos que os permitirão avançar “rumo ao desenvolvimento econômico”. Entretanto, o documento, ao mesmo tempo em que define de forma generalizada tais países, também estimula a competição entre os mesmos, como se os índices econômicos e sociais se referissem a um grande *ranking* de desenvolvimento.

Duas noções, principalmente, sustentam, nos documentos, essa fase de transformações: globalização e Sociedade do Conhecimento.

Globalização: Em ambos os documentos a globalização é apresentada com o intuito de explicitar o processo de transformação econômico e social pelo qual estaria passando a sociedade. O mercado, nessa lógica, passa a ser considerado um “mercado global em transformação”. Assim, as orientações do Banco Mundial se dão no sentido de naturalizar o fenômeno da globalização, bem como seus efeitos. A orientação de tal organismo então é: vivemos em um mundo globalizado e em constante transformação. O mercado criado nesta nova sociedade demanda também novos profissionais, “mais qualificados”. E, para que os países desenvolvam-se economicamente, é preciso que se adéquem à globalização. A forma de atender a tais demandas é por meio dos sistemas educacionais, que, de acordo com o BM, vem sendo falho, pois não desenvolvem as habilidades requeridas.

É importante ainda compreender o próprio termo “globalização”. O adjetivo global surgiu no começo dos anos 1980, nas grandes escolas americanas de administração de empresas (*Business Management schools - Harvard, Columbia, Stanford*) e foi popularizado pelo japonês *K. Ohmae* e o americano *M.E. Porter* (uma das principais referências dos documentos do BM). Tal noção opera com termos como:

"mundo sem fronteiras" "empresas sem nacionalidade" e recebe atravessamentos ideológicos: ideia de irreversibilidade e necessidade de adaptação

No documento Construir Sociedades do Conhecimento (BANCO MUNDIAL, 2003), percebemos um maior destaque para questão da “transformação”, que compreende a globalização como um novo contexto. Neste documento, o primeiro capítulo é especificamente direcionado para discutir as modificações econômico-sociais, a necessidade de se adequar à economia globalizada, alertando para a questão do ensino superior como provedor do trabalhador, que não atende às especificidades do mercado. Como podemos perceber nos exemplos abaixo:

(15) desenvolvimento e economias em transição enfrentam grandes novas tendências no ambiente global, que afetam não só a forma como os sistemas operam de ensino superior, mas também para o seu propósito. Entre as dimensões mais críticas de mudança incluem os efeitos convergentes da globalização, a crescente importância do conhecimento como o principal motor do crescimento econômico e da revolução da informação e da comunicação. O acúmulo de conhecimento e sua aplicação, que se tornaram os principais fatores de desenvolvimento econômico, cada vez mais determinar a vantagem competitiva de um país na economia global. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.51)

A globalização e seus efeitos são utilizados como argumento central para contextualizar o cenário de mudanças apresentado pelo BM. Um tom tecnológico, natural, progressista, de modernidade e desenvolvimento vem atrelado à globalização. Nessa lógica, participar dessa economia global passa a ser chave para o desenvolvimento econômico dos países. Não fazer parte desse mote, significa não acompanhar os avanços da sociedade e negar as possibilidades de desenvolvimento.

É importante destacar, contudo, que por detrás da aparência do desenvolvimento e da modernidade (FRIGOTTO, 2010), o processo de globalização esconde a reprodução e ampliação das desigualdades, a perda de autonomia dos estados frente à atuação de agentes internacionais, com planos de ações de pensamento global que agem de forma local em prol de estratégias homogeneizantes.

Tal dinâmica, ainda que pautada pela desigualdade e subordinação de grupos subalternos¹⁸, vem adquirindo um caráter naturalizado, na medida em que o discurso do capital compreende a globalização como um fenômeno inevitável à nossa sociedade, exigindo que nos adequemos às “novas demandas” criadas pela mesma.

Na perspectiva de Octávio Ianni (1998), a globalização pode ser compreendida como uma nova condição e possibilidade de reprodução do capital surgida principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando começaram a predominar os movimentos e as formas de reprodução do capital em escala internacional. Por capital se entende o emblema das classes dominantes em escala nacional, regional e mundial, ou seja, uma categoria social complexa, baseada na produção de mercadoria e lucro, o que supõe todo o tempo a compra da força de trabalho; e instituições e padrões sócio-culturais (IANNI, 1997, 1998).

A globalização aparece de forma particularmente acentuada no âmbito das ideologias que se criam e recriam, ou mesclam e degladiam. São ideologias nas quais convivem utopias, nostalgias e escatologias, em geral decantando ou exorcizando o jogo das forças sociais que fermentam os novos quadros sociais e mentais de referência (IANNI, 1998, p.27).

Desse modo, as formas singulares e particulares do capital no âmbito nacional subordinaram-se às formas de *capital em geral*, conforme seus movimentos e suas formas de reprodução em âmbito internacional. Para Ianni (1998), verificou-se uma metamorfose qualitativa e quantitativa, de tal maneira que o capital adquiriu novas condições e possibilidades de reprodução.

À luz de Marx, Ianni (1999) analisou vários aspectos da globalização, como empresas transnacionais, Crise do Estado-Nação, Fábrica Global, Shopping Center Global, Penetração do Capital nas Economias Socialistas e Internacionalização da Questão Social. O ponto principal destacado é que, para Marx, segundo Ianni (1999) o capitalismo é um processo civilizatório mundial, um processo de amplas proporções complexo e contraditório, mais ou menos inexorável, avassalador, simultaneamente

A categoria “subalterno” e o conceito de “subalternidade” têm sido utilizados, contemporaneamente, na análise de fenômenos sócio-políticos e culturais, normalmente para descrever as condições de vida de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios suficientes para uma vida digna. (GRAMSCI, 1999). No pensamento gramsciano, no entanto, tratar das classes subalternas exige, em síntese, mais do que isso. Trata-se de recuperar os processos de dominação presentes na sociedade, desvendando “as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos subalternos” (BUTTIGIEG, 1999, p.30).

social, econômico, político e cultural. Neste sentido, o capitalismo é um processo civilizatório que “invade todo o globo”, envolve o “intercâmbio universal” e cria as bases de “um novo mundo”, influenciando, destruindo ou recriando outras formas sociais de trabalho e vida, outras formas culturais e civilizatórias (IANNI, 1999).

Para Marcondes (2006), o que vivenciamos apresenta-se como a atual reinvenção do capitalismo para a manutenção do poder de acordo com a própria dinâmica do capital. Desse modo, as classes dominantes “modificam” seus discursos, sem transformar a sua essência, a fim de falsear mudanças, garantindo a permanência do poder.

Para Dale (2002), a globalização vem sendo utilizada como justificativa ou prerrogativa para as transformações em vários setores, inclusive na educação. Ou seja, até que ponto os processos de globalização ameaçam a autonomia dos estados nacionais? E ainda de que maneira a globalização está modificando as premissas curriculares dos sistemas educacionais? Tal relação vem sendo discutida por diversos autores e grupos de discussão pelo mundo, principalmente, em decorrência do papel central que a educação vem adquirindo enquanto “chave para o desenvolvimento e alívio da pobreza”, de acordo com o Banco Mundial. Neste sentido, percebemos duas principais abordagens relacionadas ao tratamento da educação frente à globalização: a *Cultura Educacional Mundial Comum* (CEMC) desenvolvida por John Meyer, e a *Agenda Globalmente Estrutura para a educação* (AGEE), proposta pelo próprio Roger Dale.

Para a CEMC, a globalização é um processo cultural de longa duração, desse modo, as instituições do estado-nação, e o próprio estado, são influenciados por uma espécie de ideologia de mundo, uma ideologia dominante, tendo suas atividades moldadas por uma cultura universal, o que explicaria a homogeneidade curricular entre os estados nações. Desse modo, a educação extrapola o seu domínio nacional para passar a ser organizada num contexto de uma economia política global, impulsionada por poderes, interesses e necessidades do próprio sistema global. (MARQUES, 2006). Os estados, então, atuam de acordo com uma espécie de Teoria Comum do progresso e do valor, de modo que, a educação de massas e os currículos estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial.

Na perspectiva da AGEE, a Globalização é entendida como um conjunto de dispositivos políticos, econômicos, e em menor parte, culturais (DALE, 2002), que organizam a economia global, a fim de perpetuar o sistema capitalista. Em decorrência da vitória deste modelo são entendidos os seus efeitos e as mudanças que ocorrem nos sistemas educativos. De acordo com Marques (2006) as duas perspectivas diferem na forma como relacionam globalização e educação. A CEMC procura estabelecer uma relação causal entre a influência da difusão de uma cultura mundial ocidental nos sistemas educativos, enquanto a AGEE procura identificar uma mudança de paradigma que altera profundamente o papel do estado tanto em nível nacional, como internacional. Assim, enquanto a CEMC procura apontar a incapacidade dos modelos tradicionais, fazendo surgir novas mudanças ao nível nacional, a AGEE pretende estabelecer ligações entre as mudanças na economia global que afeta, e, por sua vez, criando respostas em relação à política e nas práticas educativas (DALE, 2002).

Percebemos a concepção da CEMC presente nos documentos do BM, na medida em que argumentos que reforçam a naturalização e a causalidade das condicionalidades em relação à educação, desconsiderando a atuação de países centrais e instituições no remodelamento educacional nesta sociedade.

No documento de 2011, a questão da globalização continua como pano de fundo das discussões, entretanto não aparece explicitada em uma parte específica do documento para discutir o momento de transformações sociais, como no documento de 2003. Neste sentido, podemos inferir que a estratégia discursiva do BM no primeiro documento considerava necessário apresentar a “sociedade em transformação”, o fenômeno da globalização. No documento mais recente, não existe essa necessidade, em função da ampla divulgação do discurso acerca da temática.

É interessante ainda perceber o tom “desafiador” dos documentos. Enquanto no documento de 2003, as economias em desenvolvimento teriam que “enfrentar novas tendências” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 45), no documento de 2011 o desafio é da aprendizagem em um novo contexto, sob novas demandas de um mercado que já está dado. Se no documento de 2003, de uma forma mais ampla, as economias em desenvolvimento enfrentavam (...), e para isso deveriam adequar seus sistemas educacionais, visto a centralidade da educação em uma “sociedade do conhecimento”;

no documento de 2011, podemos inferir que, de modo ainda mais específico e fragmentado, o desafio é da aprendizagem.

A centralidade da educação, como **mola propulsora** do desenvolvimento apresentada no documento de 2003 permanece no discurso do BM no documento de 2011, mas com alguns pontos de enfoque específicos, uma vez que se trata de uma estratégia pós-crise, como trataremos mais adiante.

Percebemos claramente em ambos os documentos um discurso ideologizante em favor da educação como motor da transformação social, colocando-a em, um patamar salvífico. Portanto, os documentos ratificam o entendimento que se todos se unirem em nome de uma educação para todos, alcançaremos o tão almejado desenvolvimento econômico, o qual, por sua vez, dará cabo aos problemas sociais, como a pobreza, principal alvo do Banco Mundial.

O discurso da “formação de capital humano” é evidenciado, em ambos os documentos, principalmente no Documento de 2003, sustentando a concepção do homem como recurso para o aprimoramento da produtividade, como verificamos nos trechos a seguir:

(16) O mercado de trabalho global de capital humano avançado é uma realidade crescente que se torna o assunto do uso de capacidades e o problema consequente fuga de cérebros em uma das preocupações prioritárias nacionais, particularmente em países em desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.51)

Os documentos destacam a ampliação do sistema de educação superior, defendendo “mais educação para mais pessoas”, sob a justificativa do crescimento do mercado de trabalho para os recém-formados (de acordo com números dos países desenvolvidos). Ainda aponta a necessidade de educação continuada como uma forma de atualização e uma chance de estar a par das inovações. Desse modo, as nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social.

Sociedade do Conhecimento: Vivemos em uma “sociedade do conhecimento” “precisamos nos adequar a uma sociedade do conhecimento” são discursos recorrentes,

principalmente no campo da política e meio midiático, como justificativa das orientações econômicas, cada vez mais direcionadas a centralidade do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico em uma sociedade dos serviços, criando um “senso comum” acerca do conceito. A terminologia ganhou força na década de 1990, no bojo das reformas neoliberais, sendo utilizada enquanto ideologia por grupos hegemônicos de poder.

A terminologia pode ser verificada como conceito chave do Banco Mundial no documento lançado em 2003. Já no título, conceito de *sociedade do conhecimento* é colocado como objetivo a ser alcançado, construído.

O positivo é o papel do ensino superior na construção de economias do conhecimento e de sociedades democráticas, que é mais forte do que nunca. Na verdade, o ensino superior é fundamental não só para criar a capacidade intelectual da qual depende a produção e uso do conhecimento, mas também para promover práticas de aprendizagem ao longo da vida necessárias para atualizar constantemente os conhecimentos e habilidades individuais. Outro fator favorável é o surgimento de novos tipos de instituições de ensino superior e as formas de competição, pedindo instituições tradicionais para mudar seus modos de operação e serviço, e para aproveitar as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação fornecida e comunicação (TIC, por sua sigla em Inglês). (BANCO MUNDIAL, 2003, p.16).

No exemplo acima podemos perceber claramente a centralidade e relevância delegadas à educação em uma sociedade do conhecimento. O papel da educação terciária na construção de *economia/ sociedade do conhecimento* é considerado como fundamental, uma vez que ela seria responsável por fornecer mão-de-obra qualificada demandada pelo mercado. Nota-se também que a terminologia *sociedade do conhecimento* é substituída em alguns momentos do documento por outros termos, a nosso ver, utilizados no intuito de se fazerem sinônimos. O principal termo utilizado para remeter-se a terminologia *sociedade do conhecimento* é o termo *economia do conhecimento ou economias democráticas baseadas no conhecimento, ou ainda revolução da informação*.

Através de parcerias eficazes com outras instituições multilaterais, governos nacionais, organizações não governamentais e do setor privado, o Banco Mundial tem como objetivo aplicar seus recursos financeiros e a sua ampla base de conhecimentos em um crescente compromisso nas áreas de educação superior, ciência e tecnologia,

para criar as bases de economias e sociedades democráticas, baseadas no conhecimento. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.113).

Tal estratégia nos permite pensar que essa substituição ocorre no sentido de fortalecer essa ideologia e, tornar a assimilação, o atravessamento entre os campos econômico e educacional cada vez mais naturalizada. Compreendemos que o termo *sociedade do conhecimento*, em sua utilização neste documento pelo BM, pode ser considerado uma forma de mascarar discursivamente a lógica econômica inserida no mesmo, objetivando uma enunciação menos explícita, menos agressiva.

Entretanto, é importante destacar que o termo não é criado pelo Banco Mundial, mas sim, reapropriado e rearticulado no campo da educação. A terminologia, em si, é parte de discussões desenvolvidas por vários autores¹⁹ nas últimas décadas que se debruçaram sobre o arrolamento da sociedade e da tecnologia, bem como dos desdobramentos dessa relação.

Castells (1999) entende que estamos vivenciando a Revolução Tecnológica tão importante quanto a Revolução Industrial do século XVIII. Para o autor, o modelo fordista de produção é abandonado na sociedade informacional e a mente humana passa a ser força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. Na sociedade informacional, aquele que sabe utilizar as tecnologias da informação está mais próximo de adquirir o poder. O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para geração de conhecimentos. Ela se diferencia de outras revoluções na utilização do saber: antes se aprendia *usando*, agora se aprende *fazendo*. Já no que diz respeito às relações de experiência, a sociedade em rede é também caracterizada como fragmentada. (DE MARI, 2006)

Assim como Castells, Levy também considera o advento da rede digital como propulsor de uma nova revolução. Levy (1998) enfatiza a criação e a capacidade de produção e difusão do conhecimento possibilitado pelas novas tecnologias, a mutação dos modos de comunicação, de acesso ao saber, de trabalho com a cibercultura e vislumbra a possibilidade de se elaborar um projeto de “inteligência coletiva global”. Essa concepção revolucionária acerca das novas tecnologias pode ser verificada nas

¹⁹ Autores como Daniel Bell (1976); McLuhan (1964); Peter Drucker (1970); Nora e Minc (1981), Levy (1998) e Castells (1999)

propostas do BM, de acordo com o documento de 2003, os países com baixos recursos devem focar no investimento de:

(19) as universidades abertas e virtual de ensino à distância e programas que usam módulos do curso existentes nos países industrializados, obtidos através de tarifas preferenciais negociadas de forma a minimizar os custos das principais disciplinas. Instrução de computador para todos os estudantes do ensino superior, para aumentar a resiliência da informação, comunicação, liberdade acadêmica e produtividade individual e capacitação geral e institucional país. Tecnologia da informação, telecomunicações prestados por políticas de apoio a nível nacional, com vista a melhorar o acesso ao conhecimento global. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 162).

O discurso da necessidade de apropriação tecnológica é apresentado nos documentos como estratégia para corte de custo no setor educacional, para elevar a capacidade de comunicação e acesso ao conhecimento, bem como a produtividade acadêmica. O tom progressista e revolucionário acoplado à ideia de tecnologia é utilizado no intuito de provocar sensação de deslumbre, avanço e transformação.

(20) As mudanças profundas que estão abalando o mundo, como a globalização dos mercados de trabalho e de outro, a revolução na informação e comunicação e as transformações sociais e políticas, apresentando desafios e oportunidades para os sistemas de ensino superior todas as nações, incluindo países em desenvolvimento e em transição. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.149).

A ideia de transformação nesta “sociedade do conhecimento” e soma ao entendimento do conhecimento convertido em fator primário de produção econômica. O documento destaca que por meio das orientações do próprio BM, em documento anterior, essa concepção acerca do conhecimento e ações no sentido de reconfiguração do ensino terciário tem provocado mudanças significativas nos sistemas educacionais de vários países.

Duarte (2008) pondera questões importantes no que diz respeito ao que, de fato, é a *sociedade do conhecimento*. Seria esta uma sociedade pós-capitalista? Uma nova forma de organização social? Seria uma fase da sociedade capitalista? Para o autor, de forma alguma, deixamos de viver em uma sociedade capitalista, ainda que entenda que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo, o que não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se modificado, ou ainda, que esta se configura em uma nova

forma de sociedade. A sociedade do conhecimento é colocada então, como uma ideologia produzida pelo capitalismo, sendo um “fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p.13), ou seja, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

Assim, de acordo com o autor, a função desempenhada pela ideologia “sociedade do conhecimento”, seria de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do mesmo, uma vez que gera a crença de que estamos preocupados com questões mais atuais – contemporâneas. Duarte enumera, então, cinco ilusões da chamada sociedade do conhecimento, sendo elas: 1) acessibilidade do conhecimento; 2) a sobreposição da habilidade de mobilizar conhecimentos (criatividade) à aquisição de conhecimentos teóricos; 3) conhecimento como convenção cultural (conhecimento como construção subjetiva e não apropriação da realidade pelo pensamento); 4) os conhecimentos têm os mesmos valores; 5) apelo à consciência dos indivíduos para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão traz ainda outra, que é a de que grandes problemas existem em consequência de determinadas mentalidades, deixa-se de lado toda uma realidade complexa política e econômicas e multiplicam-se os apelos românticos.

Desse modo, o termo *sociedade do conhecimento* pode ser compreendido apenas como um novo molde de velhas formas de acumulação capitalista, mas que, no entanto, aparece como uma forma convencional de tratar este período de mudanças sociais, tecnológicas e econômicas.

No Documento de 2011, a terminologia *sociedade do conhecimento* não aparece; contudo, percebemos a manifestação discursiva de tal ideologia, uma vez que um mesmo eixo de raciocínio é apresentado: centralidade da educação; educação terciária; educação para o atendimento das novas demandas do mercado; a ineficiência do atual setor educacional no atendimento deste mercado; incentivo às parcerias público-privadas, entre outros.

Parece-nos que a terminologia foi estrategicamente não utilizada uma vez que, apesar de ter sido apropriada nos discursos de diversos setores da sociedade política e civil, tornando-se parte do senso comum estabelecido sobre a sociedade capitalista atual, o termo/ ideologia foi, durante a última década, exaustivamente alvo de crítica de estudos acadêmicos.

Também o slogan “educação para todos”,²⁰ meta da Conferência de *Jointen*, colocada pela UNESCO, é reapropriado pelo documento de 2001 como “aprendizagem para todos”. A aprendizagem passa a ser a meta da estratégia para a educação 2020, o que nos indica um caráter mais técnico, ou objetivo, para o ensino. A nova estratégia aparece no documento sob a alegação de que mais escolaridade não está significando maior aquisição de conhecimentos e habilidades. Por isso, deve existir uma maior diversificação nas instituições de ensino, além de uma nova definição de sistema educacional.

3.3.2- A relação Público x Privado nos documentos analisados

O potencial de interação entre o setor privado e a educação é expressivamente indicado nos documentos analisados. Essa articulação é justificada nos documentos a partir dos seguintes argumentos: complementação da capacidade limitada dos governos; o aumento das oportunidades educativas; a melhor orientação dos subsídios públicos; o incremento da eficiência e da inovação tecnológica.

O Banco Mundial compreende o ensino superior, ou melhor, terciário, como espaço de atuação principalmente, do setor privado. A parceria público-privada é mencionada como *intervenção integrada*, parte de uma *estratégia global de transformação*, que se traduz em vantagens para o setor educacional no que diz respeito ao acesso e qualidade.

(21) As intervenções integradas em uma estratégia de reforma global baseada na mudança global são mais produtivos do que os esforços isolados. Reformas de financiamento, especialmente a introdução de propinas e expansão do setor privado de ensino superior, são difíceis de implementar a menos que medidas são também apoio financeiro para permitir estudantes de baixa renda com acesso para programas. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.25).

Arroyo (2005) argumenta sobre uma redefinição do espaço público na América Latina, decorrente das reformas neoliberais da década de 1990, com a minimização do papel do estado e redefinição do espaço público. Tal redefinição se dá por meio dos

²⁰ É interessante notar que na Declaração de Jointien a questão da aprendizagem tem enfoque, apesar de não intitular a proposta. Nossa análise vai no sentido de compreender que o documento (2011) traz um problema no sistema educacional atual, em que a escolaridade não está significando aprendizagem. Ou seja, a escola, notadamente o ensino terciário, não está cumprindo bem sua “função”. Por isso, uma nova estratégia, com um viés que reduz ainda mais a educação a uma qualificação técnica, vem embutido nessa perspectiva de aprendizagem para todos.

discursos oficiais e ainda pela construção de um senso comum em torno da temática, uma vez que muitas concepções acerca do espaço público são naturalizadas e reproduzidas em linhas de pensamento e ação.

No que diz respeito à construção do senso comum, Gramsci (1999) o compreende como uma amalgama de uma ideologia dominante e diversas ideologias tradicionais, que formam uma visão de mundo conforme a posição cultural e social dos indivíduos. Assim, a construção de um senso comum, é um espaço de disputa de hegemonia, em que todos os grupos podem se manifestar, mas, nem todos têm a mesma força, de forma que apenas alguns conseguem instalar seus interesses no que diz respeito às políticas governamentais e a formação da opinião pública. (GRAMSCI, 1999).

Sendo assim, as modificações dos discursos no que se refere ao espaço público são associadas à recontextualização da educação na sociedade. Arroyo (2005) utiliza dois conceitos interessantes para se referir a questão, que é o de “reprivatização” e a “satanização do público”. A reprivatização está ligada a ideia de mutação do conceito de educação na sociedade, que passa de direito à condição de bens e serviços, para então ser considerada quase um “dever”, de responsabilidade individual. A satanização do público, por sua vez, está ligada ao discurso de ineficiência e improdutividade do sistema público, principalmente, no que diz respeito à educação, evidenciando suas raízes neoliberais de tentativa do apregoamento de um estado mínimo.

Segundo Arroyo (2005) a privatização do conhecimento se dá na medida em que dos diversos agentes do complexo científico tecnológico e, principalmente as universidades, foram responsabilizadas, neste novo contexto, a adequar suas atividades em uma nova cultura de interação com o setor produtivo, o que pode ser percebido nos últimos anos em que as políticas públicas do setor científico e tecnológico tem se tornado centrais.

Ainda de acordo com Nairdof (2005), a concepção dos processos de privatização do conhecimento pode ser compreendida em um sentido amplo, o que significa que o conhecimento gerado em âmbitos públicos com financiamento privado tem alguns termos de confidencialidade que limitam o livre fluxo do conhecimento, assim como também seleciona temas de investigação mais rentáveis, valorizando o trabalho acadêmico de acordo com a lógica empresarial. Nesse sentido, há uma combinação de

pressão do mercado e maior controle do estado, sendo um “pacote da privatização²¹”, em que podemos encontrar as “universidades comerciais” e as “universidades controladas”. A comercialização da universidade se caracteriza pela ampliação das instituições de ensino superior privadas, programas orientados de acordo com clientelas específicas, racionalidade corporativa, a flexibilização do trabalho docente, intensificação das relações com as empresas, enquanto a universidades controladas pelo estado têm recortes de financiamento público, restrições na concessão de fundos e tentativa de normalização; coordenação e controle de políticas.

Assim, a partir da década de 1980 e 1990 percebe-se a ampliação do setor privado no ensino superior e a aproximação das universidades públicas com as indústrias, ou seja, de uma forma ou de outra, as relações entre o ensino superior e o setor privado persistem. Entretanto, essa vinculação não acontece nas políticas do país ou da América Latina, mas sim, está inserida em um contexto de orientações internacionais. Neste sentido, vem em consonância com as reformas neoliberais, e assim, de acordo com as demandas da supracitada ilusória “sociedade/ economia do conhecimento”.

Exemplos, narrativas, de casos “bem sucedidos” são apresentados pelos documentos,

(22) Da mesma forma, o Banco Mundial já financiou vários projetos ensino superior sub-setor na Indonésia e Coréia do Sul no contexto de uma estratégia integrada de governo para a expansão quantitativa, sem prejudicar a qualidade do ensino e da pesquisa. Estes projetos com foco na promoção da melhoria de qualidade, especialmente no setor privado no desenvolvimento regional e as capacidades de investigação e formação a nível nacional no sector público, através de uma melhor coordenação com o setor privado. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.133).

(23) Na África Subsaariana o número de instituições privadas de ensino cresceu de cerca de 30 em 1990 para mais de 85 em 1999. Grande parte dessa expansão ocorreu em países onde o liberalismo econômico foi estabelecido, incluindo o Quênia (com 21 instituições), Tanzânia (14), Gana (12), Uganda (11) e Moçambique (5). (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 110).

A narrativização (THOMPSON, 1995) pode ser percebida na utilização de exemplos de países pouco desenvolvidos, como os acima citados, demonstram os problemas encarados pela educação nesses países, bem como a pouca eficácia do

²¹ Conceito utilizado por Nairdof (2005) para se referir ao conjunto de medidas em prol da privatização do ensino superior.

sistema em termos de “produtividade” e os gastos elevados para o setor público. Os investimentos do setor privado são colocados no sentido de ampliação de acesso e de qualidade. Os exemplos trazidos reproduzem a ideia otimista sobre a ampliação do Ensino Superior, sob a lógica da igualdade de oportunidades, reforçando uma ideia de desenvolvimento e melhores condições. Compreende-se a utilização de exemplos e narrativas enquanto estratégia de identificação, assimilação e naturalização da compreensão da educação como um serviço, e não mais como um direito contribuindo para a construção de um consenso sobre a questão.

A má qualidade da educação pública é, neste sentido, apontada como um problema que não pode ser sanado pelo estado, mas sim, pelo remodelamento do sistema, de forma que esteja cada vez mais ao lado da esfera privada, como é possível perceber no trecho abaixo:

(24) Uma visão mais ampla de oportunidades de aprendizagem inclui os serviços de educação oferecidos pelo setor não-estatal. Este setor, que engloba funções de entidades tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos e, alternativamente, como um provedor, financiador e inovador na educação. Prestação de serviços de educação não-estatal em todos os níveis tem aumentado dramaticamente em todo o mundo. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.15).

A articulação com o setor privado aparece como uma estratégia de compensar a ineficiência governamental no setor, entretanto se utiliza do discurso da “igualdade de oportunidades” para justificar esse modelo de ampliação e flexibilização do sistema educacional. É neste sentido que ganha centralidade o conceito de *educação terciária*, como tratamos anteriormente, em que há variadas formas de educação pós-secundária são colocadas, como o ensino profissionalizante, a distância, entre outros.

O documento de 2003 tem como enfoque as transformações da sociedade e a necessidade de readequação da educação para atender as demandas dessa nova sociedade, ou seja, a contribuição da educação terciária para uma “sociedade em transformação”. Já o documento de 2011 traz de forma mais direto, uma nova estratégia para a educação e, neste sentido, apresenta uma nova definição para o sistema educacional. O termo passa a abranger todas as oportunidades de aprendizagem em uma determinada sociedade, seja dentro ou fora das instituições de ensino formal. Nesta definição, um sistema educacional é composto por todas as partes que estão preocupadas com a prestação, financiamento, regulação e uso de serviços de

aprendizagem. Assim, além dos governos nacionais e locais, os participantes incluem instituições de ensino privadas, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações sem fins lucrativos e com fins lucrativos.

Compreendemos, desse modo, que em ambos os documentos a ligação entre o setor privado e público são reafirmadas como um avanço para o setor educacional em termos de qualidade e acesso, como verificamos no exemplo a seguir:

(25) É essencial, entretanto, que os governos reconheçam sua importância e proporcionem a **adequada regulação e supervisão** dos prestadores privados para garantir a eficiência e a coerência dos seus serviços de educação. O setor privado também com sucesso colabora com o governo para melhorar tanto a **relevância dos serviços de educação e expandir o acesso a esses serviços**. (BANCO MUNDIAL, 2001, p.15)

(26) No entanto, em qualquer cenário em questão, as universidades tradicionais continuam a desempenhar um papel importante, tanto em países industrializados e em desenvolvimento, especialmente com respeito à formação avançada e de investigação, mas certamente terá que passar por transformações significativas impelidos pela aplicação de novas tecnologias educacionais e de pressão das forças de mercado (BANCO MUNDIAL, 2003, p.79).

Percebe-se que a universidade tradicional de investigação mais avançada deve permanecer, mas, condicionada aos processos de inovação e de mercado, como é o caso do programa Ciência sem Fronteiras, que será analisado no capítulo 4. Isso permite concluir que a tese da democratização e ampliação pode ser questionada do ponto de vista desse modelo economicista de universidade. Se de um lado defende a manutenção da universidade pública, a compromete com processo que, em longo prazo, tendem a destruí-la por dentro.

Constrói-se no senso comum, através de um trabalho ideológico e de longo prazo, a desqualificação dos serviços públicos em nome dos condicionamentos do mercado capitalista. As pessoas começam a acreditar que tudo que é público é ruim e o que é privado como bom. Apple (2005) defendendo a existência das instituições públicas compreende que estas são o traço distintivo de uma sociedade cuidadosa e democrática e as únicas capazes de assegurar o direito ao acesso de todos a serviços como a educação, saúde pública, dentre outros. Serviços estes que o mercado até pode oferecer, mas de forma bastante desigual, tendo em vista as diferentes classes sociais. Assim, para Apple (2005), a ideia de instituições públicas precisa ser defendida coletivamente,

pois estas não são secundárias como quer fazer acreditar o pensamento liberal, mas são sim características identificadoras do significado de uma sociedade justa. Entretanto, o autor enfatiza que infelizmente a privatização, a mercantilização e a avaliação centralizadora vêm invadindo os espaços públicos, fortalecendo uma ordem do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) mercantilizada²²

Neste sentido, percebe-se nos documentos a defesa de uma lógica de mercado, que ampara os interesses do capital, do empresariado e compreende esta sociedade como uma “sociedade de serviços”. Ideologias que coadunam com tal lógica, são utilizadas, ou melhor, se manifestam em uma formação discursiva acerca da educação pelo Banco Mundial, contribuindo para que o discurso acerca da educação esteja cada vez mais vinculado ao discurso da esfera econômica, naturalizando tal relação no âmbito da prática social.

3.3.3 - Ensino Profissional e Técnico x Educação para a inovação tecnológica: O conceito de Ciência nos documentos analisados

Ambos os documentos estão alicerçados em uma mesma lógica de educação para atendimento das demandas do mercado, que incentivam a diversificação das formas de “oferta” da educação, e a aproximação com a esfera privada. Neste sentido, os documentos nos apontam o conceito de ciência como produção de tecnologia de ponta, com vistas à inovação tecnológica e desenvolvimento do país. No primeiro documento a defesa da diversificação institucional é clara, contudo, no documento de 2011 ela aparece de forma mais nítida e ainda mais flexibilizada, o que nos indica a redefinição de sistema educacional e a tendência do ensino técnico. Neste sentido, o conceito de ciência, citado 75 vezes, é mais recorrente no documento de 2003, em que a ênfase é dada no sentido da “construção de uma sociedade do conhecimento”, de modo que as questões como alto capital humano, desenvolvimento de tecnologia de ponta e inovação são abordadas com maior recorrência.

(27) Muitos países, incluindo alguns grandes como o Brasil, a Índia e algumas das antigas repúblicas do bloco soviético, têm investido fortemente em capacitação no campo da ciência e da tecnologia sem

²² Apesar disso, Apple (2005) considera que há locais que vêm construindo iniciativas pedagógicas e curriculares mais críticas e suscetíveis ao social, experiências estas que podem oferecer elementos significativos para uma outra organização social

colher dividendos significativos no campo econômico. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 59).

A aproximação da ciência e do mercado é cada vez mais profícua, na medida em que o conhecimento é tomado como mercadoria a ser produzida nesta sociedade. Neste sentido, a compreensão difundida de ciência torna-se ainda mais associada ao desenvolvimento de tecnologia; basta observar o panorama da produção de ciência no país; as áreas prioritárias de investimentos e os ajustamentos aos padrões empresariais. Essa aproximação aparece materializada nos documentos pelo atravessamento dos discursos do campo científico aos discursos do campo econômico, concepção esta que vem sendo naturalizada tanto no âmbito do discurso, quanto das ações empreendidas, uma vez que são intrincados dialeticamente.

Um “tom” natural no que se refere à ciência como um produto para o desenvolvimento industrial, a educação como prestadora de serviços ao mercado, que agora é um mercado global, perpassa por ambos os documentos, contribuindo para a construção de um consenso acerca do papel da educação superior no país.

O desenvolvimento de tecnologias de ponta é confundido/compreendido como ciência, excluindo as outras formas de se produzir conhecimentos. Essa compreensão está atrelada à lógica do capitalismo globalizado, que por meio de processos ideológicos, naturaliza a relação tecnologia – ciência – progresso, como é apresentado nos exemplos a seguir:

(28) Utilizar fontes de financiamento diversificadas (por exemplo, esquemas de compartilhamento de custo associado à ajuda financeira, contratos de investigação e formação e captação de recursos) e a utilização de mecanismos baseados no desempenho de atribuição (COREHEG, 2010) são duas maneiras de se mover em direção a esse objetivo. **Um foco especial de política de ensino superior é promover a ciência, tecnologia e inovação através de uma utilização mais eficaz de parcerias entre as universidades** (STIGrupo, 2010). (BANCO MUNDIAL, 2011, p.15)

Produzir ciência dentro desta lógica é, então, alimentar o sistema e reproduzir um consenso acerca da concepção de ciência e conhecimento nesta sociedade. É por isso que Gramsci considera a própria ciência uma ideologia. À luz de Thompson podemos então compreender que as ideologias não estão dadas como uma estratégia unidirecional das instituições de poder, mas sim, encontram terreno fértil para construção, reprodução e reapropriação no senso comum, no cotidiano, podendo ser arraigada culturalmente à

sociedade. A concepção de ciência pode ser assim compreendida, uma vez que a ideia de uma ciência verdadeira, natural e exata, faz parte de uma concepção de mundo que estamos inseridos, e que também reproduzimos.

Esta discussão está inserida no entendimento que todos os sujeitos pertencentes a algum grupo têm elementos sociais compartilhados, de modo que também os cientistas compartilham uma “concepção de mundo”. Mas, no que tange ao papel do cientista na produção do conhecimento, está a busca de uma concepção de mundo que não seja ideológica, e que busque decifrar criticamente a realidade. (GRAMSCI, 1999). Segundo Gramsci (1999), o cientista deve ter consciência de que a sua concepção de mundo é fruto do processo histórico até hoje desenvolvido. Havendo uma crítica coerente da concepção de mundo, tornando-a unitária e elevando-a até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído, será possível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade (GRAMSCI, 1999, p. 90).

Gramsci trabalha o campo científico como um campo de relações de poder e interesses, em que o posicionamento dos cientistas é fundamental para o desenvolvimento da ciência na sociedade. Dessa forma, os cientistas devem ter clareza de todo esse processo no qual estão inseridos, pois, a sua própria formação está entrecortada por essa concepção de ciência e de mundo, ou seja, por um paradigma dominante – o paradigma moderno²³.

O próprio termo “ciência” é criticado pelo autor. De acordo com ele, o termo “ciência” é extraído de “ciências naturais”, enraizado nos procedimentos físicos, como se essa fosse a única forma de ciência existente. Em alguns momentos, a ciência ganha contornos de método, o que é criticado por Gramsci; para o autor, não se pode conceber o progresso de uma atividade científica aplicando-lhe um método de tipo, pois, uma metodologia que permite chegar a bons resultados em uma pesquisa, não

²³ Contudo, é relevante considerarmos que nem todas as teorias modernas estão alicerçadas nestas características, como é o caso da teoria crítica. E ainda, apesar dos avanços no sentido de conquistas de espaço de discussão para as ciências humanas e sociais, inclusive de grupo e expressões antes apagados do cenário de discussão científica, é preciso considerar que a ciência ainda é, hegemonicamente, alicerçada pelo sistema capitalista.

necessariamente também terá sucesso em outra, ainda que relacionada. Esta ideia de Gramsci é compartilhada, dentro de certos limites epistêmicos, por Feysabend (1968) e Khun (1998). Os critérios gerais que constituem a consciência de todo cientista também devem ser considerados, independente de sua especialização. Gramsci destaca a relevância de cientistas que sejam espontaneamente ativos em seu trabalho, que não se contentem com regras e resultados já estabelecidos, mas que levem em consideração as lacunas dos conhecimentos já estabelecidos, bem como a sua validade e a compreensão de que a ciência é tomada de “conclusões”, “resultados”, que são provisórios, podendo ser retomados e reavaliados em outros momentos (GRAMSCI, 1999). Tais questões devem fazer parte do pensamento científico, visto que o endeuamento da ciência coloca-a enquanto verdade irrefutável, e os cientistas como seus donos.

A ciência é importada, ensinada de acordo com os elementos tradicionais do saber em que o que é compatível com este tipo de ciência (resultado do método) deve viver, e o que é incompatível deve morrer. Assim, apenas os saberes produzidos pela dita “ciência verdadeira” são considerados válidos, descartando os conhecimentos construídos em várias áreas por povos antigos, indígenas, no âmbito da cultura popular, dos movimentos sociais, entre outros (FEYRABEND, 1968 ; KHUN, 1998).

Neste sentido, a concepção de ciência presente nos documentos aqui analisados é, na verdade, de produção de conhecimento tecnológico, inovação, voltado para o desenvolvimento econômico. Em momentos convenientes, também podemos perceber a valorização dos saberes do senso comum, de formas de educação não formais, contudo, essa conveniência aparece apenas quando os documentos tratam das ciências sociais e humanas, ou ainda da produção de “habilidades e conhecimentos” para o setor técnico.

21) Portanto, ele deve considerar como eles se relacionam entre si não só os programas e as instituições, mas também aqueles com ensino superior completo. Por exemplo, a qualidade do ensino UMA alta em engenharia, medicina, agricultura e ciência aplicada requer uma sólida formação anterior em matemática, ciências e humanidades (ainda a importância para o desenvolvimento econômico é percebido como menos óbvio, o que torna este um campo menos atraente quando se trata de apoio dos doadores (BANCO MUNDIAL, 2003, p.116).

No trecho acima, as ciências humanas aparecem como uma das bases para capacitação, assim como as ciências naturais e matemáticas, ou seja, como requisito para um ensino de alta qualidade em engenharia, medicina, agricultura e ciências

aplicadas, demonstrando claramente as áreas de interesse de desenvolvimento prioritárias. O léxico *inclusive* explicita um senso comum pré-estabelecido sobre o papel das ciências humanas, que é colocada como de importância *percebida como menos óbvia*, o que indica o lugar periférico ocupado pela mesma nesta sociedade.

Ainda no exemplo abaixo, percebe-se a funcionalidade das ciências humanas de forma restrita, como forma de capacitação dos indivíduos em uma sociedade “democrática” para melhores condições de vida, ou seja, para melhor aproveitamento das transformações sociais e do conhecimento. Neste sentido, apesar de intitulada “ciências humanas”, o caráter científico da área de humanidades é esvaziado, uma vez que a lógica científica capitalista perpassa a produção de tecnologia.

As Ciências Humanas somam exatamente na produção do consenso, ou seja, na produção de metodologias e processos que corroborem o pensamento oficial da ciência.

(30) Além disso, as sociedades pluralistas e democráticas dependem da pesquisa e análise que promovem nomeadamente ciências sociais e humanas. No campo da saúde, uma população mais saudável é também faz melhor uso dos benefícios sociais e do ensino superior é essencial *para a formação de profissionais neste setor*. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 21)

Logo, o papel delas não é o da inovação, mas o de propagar que a inovação é a melhor forma de ser ciência. Dois elementos políticos podem ser percebidos: a identificação da ciência ocidental como ciência burguesa e o controle do partido (do estado) sob a ciência, de modo a assegurar privilégios a determinadas especialidades. A questão de não endeuçamento da ciência e valorização dos saberes também advindos do senso comum estão articuladas à discussão da educação, principalmente, da educação superior. As ações governamentais brasileiras, como veremos mais adiante, estão alicerçadas em um modelo pré-estabelecido de produção científica para determinado fim. Assim, os jovens devem aprender de acordo com um sistema de pontos de vistas determinados, sendo-lhe podada a possibilidade de avanço na concepção de ciência.

Por fim, compreendermos que a tendência já apontada por Fairclough (2001) acerca da mercantilização do discurso da educação superior, também pode ser percebida nos documentos aqui analisados, sendo a ciência, considerada produto, as universidades, públicas e privadas, são *locus* de “produção de conhecimento”, uma vez

que conhecimento passa a ser concebido pelo BM como capital produtivo na sociedade contemporânea.

Contudo, deve-se ressaltar que não apenas o papel da universidade nesta sociedade vem sendo debatido nos documentos analisados. Como dito anteriormente neste capítulo, a lógica do ensino superior passa a operar como educação terciária ou pós-secundária. Desse modo, outras modalidades de cursos direcionados à profissionalização e capacitação passam a integrar esse sistema de educação “superior” com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada às demandas do mercado.

Percebe-se que ensino como resposta social ao industrialismo representou o eixo onde se desenvolveu a escola moderna interessada. Gramsci (1999), analisando as tendências da reforma da escola italiana no início do século XX, questionava o caráter reduzido que possuía a formação profissionalizante ao criar uma ideia de democracia que, ao contrário, tendia a eternizar as diferenças e solidificar a degenerescência progressiva da escola.

Como percebemos nos exemplos citados no decorrer deste capítulo, atualmente, as orientações do BM estão em consonância com os objetivos da indústria, aguardando que a universidade e os cursos profissionalizantes cumpram o papel de formadores de mão-de-obra, sob o viés do conhecimento tecnológico. No documento lançado mais recentemente, em 2011, nota-se que o viés de uma nova estratégia para educação com enfoque na aprendizagem para todos, assume uma tendência ainda mais voltada às necessidades colocadas pela “nova economia”, ou seja, que prioriza o investimento no técnico e profissionalizante.

A força de trabalho almejada por esta “nova economia”²⁴ é habilidosa, produtiva e flexível. A utilização de tais léxicos, mais uma vez, nos indicam um entrecruzamento cada vez mais profícuo entre o campo econômico e educacional, no que tange a produção e aplicação dos conhecimentos com vistas à competitividade internacional. Às universidades passam a ser delegadas funções de caráter mais técnico para o atendimento do mercado, bem como a produção de tecnologia, como discutido anteriormente. O ensino técnico e profissional aparece como o “grande e potencial investimento” atual, como exemplificado no trecho abaixo:

²⁴ No documento lançado em 2003, o termo “nova sociedade” é utilizado com maior frequência. No documento mais recente o termo “nova economia” aparece como uma espécie de substituição ao termo utilizado anteriormente.

(31) Demanda por ensino superior e de **ensino técnico e profissional** e formação (TVET), por exemplo, está crescendo em todas as regiões servidas pelo Banco. Dado o alto custo desses serviços de educação, os países estão preocupados com o custo-eficácia dos investimentos **nesses setores e a relevância das competências dos diplomados**. Uma abordagem promissora para o ensino superior e TVET é para que os governos **alavanquem o crescimento de instituições privadas** através da implementação de sistemas de garantia de qualidade e promoção da igualdade. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.16).

O ensino técnico e profissional aparece como uma alternativa de desenvolver habilidades e competências, ou seja, a aprendizagem e adequação da força de trabalho, em curto prazo e com baixo custo. Gramsci (1999, 2001) já apontava as deficiências desse tipo de educação na formação e propunha abolir as escolas do tipo interessadas, instrumentais, partindo para a formulação de uma escola que propiciasse o desenvolvimento das potencialidades técnicas e intelectuais, uma formação completa do homem, a “Escola Unitária”. Esta escola teria como eixo de formação a “*omnilateralidade*”, que consiste na práxis educativa dentro de uma concepção de formação que sintetiza as tendências mais avançadas do industrialismo e, também, a formação para a universalidade.

A parceria com a iniciativa privada neste sentido também é fortemente incentivada, principalmente por meio de financiamento, o que deixa claro mais uma vez o compromisso que os governos devem ter com o empresariado, e não com a população.

Percebemos a materialização de ações governamentais brasileiras matizadas nas ideias de globalização, modernidade e inovação tecnológica, marcadas como o caminho para o progresso, como indicado nas orientações do BM analisadas neste capítulo. Várias dessas orientações podem ser verificadas em esforços governamentais nas últimas décadas, como a criação de mecanismos para o avanço da tecnologia, por meio de incentivos à inovação tecnológica; ampliação do acesso às tecnologias da informação; produção de *softwares*; aproximação entre a universidade e a empresa; programas de ampliação do número de incubadoras de empresas nas universidades; e ampliação de políticas educacionais voltadas para o modelo de competências e educação ao longo da vida, entre outras.

Percebemos, neste sentido, a produção de um consenso acerca do ensino superior pelo BM na medida em que são reconfiguradas as orientações do mesmo em políticas e programas governamentais no Brasil nas últimas décadas. À luz de Fairclough (2003)

compreendemos esse processo como uma “cadeia de gêneros”, que se baseia na ideia da interdiscursividade inerente aos gêneros discursivos: as cadeias de gêneros discursivos têm um significado particular, são diferentes gêneros que são regularmente reunidos, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero. É notória a transformação dos gêneros discursivos atuais nos mais diversos domínios sociais, como parte das transformações culturais, econômicas e sociais mais amplas. Nesta análise, percebemos como o discurso do Banco Mundial, materializado em seus documentos de orientação para os países em desenvolvimento, se reconfigura em programas e políticas públicas desses países. Ou seja, o documento (gênero) foi elaborado pelo BM (agente), ele direciona a ação de determinados países, inclusive o Brasil, esse documento, bem como a instituição Banco Mundial, por vias de consenso (pacote ideológico) e coerção (o financiamento, empréstimos) exerce influencia significativa nos direcionamentos que o país (agente) , que produz outros documentos (gênero).

Desse modo, nosso próximo capítulo será dedicado à análise do programa o Ciência sem Fronteiras. A análise desses programas tem como objetivo a continuidade das discussões sobre como vem sendo um consenso acerca da educação superior no Brasil. Assim, aliar a análise dos documentos do BM, que perfazem as tendências internacionais para o setor, com os análise documental dos programas governamentais, nos dá subsídios para a compreensão de como é dada essa materialização das tendências internacionais no cenário educacional brasileiro.

CAPÍTULO 4 – EXPRESSÕES DO CONSENSO ACERCA DO ENSINO SUPERIOR : O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Como já indicamos no primeiro capítulo deste trabalho, o Ciência sem Fronteiras é um programa de internacionalização lançado pelo Governo da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2011.

Tal programs, bem como a concepção das políticas educacionais brasileiras de uma forma geral, localizam-se dentro das tendências internacionais para o setor, expressas nas orientações do Banco Mundial, como já discutido até o momento. Neste sentido, apresentamos neste capítulo, pontuações da análise desses programas com as análises de documentos do BM (apresentadas no capítulo anterior), bem como o cruzamento dos dados e discussões empreendidos até aqui. Essas análises estão sendo articuladas no sentido de nos ajudar a pensar: afinal de contas, em que medida essas tendências internacionais vem sendo materializadas em âmbito nacional? Como podemos perceber isso nos programas aqui analisados? Por quais motivos um mesmo projeto de governo para educação lança projetos que atuam em pontas tão distintas? Qual a funcionalidade da educação superior no Brasil e como esses programas nos ajudam a verificar avanços e retrocessos nessa primeira década dos anos 2000? Existe um consenso sobre essa funcionalidade se considerarmos as perspectivas dos programas aqui analisados?

4.1 - Ciência sem Fronteiras: Qual ciência? Quais fronteiras? Qual universidade?

4.1.1 - Atravessamento discursivo dos campos econômico e educacional

Não há novidade em perceber o atravessamento econômico no setor educacional, uma vez que a educação é historicamente marcada por sua funcionalidade no que se refere ao desenvolvimento de conhecimento, de mão-de-obra técnica, na produção e reprodução de consensos e no apaziguamento de tensões sociais. O entrecruzamento desses discursos nos indica que há, historicamente, uma profícua relação entre tais campos na sociedade capitalista na qual estamos inseridos. O que vem se modificando, contudo, são as formas como essa relação é apresentada, bem como as justificativas e propostas utilizadas. Essas transformações podem indicar: falhas na manutenção da hegemonia; necessidade de um discurso adequado às reconfigurações da máquina

capitalista; produção efetiva de consensos flutuantes; aproximação com a sociedade civil.

O Ciência Sem Fronteiras é uma parceria entre o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério da Educação (MEC) e as agências financiadoras CNPq e CAPES. A meta global empreendida é a de enviar 75 mil bolsistas brasileiros para a capacitação no exterior. A proposta é justificada pelo imperativo de responder as necessidades do mundo globalizado atual, “uma vez que as instituições brasileiras, novas no cenário mundial, se encontram em estágio latente no processo de internacionalização” (BRASIL, 2011, p. 5).

De acordo com o documento oficial do programa, seu objetivo é

(32) formação de **recursos humanos altamente qualificados** nas melhores universidades e pesquisas estrangeiras, com vistas a promover a **internacionalização da ciência** e tecnologia nacional, estimular pesquisas que gerem **inovação** e aumentar a **competitividade** das empresas brasileiras. (BRASIL, 2011, p.1)

As pessoas, estudantes, pesquisadores, produtores de conhecimento, são colocados como **recursos humanos** que devem se tornar **altamente qualificados**. A utilização de tais léxicos indica um atravessamento do discurso do campo econômico, e até mesmo uma sobreposição da concepção econômica da educação, na medida em que percebe o ser humano, o ser pensante, enquanto recurso. Essa interdiscursividade percebida nesse documento também foi constatada na análise dos documentos do Banco Mundial, no capítulo anterior, o que nos indica um consenso que vem sendo construído no que se refere ao viés econômico no setor educacional, ou seja, uma naturalização de uma educação que tenha como fim único o mercado, porém, neste caso, o mercado de ponta, com profissionais altamente qualificados.

A expressão “recursos humanos” aparece 12 vezes no documento, qualidade/qualificado tem a recorrência de 10 vezes. Esse processo de “despersonificação” dos profissionais, colocados como recursos humanos, pressupõe um afastamento do mundo da vida/cotidiano em relação ao mundo profissional/ produtivo. “Despersonificando” o profissional, também é reforçada a fetichitização da

mercadoria (MARX, 2002), nesse caso, da tecnologia, de modo que a produção da ciência, da inovação é compreendida à parte do ser humano que a desenvolve.

É possível notar que o programa vem alicerçado nas ideias de competitividade, inovação e internacionalização. Esses léxicos ratificam a concepção de ciência atrelada ao mercado, uma vez que a concepção de ciência vem como sinônimo de produção **de tecnologia** de ponta, **inovação**, para **gerar competitividade**. O léxico que mais se repete no documento é ciência (63), seguido de exterior (55), tecnologia (42), internacionalização (27), excelência (17), indicando que a relação entre “ciência para produção de tecnologia” pode ser considerada eixo norteador do programa. Este visa ainda atrair talentos e produzir cérebros pensantes para promover desenvolver setores estratégicos no país.

Percebemos que a proposta do Ciência sem Fronteiras vem de encontro às orientações do Documento de 200. ²⁵ do BM, analisado no capítulo 3. No documento do BM, a problemática do setor educacional foi colocada no sentido de não atendimento satisfatório às demandas de um novo mercado, que exigiria então, uma mão-de-obra mais qualificada. O ciência sem fronteiras vem no intuito de potencializar em maior grau os profissionais, para dar impulso às aspirações do país frente à economia mundial, em alguns setores estratégicos. Contudo, essa proposta experimental de internacionalização vem em um corte elitizado no sentido das áreas prioritárias, e direcionado à um parcela selecionada de estudantes.

O discurso do campo social, que em alguns momentos esteve articulado ao discurso do Banco (2003 e 2011), ainda que secundariamente, desaparece no documento do CfS. O documento, que é apresentado em estrutura e linguagem de proposta científica, apresenta claramente a proposta embasada nos objetivos de desenvolvimento de tecnologia de ponta e inovação, com vistas à competitividade interna e externa.

No documento do Ciência Sem Fronteiras, é ainda recorrente a utilização de comparações com outros países em que a produtividade de “conhecimento” é mais expressiva. Tais dados são apresentados em números, o que reforça a compreensão do

²⁵ Construir Sociedades do Conhecimento: novos caminhos para a educação terciária.

concepção de conhecimento/ produção de conhecimento apresentado no mesmo, como observamos abaixo:

(33) Todos os países economicamente desenvolvidos apresentam taxas de doutores por habitantes maiores que as do Brasil. Segundo relatório da UNESCO em 2010, em 2007 possuíamos 657 doutores por milhão de habitantes, uma taxa baixa quando comparada à de 3.656 dos países desenvolvidos ou à média mundial de 1.081 (dados todos do mesmo ano). Para comparação, o número de doutores por milhão de habitantes é de 4.627 na Coréia, de 3.304 na Rússia e de 1.071 na China. Os dados da última PINTEC-IBGE (Pesquisa e Inovação Tecnológica) indicam que a indústria sente bastante a falta de pessoal altamente qualificado para integrar seus quadros. (BRASIL,2011, p.3)

(34) Adicionalmente, as publicações científicas brasileiras apresentam uma baixa frequência de colaboração internacional. Todas as análises recentes mostram que a internacionalização da produção científica tem efeito importante sobre o impacto das publicações em termos da utilização das informações publicadas. (BRASIL, 2011, p.3)

No Capítulo 1, já sinalizamos que a forma da condução do ensino superior foi realizada no Brasil com restrição de vagas e acesso durante a sistematização da universidade brasileira durante o regime militar. No discurso oficial, como percebemos nos exemplos acima, é destacado o *gap* de doutores sem refletir quais as razões desses números baixos e o situando no campo das necessidades da condição atual da relação entre as instituições públicas e o interesse privado. Desse modo, compreendemos que o Programa Ciência sem Fronteiras expressa a condução de um discurso que leva a materializar a relação da produção de doutores de perfil aplicado, para os campos de “desenvolvimento”, matizados como de interesses nacionais.

O documento do CsF, bem como os documentos do BM analisado, utilizam-se de exemplos de outros países, bem como dados e estatísticas, como estratégia de legitimação do discurso. É interessante ainda notar que as vozes e os textos apropriados pelo documento do CsF também são, em grande parte, os mesmos utilizados nos documentos do BM analisados: OCDE, UNESCO, e documentos anteriores do Banco Mundial. Essa apropriação do discurso estratégico no BM no programa CsF vai nos indicando o tom consensual que vem sendo estabelecido pelo governo brasileiro em relação às tendências internacionais.

4.1.2- A concepção de ciência no Ciência sem Fronteiras

A palavra “ciência” aparece no documento, de forma geral, na expressão “ciência e tecnologia”, o que demonstra forte identificação entre ambas. A expressão, a nosso ver, indica uma significação que perpassa a ideia de adição, mas sim, a concepção de “ciência e tecnologia”, como ciência para a produção de tecnologia. Essa associação contribui para uma espécie de “endeusamento” da tecnologia, sucumbindo à noção de ciência mais ampla, também ligado ao social. O termo “sem fronteiras” por sua vez, tenta passar uma duplicidade de sentido: de “ciência sem limites” e de “sem fronteiras geográficas”.

Verificamos nos documentos uma concepção de ciência, como já apontávamos, estreitada à lógica da produção do mercado globalizado. Essa aproximação pode ser percebida pelo atravessamento dos discursos do campo científico aos discursos do campo econômico, movimento que vem sendo naturalizado tanto no âmbito do discurso, quanto no das ações empreendidas, uma vez que são intrincados dialeticamente. Percebemos, neste sentido, que há um “tom” natural em relação à educação, isto é, como algo prestando serviços ao mercado, que agora é um mercado global, que perpassa todo o documento, contribuindo para a construção de um consenso acerca do papel da educação superior no país.

Ao analisar as áreas prioritárias do programas, percebemos que são oferecidas várias modalidades de bolsa para “capacitação internacional em inovação tecnológica”, são elas: Ciências sem Fronteiras na Graduação, na Pós Graduação, Ciências sem Fronteiras nas empresas e Ciências sem Fronteiras para pesquisadores atuando em áreas prioritárias. No que se refere a “atração de cientistas para o país”, o programa oferece a bolsa Jovem cientista para o Brasil e Atração de Lideranças internacionais para o Brasil.

Notamos claramente a centralização nas áreas exatas e biológicas, enquanto as ciências humanas e sociais não aparecem. Neste ponto, percebemos que a oposição ciências naturais x ciências sociais permanece, de forma que a valorização mais expressiva da produção científica ainda está vinculada a ciências da natureza, como se a natureza, por si só, não estivesse ligada às outras esferas do social e não fosse também produto da interação humana.

(35) Baseado em estudos realizados pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, o Ministério da Indústria e Comércio e a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), foram identificadas prioridades de treinamento de pessoal para o país, considerando o cenário de investimentos atuais e futur., As áreas prioritárias para o Programa de Graduação Sanduíche Internacional são as ciências, engenharias e formação de professores. Inicialmente serão convidados a participar as universidades brasileiras com formações em graduação nas seguintes áreas: Tecnologias da Informação e Comunicação, Nanotecnologia, Biotecnologia, Robótica, Novos Materiais, Aeronáutica e Aeroespacial, Biocombustíveis e Energias Renováveis, Transportes e Construção Civil, Recursos do Mar e Biodiversidade e Agricultura. (BRASIL, 2011, p. 7)

O último edital do ano de 2012 excluiu o eixo indústria criativa, que se apresentava com uma “brecha” para a entrada de estudantes da área dos cursos de Humanas, ainda que esse setor já estivesse descrito como voltado “a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação”. O edital deixou claro que alunos de cursos de humanas e sociais não podem concorrer a bolsas, de modo que 24 [cursos](#), 20 deles de Ciências Humanas, foram excluídos.

Em resposta, alunos dessas áreas que já se preparavam para concorrer a bolsas entraram com uma ação no Ministério Público Federal pedindo que a atual chamada fosse suspensa. Mobilizações também acontecem nas redes sociais. Uma página foi criada no Facebook, intitulada “*Ciência com fronteira*”, que tem mais de 41 mil seguidores. No grupo, os alunos reivindicam a inclusão das ciências humanas e criticam a postura voltada unicamente para setores tecnológicos, como se o desenvolvimento econômico e social estivesse apartado do desenvolvimento do pensamento.

A justificativa do governo para o ocorrido é que esses cursos no Brasil não têm lacunas a serem preenchidas como os de Ciências Exatas, Engenharias e áreas tecnológicas e, portanto, não precisariam ser complementados com o estudo em universidades do exterior.²⁶

Nota-se que a concepção contemporânea de ciência está materializada no CsF, ou seja, existe um consenso na compreensão da ciência (do conhecimento) no sentido de promover o desenvolvimento econômico. Esse desenvolvimento teria, nesta concepção,

²⁶ Estudantes entraram com recurso na justiça e conseguiram que os cursos, neste edital, fossem reabertos.

sua base no desenvolvimento do setor de tecnologia de ponta, por isso, a inovação tecnológica aparece como principal objetivo do programa. Esta concepção vem ao encontro da concepção de ciência apresentada nos documentos do BM analisados, que compreende também ciência como produção de tecnologia de ponta para atender as demandas do mercado capitalista, como percebemos nos exemplos a seguir:

(36) Um foco especial de política de ensino superior é promover a ciência, tecnologia e inovação através de uma utilização mais eficaz de parcerias entre as universidades. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 15)

(37) Para reforçar a pesquisa e desenvolvimento de ciência e tecnologia em áreas específicas relacionadas com as prioridades do país para desenvolver as suas vantagens comparativas. (BANCO MUNDIAL, 2003, P.27)

O foco no atendimento das demandas do mercado aparece explicitamente no documento do CsF, bem como no discurso do atual Ministro da Educação Aloízio Mercadante, o que demonstra mais uma vez a naturalização das relações de subserviência ao capital e o real comprometimento do governo em relação à educação superior.

Nessa crise internacional, nós temos que entender que o mundo inteiro está buscando competitividade. A maioria dos países está arrochando salário e demitindo. Nós estamos com baixo desemprego e mantendo salário e mercado interno. Agora, nós temos que aumentar a eficiência", disse Mercadante. "O que vai aumentá-la a médio e longo prazo é a educação. Ou nós formamos pra valer os nossos jovens, ou nós não teremos competitividade naquilo que interessa, que são os setores exportadores de futuro. (MERCADANTE, 2012)

As justificativas do programa são respaldadas nos documentos do Banco Mundial, sobretudo o documento lançado em 2003. Estas são: **globalização, internacionalização**; atendimento das demandas da sociedade, como percebemos em trechos do documento, abaixo:

(38) Também, vale notar que todas as boas instituições acadêmicas e bons centros de pesquisa mundo afora vem passando por um intenso processo de **internacionalização**, aumentando a sua visibilidade e respondendo às necessidades do mundo globalizado atual. (BRASIL, 2011, p.6)

(39) Nesta direção, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação tem o claro entendimento que programas integrados de internacionalização permitem a **elevação de nossas universidades a**

padrões de classe internacional e propiciam o aumento de sua visibilidade e articulação em nível global **qualificando a produção de conhecimento** e a formação de pessoas, necessários ao desenvolvimento e a soberania nacional. (BRASIL, 2001, p.7)

(40) O Ciência sem Fronteiras se insere justamente neste esforço para aumentar a visibilidade e a inserção das instituições brasileiras através de expressiva **cooperação internacional** promover um avanço decisivo da tecnologia e da inovação no Brasil. É dispensável fazer aqui qualquer defesa da importância do relacionamento entre os povos de diferentes origens e culturas em um **mundo globalizado**. A integração dos mercados já seria razão suficiente para tanto. Mais do que um mercado, no entanto, essa é uma exigência da sociedade moderna. (BRASIL, 2001, p.7)

Como se percebe no trecho acima, a apropriação da justificativa do mundo globalizado e a necessidade do mesmo aparece como um discurso naturalizado, parte de um imaginário social consolidado. É interessante notar que, como analisamos no capítulo anterior, no Documento do Banco Mundial lançado em 2003, um capítulo do documento foi delimitado para compreender a questão da globalização, já no documento de 2011, o conceito de globalização já aparecia como léxico naturalizado, o que também acontece neste documento, em que a globalização é dada como inevitável e de suma importância. Mais do que a justificativa da globalização, a internacionalização aparece como uma “exigência” da sociedade moderna. A rigor, pelos dados até então analisados, podemos reconhecer nela uma “globalização excludente”. Destacamos ainda o caráter de “novidade” “transformação” utilizado em todos os documentos analisados neste trabalho. As expressões sociedade do conhecimento, sociedade da informação, mundo globalizado, sociedade moderna, sociedade em transformação, vão se reconfigurando para sinalizar uma constante ideia de que estamos nos transformando, e estamos sempre em um novo contexto que demanda preparações e qualificações diferenciadas a todo mundo.

4.1.3- Interação com a iniciativa privada

Segundo Leher (2012), a missão da universidade no neoliberalismo está cada vez mais associada à de prestadora de serviços e de suporte ao padrão de acumulação. Essas transformações da universidade acontecem seguindo uma nervura axial: a comodificação (Fairclough, 2001) de todas as suas esferas. Ainda de acordo com Leher,

o comprometimento das universidades com as corporações torna-se muito mais importante quando as instituições atuam diretamente como suporte para a Pesquisa e Desenvolvimento das corporações, seja engajando-se na produção de mercadorias tangíveis (minérios, sementes, insumos agroquímicos, equipamentos), seja na de mercadorias simbólicas (processos industriais, patentes, certificações, pareceres favoráveis diante de controvérsias ambientais e para a saúde humana). (LEHER, 2012)

O programa Ciência sem Fronteiras também está inserido em uma lógica que reforça e incentiva a parceria com o setor privado. O CNPq e a CAPES buscam estabelecer parceria com empresas para atuação conjunta em todas as modalidades, e ainda as bolsas do programa que podem ser utilizadas para especialistas e engenheiros ligados a programas de P&D de empresas, nesses casos com compartilhamento de custos.

Essas bolsas estão inclusas na modalidade de bolsa Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior (DTE) destinada à capacitação de pessoal de empresas e institutos tecnológicos. Esta modalidade tem como objetivo propiciar a participação de especialistas, tecnólogos e pessoal técnico-científico no desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. Os bolsistas têm a oportunidade de realizar estágios e cursos com duração de até 12 meses. A bolsa é dividida em duas categorias: DTE-I para profissionais graduados e DTE-II para profissionais graduados com mais de cinco anos de efetiva experiência em atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

(41) Em relação à aproximação da pesquisa acadêmica com o **setor empresarial**, é baixa a taxa de registros de patentes nos âmbitos nacional e internacional, o que prejudica a inovação, com consequências ruins para a nossa economia, não contribuindo para o necessário **aumento da competitividade**. (BRASIL, 2011, p.6).

O CNPq e a CAPES estão em constante negociação com o setor privado a fim de firmar acordos financeiros. São parceiras do programa: Associação Brasileira da Infraestrutura; Petrobras; Vale; Natura; Boeing, SENAI; Hyundai Motor Company; Eletrobras; Posco. Uma parceria com o Banco Santander também é firmada pelo programa, como podemos perceber no exemplo abaixo:

(42) Estrutura de Apoio aos Estudantes Brasileiros no Exterior

Tendo em vista a história de cooperação do Grupo Santander com os programas de mobilidade acadêmica nas universidades brasileiras, a Secretaria de Educação Superior do MEC estabeleceu conversações com essa entidade com vistas a apoio ao programa de Graduação Sanduíche Internacional. Nesse sentido, a Divisão Global Santander Universidades estará prestando assistência aos estudantes brasileiros em todos os países que dispõe de estrutura este fim. A Rede Santander de Universidades tem estrutura em 13 países (Argentina, Chile, Colômbia, Cingapura, China, Espanha, EUA, México, Porto Rico, Portugal, Reino Unido, Rússia, Uruguai), em quatro continentes, com mais de duas mil pessoas envolvidas. (BRASIL, 2011, p.16).

A participação do setor privado no programa torna ainda mais clara a real relação do setor público e privado no Brasil. O desenvolvimento dos setores de ponta apresentados pelo Ciência sem Fronteiras corresponde, justamente, aos setores de produção das parcerias privadas. Relações como essa não são novidades, como indicamos no capítulo anterior, bem como correspondem a uma tendência internacional que vem sendo materializada nacionalmente. Contudo, tais parcerias, com exceção do Banco Santander, não são explicitadas no Documento oficial do programa, mas sim, apenas na página eletrônica do mesmo na internet. O ocultamento desses dados no documento nos indica um modo de operação ideológica, uma vez que tais parcerias vão sendo sutilmente introduzidas e a ciência cada vez mais conduzida segundo as perspectivas privadas.

De acordo com o estudo “Contra-reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais”, organizado por Roberto Leher (2007), concluiu-se que os documentos governamentais que regem a “reforma universitária” vem alicerçado em dois principais argumentos: 1) o Estado não dispõe de recursos suficientes para a melhoria das universidades públicas federais e em especial para a sua ampliação nos termos do Plano Nacional de Educação que prevê ao menos 40% das matrículas desse nível de ensino asseguradas pelo setor público; uma universidade coetânea com a revolução científico-tecnológica (RCT) precisa interagir com o mercado por meio da oferta de P&D, a única alternativa exequível para ampliar as suas verbas; 2) que a universidade atende aos privilegiados e, por isso, os seus elevados custos são injustos socialment.²⁷

²⁷ Este estudo foi publicado originalmente na revista Margem Esquerda Número 3 com o título “Contra-reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais”. A

Em contraposição aos argumentos que regem a reforma, é importante destacar que o Estado dispõe de verbas para as universidades, mas, não aplica nelas. As verbas são direcionadas para o setor privado, uma vez que a universidade pública não é prioridade do estado. A elaboração das PPP (Parcerias público-privadas), em 2004, bem como todos os modelos e acordos que se estabelecem com o setor privado demonstram os direcionamentos do estado. .

Nos documentos analisados no capítulo anterior, esses argumentos também foram verificados como parte dos ideários *de globalização, sociedade do conhecimento, e educação terciária* e a aproximação com o setor privado. O CsF pode ser considerado uma expressão das tendências internacionais para a educação superior, em que a universidade ocupa o papel de atuante na sociedade, pela via de atendimento ao mercado; a internacionalização vem preencher uma lacuna do processo de globalização e a parceria público-privada é tomada como fundamental.

Leher (2012), analisando o rumo central da educação brasileira nos últimos anos, aponta que o bloco de poder não quer e não pode conviver harmonicamente com uma universidade crítica. O que os setores dominantes querem é converter a universidade em organização de serviços. A subordinação ao capital é um processo congruente com a forma capitalista dependente do país. Nesse sentido, essa aproximação com o setor privado é resultado de um consenso que cada vez mais avança nos programas e projetos das universidades públicas. Trata-se de uma tendência já anunciada ao longo do século XX, mas que se materializa no Brasil com mais força neste momento.

4.1.4- “Inglês sem Fronteiras”

De acordo com dados atualizados do programa, os países que mais recebem estudantes do programa são Estados Unidos, com 3.898 bolsas concedidas; Portugal, com 2.775; e França, com 2.478. Portugal é também o país mais procurado: 12 mil pedidos foram feitos para universidades do país. A preferência de Portugal indica outro entrave do programa: a língua. A maioria das universidades cadastradas ministra aulas em inglês e a dificuldade geral dos estudantes brasileiros com o idioma [já vem sendo](#)

revista Margem Esquerda Número 3 foi lançada durante o seminário “Reflexões sobre o colapso”, realizado na Universidade de São Paulo (USP) nos dias 27 e 28 de abril de 2007.

[criticada](#) por representantes de instituições estrangeiras envolvidas com o CsF. Na última chamada de bolsas, dois terços dos estudantes foram reprovados por falta de conhecimentos em inglês. (JORNAL ESTADÃO, 2012).

Com vistas a tal problema, o governo lançou o programa “Inglês sem Fronteiras”, que visa organizar núcleos de ensino de inglês nas universidades federais e promover testes de proficiência da língua entre os estudantes. Aqueles que mostrarem nível próximo do necessário para passar em provas de certificação, como o TOEFL, serão selecionados como prioritários para participar gratuitamente de cursos intensivos. O programa tem o investimento de 21 milhões de reais. "A proficiência da língua é um problema que nós temos. O último edital teve uma demanda brutal por Portugal e Espanha. O que está por trás? Alunos competentes, brilhantes, que nunca tiveram chance de dominar a língua e se sentem intimidados", afirmou Mercadante. (MERCANTE, 2012).

O programa avança no sentido de circulação do conhecimento e desenvolvimento de ciência de ponta. Ainda na contramão, o programa inglês sem fronteiras também pode ser considerado um avanço, uma vez que elucida um problema na educação do país, que é o ensino de línguas, e como isso é importante não só para o processo de internacionalização. Gramsci (2011) reflete sobre a importância do ensino de línguas na formação integral do estudante, apoiado em uma perspectiva desinteressada da educação.

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latim e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal iluminista que se personifica em Atenas e Roma era difundido para toda sociedade, era um elemento essencial na vida e cultura nacionais. As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma finalidade prático-profissional, tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. (GRAMSCI, 2011, p. 46)

A perspectiva adotada por Gramsci difere do Inglês sem fronteiras, que tem como objetivo sanar uma demanda pontual, que é atravessada por deficiências historicamente construídas na educação básica. A formação básica dos nossos estudantes (fundamental até médio) não consegue assegurar a formação mais integral,

como é o caso das línguas estrangeiras. Entretanto, os problemas não estão apenas nas línguas, mas também temos problemas na matemática, ciências, história, geografia e demais. De certo modo, então, o CsF torna visível problemas na estrutura de formação dos nossos estudantes. Isso pode significar que o Ciência sem Fronteiras pode fazer uma inserção subserviente, ou por baixo, e não nas melhores condições de formação e de acesso aos conhecimentos de ponta.

4.1.5- Internacionalização para a excelência

Ainda que sem ligações em fins burocráticos, localizamos o programa Ciência sem Fronteiras como integrante dos esforços governamentais em busca da construção das universidades de excelência. Ações neste sentido vêm ganhando notoriedade nas propostas governamentais na última década, notadamente, a inserção do Brasil no TOP 200, proposta pelo Governo Dilma no início do ano de 2012. O top 200²⁸ é um ranking construído pelo *Times Higher Education* (THE), o mais importante ranking de universidades em nível internacional, elaborado a partir de pareceres de 17,5 mil acadêmicos de 137 países. Eles avaliam sete áreas, todas com a mesma importância: Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática e Medicina, baseada em 13 indicadores, que vão de investimento à pesquisa, passando por publicações científicas, número de doutorados e de estudantes estrangeiros, ensino, pesquisa, citações por outros autores, interação entre universidade e indústria e internacionalização. O CsF, neste sentido, pode ser considerado resultado dessa tendência, uma vez que o projeto de internacionalização de estudantes vem acoplado a lógica de excelência.

De acordo com informações da Andifes (2012), os esforços do governo na empreitada de construir universidades de excelência são reflexos da compreensão de

²⁸ Diversos índices foram criados para comparar e ranquear as universidades de diferentes países do mundo. Desde então, tornar-se uma universidade de excelência internacional deixou de ser simplesmente uma questão de tradição ou desejo. Entre os índices mais aceitos e divulgados pela comunidade internacional estão o Times Higher Education (THES) e o Shanghai Jiao Tong University (SJTU). Apesar das críticas e dos questionamentos sobre a filosofia e a metodologia desses índices, algumas delas muito legítimas, um fato é evidente, as universidades mais bem ranqueadas por eles são aquelas que ao longo da história mais têm contribuído para o desenvolvimento social e econômico de seus países e, na maioria dos casos, da humanidade. Nesses países educação de qualidade é prioridade e tem investimento.

que a inserção das universidades no ranking internacional é um indicador da importância dessas instituições como agentes de desenvolvimento de uma nação e que estas são instituições cruciais para a formação de profissionais criativos e capazes de promoverem avanços na ciência e tecnologia, bem como na construção de um sistema eficiente de inovação tecnológica.

O que vem sendo compreendido como uma “logica de excelência” determina algumas características básicas: professores altamente qualificados; excelência em pesquisa; alto nível de investimento do governo e privado; estudantes altamente qualificados com alto nível de internacionalização; autonomia acadêmica, estrutura de gestões eficientes e autônomas e bem estruturadas instalações de ensino, pesquisa, extensão, administração e assistência estudantil. Tais características fazem parte de um paradigma científico no qual estamos inseridos, o paradigma moderno, que cria consensos e pressupostos sobre o que é a ciência, sua funcionalidade e quais vinculações são estabelecidas com a sociedade. (MYNAYO, 2008).

Neste sentido, vem sendo configurada uma agenda estratégica de incentivo à internacionalização, com fluxo de professores e estudantes de excelência internacional, e o fortalecimento da agenda da autonomia na gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a parceria com as empresas, e o investimento em setores de ponta, na qual localizamos o programa Ciência sem Fronteiras.

4.1.6- Ciência sem/com Fronteiras: avanços, retrocessos e continuidades

Nosso intuito neste trabalho não é levantar uma crítica ao Ciência sem Fronteiras. O que alertamos é o como essa proposta vem sendo articulada, desenvolvida, a quem atende e com quais objetivos. Decerto, é complexo pensar um ensino superior que não esteja articulado tão fortemente ao campo econômico, a produção de tecnologia e a parceria com o setor privado. Isso acontece porque o capital se fortalece e se reafirma não apenas no campo econômico, mas também, no plano cultural, uma vez que, na busca pela hegemonia e pelo consenso, articula novas formas de reafirmar a condição natural de mercado capitalista e da educação como promotora maior do bem estar social.

A ciência moderna, com os métodos mais adequados às exigências contemporâneas é conduzida a responder por necessidades que estão fora do escopo da ciência, em linha de mercado, portanto a própria diversidade metodológica e a ampliação do acesso da ciência e das populações a ela também significam avanços dentro de uma perspectiva do capital e uma expressão de que ciência é sempre ciência de um determinado tempo. (FEYRABEND, 1968).

Thomas Kuhn, afirma que a ciência se desenvolve a partir de revoluções científicas que ocorrem em intervalos específicos de tempo. Para o autor, a ciência segue certo tipo de dogmatismo nesses intervalos, pois se comportará e se desenvolverá de acordo com o paradigma vigente, ou seja, problemas e teorias definidos a partir de tal paradigma. Este engloba um consenso sobre quais temas, conteúdos, concepções, métodos, leis teorias e limites fazem parte da sociedade científica, ainda que tais consensos não sejam compartilhados plenamente.

Nesse sentido, a concepção de universidade hoje, esbarra na concepção de ciência enquanto inovação tecnológica com vistas ao capital. O forte investimento em educação terciária reforça a ideia do ambiente universitário como espaço de pesquisa, de produção de ciência em áreas específicas. Um consenso sobre o que é a ciência e como ela deve atuar na sociedade vem sendo estabelecido, corroborando a ciência enquanto exata e natural, com finalidade produtiva e propulsora do desenvolvimento dos países. Esse consenso vai sendo construído a partir de programas, como o Ciência Sem Fronteiras, que localiza a universidade enquanto espaço de produção de ciência, e promove a internacionalização, um dos pilares do mundo global.

Também é importante destacar o papel da educação na produção de consenso. Santos (2004) afirma que a ciência, e em particular, as ciências sociais, assumiu a posição de condição legitimadora da ideologia. Isso acontece quando questões políticas estão disfarçadas de questões culturais, de modo que se tornam insolúveis se levar em consideração que a ideologia unifica o bloco social no qual também está inserido.

Compreendendo a concepção de ciência a partir de Gramsci (2000, 2001), percebemos a defesa de uma postura científica que compreenda a construção de conhecimento não apenas vinculada às ciências naturais, mas também às ciências

humanas, sociais, ou seja, a filosofia, compreendendo que a sociedade não se desenvolve de forma desarticulada das demais dimensões. Ele propõe, na verdade, uma nova concepção de ciência, menos rígida e menos ligada a métodos pré-estabelecidos, mas que também está imbricada na construção de uma nova sociedade. Gramsci não defende a falta de rigor na ciência, mas sim, critica o estabelecimento de métodos pré fixados, de “um” determinado rigor e da falta de elementos críticos na constituição do cientista, uma vez que o autor compreende o campo científico como um campo de relações de poder e interesses, em que o posicionamento dos cientistas é fundamental para o desenvolvimento da ciência na sociedade.

A expansão das ciências na modernidade, para Gramsci, foi um avanço extraordinário na história humana, pois, além de libertar o ser humano de injunções metafísicas e autoritárias, conseguiu abrir o acesso do conhecimento às massas populares permitindo a sua progressiva emancipação e a sua afirmação social e política. Síntese de atividade teórica e prático-instrumental, o surgimento da ciência moderna separa dois mundos da história, duas épocas e inicia o processo de dissolução da teologia e da metafísica, desenvolvendo o pensamento moderno cujo coroamento se dá na filosofia da práxis. (SEMERARO, 2001)

A partir dessas considerações é que Gramsci destaca, em sua obra, a necessidade de educação científica e humanista, técnica e social, profissional e política, capaz de formar “dirigentes” do próprio mundo. Gramsci propõe a escola “desinteressada” do trabalho, contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, bem como à escola profissionalizante, imediatista e utilitária. A concepção educativa de Gramsci passa, portanto, pela ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas.

Para Mezáros, educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Aqui não devemos ler internalização como processo de inculcação ideológica. Na realidade, Mészáros fala de um processo complexo em que a educação é uma parte.

Seria a mesma noção deixada por Gramsci, de que a hegemonia repousa sob a armadura da coerção. Para Mészáros, a universalização da educação – tema tão frequente nos discurso reformistas da educação a partir dos anos 1990 – só poderá ocorrer com a universalização do trabalho, pois tais dimensões têm caráter indissociável. Como então pensar reformas educacionais em uma realidade de crescente desemprego e concentração de renda? É por meio do esforço intelectual de procurar demonstrar que a mudança social requer o rompimento com determinadas estruturas que o autor vai conceber o caráter limitado das reformas, ao mesmo tempo em que vai insistir na necessária distinção entre mudanças formais e essenciais. As reformas situam-se em um espectro em que apenas alguns ajustes menores podem ocorrer.

A problemática educacional está situada entre a articulação dos conhecimentos solicitados pela sociedade e os conhecimentos produzidos pela educação, uma vez que é enfatizado o seu papel para o crescimento e a competitividade dos países em uma sociedade global. A lógica do sistema capitalista remete a educação ao *status* de mercadoria e, desse modo, restabelece cada vez mais os vínculos entre educação e trabalho. Em “A Educação para além do capital”, Mészáros coloca: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2005, p.17).

Antunes (2005) discorre sobre a centralidade do trabalho no mundo, as modificações da composição da classe trabalhadora, argumentando que as transformações tecnológicas influem nas formas de exploração e acumulação do capital, mas não retiram do trabalho seu papel central. Para o autor, é a dinâmica do capitalismo que cria novas formas de precarização do trabalho, mascaradas como processos de flexibilização do trabalho.

Ainda de acordo com o Antunes (2005, 2008), os setores de serviços eram predominantemente controlados pelo Estado entre as décadas de 1950 e 1970, nos países capitalistas centrais, e depois, nas décadas de 1980 e 1990, nos países do Sul. Com a privatização desses setores, o antigo trabalhador de uma empresa pública, vinculada a um setor produtivo estatal, se tornou um trabalhador de uma empresa privada. O trabalho com algum traço mais cognitivo, que Marx chamou de um trabalho

não diretamente material ou imaterial – passou a fazer parte da escala de produção e geração de valor.

Nesse sentido, o conhecimento passa a agregar valor também. E se antes essa qualificação não era bem vinda (fordismo e taylorismo), ela passa a ganhar centralidade na sociedade contemporânea, em que uma crise estrutural de emprego é apresentada como um problema de qualificação de profissionais.

A globalização neoliberal e a internacionalização dos processos produtivos estão acompanhadas da realidade de centenas e centenas de milhões de trabalhadores desempregados e precarizados no mundo inteiro. O sistema fordista nos havia acostumado ao trabalho pleno e de duração indeterminada. Agora, ao contrário, um grande número de trabalhadores tem um contrato de curta duração ou de meio expediente; os novos trabalhadores podem ser alugados por algumas poucas horas ao dia, por cinco dias da semana ou por poucas horas em dois ou três dias da semana. (VASAPOLLO, 2006 *apud* ANTUNES, 2008, p. 5)

Neste sentido, é importante localizar a dimensão econômica sob a qual as políticas educacionais brasileiras vêm sendo construídas. O Ciência sem Fronteiras se insere em um novo eixo, em consequência das reorganizações do capital na sociedade contemporânea, as mudanças no mercado de trabalho e o papel do país na Divisão Internacional do Trabalho. O processo de internacionalização implica que os processos de desenvolvimento estão nesse **campo internacional**. Entretanto, é importante lembrar que o trabalho que se internacionaliza e se torna mais universal também convive com o trabalho cada vez mais precarizado.

O setor empresarial passa por mudanças significativas, em que predominam fusões e associações que correspondam às ditas necessidades do processo de mundialização. Portanto, nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Por isso, a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais (CHESNAIS, 2003), o que faz parte do discurso presente no Documento do Ciência sem Fronteiras, como percebemos no exemplo abaixo:

(43) O programa de intercâmbio aqui proposto não pretende revolucionar o sistema educacional, mas pretende, isto sim, lançar

experimentalmente a semente do que pode ser o início da transformação estratégica na formação de recursos humanos especializados e preparados para as necessidades do desenvolvimento nacional, ao expor estudantes brasileiros a um ambiente de **alta competitividade e empreendedorismo**. Nesta direção, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação tem o claro entendimento que programas integrados de internacionalização permitem a elevação de nossas universidades a padrões de classe internacional e propiciam o aumento de sua visibilidade e articulação em nível global **qualificando a produção de conhecimento** e a formação de pessoas, **necessários ao desenvolvimento e a soberania nacional** (BRASIL, 2011. p. 3).

Percebemos a partir do exemplo, o desenvolvimento da ciência cada vez mais como elemento de valor, de agregação de valor, de modo que contribui para o processo de flexibilização e precarização do trabalho, ao mesmo tempo em que é meio de internacionalização do sistema. De acordo com Chauí (2003), a ciência no pós-II Guerra Mundial, ao se tornar força produtiva, é incorporada como componente do capital. O conhecimento produzido nas relações capitalistas, desse modo, tem o caráter de apropriação privada na lógica fragmentária da ciência, uma vez que a tecnologia tornou a ciência instrumento que produz os próprios objetos. Portanto, a ciência, ao manipular os objetos construídos por ela mesma, torna-se força produtiva e não mais apenas teoria para a aplicação prática. (CHAUI, 2003). Isso indica cada vez mais um processo de aproximação da educação, do setor produtivo, no sentido da tecnologia e inovação, como é o caso do Programa Ciência sem Fronteiras. A escola/universidade, ainda que improdutivo (FRIGOTTO, 1995), é altamente produtiva no sentido da formação de recursos humanos para um trabalho flexível, precarizado e altamente internacionalizado.

Esse deslocamento do caráter valorativo e produtivo da ciência vem no contexto de uma nova forma de operar do capitalismo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, denominado acumulação flexível.²⁹ (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001)

²⁹ Essa forma de acumulação surge da crise do modelo fordista (modo rígido de acumulação) e do Estado do Bem-Estar ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970. A recessão, a crise fiscal e de legitimidade criaram oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. As décadas de 1970 e 1980 foram palco da intensificação da competição global, o que levou a um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho.

A acumulação flexível confronta a rigidez do fordismo. Ela se apoia, segundo Harvey, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, o que significou aumento dos poderes de flexibilidade e mobilidade que permitiram maiores controles e pressões sobre o trabalho.

Esse modo de operar do capitalismo aparece organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, acompanhado pelo investimento em inovação tecnológica, de produto e institucional, de modo que na fase atual, o lema mais adequado no mercado de trabalho talvez seja “formar para explorar mais e melhor”. (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001)

Chauí (1999) afirma que há, na sociedade contemporânea, uma contradição significativa entre o desenvolvimento tecnológico ou o trabalho morto cristalizado no capital e trabalho vivo, de tal maneira que o desenvolvimento tecnológico torna inútil e desnecessário o trabalho vivo. A exceção com relação à redução da força de trabalho global encontra-se possivelmente no setor do conhecimento. Ele vê aí um setor emergente, em franco processo de expansão, incluindo profissionais de ponta, como objetiva o CsF, que, na verdade, é uma minoria.

De acordo com Frigotto (1999) explicita-se, de forma cada vez mais intensa, que a ciência, a técnica e a tecnologia constituem-se, por excelência, no núcleo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, em mediação crucial na possibilidade de diminuição do trabalho regulado pelo ‘mundo da necessidade’ e pela ampliação do trabalho livre, dilatador da emancipação e da criatividade humanas. Dois aspectos interligados, igualmente equivocados Frigotto (1999) ainda aponta um aspecto equivocado que têm sido dominantes na visão da ciência e da técnica na sociedade atual: o fetiche e do determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia tomadas como forças autônomas das relações sociais de produção, de poder e de classe. Esse fetiche aparece, atualmente, sob as noções de ‘sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento’, que expressam a tese de que a ciência, a técnica e as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado, à emergência do ‘cognitariado’ e, conseqüentemente, à superação da sociedade de classes, sem acabar com o sistema capital, pelo contrário, tornando-o um sistema eterno. (FRIGOTO, 1999).

Frigotto, apresentando uma síntese das análises e trabalhos já desenvolvidos por seu grupo, faz um breve traçado histórico que permite compreender o lugar do Brasil na Divisão internacional do trabalho não apenas como uma imposição externa, mas também como escolhas feitas ao longo de sua história. Tais escolhas sintetizam, atualmente, uma opção pela cópia da tecnologia e não pela sua produção, o que explica a supremacia do investimento na reprodução do trabalho simples. É importante destacar o programa CsF, então, enquanto uma iniciativa isolada, de modo que o investimento no setor técnico e profissionalizante expressa, de fato, o direcionamento dos investimentos brasileiros no setor educacional.

Giovanni Arrighi (1998) traduz o significado dessa opção de projeto de país, em um balanço do cenário internacional do fim do século XX e conclui que há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas, um grupo periférico e um grupo semiperiférico. O núcleo orgânico é o lugar privilegiado onde se realizam as ‘atividades cerebrais’, associadas ao fluxo de inovação envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização. Trata-se de países com alto investimento em educação, ciência e tecnologia. Os núcleos periféricos e semiperiférico são os que realizam as atividades predominantemente ‘neuromusculares’. Trata-se de países de pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia, como o Brasil.

Nesse mote, o Ciência sem Fronteiras, é apresentado como um projeto “experimental”. Ainda que se apresente enquanto um programa único, com viés elitizado, o mesmo representa, a nosso ver, esforços governamentais no sentido de assumir novas posições na Divisão Internacional do Trabalho futuramente. A notoriedade assumida pelo Brasil nos últimos anos na América Latina tem consentido maior visibilidade ao país e possivelmente maior poder de articulação com os países centrais, o que também indica uma reconfiguração da postura do país perante o cenário internacional no que diz respeito à produção de conhecimento e tecnologia de ponta.

É importante destacar, contudo, que essa aparente movimentação ainda não modifica a condição do país na Divisão Internacional do Trabalho, o que pode ser percebido, externamente, pelas orientações dos organismos multilaterais, e

internamente, pelo direcionamento massivo das políticas públicas educacionais para o setor técnico e profissionalizante.

Notamos ainda que a ideologia da sociedade do conhecimento, centrada na produção do conhecimento em uma sociedade “sem classes”, com vistas ao desenvolvimento dos países, é apropriada pelo discurso do Programa Ciência Sem Fronteiras. A ideologia, que aparece como justificativa para a necessidade de transformações no setor educacional nos documentos do Banco Mundial, notadamente o Documento de 2003 (analisado no capítulo anterior), aparece agora materializada no Ciência sem Fronteiras, no que se refere à criação de “cérebros” e a centralidade da produção de conhecimento de ponta para o desenvolvimento do país. O “conhecimento” (compreendido como produção de tecnologia) é colocado como o grande promotor do desenvolvimento e como erradicador das mazelas sociais, imprimindo mais uma vez uma concepção salvífica à educação, como se todos os problemas econômicos e sociais, como a desigualdade social e as condições de miserabilidade, pudessem ser resolvidos unicamente pelo investimento na educação.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises que aqui apresentamos tiveram como objetivo principal fazer pensar sobre como as tendências internacionais, ou seja, como as orientações do Banco Mundial, são materializadas no âmbito nacional, contribuindo para a construção de um consenso acerca do lugar do ensino superior nesta primeira década dos anos 2000. Nesse análise é fundamental a compreensão de que a construção de consensos (GRAMSCI, 2011) se dá pela necessidade de manter ou conquistar uma hegemonia. Claramente, estamos tratando da hegemonia do capital, que a todo o momento, se reconfigura no intuito de manutenção da mesma.

A construção de hegemonia, por vias de consenso, perpassa o plano cultural, ou seja, a formação de um senso comum, de um imaginário social, acerca da funcionalidade da educação na sociedade, que o próprio processo educacional contribui para legitimar.

A educação superior vem sendo apontada pelos documentos do BM com uma função dupla: promover a integração dos países na economia mundial x servir como forma de assistência social, na promoção do alívio da pobreza e de tensões sociais. De acordo com discussões que estabelecemos até aqui, elencamos, a título de síntese, alguns traços que compõe esse consenso acerca da educação superior no Brasil: (1) cursos técnicos e profissionalizantes servem para atender às demandas pontuais de mercado e promover uma “precária” melhoria de condições de vida; (2) aprender é uma demanda do mercado capitalista/aprender significa ter uma especialidade técnica para realizar determinadas funções; (3) promessa da educação passa da “integração à sociedade” a “empregabilidade” (plano individual); (4) a parceria com o setor privado é essencial; (5) a vertente técnica não deve ficar distante do meio universitário. “O foco deve ser o atendimento do mercado”; (5) setores de engenharias e tecnologias são prioritários em termos de investimentos; (6) conhecimento de ponta e inovação são alcançados via internacionalização, com vistas à promoção de universidades de excelência. Excelência significa ter número de patentes e publicações (entre outros requisitos quantitativos) similares as “melhores” universidades do mundo.

Considerando os documentos analisados enquanto gêneros de governança, pontuamos como esse consenso está expresso no plano discursivo, tais como: (1) discurso que afirma o caráter de grande e constante transformação da sociedade, de modo que os sistemas educacionais devessem se adequar a tal lógica para promover o desenvolvimento dos países; (2) discurso solidário aos países em desenvolvimento, assegurando um compromisso com a erradicação da pobreza; (3) narrativização: utilização de muitos exemplos e dados históricos para reforçar o discurso apresentado; (4) naturalização das relações entre a educação e o capital através do atravessamento de discursos do campo econômico e educacional; (5) utilização de textos/dados de organismos significativos em dimensões mundiais para legitimar o discurso; (6) ocultamento, negação, e obscurecimento de informações e argumentações (modo de operação ideológica); ideologias da “globalização” e da “Sociedade do Conhecimento”; (7) colonização do campo da vida/ cotidiano ao discurso do BM ; (8) entrecruzamento com os discursos da esfera social ao econômico e educacional.

Não há muita novidade. Não há muita mudança. O viés das questões colocadas neste trabalho está situado justamente em perceber como as orientações são estrategicamente travestidas a fim de corroborar uma mesma concepção, ou uma concepção bem similar, que aprofunda a relação de subserviência ao capital, centralizando a questão educacional de acordo com os ditames do sistema capitalista. Afinal, o que poderíamos esperar, senão uma educação para o conformismo, o esvaziamento político, pautada pela técnica? O que poderíamos esperar senão uma educação que visa a “aprendizagem” e a “transferência de renda” para uma maioria e o desenvolvimento de conhecimento de ponta para uma elite intelectual? Não, não poderíamos esperar outra coisa.

De acordo com Mota (2007), na especificidade da formação social brasileira, que se deu por um longo processo de colonização econômica, político-social e cultural, de base escravocrata, e que mantém a condição de dependência e subordinação econômica e tecnológica, a concepção de educação voltada para “educar o conformismo,” nesta conjuntura altamente excludente, esvaziada de sentido público, que despolitiza e precariza a escola ao reduzir investimentos e introduzir a lógica do mercado, traz implicações, que além de intensificar essa condição, tende a aprofundar de forma aguda o abismo da desigualdade social e educacional.

Gramsci nos indica que é preciso ser dialético. É preciso compreender a realidade na contradição e saber reconhecer os avanços e retrocessos dentro do sistema do capital. Contudo, não podemos ser ingênuos ao pensar que iniciativas, ainda que bem intencionadas, podem transformar a realidade educacional brasileira. Não se pode perder de vista que as ações implementadas agora devem ser pautadas na formação de uma outra sociedade.

Compreendemos, bem como destaca Leher (2012), que a universidade poderia ter uma presença muito mais axial na vida dos trabalhadores brasileiros se não estivesse sendo constrangida a se tornar uma organização a serviço de interesses particularistas das corporações e, o que é cada vez mais frequente, contra os interesses populares.

Frigotto (2004), no texto “A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro”, enfatiza:

Hoje, qual a ideia-força ou qual é a isca que vem sendo colocada em relação à educação e a formação profissional? A de que os trabalhadores brasileiros são excluídos e não estamos entre os sete maiores países do mundo porque não fizemos o dever de casa. Temos de nos ajustar, temos de fazer uma reengenharia, temos de nos reestruturar, temos de nos globalizar. E uma vez mais, qual é a galinha dos ovos de ouro? A educação e a formação técnico profissional. Dizem, em alto e bom som, e esse é um grande mito, que não existe falta de trabalho ou falta de emprego. Existem pessoas não empregáveis. **Fala-se** que vivemos, hoje, numa sociedade do conhecimento que deu fim ao proletariado. Em seu lugar surgem os arautos do conhecimento - o cognatário. (FRIGOTTO, 2004, p.279)

A situação colocada por Frigotto (2004) sintetiza bem o que analisamos nessa dissertação. A estratégia do Banco Mundial está fundamentada na capacidade de organizar a formação para o consenso, por meio do “convencimento” e do condicionamento dos empréstimos. Neste sentido, não apenas “fala-se”, como coloca Frigotto, mas sim, é construído e alimentado um consenso sobre a educação superior nesta sociedade.

Esse consenso não está desvinculado dos princípios de livre mercado colocados já no Consenso de Washington (1989), que defende os ajustes neoliberais como caminho para o crescimento econômico e bem estar social.

Desse modo, percebe-se que a centralidade da educação permanece no discurso do BM na década de 2000. O caráter “salvífico” da mesma, contudo, pode ser compreendido em dois eixos: o de promotora do desenvolvimento nacional com investimento em produção de inovação e o de promotor da empregabilidade, que atua no sentido de promover o “alívio da pobreza”.

De acordo com De Mari (2006), especialmente nos países periféricos, é fundamental o tratamento articulado do desenvolvimento econômico com o alívio da pobreza. Parte da estratégia humana e social deve ser realizada pela educação, cujas funções de desenvolver e difundir consenso lhe são atribuídas. O discurso do BM fortalece o caráter ideológico da pobreza como algo estranho às relações históricas entre países centrais e periféricos. Desse modo, o Banco entra em cena como “protetor dos pobres”, enquanto, na verdade, as negociações de reformas e controle da segurança geopolítica são os reais interesses.

Percebemos ainda que o discurso da pobreza, estratégia central da década de 1990, é recorrente na década de 2000. Ele aparece como objetivos para “redução da pobreza” e “melhoria da qualidade de vida”, principalmente, no documento lançado em 2011 - *Aprendizagem para todos*. A pobreza é apresentada como um percalço para que as pessoas possam estudar e alcançar melhor qualidade de vida, além de um entrave para o desenvolvimento do país. Assim, recai sobre o cidadão (é deslocado para o plano individual) a sua falta de qualificação para se inserir no mercado de trabalho e ainda este é colocado como um percalço ao processo de desenvolvimento econômico do país.

Neste sentido, documento reforça a diversificação do ensino superior e a centralidade da educação técnico-profissional como promotora da empregabilidade. O problema estrutural de emprego é transposto para o plano individual. Quem é mais qualificado para o mercado, ou mais certificado, tem espaço no mesmo, o que não corresponde com a ideia da empregabilidade que significa a possibilidade de trabalho.

Isso alimenta a percepção da educação, única e exclusivamente, como promotora do bem-estar social, como se todos os problemas pudessem ser resolvidos por ela. Ao mesmo tempo, alimenta o ensino superior privado, na medida em que, a qualificação e a certificação são colocadas como investimento no potencial “empregável” dos

trabalhadores. Uma espécie de competição certificacional é criada de modo a nublar uma percepção mais ampla da questão do desemprego.

Desse modo, compreendemos que a tese do BM é a de mostrar como a educação e o conhecimento são elementos essenciais para o capital humano. Os argumentos que sustentam essa tese são: ideologia da globalização, sociedade do conhecimento, o alívio da pobreza, a empregabilidade e a inclusão social. Com isso a escola primária precisa ser universalizada, o ensino secundário e superior organizados na forma de sistemas abertos e competitivos.

O CsF aparece como um projeto piloto de internacionalização de estudantes universitários em média escala. As áreas contempladas nos demonstram setores estratégicos de desenvolvimento de tecnologia de ponta. Ele vem alicerçado na necessidade de criação de cérebros e desenvolvimento tecnológico com vistas a adequação do país ao processo de globalização. É nesse âmbito que as universidades tradicionais não perdem o seu valor, porque a pesquisa e a investigação continuam sendo seu centro, no entanto, elas sofrem cada vez mais as pressões das tecnologias de informação e das demandas pragmáticas, como é o caso do CsF. Assim, a educação é chamada a operar ideologicamente contradições para as quais o capital (por meio de seus porta-vozes, como o BM) não tem alternativas a oferecer, constituindo um núcleo sólido da ideologia da globalização.

Concluimos desse modo, que as políticas do campo educacional, do aprendizado para a produção, as práticas assistenciais e a organização do mundo do trabalho, são influenciadas no sentido da reprodução da condição de periferia. O consenso construído tem como base a submissão à lógica da individualização (como nas teorias sobre empregabilidade) e glorificação do mercado como parâmetro para todas as ações, inclusive as políticas educacionais (GENTILE, 1996). A educação, que historicamente associa trabalho e práticas assistenciais, ganha força e é reafirmada como conformação.

Nesta dissertação tivemos a pretensão de analisar e discutir a realidade do ensino superior brasileiro, levando em consideração a sua história, a organização político-econômica do país, as tendências internacionais e o consenso que vem sendo firmado acerca da educação superior nesta sociedade. Sobretudo, nos empenhamos em

demonstrar como os interesses do capital, operados pelo Banco Mundial, constrói, define e redefine as políticas para a educação superior no país, bem como vem redesenhando as instituições educacionais, e que esse processo, faz parte de um complexo ideológico conectado com as necessidades de reprodução do modo capitalista de produzir e pensar.

Nesta perspectiva, concluímos que os conteúdos expressos nos Documentos do Banco Mundial aqui analisados, bem como o programas Ciência sem Fronteiras, encobrem o caráter contraditório do movimento do capital e procuram naturalizar o atual contexto político econômico. Um consenso sobre a educação superior vai sendo acimentado como parte do senso comum, minimizando a percepção de totalidade e de luta contra-hegemônica na sociedade civil.

Contudo, existem os espaços de dissenso, como grupos de pesquisas, movimentos sociais e/ou sindicais, entre outros. E é compartilhando desse dissenso que, assim como Leher (1996), compreendemos este trabalho como nossa contribuição para manter acesa a chama dos valores sociais relacionados à educação com um bem público e universal, reclamando uma sociedade voltada para os anseios da maioria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jorge. Estado, hegemonia, luta de classes e os dez meses do governo Lula. **Crítica Social**, nº 3, dezembro 2003.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Salvador: EDUFBA, 2007.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p.647-680, Nov. 2008.

ANDERSON, Perry. “**Balanco do neoliberalismo**”. In: SADER, E. GENTILI, P. (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2003.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Bomtempo, 2005.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho**. Ricardo Antunes. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações na era da mundialização do capital. **Educação e sociologia**. Campinas, v. 25, nº 87, p. 335-351. maio/ago. 2004.

ARROYO, M. **Concepciones Del espacio publico y sentido común em La educacion superior**. IN: GENTILLY, P. LEVY, B.(orgs.) Espacio Público e Privatización Del conocimiento: estúdios sobre políticas universitárias na America Latina. Buenos Aires: Clasco, 2005.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se o Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

BURBULES , N.C. TORRES, C.A.(orgs.). **Globalização e Educação: Perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BUTTIEGIE, Francisco. **Educação e Hegemonia**. In: COUTINHO, Carlos Nelson. TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATTANI, A. D. Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. 4. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS; Vozes, 2002.

CHESNAIS, François et al. A “Nova Economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. IN: CHESNAIS, F. et al. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CORBUCCI, P.R. **Avanços, limites e desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação.** Texto para Discussão nº 869, IPEA, mar. 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, set./out. 1974.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, vol. 24, nº 82, abr. 2003.

_____. **A universidade temporã; o ensino superior da Colônia à era de Vargas.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

_____. **O Golpe na educação.** 11ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHAUÍ, Marilena. (1999). A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999. **Mais! 5-3 Brasil 500 D.C.**

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 38.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTELLS. M. **A Sociedade em Rede**, Editora Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Cláudio de M. & CARNOY, Martin (Orgs.). **Como anda a Reforma da Educação na América Latina.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CHOULIARAKI, L. FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada Para A Educação?”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.423-460, maio/ago. 2004.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado.** Petrópolis: Vozes, 1981.

DE MARI, C.L. **Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas .** Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

DE MARI, C. L. **Sociedade do Conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento.** In: 31a Reunião anual da ANPED, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

DE MARI, C. L. **O Papel Educador dos Intelectuais na Formação Ideológica e Hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana.** Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003.

DEVECHE, Catia PiccoloViero. TREVISAN, Amarildo Luiz. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.148-161, jan/abr., 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?**, 1ed. (reimpressão), Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FÁVERO, Maria de L. de A. (1999). A Universidade do Brasil. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo**, n.10, p. 16-32, jan /abr. 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH . N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research.** London; New York: Routledge, 2003.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** Trad. Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1968.

FRANCO, M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 169-186, jan./abr. 2004.

FIGUEIREDO, I.M.Z. Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico: Expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. Ijuí, UNIJUI, **Revista Contexto & Educação**, Vol. 7 nº 104, pp. 38-48, Jan/Fev. 1992,

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: Lima, J. C. F., NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectiva de Final de Século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital.** In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 53-67.

FRIGOTTO, G. **O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança.** Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, n.14, p. 95-1004, maio/ago. 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FONTES, V. O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história.. EPSJV/Fiocruz e Editora UFRJ, 2010, 388 p.

GENTILE, Pablo. O discurso da “qualidade“ como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILE, Pablo; SILVA, Tomaz, Tadeu (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In. OLIVEIRA, Maria Neusa de. **As Políticas Educacionais no contexto da Globalização.** Ilhéus: Editos, 1999.

_____. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais.** In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002 (Coleção educação contemporânea), p. 45-60. GENTILI (2002),

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere:** Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere:** Literatura. Folclore. Gramática. v.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere:** os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere -** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. v.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANA JUNIOR, A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos.** Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997.

_____. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo Em Perspectiva**, 12(2) 1998 p27- 32.

_____. **A era do globalismo**. ; 4ª ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1999.

KUHN, T. S. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press. 1998.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUENZER, A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 127-140.

LEHER, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo, 1998. Tese (Doutoramento) Universidade de São Paulo, 1998.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, v.1, n.3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. BARRETO, R.G. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. Revista Brasileira de Educação. vol.13 n°39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

LIMA, K.R.S. Governo Lula – “neoliberalismo requeitado e requintado”. Elementos políticos da reforma da educação superior brasileira. In **Revista Universidade e Sociedade**. n. 32. p. 59-68 Brasília: ANDES , Março, 2004.

LIMA, K.R.S. **Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração** In: **O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990**. SP: Xamã, 2002, .

MARQUES, Marcelo Cordeiro. **Entre Bruxelas e Lisboa - a europeização das políticas educativas no programa novas oportunidades**. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000.

MARX, K. **O capital – crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

MANACORDA, M. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas.1990.

MÉSZÁROS, Istán. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde, 11.ed. Hucitec: São Paulo. 2008.

MORAES, D. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, p.54-77, jan./jun. 2010.

MORAES, M. MARCONDES, M. (orgs.) ET al. **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

MORAN, J M. **Leituras dos meios de comunicação**. Pancast Editora.1993.

MOTTA, Vânia C. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NAIRDOF, J. La privatización del conocimiento público em universidades públicas. In: GENTILI, P.; LEVY, B. (orgs.). **Espacio Público e Privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias na América Latina**. Buenos Aires: Clasco, 2005. p.101-162.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. Brasil 2000. **Nova divisão de trabalho na educação.** São Paulo: Editora Xamã, 2000.

NOGUEIRA, Francis. **Ajuda externa para a educação brasileira. Da USAID ao Banco Mundial.** Cascavel: UNIOESTE, 1999.

PEREIRA, J.M.M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PORTER, M. E. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior.** Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 153-186

RAMALHO, V. RESENDE, V, R, M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes. 2011.

RAMONET, I. **A tirania da comunicação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RESENDE, Viviane. **Literatura de cordel no contexto do novo capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2005.

ROIO, M. D. **Gramsci e a educação do educador.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 311-328, set./dez. 2006.

RUBIM, Antonio A. C. **Comunicação & Política.** São Paulo: Hacker, 2000.

SANTOS, B. de S. Reinventando a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto, Corecon-RJ, 1999.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna ¾ teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

TORRES, C.M.R. (ET AL). Grupo de trabalho de política educação/ ANDES. **Caderno de debates do SINDOCEFET - PR, Curitiba, abril, 2005.**

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** Dissertação (Mestrado) Universidade de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

VELLOSO, J. P. R. **O Brasil e a economia do conhecimento.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 3. ed. Cap. III. Petrópolis: Vozes, 1994, p.151-168.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil. **Tese de Doutorado. São Paulo, USP,** Departamento de Ciência Política, 1998.

SILVA, D. F. Reflexões sobre Educação, escola e mudanças no mundo do trabalho a partir de uma perspectiva crítica. In: FILHO, D. L. L. (Org.). **Trabalho e Formação Humana: O papel dos intelectuais e da educação.** Curitiba: Editora UTFPR, 2011, p. 85-104.

RIBEIRO, M. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? **Revista UCPel, Pelotas,** v. 8, n. 1, p. 5-28, jan./jun.1999.

SCOTT, M. R. **Wordsmith tools: software for lexical analysis.** oxford: oxford University Press, 1999.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano** - Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil, cultura e educação para a democracia.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. (2002a). Fundações Privadas na Universidade Pública – a quem interessam? **Avaliação,** Campinas, v. 7, n. 4, p.43-72, dez. 2002.

SILVA JÚNIOR, J. R. SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Avaliação Universitária em**

Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil.** Rio de Janeiro, Finep, 1979.

THOMPSON. **Ideologia e cultura moderna : teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis : Vozes. TRINDADE, 1995.

SANTOS, B. de S. Reinventando a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto, Corecon-RJ, 1999.

WALESKA, P. C. MENDONÇA, A universidade no Brasil. **Revista brasileira de educação.** N.14. Mai/Jun/Jul/Ago.2000.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: MEYER, Michel (orgs.) **Métodos de Análisis Crítico del Discurso.** Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

Documentos

BRASIL, **Programa Ciências Sem Fronteiras.** Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf> acesso em: 6 mar. 2012.

_____. **Pronatec.** Disponível em [:www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/02/14](http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/02/14) - acesso em 10 de abril de 2012- 14:00 horas.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Banco Mundial. Washington, 1994.

_____. **Documento estratégico do Banco Mundial.** A educação na América Latina e Caribe. 1999.

_____. **Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003a. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>.

_____. **Agenda de desenvolvimento social para o século XXI.** Washington, D.C., 2003. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/> Acessado em 21 de fevereiro de 2011.

_____. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011. - World Bank Group Education Strategy 2020. Disponível em: <www.obancomundial.org.ar/> Acessado em: 10 dez. 2011

REFERÊNCIAS DA INTERNET

MORAES, D. **Imaginário social e hegemonia cultural. 2002. Disponível em:**

<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> Acesso em: 6 mar. 2012.

LEHER, R. **A contra-reforma universitária de Lula da Silva** . Em: 2011. Disponível

em: <http://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/leher-reuni.pdf>

Acesso em: 9 mar. 2012

LEHER, R. **Entrevista sobre o Pronatec com Roberto Leher**, por Kátia Guimarães.

Em abril de 2011. Disponível em

<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=26>. Acesso em: 9 fev.

2012