

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI:
CONCEPÇÕES, FINALIDADES E CONTRADIÇÕES**

SUELY FERREIRA

**Goiânia-GO
2009**

SUELY FERREIRA

**A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI:
CONCEPÇÕES, FINALIDADES E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

**Goiânia-GO
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Suely, Ferreira.

A universidade do século XXI[manuscrito]: concepções, finalidades e contradições / Suely Ferreira. - 2009.
305 f.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia.

Inclui lista de siglas.

Apêndices.

1. Reforma universitária. 2. Políticas educacionais
3. Ensino superior 4. Universidades e faculdades – Séc. XXI.
I. Título.

CDU: 378.014.3

A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: CONCEPÇÕES, FINALIDADES E CONTRADIÇÕES

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Doutor, em 21 de dezembro de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dr. João Ferreira de Oliveira - UFG (Presidente)

Dr. Belmiro Gil Cabrito - UL

Dr. Afrânio Mendes Catani - USP

Mário Luiz Neves de Azevedo - UEM

Dr. Luiz Fernandes Dourado - UFG

Goiânia
2009

A Deus, pela inspiração e por colocar em meu caminho pessoas que me auxiliaram e apoiaram nesta jornada.

Aos meus pais, Afonso e Alzeni, que tanto me ensinaram e ainda continuam a fazê-lo.

Ao Arnaldo, meu companheiro, pelo apoio ao longo de mais um desafio e, inclusive, pelo incentivo e compreensão durante minha estada em Lisboa, sem o qual teria sido impossível vivenciar essa importante etapa do doutorado.

A Raquel, minha filha, por irradiar a luz e a força que me encoraja a crescer tanto pessoal como profissionalmente e, inclusive, por sua imensa capacidade de compreensão, de participar das caminhadas e de me apoiar em todas elas.

A meu orientador, João Ferreira de Oliveira, por sua confiança e generosidade, por sua criteriosa orientação acadêmica e por me ensinar a pesquisar, a ultrapassar limites e a concretizar a realização desta tese.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	08
RESUMO	12
INTRODUÇÃO.....	14
 CAPÍTULO I - ESTADO, MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI: CRISE, CONTRADIÇÕES E REDEFINIÇÕES.....	 36
1.1 A Educação superior no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo.....	36
1.1.1 Cenário da educação superior na Europa: Processo de Bolonha.....	40
1.1.2 Cenário da educação superior na América Latina e Caribe: a terceira reforma	44
1.1.3 Cenário da educação superior no Brasil: reforma a partir dos anos de 1990	51
1.2 Neoliberalismo, Estado, globalização e educação.....	53
1.3 O Estado frente ao processo de globalização.....	56
1.3.1 O redesenho das funções do Estado e das políticas educacionais face às novas exigências da transnacionalização da educação	65
1.3.2 As reformas educacionais em curso: uma nova regulação social.....	77
1.4 A crise da Universidade: a redefinição de suas finalidades	81
 CAPÍTULO II - OS MODELOS UNIVERSITÁRIOS, O PROCESSO DE BOLONHA E A NOVA UNIVERSIDADE NA UNIÃO EUROPEIA.....	 96
2.1 Antecedentes históricos.....	96
2.1.1 Três modelos clássicos europeus de universidade.....	100
2.1.2 Modelos universitários norte-americanos.....	109
2.2 Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior.....	115
2.3 O ensino superior a serviço do mercado?	121
2.4 A universidade na perspectiva da Estratégia de Lisboa	130
2.5 As novas finalidades da universidade no contexto da União Europeia.....	133

2.5.1 Mobilidade, deslocalização e aprendizagem ao longo da vida.....	140
2.6 Está em curso a construção de um <i>novo</i> modelo de universidade na União Europeia? ..	145

CAPÍTULO III - A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL E A (RE)CONSTRUÇÃO DAS SUAS FINALIDADES SOCIAIS	154
---	-----

3.1 O ensino superior e a universidade tardia brasileira: concepções e fins	154
---	-----

3.2 A reforma da educação superior a partir da década de 1990 - a redefinição dos modelos e dos fins da universidade no Brasil.....	171
---	-----

3.2.1 A reforma da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): diretrizes e bases para um novo modelo?.....	173
---	-----

3.2.1.1 Os impactos das diretrizes do Banco Mundial nas políticas para educação superior	187
--	-----

3.2.2 A reforma da educação superior do governo Lula: qual o modelo?.....	195
---	-----

3.2.2.1 Universidades antigas e novas no Brasil: o processo de reconfiguração das finalidades sociais.....	228
--	-----

3.2.2.2 A criação de novas “universidades” brasileiras no contexto da integração regional e internacional da educação superior.....	238
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS	258
-------------------	-----

APÊNDICES	283
-----------------	-----

LISTA DE SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências.

ABE - Associação Brasileira de Educação.

AFI - Programa de Apoio Fiscal Indirecto.

AGCS - Acordo Geral do Comércio e Serviços.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

APEC - Fórum de Cooperação Econômica da Ásia-Pacífico.

BM - Banco Mundial.

BI - Bacharelado Interdisciplinar.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CCI - Centro Comum de Investigação.

C&T - Ciência e Tecnologia.

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CERI - Centre for Educational Research and Innovation.

CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

CNI - Confederação Nacional da Indústria.

CRES - Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe.

CUIB – Conselho Universitário Iberoamericano.

CYTED - Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento.

EAD - Sistema de Educação à Distância.

ECTS - Sistema Europeu de transferência de Créditos.

ESE - Ensino Superior Europeu.

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior.

EECC - Espaço Europeu Comum do Conhecimento.

EEI - Espaço Europeu de Investigação.

ECVET - Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional.

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio.

Enic - European Network of Information Centres.

Enlaces - Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior.

Erasmus - European Action Scheme for the Mobility of University Student.

EUA - European University Association.

EURASHE - European Association of institutions in higher education.

ESIB - The national unions of students in Europe.

ENQA - European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Eures - Serviço Europeu de Emprego.

Euraton - Comunidade Europeia da Energia Atômica.

Fapesp - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

FAI - Fundações de Apoio Institucional.

FHC - Fernando Henrique Cardoso.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

Fies - Financiamento do Estudante do Ensino Superior.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

GATS - General Agreement on trade in Services.

IES - Instituições de Ensino Superior.

IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

IEL - Instituto Euvaldo Lodi.

Ifes - Instituições Federais de Ensino Superior.

IMEA - Instituto Mercosul de Estudos Avançados.

I&D - Inovação e Desenvolvimento.

IESALC - Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe.

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

KWNS - Keynesian Welfare National State.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MPF - Ministério Público Federal.

NARIC - National Academic Recognition Information Centres.

NAFTA - Associação Norte Americana de Comércio Livre.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Oesp - Organizações de Ensino Superior Privado.

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

OMC - Organização Mundial do Comércio.

ONU - Organização das Nações Unidas.

ONGs - Organizações Não Governamentais.

P&D - Pesquisa e Desenvolvimento.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PME - Pequenas e Médias Empresas.

ProUni - Programa Universidade para Todos.

PIB - Produto Interno Bruto.

PROSUL - Programa Latino-Americano e Apoio às Atividades de Cooperação em Ciências e Tecnologia.

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

PT - Partido dos Trabalhadores.

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações.

RIAQUES – Rede Iberoamericana para a acreditação da Qualidade da Educação Superior.

SD - Suplemento do Diploma.

SESI - Serviço Nacional da Indústria.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SWPR - Schumpeterian Workfare Posnational Regime.

TIC - Tecnologias de informação e Comunicação.

UE - União Europeia.

USAID - United States Agency for International Development.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

USP - Universidade de São Paulo.

UB - Universidade do Brasil.

UFABC - Universidade Federal do ABC.

Unifal - Universidade Federal de Alfenas.

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados.

Unilab - Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira.

UDF - Universidade do Distrito Federal.

UEG - Universidade Estadual de Goiás.

UFCSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

UNILA - Universidade Federal para a América Latina.

UFBA - Universidade Federal da Bahia.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UFCE - Universidade Federal do Ceará.

UFFS - Universidade Federal da Fronteira do Sul.

Uniam - Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental.

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPA - Universidade Federal do Pará.

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa.

UFPE - Universidade Federal do Pernambuco.

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Ufersa - Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

UFT - Universidade Federal do Tocantins.

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

RESUMO

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 305f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Esta investigação insere-se na linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e teve como objetivo discutir a construção das novas concepções e papéis sociais que estão sendo requeridos para a universidade pública mediante a reforma da educação superior no Brasil (1995-2008) e do Processo de Bolonha na União Europeia (1999-2008). Resguardadas as devidas especificidades do contexto brasileiro e europeu, o interesse da pesquisa direcionou-se para a universidade como uma instituição social, tendo em vista as novas solicitações que lhe são demandadas pelo Estado, sociedade e mercado e que vêm moldando as suas finalidades sociais. Desde as últimas décadas do século XX, os fins sociais tradicionais da universidade passaram a ser postos em questão, sofrendo críticas diversas, o que tem colocado em debate a necessidade da reestruturação dessa instituição, de modo a que venha assumir novos papéis sociais em consonância com as aceleradas transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capital. Assim, no cenário de grande acirramento pela competitividade global e da mundialização do capital, de transformações conjunturais aceleradas pela acumulação flexível, frente ao processo de financeirização da economia e da revolução técnico-científica-informacional (HARVEY, 2006; CHESNAIS, 1996; SANTOS, 1997; LOJKINE, 1995), surgem ao mesmo tempo, articuladas a esse processo, novas demandas econômicas, políticas, sociais e culturais, e discutem-se as novas relações do Estado, do mercado e da sociedade civil com a universidade pública e suas finalidades. O processo de internacionalização da educação superior vem possibilitando a introdução de novos agentes, regulamentações, institucionalidades, demandas para a formação acadêmica e produção do conhecimento, acarretando importantes transformações para as universidades. Para desenvolver o estudo, optou-se pela investigação teórica, documental e por uma análise macrossocial das reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia. Nesse percurso, utilizou-se da pesquisa bibliográfica de estudos produzidos sobre o tema no âmbito brasileiro (OLIVEIRA, 2000; CUNHA, 2004; COELHO, 2004; SGUISSARDI, 2008; DIAS SOBRINHO, 2007; AMARAL, 2008; DOURADO, 2008; GOMES, 2008; dentre outros) e no contexto europeu (PACHECO, 2003; CHARLE *et al.*, 2004; BARROSO, 2005; ANTUNES, 2007; MAGALHÃES, 2006; DALE, 2008; dentre outros). Realizaram-se coleta e análise de documentos produzidos pelos governos brasileiros e no âmbito da União Europeia, que normatizam e orientam o processo de reforma no Brasil e Europa; de documentos elaborados por organismos transnacionais e por entidades da sociedade civil, além de documentos produzidos e disponibilizados pelas instituições de ensino superior do Brasil e da União Europeia em seus endereços eletrônicos respectivos. A pesquisa mostra que o processo de reestruturação da educação superior, tanto no Brasil quanto na União Europeia, iniciado na década de 1990, vem acarretando significativas mudanças na identidade, na concepção, nos critérios de relevância e de pertinência social, o que tem possibilitado certa naturalização das *novas finalidades sociais* e das *novas formas de conceber as universidades* mais afinadas com as demandas da globalização produtiva e dos interesses competitivos dos estados nacionais.

Palavras-chave: Universidade. Reformas. Finalidades sociais.

ABSTRACT

FERREIRA, Suely. *The University of Twenty-first Century: conceptions, aims and contradictions*. 2009. 305s. Thesis. (Post-graduate Program in Education). - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Go, Brazil, 2009.

This investigation is inserted in the research line State and Educational Policies of the Post-graduate Program in Education of the Universidade Federal de Goiás, Brazil, and had as aim to discuss the building of new social conceptions and roles requested to public universities by the reformation of Brazilian higher education (1995-2008) and by the Bologna Process in European Union (1999-2008). Watching the particularities of both Brazilian and European contexts, the interest of the research was driven to university as a social institution face to face the new requests put by State, by society and by the market which have been shaping its social aims. Since the last decades of twentieth century, the traditional social aims of the university came to be under questioning, suffering several censures, which has been putting in argument the need of restructuring this institution in order to arrogate new social roles according to the accelerated transformations due to productive rebuilding of capital. In this manner, in a scenery of great wrangling for global competition and of globalization of the capital, the accelerated transformations provoked by the flexible accumulation, face to the process of financiering of the economy and by the technical-scientific revolution (HARVEY, 2006; CHESNAIS, 1996; SANTOS, 1997; LOJKINE, 1995), new social, cultural, economic and political requests emerge linked to this process and the new relationship of State, market and civil society to the public university and its aims. The process of internalization of higher education has been becoming possible the introduction of new agents, regulations and requests to the academic formation and to the production of knowledge, what causes important transformations to the universities. For the realization of the study, was chosen the documental theoretical investigation joined to a macrosocial analysis. In this trajectory, has been used the bibliographic research on studies produced about the theme within Brazilian ambit (OLIVEIRA, 2000; CUNHA, 2004; COÊLHO, 2004; SGUISSARDI, 2008; DIAS SOBRINHO, 2007; AMARAL, 2008; DOURADO, 2008; GOMES, 2008; among others) and within European context (PACHECO, 2003; CHARLE *et al.*, 2004; BARROSO, 2005; ANTUNES, 2007; MAGALHÃES, 2006; DALE, 2008; among others). Documents produced by Brazilian governments and within the ambit of European Union which regulate and guide the process of reformulation in Brazil and Europe have been collected and analyzed. Furthermore, documents elaborated by transnational organisms and by institutions of the civil society as well as documents produced and made disposable by institutions of higher education in Brazil and in European Union have been collected and analyzed too. The research shows that the process of restructuring the higher education in Brazil as well as in European Union, begun in the nineties of the last century has been causing significant changes in the identity, in the conception, in the relevance and social pertinence criteria of the universities, what has been making possible some naturalization of the new social aims and of the new forms of conceiving them more gotten along with the requests of the productive globalization and of the competitive interests of the national states.

Keywords: University. Reformations. Social aims.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX e no início dos anos 2000 têm-se observado mudanças substantivas nas concepções e nos papéis das universidades. Pensar sobre esse movimento dialético que envolve tanto os aspectos internos como externos das universidades, remete a situá-la não somente no contexto nacional, mas no cenário da internacionalização da educação superior. Esse nível de ensino vem ganhando significativa centralidade nas agendas de diferentes países e dos organismos multilaterais bem como vem sendo sistematicamente estudado, principalmente pelos países hegemônicos e pelas entidades internacionais, fato que levanta a importância de os países em desenvolvimento discutirem o movimento de transformação dos seus sistemas de ensino superior em articulação com o processo de reestruturação produtiva do capital em âmbito global.

A universidade, objeto deste trabalho, tem sido chamada, ao longo da sua trajetória, a cumprir determinados papéis em consonância com a história e com o desenvolvimento social e político dos países em que se localizam, uma vez que originam-se na sociedade e nelas se enraízam, podendo ser compreendidas somente na sua relação de interioridade com a sociedade (COELHO, 1980b). A universidade e a educação superior, fenômenos históricos e sociais, sofrem, portanto, “mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705). Nessa perspectiva, nas últimas décadas do século XX, a universidade passou a ser posta em questão no que toca a suas *finalidades sociais*, sofrendo críticas severas e colocando em debate a necessidade de que se readequem e assumam novos papéis sociais consonantes com as aceleradas transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capital e da própria reconfiguração dos estados em vários países do globo, sobretudo a partir dos anos 1980. Esse processo vivenciado pela universidade vem sendo cunhado como *crise* da instituição. Porém, desde sua origem, a universidade sempre pareceu estar à espera de uma nova reforma, “*Universitas semper reformanda*” (CHARLE E VERGER, 1996, p. 57), uma vez que é parte de uma realidade concreta e suas finalidades devem ser compreendidas mediante as necessidades da sociedade,

nascidas de suas próprias transformações num mundo em constante mutação e crise. Essa percepção faz pensar também que a universidade, como parte de uma realidade histórico-sociocultural, deve ser por sua própria natureza o espaço de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Assim sendo, os conflitos nela existentes deveriam situar-nos no plano da busca de elementos

novos e melhores para a instituição, e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição (FÁVERO, 2003, p. 179).

A *crise* mais recente da universidade articula-se com a *crise* da sociedade frente ao processo da mundialização do capital, que requer novos ajustes em todos os planos, quais sejam, no econômico, no político, no social, no cultural, no ideológico. Nesse processo, vêm sendo redefinidos os papéis do Estado e, conseqüentemente, das políticas educacionais, atingindo as universidades públicas. Nesse movimento, essa instituição social vive uma *crise*, que, no contexto deste trabalho, será entendida em uma perspectiva mais ampla, ao conceber que este conceito é também ideológico, pois transmite a idéia da negação dos conflitos e das contradições inerentes à própria universidade. Coêlho afirma que

a idéia de crise da universidade cria em toda a chamada comunidade acadêmica o sentimento de possuímos todos os mesmos interesses, de se estar no mesmo barco, de se dirigir ao mesmo porto. As diferenças, as contradições presentes também na universidade são, pois, dissolvidas por esse discurso que reconhece os conflitos para sutilmente assimilá-los, [...] negá-los. [...] Conduz à aceitação de um poder salvador que garantiria a identidade da universidade - a restauração da harmonia e da ordem supostamente definidoras da universidade. [...] Não podemos nos esquecer de que também historicamente o discurso da crise sempre foi um discurso conservador [...]. Universidade “sem crise” seria aquela [...] sem crítica, sem reflexão, sem liberdade (1980a, s/p).

A história e a dinâmica das universidades, dos seus modelos e finalidades nos mostra sua inserção na “tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações” e, portanto, que os seus problemas “não dizem respeito somente a ela. São problemas de toda a sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2005b, p. 164). A universidade, por estar intrinsecamente articulada com a sociedade, na qual está inserida, é uma instituição por “excelência que produz, amplia, aprofunda, expressa e transmite, de modo rigoroso e crítico, o saber, a cultura, as ciências, as técnicas, a filosofia, as letras e as artes, em todas as dimensões (COÊLHO, 2004, p. 27). Tais finalidades vêm historicamente possibilitando o avanço da ciência, a produção do saber teórico e prático, a evolução da formação humana e da sociedade. Porém, a universidade é,

ao mesmo tempo, o lugar da autoperpetuação do bloco histórico através da concentração do saber e da competência profissional nas mãos dos setores hegemônicos, mas também um espaço de criticidade e de debate, certamente condicionado pelos parâmetros da função coercitiva do Estado, mas onde essa hegemonia pode ser em maior ou menor grau resistida, denunciada e combatida (COELHO, 1980b, p. 3).

Portanto, a universidade, ao exercer papéis fundamentais na e para a sociedade, não é uma instituição isolada. Ela foi sendo constituída historicamente no contexto do campo científico e educacional, articulando-se, todavia, a uma realidade concreta, situada no tempo e no espaço, integrada às instituições com as quais relaciona, aos valores vigentes da sociedade em que está inserida. Nessa investigação entende-se que a universidade constitui-se como uma instituição social por expressar as características próprias das instituições: historicidade, exterioridade, objetividade, força coercitiva e autoridade moral (BERGER e BERGER, 2004). Chauí (2001) discute a universidade como instituição social por entender que a sociedade é o seu princípio e sua referência normativa e valorativa; por percebê-la inserida na divisão social e política e na busca da definição da sua universalidade (imaginária ou desejável) para responder às contradições impostas por essa divisão. Assim, a universidade questiona sua própria existência, seu papel e seu lugar no interior da luta de classes. Coêlho mostra que, como instituição social específica, a universidade.

afirma sua diferença e autonomia em relação à sociedade, ao Estado, às demais instituições, às organizações, aos partidos políticos, às empresas, aos movimentos sociais e aos sindicatos, dos quais, em virtude de sua natureza, não depende. Expressa, de modo autônomo e crítico, os conflitos inerentes à existência e à transformação da sociedade e da cultura, à criação de direitos, à invenção e realização da igualdade, da democracia e da justiça, à formação humana, ao cultivo do pensamento, do ensino, da pesquisa, do trabalho acadêmico e da produção intelectual, atividades essencialmente autônomas e livres. Sociedade e universidade são, portanto, permeadas e divididas, de ponta a ponta, por conflitos. Imaginar, acreditar que a existência da universidade não encerra conflitos é negar a natureza mesma da sociedade, da produção intelectual e da universidade (2004, p. 28).

As articulações entre universidade, sociedade e Estado na história dessas instituições mostram-se complexas. A universidade medieval necessitou submeter-se à igreja para autorização de criação, funcionamento e manutenção financeira e, ao mesmo tempo, recebeu privilégios legais e econômicos superiores aos poderes dos municípios, das dioceses, dos principados e dos Estados, como nos mostram Charle e Verger (1996). A universidade espelhava-se no modelo das corporações feudais e tinha como um dos seus fins reafirmar a doutrina católica-cristã, como também, logo, a nobreza e os reis perceberam sua importância para suas pretensões políticas e territoriais bem como as grandes cidades comerciais interessaram-se pelo seu papel de formar funcionários públicos e de absorver os potenciais estudantes locais (RÜEGG, 1996a). A universidade medieval caracterizou-se como instituição internacional de grande importância cultural, de difusão de idéias, produtora de conhecimento e formadora da elite. A partir do século XV, os príncipes começaram a autorizar e fundar

universidades, requerendo para as mesmas novos papéis sociais, ou seja, deveriam constituir-se em centros de formação profissional a serviço dos Estados e contribuir para a elaboração da ideologia nacional e monárquica na formação dos Estados Nacionais (CHARLE; VERGER, 1996). Entre os séculos XV a XVIII, as universidades sofreram críticas e passaram por uma *crise* atribuída à sua dificuldade de adaptar-se aos novos papéis; constatação de que grande parte das descobertas da revolução científica dos séculos XVII e XVIII não saíram de dentro das universidades; perda do espaço quanto ao monopólio da produção do conhecimento e formação das elites; presença do significativo desemprego de pessoas letradas; insatisfação em relação ao ensino e à qualidade. A partir do século XVII são fundadas, fora das universidades, várias escolas especializadas que tinham um campo do saber especializado e objetivavam a aplicação prática, relegando a investigação científica e a educação geral. Os novos requerimentos da sociedade moderna (século XVI e XVIII) impulsionaram um profundo processo de transformação nas universidades por meio da expansão, diferenciação e profissionalização (FRIJHOFF, 1996; RÜEGG, 1996a). No século XIX, as universidades modernas são chamadas a atender às demandas da promoção social dos indivíduos, da formação das elites, da consolidação dos estados nacionais, do progresso científico e econômico nacional e internacional. Frijhoff assinala que, apesar das diversas demandas exigidas ao longo da sua história, “a universidade tem assimilado constantemente as mudanças de forma e função exigidas por seus utentes membros da sociedade, mas tem preservado o seu sentimento de identidade inviolada” (1996, p. 42).

Para Teixeira “a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história de sua cultura é, hoje, a história das suas universidades” (1953, p.101). Essas instituições são, portanto, expressões do grau de desenvolvimento das sociedades em que estão localizadas. Elas variaram consideravelmente em antigüidade, continuidade e qualidade de ensino e de investigação e, mesmo assim, “é possível detectar algumas características comuns” (GIEYSZTOR, 1996, p. 107), independentemente do seu contexto nacional. Assim, na história das universidades sempre existiram modelos distintos e expectativas diversas das suas *finalidades sociais* que expressaram projetos científicos, culturais, ideológicos, técnicos, sociais diferentes; elas relacionaram-se com as classes dominantes e com o poder instituído das sociedades em que estavam inseridas e, apesar de não existir uma concepção única de universidade e de suas características serem tecidas historicamente em determinado tempo e, ou, espaço, conseguiram alcançar *certa identidade universal*. Assim, pode-se afirmar que a solidariedade e a cooperação são seus valores intrínsecos (DIAS SOBRINHO, 2004); a autonomia é uma condição essencial para sua

existência e realização do seu sentido e finalidade (COELHO, 2004); traduz-se no lugar onde se reflete sobre a universalidade do saber (COELHO, 1980b). Portanto, a universidade forjou ao longo da sua existência, sua identidade histórica, apesar de ter assumido diversos papéis, estruturas, organização, tamanho e, as suas especificidades assumidas nas diversas sociedades, ao longo dos séculos, não anularam a sua identidade construída na sua relação com a sociedade, com a igreja, com o Estado e até com o mercado¹.

Trindade cita Matteuci para mostrar que a universidade, apesar de “diversamente organizada dentro da sociedade por condições geográficas e históricas, é a *instituição autônoma* que, de modo crítico, produz e transmite a cultura por meio da pesquisa e do ensino” (2004, p. 839 - grifado no original). Historicamente, o ensino superior tem-se desenvolvido como um sistema de educação pós-secundária que apresenta características diferentes conforme os países, ou seja, a oferta exclusiva do ensino universitário ou de um sistema misto com ensino universitário e não-universitário (politécnico, tecnológico, sequencial, *college* etc.). A complexidade da organização dessas instituições públicas ou privadas tem possibilitado a oferta de cursos com durabilidade e certificação variada para clientelas distintas e com diferentes padrões de prestígio social, demonstrando que não existe consenso sobre quais deveriam ser os papéis sociais da educação superior, uma vez que questões

epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Dissenso e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação. [...] Nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e idéias de sociedade ideal (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

No que se refere a universidade, Coêlho nos mostra que, em vez de

¹Rüegg afirma que a universidade é a “única instituição europeia que preservou os seus padrões fundamentais, o seu papel social e as suas funções básicas ao longo da história” e que “nenhuma outra instituição europeia se expandiu pelo mundo inteiro nos mesmos moldes em que fez a universidade europeia na sua forma tradicional” (1996a, p. 1) É fato que essa instituição conseguiu manter características particulares desde a sua origem medieval como: os graus acadêmicos (bacharel, mestre e doutor), a duração média dos cursos, a tradição da reunião das quatro faculdades medievais (artes, direito, medicina e teologia), a não submissão aos poderes externos (autonomia) e o chamado corporativismo. Amaral (1998) cita o estudo realizado por Kerr sobre as instituições do mundo ocidental que foram estabelecidas em 1520 e que, ainda hoje, conservam de forma reconhecível seus papéis sociais sem interrupções. Nesse estudo foram levantadas cerca de oitenta e cinco instituições, sendo que setenta delas, eram universidades. Amaral, diante dessa constatação, levanta a questão: “o que haverá de extraordinário que permite a sobrevivência destas setenta universidades que ainda hoje estão nos mesmos lugares, ocupando alguns edifícios, com professores e alunos desempenhando as mesmas tarefas e com formas de governo análogas quando, no mesmo período, muitas outras instituições, em princípio mais poderosas desapareceram? A chave do segredo reside no facto de as instituições universitárias lidarem com o saber; nas instituições de ensino superior, o saber é descoberto, conservado, aperfeiçoado, transmitido e aplicado e daí resultam algumas das características mais importantes das universidades que lhes permitem, igualmente, resistir com êxito a mudanças que lhes sejam impostas do exterior” (1998, p. 193).

harmonia, integração, unanimidade, consenso, homogeneidade e unidade, o que existe na sociedade - e na universidade como expressão é uma das dimensões da existência social - são cisões e conflitos que atravessam sua existência de um lado ao outro, de modo que, em qualquer área, tema ou aspecto da sociedade e da universidade, há pessoas que defendem, e outras que constestam, determinados valores, idéias e práticas, enfim, os que aceitam, desejam e esperam manter a atual forma de existência da sociedade, da cultura, da humanidade e da universidade, e os que a ela se opõem e lutam para superá-la, transformá-la radicalmente (2004, p. 29).

Nas últimas décadas do século XX, o papel social da universidade ganha centralidade, na medida em que lhe é exigida nova *relevância* social na e para a *sociedade da economia do conhecimento*, expressão propalada que assume a perspectiva de que sociedade e economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local como no regional e no internacional². Trindade adverte que atualmente estamos “submetidos a um processo de mundialização diante do qual temos que abandonar qualquer projeto de Nação soberana e que a sociedade do conhecimento ou da informação seria a única referência válida para o futuro da educação superior” (2004, p. 822). Assim, a existência da universidade em si mesma, não bastaria mais, como fator da sua legitimação social e que “a forma como hoje é discutido o papel do ensino superior tem sido significativamente influenciada por considerações econômicas” (TEIXEIRA, 2009, p. 09), na medida em que a ciência e a educação superior passaram a ser consideradas como fatores de produção e “parte integrante da economia, mercadorias ou quase mercadorias, em países centrais, da periferia e da semiperiferia” (SGUISSARDI, 2006a, p. 1035). Esse novo contexto vem desafiando as universidades, mais uma vez, a adaptar-se. Os seus traços constitutivos, como a de ser uma comunidade de professores e alunos; a relação orgânica das faculdades de diversas áreas do conhecimento; a autonomia; a livre discussão de ideias; a perspectiva de pensar a longo prazo e a produção do conhecimento científico desatrelado das demandas imediatas da sociedade; a relação dialógica do professor-aluno mediante aulas presenciais, seminários, debates; o monopólio de outorgar diplomas; dentre outras características, foram, de certa forma, preservados ao longo da sua história. As prioridades e alternâncias de ênfases

²Frigotto explica a utilização da retórica da *economia do conhecimento*, nas últimas décadas, como uma premissa ideológica que escamoteia que a “crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, de qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (2007, p. 1138). Trindade também alerta que no início desse século determinadas instituições internacionais ao “forjar os conceitos de ‘sociedade do conhecimento mundializada’ e da educação como ‘bem publico global’, sinalizam o rompimento com qualquer projeto de inserção nacional soberana no processo (2004, p. 836).

nos fins sociais das universidades relacionam-se com as necessidades dos grupos econômicos, políticos, culturais hegemônicos de determinado momento histórico, bem como da correlação de forças das diversas frações das classes sociais e demonstram que os conflitos e as contradições são intrínsecos a história das universidades.

No período correspondente ao que se inicia no século XIX e se estende até aproximadamente a metade do século XX, as universidades, tiveram como ideais universitários, os modelos napoleônico e humboldtiano, principalmente³. Atualmente, verifica-se no campo da educação superior, sobretudo em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, um sistema complexo, diversificado, flexível e híbrido de modelos de instituições de ensino superior que surgem em consonância com as diversas demandas da sociedade. O modelo da universidade de pesquisa, autônoma e com liberdade de ensino, representado, mais contemporaneamente, na articulação ensino, pesquisa e extensão, que tem por base a concepção de Humboldt, sofre inúmeras críticas por não conseguir atender às novas solicitações exigidas pelo Estado e mercado em tempos de globalização econômica. Panizzi explica que

pela intercomunicação, os efeitos da globalização alcançam os processos produtivos de bens e serviços, desde a sua forma de produção, instrumentos e tecnologia, até a sua organização estrutural, interna e externa, sua gestão, com estratégias e parâmetros de qualidade, e distribuição, local e global. Aqui, assume relevância o tipo de pessoa e de profissional que os sistemas assim organizados passam a requerer. Dessa forma, a homogeneização que atinge o conjunto das relações chega, também, como uma exigência às instituições universitárias. Se reflete nas características de programas de ensino, currículos, estratégias e objetivos de relações com os diferentes agentes sociais e econômicos. Enfim, na oferta de cursos, nas linhas de pesquisa e nos diferentes parâmetros de avaliação. A partir da intensificação desse processo, a universidade é chamada uma vez mais a se transformar. A questão é: para quê, como, em que direção, e, especialmente, a partir de que concepção de educação, de universidade e de formação profissional (2006, p. 4).

À medida que os modelos clássicos ou tipologias ideais, sobretudo europeus de universidade, passam a ser considerados obsoletos, quais modelos universitários vêm sendo

³Pode-se verificar que a partir dos modelos napoleônico (francês) e de Humboldt (alemão), a universidade “ampliou seu relacionamento com a sociedade, com o Estado e com o mercado, ora para acentuar a reprodução no campo social, ora para formular ou vincular-se a projetos de transformação social” (OLIVEIRA, 2000, p. 59). No modelo napoleônico, a universidade passa a ter um alto grau de centralização e controle estatal; afirmação do ensino público, leigo e padronizado; distinção entre universidades que priorizam o ensino (formação especializada e profissionalizante) e as “grandes escolas” que focam a pesquisa e a formação profissional de alto nível; as faculdades organizam-se isoladamente, distanciando-se do modelo de universidade orgânica. No modelo humboldtiano, a universidade assumiu como ideal, “a unidade entre pesquisa e ensino; a busca científica como infinita; a autonomia da ciência; a relação autônoma, porém integrada, entre Estado e universidade; a interdisciplinaridade; a cooperação entre professores e entre professores e alunos” (OLIVEIRA, 2000, p. 62).

construídos para emulação das universidades? Refletir sobre as finalidades e papéis das universidades para o século XXI constitui-se em grande desafio para os investigadores desse campo, ao se considerar que a universidade possui uma natureza institucional própria, com objetivos e finalidades específicas, complexas e distintas de outras instituições, por desvelar tensões múltiplas e conflitos do seu lugar na sociedade, ao relacionar-se tanto com a sociedade civil quanto com a sociedade política. Somem-se a isso, as atuais transformações em curso da reestruturação produtiva do capital, os novos papéis assumidos pelo Estado e suas consequências para as políticas educacionais. A análise deste trabalho parte do pressuposto que a universidade é parte constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade dividida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais.

As mudanças nas últimas décadas do século XX, na universidade, no Estado e no mercado vêm promovendo alterações substantivas na forma de conceber a universidade e o exercício das suas finalidades nessa relação. Novas temáticas sobre os novos desafios que a educação superior deverá enfrentar fazem presente no debate internacional, mas, devido ao recorte e limitação desta pesquisa, a análise proposta ficará circunscrita às transformações nas finalidades sociais da universidade. Dourado, Oliveira e Catani levantam como preocupações atuais:

a ampliação da demanda e a expansão e interiorização da educação superior, as necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação; o papel das ciências sociais na análise da problemática mundial; a integração/unidade entre pesquisa e ensino; a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas; as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade; as relações das universidades públicas com o Estado e o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da educação superior; a relação entre investigação e tomada de decisões no campo da educação superior, entre outros (2003, p. 21).

No cenário de grande acirramento pela competitividade global e da mundialização do capital, de transformações conjunturais aceleradas pela acumulação flexível do capital frente ao processo de globalização do capital financeiro e da revolução técnico-científica-informacional que vem permitindo, de forma revolucionária, a circulação do conhecimento e a difusão da sua produção e aquisição (HARVEY, 2006; CHESNAIS, 1996; SANTOS, 1997; LOJKINE, 1995) surgem ao mesmo tempo, articuladas a esse processo, inúmeras novas

demandas econômicas, políticas, sociais e culturais, e discutem-se as novas relações do Estado, do mercado e da sociedade civil com a universidade pública e suas finalidades, ou seja, a universidade administrada passa a ser compreendida como

locus da formação de profissionais [...]. Compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital. *Tal lógica tem implicações efetivas no campo universitário, ao minar as bases da universidade como espaço privilegiado de produção do conhecimento* (DOURADO, OLIVEIRA, CATANI, 2003, p. 19-20) (Grifos nossos).

Os documentos produzidos pelo Banco Mundial e pela UNESCO nas últimas décadas vêm tecendo críticas e levantando problemas sobre a situação 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 a assistência estudantil; formação de profissionais destoantes das necessidades do mercado de trabalho; orientação intelectualizada e superespecializada; foco no acadêmico em detrimento da redução do seu isolamento da sociedade; uso de tecnologia defasada em relação à indústria; custos financeiros crescentes e altos, dentre outros (AMARAL, 2008b). Os problemas levantados traduzem-se na *crise* da educação superior no contexto dos “dogmas da eficiência, da eficácia, competência e da excelência do privado e do mercado; da diferenciação institucional e da competitividade empresarial; da ciência na condição de mercadoria e da minimização e centralização do Estado” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 75). Nesse cenário de novas exigências, desafios e tensões colocados para os sistemas de ensino superior de inúmeros países, torna-se importante a discussão dos novos papéis esperados para esse nível de ensino que surgem no contexto da chamada *crise* da universidade. Panizzi chama a atenção para que, na sociedade

atual, no espaço no qual predomina a valorização do conhecimento, não só como elemento constitutivo do *ethos* social e coletivo, mas também como parâmetro de ascendência e poder, o que se constata *é uma profunda modificação da educação, na sua gênese constitutiva como um bem público e patrimônio social*. Ficam evidentes, também, as consequências desse processo na modificação da instituição promotora desse bem público, a

universidade, que entra, assim, e cada vez de forma mais profunda, em crise (2006, p. 8) (grifos nossos).

Alguns autores vêm estudando o contexto da crise da universidade. Chamamos a atenção para as análises de Santos (2004) que descreve a presença de três *crises* nessa instituição: a crise de *hegemonia*, que surgiu em função da contradição dos seus papéis tradicionais (produção da alta cultura e do pensamento crítico para a formação das elites) com as novas finalidades que lhe são exigidas (formar mão de obra qualificada para atender ao mercado). À medida que a universidade não conseguiu atender com *eficácia* essa nova exigência do desenvolvimento capitalista, o Estado e os agentes financeiros passaram a procurar alternativas fora da universidade para atender às suas demandas. Já a crise de *legitimidade* nasceu em função da limitação do acesso da população à universidade, que permaneceu restringida ao atendimento da elite. Por sua vez, a crise *institucional* derivou do embate entre a autonomia da universidade frente à definição de seus objetivos, de seus valores e a pressão para que ela se submeta aos padrões de *eficácia e de produtividade* das organizações empresariais. Panizzi explica a crise da universidade utilizando a mesma nomenclatura designada por Santos (hegemonia, legitimidade e institucional). Em relação à *crise de hegemonia*, verifica-se que a universidade deixa de ser o único *locus* da produção do conhecimento científico e humanista destinado as lideranças bem como perdeu o monopólio no que diz respeito aos aspectos operacional e instrumental no atendimento às demandas atuais, igualando-se nesses aspectos a outras instituições. No tocante à *crise de legitimidade*, a universidade sente dificuldade de manter o rigor teórico, do método, da razão, da sensibilidade para oferecer a sociedade respostas às questões ontológicas, sociais e de justiça e a *crise institucional* reflete as lutas de reivindicação tradicionais: financiamento, autonomia, gestão (2006, p. 8-9). No final do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), Ristoff (1999) descreveu a crise da “universidade brasileira”, como sendo de *financiamento*, de *elitismo* e de *modelo*⁴. Sobre a primeira, o autor se reporta à falta de recursos financeiros e de prioridade para esse nível de ensino; a crise de elitismo relaciona-se à existência ainda muito restrita do acesso de jovens de 18 a 24 anos ao ensino superior; e, em relação à crise de modelo, o autor levanta a questão sobre qual deveria ser a função da

⁴Mediante a *crise* instalada na universidade, inúmeros pesquisadores brasileiros vêm buscando compreender este momento crítico, ao chamar a atenção por meio de metáforas nos títulos dos trabalhos publicados quanto à necessidade da construção de um debate sobre os rumos da educação superior: *universidade cativa, o naufrágio da universidade, a universidade em ruínas, a universidade de pesquisa em tempo de descontentamento, a universidade sitiada, a metamorfose da universidade, a universidade em ruínas na república dos professores*, dentre outros.

educação superior, que, na sua análise, remete a múltiplos fins. Ainda discute que a adoção do modelo único assentado no ensino, pesquisa e extensão não atende as atuais demandas de forma integral, que, na sua opinião, constituem-se em três: necessidade de garantir o avanço autônomo do conhecimento desatrelado das demandas imediatistas; necessidades do Estado, de promover projetos de desenvolvimento e de mão-de-obra altamente qualificada; e a necessidade dos indivíduos de buscarem novas oportunidades para suas vidas de acordo com os seus interesses.

Nos anos 1980 e 1990, iniciou-se um processo de questionamento da produção universitária, surgindo novos mecanismos de controle da qualidade, acompanhados de novas exigências econômicas requeridas pelo mercado⁵. A partir da década de 1980, nos países hegemônicos e na década de 1990, nos países periféricos, originou-se uma nova “lógica de regulação institucional (ancorada na idéia de autonomia avaliada) e a inversão na lógica do serviço educativo, que passou a ser orientado pela demanda social e do mercado” (KRAWCZYK, 2008, p. 43), processo esse que permitiu o atrelamento das políticas para educação superior às políticas econômicas, modificando seus objetivos, ao menos no plano ideal, de promover um modelo de desenvolvimento econômico nacional para os interesses particulares do mercado. O sistema científico tende a ficar cada vez mais subjugado às injunções políticas das nações e aos parâmetros econômicos, estratégicos e militares. A finalidade da ciência transforma-se de atividade interessada “na interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais para tornar-se uma atividade de caráter utilitário, fomentada e controlada por interesses econômicos” (SILVA; BERALDO, 2008, p. 311). Nesse novo contexto, conhecimento e poder “se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando o problema do público nas universidades e afetando sua *missão social*” (TRINDADE, 2000, p. 127). O documento do Banco Mundial, intitulado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*, defende uma nova visão para as universidades:

*¿desaparecerán o se renovarán las instituciones terciarias tradicionales?
Los cambios trascendentales que están ocurriendo en el entorno mundial
están franqueando las fronteras temporales y espaciales tradicionales de la*

⁵Silva Júnior lembra que os estudos de Popkewitz sobre as reformas educacionais estadunidenses dos anos de 1980 sobre a base das reformas educacionais dos anos de 1960, demonstram pontos de identidade e expressão com a especificidade histórica da reforma brasileira da década de 1990 e com as reformas dos anos de 1980 no hemisfério norte. Sobre as reformas da década de 1980, estudos informam que apesar das nuances de cada país, existem características semelhantes como, por exemplo, nos estudos de Laville na França e de Gimeno Sacristán na Espanha que indicam que o “movimento reformista educacional é parte das mudanças sociais demandadas pela universalização do capitalismo” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 62).

educación terciaria, tanto en los países de la OCDE como en las naciones en desarrollo y transición. La dimensión temporal se ve alterada por el requerimiento del aprendizaje continuo, mientras que las barreras espaciales están cayendo derribadas por las nuevas tecnologías informáticas y comunicación. A estos retos se les puede percibir en todo lugar como graves amenazas o como excelentes oportunidades para la educación terciaria. La hegemonía de las instituciones terciarias clásicas, en especial las universidades, ha sido definitivamente impugnada y, sin lugar a dudas, la diferenciación institucional se acelerará todavía más y producirá una mayor variedad de configuraciones y modelos institucionales, incluido el surgimiento de una gran cantidad de alianzas, nexos y asociaciones no solo en el seno de las instituciones terciarias sino entre unas instituciones y otras, e incluso más allá del sector de la educación terciaria. Sin embargo, en cualquier panorama del que se trate, las universidades tradicionales seguirán desempeñando un papel muy importante tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo, sobre todo en lo que concierne a formación e investigación avanzadas, pero sin duda tendrán que sufrir transformaciones significativas instadas por la aplicación de las nuevas tecnologías educativas y la presión de las fuerzas del mercado (2003, p. 79 - grifos nossos).

Nesse contexto, o setor econômico passou a ocupar o espaço universitário ditando a produção e o controle do conhecimento, modificando a relação entre esses dois setores, relação que se restringia, anteriormente, ao atendimento da demanda por profissionais capacitados para o mercado de trabalho. As novas demandas do Estado e da sociedade pressionam as universidades para desenvolverem fins que sejam considerados *relevantes*, na medida em que sejam úteis para o desenvolvimento social e econômico e, assim, possam *prestar contas* à sociedade. Os tradicionais critérios científicos e culturais tendem a ser relegados a um segundo plano. Teixeira afirma que a análise econômica sobre a educação vem promovendo uma reformulação no modo como são *concebidas* as IES, devido aos efeitos econômicos e sociais da sua atividade. Para o autor,

as instituições de ensino superior são um objeto de análise econômica devido a um conjunto de fatores. De um lado, o ensino superior tem efeitos importantes ao nível individual e social. Por outro, essas instituições utilizam um volume de recursos significativo (e crescente) e por isso há uma questão de custo de oportunidade. Pelo fato de despendermos recursos no ensino superior, estamos a reduzir os recursos disponíveis para outras atividades. Desse modo, o sistema superior não é alheio ao tipo de questões que constituem o cerne da análise econômica [...] (TEIXEIRA, 2009, p. 12)

Estão em disputa na sociedade civil e política várias concepções de universidade e de educação superior para o século XXI⁶. Para Dias Sobrinho, está posta fundamentalmente a disputa de duas concepções, uma em que a educação superior é considerada uma instituição

⁶Sobre o conceito de sociedade civil e política consultar: Gramsci (1978); Coutinho (2005).

que “produz conhecimento e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas” e, no outro extremo, a visão da educação superior “como função da economia e dos interesses individuais e privados”(2004, p. 704). Para Parra (1999) estão em debate três visões distintas de universidade: a) retorno a suas origens medievais, recuperando sua integridade acadêmica, moral e a busca da verdade como sua finalidade última; b) impulsionadora das transformações sociais, econômicas e políticas; e, c) instrumento do crescimento local, regional e nacional mediante sua aproximação com o mercado, ressignificando seu papel de produtora e transmissora do conhecimento como bem social para sua transformação em mercadoria. No embate de concepções e fins para as universidades surgem defesas da *modernização/reestruturação* da universidade, que deveria reunir capacidade para adaptação às mudanças e riscos derivadas da *sociedade da economia do conhecimento*. As universidades, nesse olhar, deveriam ter como parâmetro um modelo orientado pela *inovação e pelo empreendedorismo* (AUDY, 2006). Surgem defesas da universidade *empreendedora* e *universal*, capaz de oferecer serviços múltiplos. A reestruturação da universidade passa, então, por sua nova capacidade de transformar o conhecimento em valor econômico e social e, logo, de demonstrar sua *relevância* social. Sguissardi (2006a, 2006b) critica esses novos modelos de universidade denominando-os modelos de ocasião: universidade neoprofissional, heterônima, competitiva, “universidade mundial do Banco Mundial” ou de modelo anglo-saxônico. Cabe dizer que apesar da tendência notória da aproximação da universidade com o mercado, não existe concepção absoluta,

dadas as possibilidades de hibridismo, nem isenta de tensões, como sempre ocorre nos âmbitos sociais e, por isso, ideológicos. A economia é uma dimensão imprescindível da vida humana, a ser adequadamente desenvolvida pela educação. O papel da educação como motor da economia deve também ser levado em conta. Entretanto, a economia não pode se desbordar na economização da vida humana (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 709).

No contexto das reestruturações presentes nas universidades, sobretudo a partir da década de 1990, delineou-se o *objetivo desse trabalho*, discutir as novas concepções e papéis sociais que estão sendo requeridas para a universidade pública mediante a reforma da educação superior no Brasil (1995-2008) e do Processo de Bolonha (1999-2008) na União Europeia. Resguardadas as especificidades e particularidades dos diferentes contextos, brasileiro e europeu, o interesse da pesquisa volta-se sobre a universidade como instituição social e para as novas solicitações que dela são demandadas pelo Estado, pela sociedade e

pelo mercado; como vêm sendo moldadas as novas finalidades sociais e como esse processo afeta a sua identidade institucional. Para entender esse processo, elegeu-se compreender, e não propriamente comparar, as duas reformas da educação superior em curso. Apesar das significativas diferenças do movimento de reestruturação das universidades na realidade brasileira (país) e europeia (bloco), verifica-se que os diagnósticos sobre as “ineficiências” dessas instituições sociais para desempenhar os novos papéis delas solicitados nas últimas décadas tendem a ser semelhantes, evidenciando um processo de regulação transnacional das políticas educativas que tendem a sobrepor as instâncias nacionais⁷. Apesar do estudo comparado ser um rico instrumento analítico que permite compreender as semelhanças e as diferenças de duas realidades distintas que ocupam lugares diferentes na (des)ordem global, não se optou por essa metodologia. O objetivo da pesquisa não consistiu em analisar as semelhanças e as diferenças das duas reformas. Parte-se do pressuposto que as reformas educacionais iniciadas principalmente na década de 1980 na Europa e, 1990 no Brasil, constituem um processo articulado à mundialização do capitalismo e à reestruturação produtiva e que não pode ser “pensado como um fato de um único país, pois trata-se de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista” (SILVA JÚNIOR, 2003, p.71). Portanto, essa investigação centrou-se em entender o processo de reestruturação das universidades por meio da discussão das transformações na sua concepção e fins e, para esse estudo, elegeram-se a reforma da educação superior no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no governo de Lula da Silva (2003-2008) e o Processo de Bolonha na União Europeia (1999-2008), que é contemporâneo ao movimento brasileiro e de certa forma influencia as discussões da reforma brasileira⁸. Para orientar o processo de investigação e de exposição, levantaram-se as seguintes *questões*: quais mudanças vêm transformando a identidade histórica das universidades no Brasil e na União

⁷Sobre o conceito de regulação, sobretudo transnacional, consultar Barroso (2005, 2006a, 2006b).

⁸No cenário Latino Americano e da construção dos blocos regionais, discute-se a integração dos sistemas de educação superior dos países pertencentes a esse continente por meio da criação do Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior. A reforma da educação superior no Brasil, principalmente no governo Lula, vem sendo acompanhada pela discussão da *Universidade Nova* e da proposta da implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, da defesa de uma nova opção flexível de formação universitária na graduação por meio de ciclos e módulos e do incentivo à mobilidade inter e intra-institucional bem como do argumento da necessidade de a educação superior brasileira tornar-se compatível com o modelo norte-americano e com o modelo do Processo de Bolonha. Conferir: Almeida Filho (2006; 2007a). Também, no governo Lula da Silva está-se criando uma nova tipologia de universidades federais no país mediante a fundação de instituições com enfoques na integração regional e internacional. Como exemplos desse tipo de instituição destacam-se: Universidade Federal para a América Latina (UNILA), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM).

Europeia que implicam a crítica aos papéis tradicionais dessas instituições? A reforma da educação superior decorrente de Bolonha vem permitindo a construção de quais modelos e de quais finalidades para as universidades europeias? A reforma da educação superior no Brasil, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e em curso no governo de Lula da Silva (2003-2008)⁹ vem permitindo a construção de quais modelos e de quais finalidades para as universidades? Em que medida o movimento da reforma decorrente de Bolonha vem influenciando a reforma da educação superior no Brasil?

Para desenvolver o trabalho optou-se por utilizar a terminologia *finalidade* ou *papéis* da universidade para discutir como sua atuação tradicional vem sendo criticada ao mesmo tempo em que se requerem, para essas instituições, novos papéis ou a resignificação das suas práticas. O conceito *função* e *missão* da universidade não será empregado pela autora, apesar de inúmeros documentos pesquisados utilizarem esses dois termos correntemente, assim como as administrações superiores das universidades. A palavra *função* não será utilizada para evitar qualquer aproximação com uma possível interpretação funcionalista desse termo¹⁰. Quanto à *missão*, também não será empregada, porque se entende que esse termo denota a adoção de uma linguagem que é própria dos campos religiosos ou militares, além de ter sido incorporado pelas empresas internacionais e nacionais, no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, como uma linguagem da administração gerencial mercadológica. Cabe ressaltar que o termo *missão* tem sido utilizado corriqueiramente nos documentos de “Planejamento Estratégico” das universidades públicas e privadas, sobretudo a partir dos anos de 1990. Na investigação, considerar-se-á como finalidades tradicionais da universidade, a formação intelectual e profissional, a produção do conhecimento, a criação artística e cultural, a crítica, a reflexão e a autonomia diante dos constrangimentos dos poderes instituídos, a liberdade acadêmica e a promoção do desenvolvimento da sociedade.

Entende-se na pesquisa que a relação entre universidade e sociedade e universidade e Estado não é uma relação neutra, linear, mecânica; pelo contrário, é uma relação dinâmica, marcada pelo conflito e defesa de diversos interesses em disputa pelas frações de classe, constituindo-se a universidade como *instituição social* que traz no seu bojo projetos, limites, possibilidades, contradições, disputas, conservação e transformação. Trindade explica que a “universidade, como instituição social, somente realiza plenamente a

⁹O mandato desse governo encerra-se em 2010, porém o recorte temporal dessa pesquisa estende-se até o ano de 2008.

¹⁰O estruturalismo-funcionalista compreende a sociedade formada por partes, tendo cada uma delas, suas próprias funções que trabalham em conjunto promovendo a estabilidade social (totalidade orgânica). Se cada parte desempenhar bem suas funções o sistema terá o seu equilíbrio garantido.

sua missão acadêmica e social se mantiver um equilíbrio dinâmico entre qualidade acadêmica, relevância social e equidade” (2004, p. 839). Assim, ao discutir a redefinição das suas finalidades, entende-se que a universidade é uma

instituição que tem sua origem na sociedade e nela se enraíza [...]. O espaço em que se inscreve e realiza sua *praxis* é o espaço do social e político, a região da história. Sendo uma manifestação da vida social, a universidade não se estende a, não pode se estender à sociedade (à comunidade), pois não existe *fora* do social, do econômico e do político, nem mesmo pode estar *dentro* deles (COÊLHO, 1999, p. 83 - grifos do autor).

O conceito de regulação aplicado à educação superior utilizado nesse trabalho, sustenta-se nas análises elaboradas por Barroso (2005) que, pode ser sistematizado no que tange à coordenação dos sistemas educativos como: um processo constitutivo de qualquer sistema tendo por função garantir tanto o equilíbrio como a transformação; a produção de regras que norteiam o funcionamento do sistema e o seu (re)ajustamento em função da diversidade das ações, das posições, dos interesses dos atores envolvidos, possibilitando uma pluralidade de finalidades e modalidades de regulação; não se trata de um processo único, mas resultante de múltiplas regulações, podendo tornar imprevisível seus efeitos, apesar do Estado ser uma fonte fundamental de regulação. O autor chama a atenção ainda que o termo regulação vem sendo utilizado para apresentar o *novo* papel regulador do Estado diante das propostas de *modernização* da administração pública das práticas tradicionais do controle burocrático assentadas na intervenção estatal¹¹. Nessa ótica divulga-se que a “regulação”

(mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2005, p. 727).

Sobre a categoria *reforma* considera-se que as reformas educacionais não são um conjunto de ações necessariamente progressistas, mas sim, “objetos das relações sociais” (POPKEWTIZ, 1997, p. 259). Souza cita Gimeno Sacristán para explicar que os programas políticos de reforma são “uma mescla nem sempre explícita de intenções e de práticas

¹¹Barroso discute que a promoção de novas medidas políticas e administrativas adotadas no contexto da reforma dos Estados em um conjunto significativo de países vem alterando os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar e vem sendo justificada pelos argumentos: *técnico* - modernização, desburocratização, combate a ineficiência do Estado; *político* - “libertar a sociedade civil” do controle do Estado; *filosófico e cultural* - possibilitar a participação da comunidade, adaptar-se ao local; *pedagógico* - centrar o ensino no aluno (2005, p. 726).

pertencentes a essas duas orientações [externa e interna], sem distinguir muito bem as medidas, os tempos, as resistências, os meios e as estratégias muito diferentes que, em um caso ou em outro, se requer” (2003, p. 28). Nessa perspectiva, Barroso defende que a complexidade dos processos de regulação

do funcionamento do sistema educativo, bem como da dificuldade de prever (e orientar) com um mínimo de segurança e de certeza a direcção que ele vai tomar, tornam bastante improvável o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada num processo normativo de mudança, como são as reformas. De registrar ainda que essa improbabilidade é tanto maior quanto não existe hoje qualquer consenso quanto aos princípios e normas (no sentido *lato*) que devem orientar o funcionamento do sistema, nem a sua transformação (2005, p. 735).

O termo *flexibilização* vem sendo defendido pelas atuais políticas educacionais como uma importante estratégia de adaptação às mudanças em curso e de propiciar a modernização das IES e dos seus cursos, devendo estar atentas às demandas da sociedade. Neste trabalho, esse conceito será entendido como uma interface articulada ao

âmbito econômico e político [...] pois se trata da lógica econômica do mercado e contribui para legitimar o projeto social, determinando que a *educação superior deve se transformar em atividade integrada ao processo de carácter mercadológico*. [...] O imperativo da flexibilização da educação superior expressa a *perda da identidade e do papel social da universidade* e o descompromisso com uma formação científico-cultural, fundamentada numa concepção de produção e socialização do conhecimento que afirme seu papel político-pedagógico entre as demandas históricas da sociedade (SILVA, 2008, p.181).

Na investigação partiu-se do referencial da universidade como instituição produtora e socializadora do saber bem como

um lugar - mas não só ela - privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas *finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão*. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. *Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da sociedade civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica*. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento (WANDERLEY, 1988, p.11 - grifos nossos).

Também parte-se do pressuposto que os papéis sociais dessa instituição indicam

a totalidade das ações realizadas em respostas às expectativas de conduta que outros dirigem a quem é incumbido de um determinado papel. Estas expectativas baseiam-se em valores para os quais a conduta é dirigida. Estes valores traduzem-se em normas que guiam a conduta socialmente esperada. *As expectativas, os valores, as normas são delineados pelos interesses explícitos e implícitos dos vários agentes sociais e, frequentemente, são mutuamente contraditórios.* Os conflitos são inerentes aos papéis e não é aos papéis das universidades que eles são menos inerentes (RÜEGG, 1996a, p. 3 - grifos nossos).

A pesquisa centrou-se na universidade pública, apesar de que, em alguns momentos, será utilizada a expressão instituições de ensino de superior (IES), uma vez que a reforma na educação superior abrange todo o campo universitário e traz à tona a defesa da diferenciação institucional. No trabalho, buscou-se compreender como o movimento de reestruturação desse nível de ensino, com ênfase no período de 1995 a 2008, para as universidades brasileiras e, para as universidades da União Europeia, a partir do Processo de Bolonha, de 1999 a 2008, vem possibilitando mudanças substantivas na sua identidade histórica e exigindo a reflexão dos seus papéis sociais. No Brasil e em Portugal¹² existe uma produção significativa de trabalhos que buscam compreender o processo de mudanças que essas instituições sociais têm sofrido nas últimas décadas, colocando em debate as possibilidades, as dificuldades e os atropelos por elas vivenciadas¹³. O ponto de partida para análise na investigação, no Brasil, inicia-se com o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) e na União Europeia, com a Declaração de Bolonha em 1999. Entender as novas finalidades e concepções propostas para as universidades no cenário da sociedade globalizada, marcada pela acirrada competitividade e pela reestruturação produtiva do capital, frente às novas exigências impostas ao seu *modus operandi*, sobretudo na sua forma de atuar, de produzir e de se organizar, torna-se imprescindível, no atual momento histórico, principalmente, para os interessados na defesa da universidade como um bem

¹²A autora desta pesquisa realizou um estudo em Portugal na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior, na Universidade de Lisboa, no período de janeiro a junho de 2008, sob a orientação do Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito. Durante esse período, teve a oportunidade de conhecer a discussão que os estudiosos portugueses vêm fazendo sobre o Processo de Bolonha.

¹³Alguns autores que estudam esta temática: Pacheco (2003), Charle *et al* (2004), Antunes (2005, 2006, 2007), Azevedo (2008), Barroso (2005, 2006), Baganha (2005, 2006), Dale (1994, 2001, 2005, 2008), Dias Sobrinho (2004, 2005, 2007), Dourado (2002, 2006, 2008), Salaburu (2007), Magalhães (2005, 2008), Santos (1999, 2004, 2005), Chauí (2001), Oliveira (2000), Cunha (2000), Coêlho (2004), Sguissardi (1999, 2006, 2008), Cêa (2006), Siqueira (2006), Silva Júnior (2007), Lima (2007), Amaral (2003, 2008, 2009), Lima, Azevedo e Catani (2008), Krawczyk (2008) entre outros.

público, como um espaço de crítica e reflexão autônoma e de criação e socialização do saber, da cultura e das artes.

Definir ou construir um método e uma metodologia de investigação para guiar a pesquisa implica ter consciência da necessidade de ser coerente com os fundamentos teóricos, com os objetivos e com a trajetória metodológica a ser assumida na construção do objeto de pesquisa. Para condução do trabalho, buscou-se orientar pela perspectiva do materialismo histórico, por defender que o método relaciona-se com uma concepção de realidade e de mundo e que constitui-se “numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1989, p. 77). Entende-se também no trabalho, o método científico e o objeto de pesquisa, de acordo com a concepção marxiana, ou seja, a compreensão “do objeto científico como um real histórico, social e teórico, cujas determinações não podem ser apreendidas numa relação direta e informada pelo real empírico” (BORBA; PORTUGAL; SILVA, 2008, p. 19), mas a partir de uma crítica teórica do conhecimento anterior. No processo de investigação, buscou-se situar e contextualizar o caráter histórico da universidade para a análise das relações que são tecidas dialeticamente entre universidade, Estado e mercado e que desvelam traços contraditórios, conflitantes nos processos de transformação/metamorfose (OLIVEIRA, 2000). Nesse percurso admite-se o princípio de que o método não consegue apreender todas as determinações de uma dada realidade ou de um fenômeno, admitindo o caráter relativo, parcial e provisório na busca do conhecimento e entende-se que a “ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe” (FRIGOTTO, 1989, p. 84) e que, portanto, o trabalho científico não é neutro. Ele parte da construção de condições existentes, de vivências, de experiências que geram a problematização da pesquisa e a necessidade do trabalho de reflexão sobre a realidade empírica e a produção teórica produzida sobre o tema da investigação.

A autora da pesquisa, professora de uma universidade pública¹⁴, vivencia o processo de reestruturação no campo da educação superior e vem acompanhando as inquietações da comunidade acadêmica frente aos expressivos desafios que estão sendo enfrentados por aqueles que defendem a *educação superior como um bem público, direito humano universal* e a universidade como um espaço de reflexão autônoma e democrática, sentindo assim, a necessidade de pesquisar esse tema, uma vez que a “reflexão teórica sobre a

¹⁴A pesquisadora é professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2004, atuando na Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas de Anápolis (UnuCet).

realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Para desenvolver o trabalho optou-se pela investigação teórica, documental e por uma análise macrossocial das reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia¹⁵. O percurso de desenvolvimento da pesquisa guiou-se pela revisão da literatura sobre o tema, utilizando-se da pesquisa bibliográfica mediante a leitura e análise dos trabalhos produzidos sobre a educação superior brasileira, desde a origem das primeiras universidades e focando principalmente a produção de estudiosos¹⁶ sobre a reforma da educação superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2008)¹⁷. Sobre o processo de reforma das universidades europeias foi realizada uma pesquisa bibliográfica dos autores que estudam o Processo de Bolonha e das suas repercussões sobre o ensino superior na União Europeia¹⁸. Para a discussão das duas reformas em questão, foram analisados inicialmente, os temas da educação superior no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, o redesenho dos papéis do Estado e das políticas educacionais diante das exigências da transnacionalização da educação, bem como os principais modelos universitários, suas finalidades sociais e a *crise* na universidade, utilizando como fontes, publicações e documentos pertinentes ao assunto¹⁹. Para a discussão do Estado lançou-se mão dos ensinamentos de Gramsci (1978), uma vez que se considera a educação um campo de disputa hegemônica resultante das relações de força entre a sociedade civil (sistema privado de produção e aparelhos ideológicos de hegemonia) e política (coerção). Também para a pesquisa documental tornou-se imprescindível a coleta de documentos produzidos pelo governo brasileiro e no âmbito da União Europeia que regulamentaram e/ou orientam o

¹⁵Sobre a opção de análise na investigação, Brandão ensina que “o mundo da experiência tem uma capacidade inesgotável de recriar e construir novas formas de interações e padrões coletivos de valores que se desdobram em ações significativas complexas no plano individual (interações face a face) e no plano macrossocial. A arte do pesquisador, ao que nos parece, estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca” (2001, p. 164).

¹⁶Cunha (1983,1986, 2000, 2003); Chauí (2001); Oliveira (2000, 2008); Fávero (2000, 2003, 2006); Mendonça (2000); Silva Júnior e Sguissardi (1999, 2005); Meneghel (2006); Hey e Catani (2006); Sguissardi (1993,1999, 2006, 2008); Orso (2007); Lima (2007); Ristoff (2008); Gomes (2008); Chaves, Lima e Medeiros (2008); Lima, Azevedo e Catani (2008), dentre outros.

¹⁷ O segundo mandato desse presidente encerra-se em 2010.

¹⁸Pacheco (2003), Charlie *et al* (2004); Barblan (2003); Barroso (2005, 2006); Antunes (2005, 2006, 2007); Dias Sobrinho (2007); Dale (2001,2005, 2008), Pureza (2005), Seixas (2001), Conceição *et al* (1998), dentre outros.

¹⁹Autores que estudam o tema: Dreze e Debelle (1983); Verger (1990); Rüegg (1996a, 1996b); Caraça *et al* (1996) Conceição *et al* (1998); Afonso (1999); Amaral e Magalhães (2000); Santos (1999,2004, 2005); Seixas (2001); Silva e Beraldo (2008); Meek (2004); Dale (2005, 2007); Baganha (2005); Pureza (2005); Vitale (2006); Magalhães (2006); Camargo e Maués (2008); Krawczyk (2008); Silva e Beraldo (2008), Barroso (2005, 2006); dentre outros.

processo de reforma tanto no Brasil quanto na Europa²⁰. Documentos produzidos por organismos transnacionais e por entidades da sociedade civil também foram utilizados como fontes para a pesquisa, além de documentos produzidos e disponibilizados pelas instituições de ensino superior em seus endereços eletrônicos²¹. No estudo da reforma da educação superior no Brasil foram pesquisados também documentos das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) com o objetivo de verificar se os documentos disponibilizados nos sítios (Estatuto, Planejamento de Desenvolvimento Institucional, Planejamento Estratégico, Relatório de Gestão) demonstravam mudanças em relação as finalidades sociais dessas instituições. O estudo se fez a partir de uma amostra composta por: a) dez Ifes criadas ou federalizadas no período de 1920-1970 por região geográfica e sorteio aleatório; b) dez instituições criadas ou transformadas em Ifes no governo Lula da Silva.

Durante o percurso da investigação buscou-se guiar pelos ensinamentos do método do materialismo histórico, objetivando:

recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada (FRIGOTTO, 1989, p. 80).

Nessa perspectiva, estruturou-se didaticamente a exposição da pesquisa em três capítulos. O *primeiro capítulo* trabalha a contextualização das transformações decorrentes das novas articulações entre mundialização do capital, Estado, educação superior e universidade a partir da década de 1980 bem como as políticas e reformas educacionais decorrentes desse processo que vêm possibilitando discursos sobre a crise da universidade, críticas aos seus

²⁰ Alguns documentos pesquisados no âmbito brasileiro: LDB 9.394/96 (BRASIL); Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL - 1995); Leis e Decretos promulgados pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Lula da Silva sobre educação superior; Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL - 2007); Projeto de Lei 7.200/2006 (Reforma da Educação Superior); Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, 2007), Projeto do Decreto sobre o Plano Universidade Nova (2006). Alguns documentos no âmbito da União Europeia: Declaração de Sorbonne (1998); Declaração de Bolonha (1999); Comunicado de Praga (2001); Comunicado de Berlim (2003); Comunicado de Bergen (2005); “O papel das universidades na Europa do conhecimento” (COMISSÃO EUROPEIA - 2003); “Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação” (COMISSÃO EUROPEIA - 2006) e outros diversos comunicados, pareceres da Comissão e do Conselho da União Europeia referentes ao campo da educação superior; Leis publicadas no Diário da República (PORTUGAL) pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

²¹ Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe - 2008 (IESALC/UNESCO); Conferencia mundial sobre la educación superior – 2009, UNESCO; Hacia las sociedades del conocimiento – 2005 (UNESCO); La enseñanza superior: la lecciones derivadas de la experiencia - 2005 (Banco Mundial); Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária - 2003 (Banco mundial), estatutos, PDI's, documentos de planejamento estratégico de amostras de universidades brasileiras.

papéis tradicionais e, ainda, a formulação de novas concepções e finalidades sociais para essa instituição. O *segundo capítulo* realiza resgate histórico da origem da universidade, recuperando os três modelos universitários europeus do século XIX e seus respectivos papéis sociais, tendo em vista compreender a reestruturação das universidades na União Europeia por meio do Processo de Bolonha, que visa instituir um novo padrão de convergência entre instituições e cursos em meio ao acirramento da competitividade global. O *terceiro e último capítulo* situa historicamente a origem tardia das primeiras universidades brasileiras, dos seus modelos e papéis sociais e, posteriormente, detém-se na análise do processo de metamorfose das universidades públicas a partir da reforma do Estado brasileiro e da educação superior, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do governo de Lula da Silva (2003-2008) articuladas ao movimento da reestruturação do capitalismo e das reformas desse nível de ensino em âmbito global, objetivando compreender quais finalidades sociais estão sendo reclamadas para a universidade pública brasileira nesse processo; busca-se, ainda, apreender como algumas universidades federais vêm explicitando suas finalidades sociais frente às novas demandas. Finalmente, nas *considerações finais*, recupera-se em linhas gerais, o contexto das aceleradas transformações emanadas do processo de mundialização do capital e da reconfiguração do papel dos Estados bem como as políticas educacionais que geram elementos para a disseminação/naturalização de críticas aos papéis sociais tradicionais das universidades públicas que vêm possibilitando, a partir do Processo de Bolonha, na União Europeia e da reforma da educação superior nos governos FHC e Lula da Silva, no Brasil, a construção de novas concepções de universidade e de suas finalidades sociais. Estas são expressões de um movimento mundial que revela tanto especificidades históricas como traços de identidade comuns nesse processo de reconfiguração das universidades face às novas demandas da reestruturação produtiva. Assim, busca-se apreender esse complexo objeto de estudo com vistas a contribuir criticamente para a reflexão acerca da universidade pública para o século XXI como espaço democrático a ser preservado para o exercício do questionamento, da crítica, da formação para a cidadania e para a busca de soluções para os problemas que afetam a vida social.

CAPÍTULO I

ESTADO, MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI: CRISE, CONTRADIÇÕES E REDEFINIÇÕES

A universidade enquanto bem público é hoje um campo de enorme disputa. Mas o mesmo sucede com o Estado. A direcção em que for a reforma da universidade é a direcção em que está a ir a reforma do Estado (Boaventura Santos, 2004).

Este capítulo tem como objetivo discutir as transformações da educação superior e, em particular, da universidade, que constituem um processo articulado aos novos ajustes que o Estado capitalista vem sofrendo, principalmente, a partir das décadas de 1980 e 1990, com a intensificação da mundialização do capital, o que vem demandando a delimitação de novos papéis para a universidade. Busca-se entender como esse contexto multifacetado vem implicando profunda transformação da universidade na sociedade globalizada, mediante as reformas educacionais no bloco europeu e no Brasil. Tem-se como premissa tratar-se de um movimento mundial, apesar das especificidades históricas de cada país, pois se observam características semelhantes no que se refere ao atendimento da racionalidade da reestruturação do capital.

1.1 A educação superior no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo

As profundas mudanças que ocorreram nas últimas décadas do século passado possibilitaram um novo desenho geográfico e político no nível mundial, trazendo à tona a crise do Estado-Nação, devido à nova lógica de acumulação transnacional do capital flexível e globalizado provocada pela reestruturação produtiva do capitalismo²². Este novo processo do sistema capitalista forjou novos ajustes estruturais nos Estados em consonância com os organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio²³, dentre outros)

²²Diante da crise estrutural do capitalismo, o processo de globalização vem possibilitando transformações substantivas nas economias ocidentais: a intensificação da internacionalização do capital e da integração dos mercados; diminuição da produção industrial e ampliação do setor de serviços, bem como acentuada expansão do capital financeiro; intensa utilização de equipamentos técnico-científicos assentados na micro-eletrônica, informática, robótica, microbiologia, engenharia genética etc; naturalização e generalização das formas de gestão empresarial, mudanças nas relações de trabalho e do perfil da classe trabalhadora, dentre outros. A esse respeito conferir: Harvey (1992); Chesnais (1996); Santos (2005).

²³De acordo com a Organização Mundial do Comércio (OMC), a educação deve ser negociada como uma importante mercadoria a ser aberta ao capital internacional por meio do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS). Conferir Sánchez (2003).

propiciando modificações substantivas no papel do Estado e nas políticas educacionais por ele geridas. A intensificação dessa dinâmica passou a pressionar a universidade no sentido de coadunar-se à reforma do Estado, bem como diversificar suas fontes de financiamento. Além disso, a concepção do conhecimento e do ensino superior aparecem como bens privados, associados a transformação da ciência, da tecnologia e da informação como importantes forças produtivas capitalistas²⁴. Observa-se pois maior subsunção do conhecimento à competitividade econômica, com ênfase na transnacionalização de bens, de mercadorias e de empresas mediante o processo da globalização.

Nesse contexto, governos, de diferentes partes do mundo buscam ampliar, por meio de competitividade, a revisão e implementação de planos de reestruturação dos seus sistemas de educação superior. Essa nova dinâmica vem exercendo papel determinante no processo de transformação da educação superior e das universidades públicas em diferentes países, induzindo a reconfiguração do campo universitário que, no âmbito desse estudo, ficará restrito à União Europeia e ao Brasil. Nos anos de 1980 e 1990, acentuou-se um processo de questionamento do mundo acadêmico, surgindo novos mecanismos de controle da qualidade do trabalho universitário em articulação com as demandas econômicas. A partir dos anos de 1980, nos países dominantes, e de 1990, nos países periféricos, intensificaram-se reformas que propiciaram novas relações entre universidade²⁵, Estado²⁶ e sociedade. O processo de reforma da educação superior deflagrado nesse período passou a ser justificado mediante a necessidade dos países *adequarem-se* à nova (des)ordem mundial competitiva e globalizada. As reformas que “estão sendo realizadas podem ser analisadas como formas de arranjos que

²⁴O crescimento extraordinário do conhecimento na contemporaneidade ocorre em consonância com o interesse do capital pela ciência, transformando-a em produto de valor potencialmente econômico, ou seja, em mercadoria. Assim, o valor de um produto industrializado “não se esgota na qualidade e/ou quantidade de material que ele agrega, mas, envolve sua capacidade de ser competitivo em relação a outros da mesma ordem no mercado, o que implica considerar a qualidade e quantidade de conhecimento que ele traz” (SILVA; BERALDO, 2008, p. 311). Em relação à tecnologia e informação, Morosini elucida que o esforço produtivo “é criativo, adaptativo e submetido a exigências de mobilidade geográfica e funcional, flexível e sem localização. Os recursos produtivos básicos são bens intangíveis, dinheiro é plástico ou digital e o lócus produtivo são as empresas-rede, em escalas multinacionais e pequenos negócios com bases de circulação e de intercâmbio de bandas largas, redes inteligentes, tendo como enfoque de produção de mercadorias a particularização e não mais a massificação” (2008, p. 289).

²⁵Meneghel relata que nos anos de 1980, “em crise em todo mundo ocidental (tanto nos países centrais quanto nos periféricos), a instituição acadêmica apresentava-se como custo para os Estados que assumiam configuração neoliberal” (2002, p. 1)

²⁶Santos explica que nos países hegemônicos, inclusive nos Estados Unidos, “a relação entre o Estado e a universidade tem vindo a ser dominada pelo imperativo central neste domínio: a contribuição da universidade para a competitividade econômica e também para a supremacia militar. As políticas de pesquisa têm sido orientadas de modo a privilegiar a pesquisa nas áreas que interessam às empresas e à comercialização dos resultados da pesquisa. Os cortes no financiamento público da universidade são vistos como ‘incentivos’ a que a universidade procure financiamentos privados, entre parcerias com a indústria, patenteie os seus resultados e desenvolva actividades de comercialização incluindo a comercialização da sua própria marca” (2004, p. 86).

facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção” (CAMARGO; MAUÉS, 2008, p. 219). Nessa lógica, as reformas universitárias vêm tendo como características: uma nova regulação institucional; a inversão na lógica do serviço educativo, que passa a ser orientado pela demanda social e pelo mercado; a substituição nas políticas universitárias de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses específicos do mercado (KRAWCZYK, 2008).

Meek esclarece que a “universidade moderna tem mudado sua orientação do conhecimento social para o conhecimento de mercado” (2004, p.1039). Nessa perspectiva, critica-se o conhecimento *tradicional*, considerado contemplativo, imobilista. Silva e Beraldo citam Miranda para explicar que o conhecimento que passa a ser necessário é aquele que é:

menos discursivo, mais operativo, menos particularizado, mais interativo, comunicativo, menos intelectual, mais pragmático, menos setorizado, mais global, não apenas cognitivo, mas também valorizativo e expresso em atitude. Trata-se de tipo de conhecimento que se adquire pela ação (*o saber fazer*), pela utilização (*o saber usar*) e pela interação (*o saber comunicar*). (2008, p.314 - grifos do autor.)

No referencial do *novo conhecimento necessário*, a universidade produtora e socializadora do conhecimento necessita reestruturar-se. Assim, vem sendo pressionada a atuar na preparação do chamado trabalhador *competitivo*, de modo a tornar-se um “*agente* da produção tecnológica, da ciência aplicada, produzindo conhecimentos que se transformem em inovação, ou seja, em fator de incremento ao mercado” (SILVA; BERALDO, 2008, p. 315). A partir do *conhecimento necessário*, das novas estratégias econômicas da reestruturação produtiva e do avanço das tecnologias e das mídias, a *inovação* passa a ser elemento central e recorrente no discurso para a produção do saber desenvolvido nas universidades. Logo, espera-se que as novas finalidades da universidade permitam promover o conhecimento *necessário* com a “fina articulação entre os centros de pesquisa/sistemas educacionais e as empresas que estabelecem os critérios de qualidade, de produtividade e de evolução” (SILVA; BERALDO, 2008, p. 317) relegando para um segundo patamar a busca do “novo no plano da idealizada autonomia especulativa do saber, conforme o modelo clássico de universidade de pesquisa (modelo alemão)” (SILVA; BERALDO, 2008, p. 317).

Para Teixeira (2009), as IES de diversos países têm passado por dupla pressão. Por um lado, as instituições devem expandir e absorver um número crescente de estudantes e, por outro, tem aumentado significativamente a restrição nos níveis de financiamento

público²⁷. Essa dinâmica vem exigindo que as universidades passem a demonstrar a sua *eficiência* na utilização dos recursos públicos para *atender* às demandas da sociedade. Para esse autor,

as universidades devem dar mais atenção ao modo como utilizam os seus recursos. Estas mudanças tiveram repercussões importantes no funcionamento, organização e gestão de muitas instituições universitárias. *A preocupação com a eficiência não se restringiu à eficiência interna, mas estendeu-se à externa, ou seja, ao modo com as instituições de ensino superior se articulam com a envolvente externa.* Muitos governos ocidentais têm procurado que as instituições de ensino superior estejam mais atentas às necessidades econômicas-sociais (TEIXEIRA, 2009, p. 30 - grifos nossos).

Verifica-se também um processo significativo de expansão e de diversificação nos sistemas de ensino superior de diversos países e a implantação de mecanismos de avaliação, qualidade e *accountability* (prestação de contas), nova forma de governo e gestão para as IES, bem como a redefinição dos modelos de regulação dos Estados, ou seja,

o modelo estatal clássico de controle e planejamento, baseado numa forte oferta pública de ensino superior com aportes unicamente públicos, vem sendo, cada vez mais, substituído por um modelo pautado pela “supervisão” do Estado e com a participação de novos atores (NEVES; BALBACHEVSKY, p. 106, 2009).

Neves e Balbachevsky explicam que, na Europa, existe uma propensão à adoção de mecanismos de mercado na regulação dos sistemas de educação superior para promover a *eficiência, a concorrência e a racionalização de custos*. Na América Latina, os sistemas desse nível de ensino caracterizam-se pela significativa distinção de oferta entre os setores público e privado. Segundo dados do INEP, em 2007, o Brasil apresentava 89% de IES privadas e 11% de públicas (BRASIL, 2007). Dias Sobrinho adverte que as reformas dos sistemas de educação superior que visaram ao seu ajuste às novas exigências da acumulação de capital produziram agudas tensões que ainda não foram resolvidas. Para ele pode-se estabelecer uma relação entre

as principais tendências universais e os movimentos reformistas em vários países latino-americanos (...). Pode-se falar de uma teoria das convergências, apontando as semelhanças nos problemas apresentados por países de distintas regiões do mundo. Mas, uma vez que as respostas locais adquirem

²⁷Vale ressaltar que, no Brasil, no governo de Lula da Silva, principalmente, nos anos de 2005-2006, houve aumento de recursos públicos para as Instituições Federais de Ensino Superior (AMARAL, 2008b).

características específicas, é também preciso lançar mão de uma teoria das divergências e das diferenças (2003, p.101).

Esse autor esclarece, ainda, que algumas características que a educação superior vem assumindo em diferentes países do mundo demonstram a economização desse nível de ensino, que se manifesta mediante grande aumento da matrícula estudantil, multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias e consequente deslocamento de sentido da educação superior, redução dos investimentos públicos²⁸, grande expansão do setor privado e crescente controle do Estado sobre o produto (DIAS SOBRINHO, 2003).

1.1.1 Cenário da educação superior na Europa: Processo de Bolonha

De acordo com Hortale e Mora (2004), as universidades europeias passaram por três grandes fases: Universidade Antiga (da Idade Média até o final do século XVIII), Universidade Moderna (início do século XIX até final do séc. XX) e Universidade Universal (a partir do Processo de Bolonha). Esta última passou a diferenciar-se das anteriores por deixar de atender somente uma elite de alunos, massificando-se, e por responder às necessidades da sociedade globalizada e da chamada *sociedade do conhecimento*²⁹. Explicam que a universidade medieval caracterizou-se por sua natureza privada, pela sua pequena dimensão e pela sua administração autônoma. Constituiu-se de uma comunidade de professores e alunos que estavam sob a proteção da igreja, dos reis ou das cidades onde estavam localizadas. A partir do século XIX, as universidades passaram a ser financiadas e controladas pelo Estado, nascendo dois modelos clássicos: o modelo humboldtiano, que tem como objetivo principal a pesquisa e o respeito à liberdade acadêmica, e o modelo napoleônico, que visava à formação de quadros para o Estado e ao fomento da economia) (HORTALE E MORA, 2004).

²⁸No Brasil, no período de 1995-2003, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma redução drástica do financiamento público na manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior (AMARAL, 2008b).

²⁹Para Matos, esse conceito constitui-se em um “constructo teórico/prático no sentido de modelo global que se legitima tanto mais quanto mais se torna socialmente dominante” (2002, p. 9). O autor ainda discute a emergência do capitalismo informacional em detrimento do capitalismo industrial. Chama a atenção que tal “nomenclatura é um conceito operatório quanto econômico e político, porquanto permite organizar e pensar as relações de produção e as relações de classe a partir dos detentores do saber e da informação, assumidos como a base do processo de produção. [...] A sociedade da informação tende a estruturar-se segundo formas específicas de organização que são decorrentes tanto das novas relações de poder como das necessidades de responder às exigências da produtividade e inovação [...]. A sociedade da informação tende a estruturar-se em forma de rede, associando projectos multi-nacionais ou multi-regionais ou tão só parcerias locais que não correspondem apenas à crise do estado-nação como interlocutor, mas também à procura de novas oportunidades, novas experiências e novas formas de poder, com base em novas figuras de liderança e construção de influências” (2002, p. 13).

Nas décadas de 1950 e 1960, os países hegemônicos caracterizaram-se por um significativo crescimento nas suas economias, fato que viabilizou um incremento de recursos do Estado para a expansão dos sistemas educativos e para a ciência e tecnologia (CARAÇA *et al* 1996). Nesse período, afirmou-se a crença na importância da educação para o crescimento econômico de uma nação, passou-se a entendê-la como investimento importante. Gary Becker e Theodore Schultz formularam, na década de 1960, a “Teoria do Capital Humano” que embasava essas convicções. Em relação à expansão do ensino superior, a valorização econômica da educação, a crescente procura de jovens por formação terciária, a necessidade de preparar recursos humanos para o sistema produtivo contribuíram para a expansão desse nível de ensino.

A partir da década de 1970, verificou-se uma diminuição do crescimento e da produtividade econômica desses países (*productivity slowdown*). Isso contribuiu para a estagnação do crescimento da despesa pública em educação nos países desenvolvidos, principalmente na educação superior³⁰. Além da questão financeira, outros fatores contribuíram para gerar uma *crise* no sistema de educação superior. São eles: o rápido crescimento desse ensino (massificação) nem sempre acompanhado de qualidade; desemprego dos diplomados; diminuição de nascimentos e aumento do envelhecimento da população, exigindo do Estado o investimento em novas políticas sociais (pensões, planos de saúde para os idosos etc.); diminuição da procura por ensino superior (CONCEIÇÃO *et al*, 1998). Nesse contexto, “o Estado encontrou-se sujeito a fortes pressões para reduzir a despesa pública com a educação ao longo da década de 70” (CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 8). A dinâmica iniciada nessa década ajudará a compor a crise que as Instituições de Ensino Superior (IES) passarão a enfrentar. Papadopoulos, apud Conceição *et al* (1998, p. 8-9) destaca alguns fatores que contribuíram para essa crise:

a redução das expectativas dos diplomados do secundário relativamente aos retornos privados da passagem da universidade, a emergência de novas solicitações por parte da sociedade que exigem um repensar da missão tradicional da universidade (especialmente no tipo de investigação praticado), o aparecimento de alternativas educacionais do pós-secundário não universitárias, e a alteração dos mecanismos de financiamento (introduzindo conceitos de eficiência e de eficácia). Estas alterações aos mecanismos de financiamento das universidades incluíram: um financiamento público mais orientado para tarefas específicas relativamente às quais se exigem resultados específicos; um aumento da sofisticação das fórmulas utilizadas na afectação de recursos às instituições, incluindo

³⁰Na França “o orçamento de Estado para a educação destinado às universidades baixou de 17,4% em 1969 para 10,4% em 1979” (CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 8).

prêmios de desempenho; uma maior autonomia e uma maior responsabilização financeira; uma distinção mais nítida entre o financiamento para a investigação e o financiamento para o ensino; um aumento da proporção das receitas das universidades oriundas de propinas e de contratos. Essas modificações [...] reflectem a mudança no relacionamento da universidade com o Estado e com a sociedade em geral.

Para Hortale e Mora (2004), as principais características das universidades europeias até final do séc. XX eram: a maioria das IES era pública em grande parte dos países e financiadas pelo Estado; os docentes eram servidores públicos; a universidade era administrada pelos professores, pelo pessoal administrativo e pelo corpo discente; prevaleciam os modelos de universidade napoleônica e humboldtiana; a autonomia universitária articulava-se à liberdade acadêmica; as carreiras universitárias eram longas. Para tais autores, essas características geravam consequências sociais negativas, como: reduzida integração das IES ao sistema produtivo e baixo financiamento externo; dificuldade de resposta das IES às demandas sociais ao se focar a oferta e não o *usuário*; cursos homogêneos e longos que acarretavam pouca *flexibilidade* e geravam grande evasão de alunos; *corporativismo* do corpo docente, possibilitado pela carreira permanente e pela auto-administração; e falta de transparência do sistema universitário. Enfim, seu funcionamento estava “muito distante do ideal de uma *empresa de serviços* em um mundo globalizado e dinâmico” (HORTALE e MORA 2004, p. 943).

As críticas sobre o sistema universitário ganharam expressividade a partir da década de 1990, quando intensificaram-se as discussões no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) sobre a educação superior como um bem ou serviço de natureza comercial³¹. Assim, as características das IES europeias consideradas, na perspectiva mercantil, *obsoletas* ou *deficitárias* passaram a ser vistas como uma causa importante da perda de competitividade para a atratividade de alunos e para a prestação de serviços no mercado internacional, principalmente, em relação aos Estados Unidos e ao Japão. Dale explica que o discurso da educação em voga para a agenda da competitividade defende que esse processo não pode ser alcançado “a nível

³¹ A OMC trata tanto do comércio de bens por meio do GATS e do comércio de serviço por meio do AGCS. A sua criação constituiu-se em um marco multilateral dos princípios e normas do comércio de serviços. O acordo sobre serviços “es uno de los acontecimientos más importantes del sistema mundial de comercio desde 1948, ya que, por un lado, la normativa multilateral se aplicará por primera vez a las transacciones comerciales en las que el conocimiento es el factor clave de competitividad y, por otro lado, abrirá a la competencia internacional una actividad que es la más dinámica de la economía mundial” (SÁNCHEZ, 2003, p. 22).

nacional ou pelo sector público, por si só, mas apenas a nível Europeu e com o contributo do sector privado” (2008, p.18).

A transnacionalização da educação superior, a necessidade da construção de uma identidade europeia e do fortalecimento político e cultural por meio das universidades surgiram em função das novas demandas da mundialização do capital³². Dias Sobrinho (2007) chama a atenção para a diferença entre a internacionalização e a transnacionalização da educação. A primeira corresponderia à cooperação acadêmica, à solidariedade interinstitucional e à liberdade de pensamento, enquanto a segunda segue os preceitos da lógica do mercado, da mercantilização da educação como um produto negociável que se submete as regras do comércio e da concorrência. O autor ainda chama a atenção para o fato que a

construção da União Europeia resulta da globalização. Um dos aspectos mais importantes a considerar é que a constituição desse bloco é uma resposta ao temor de que a Europa possa vir ser colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pacífico asiático. Um dos motivos principais da baixa competitividade europeia [...] se devia [...] especialmente ao seu déficit tecnológico. A essa constatação se acresce o diagnóstico de que as indústrias mais ligadas às bases da economia capitalista globalizada (a indústria da informação) e as universidades europeias há alguns anos atrás não estavam adequadamente preparadas para alavancar a via tecnológica. Foram as aceleradas mudanças tecnológicas ocorridas em centros mais desenvolvidos, sobretudo nos Estados Unidos e no Japão, e a necessidade de interconexão das empresas comerciais que levaram a Europa a também se integrar às redes mundiais de informação. Essa integração às redes mundiais de informação lideradas pelos Estados Unidos e pelos setores industriais mais avançados do Pacífico asiático marcou a entrada da Europa nas bases da economia globalizada, interdependente e interconectada (2007, p. 110-111).

Visando a aumentar a competitividade das universidades na perspectiva de um importante prestador de serviço econômico, em face de nova ordem mundial, tornaram-se necessárias reformas significativas no âmbito da formação profissional, da produção do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, vêm sendo exigidos das universidades novos papéis sociais para atender às novas necessidades da Europa frente à disputa pela hegemonia global.

³²Sobre a diferenças de perspectivas entre a ordem global que vem substituindo a ordem internacional, Baganha cita Korten para explicitar que esta última “é dominada pelo poder hegemônico de alguns Estados-nação e regulada por convenções internacionais e acordos interestatais, a nova ordem é dominada pela mão ‘visível’ dos mercados, transnacionalmente interligados, obedecendo a uma racionalidade econômica que busca como supremo objectivo aumentar a eficiência do sistema (BAGANHA, 2005, p. 139).

1.1.2 Cenário da educação superior na América Latina e Caribe: a terceira reforma

A publicação, em 2006, do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), denominado “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior”, assinado por diversos autores trabalhou diversos temas (a configuração dos sistemas de educação superior; diversidade e inclusão; as instituições repensando o seu papel). Na introdução do Informe, assinada por Claudio Rama Vitale, sob o título “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y El Caribe: massificación, regulación e internacionalización”, o autor faz uma descrição das três reformas dos sistemas universitários ocorridas nessa região e do processo de metamorfose deflagrado a partir da terceira reforma. Para Vitale desenvolveram-se as seguintes reformas: autonomia e co-governo; mercantilização e diferenciação; massificação e internacionalização.

A primeira reforma ocorreu no início do século XX como resposta às demandas das classes médias, da industrialização, da urbanização, proporcionando a democratização e expansão das universidades públicas. Teve como marco a Reforma de Córdoba em 1918 que defendeu a autonomia e o co-governo universitário³³. Difundiu-se até início dos anos de 1970, o modelo universitário público, gratuito, laico, co-governado e autônomo.

A segunda reforma inicia-se no cenário da crise do petróleo dos anos de 1970, das ditaduras militares, da crise fiscal, da diminuição dos preços das matérias primas, dentre outros, gerando a dificuldade dos Estados continuarem a expansão do financiamento público para as universidades. Assim, nos anos de 1980, ocorreu uma expansão desordenada das IES privadas, diferenciação expressiva das instituições e da qualidade dos serviços educativos e a formação de um modelo universitário dual. Nesse modelo, verifica-se a presença, de um lado, da educação pública elitizada, com rigoroso processo seletivo baseado no conhecimento e na capacidade de financiamento público e, de outro, o setor privado, que apesar das vagas disponibilizadas, tem o acesso restrito, devido à dificuldade dos alunos de arcarem com os custos dos estudos. Esse modelo binário caracterizou-se como público e privado, de alta e baixa qualidade, universitário e não-universitário, expressões do contexto mercantil e heterogêneo de modelos de qualidade, de preços, de financiamento e de ausência de

³³Trindade explica que a o tema da reforma universitária “atravessa a história da universidade latino-americana há quase um século. Desde a Reforma de Córdoba na Argentina [...], tornou-se o modelo de referência das universidades latino-americanas. [...] O conceito de reforma universitária permaneceu, até hoje, na memória política como uma referência simbólica de uma concepção de universidade com missão acadêmica, compromisso social e gestão democrática” (2004, p. 820-821).

mecanismos de regulação da qualidade. Tal formato do sistema universitário passou a sofrer inúmeras críticas, e de acordo com Vitale,

que realmente fracasaron fueron las creencias de los 80 de que el mercado libre podía promover altos niveles de calidad en la educación, al verificarse que la proliferación de instituciones y programas dentro de un esquema de total libertad en relación a la determinación precios-calidad y sin un control regulatório que estableciera estándares mínimos, terminó produciendo un deterioro global de las certificaciones. Se asumía que serían los usuarios-clientes (estudiantes) los que seleccionarían la opciones de mejor calidad que, a su vez, serían las que el mercado de las remuneraciones sancionaría diferenciadamente, y que serían las propias universidades las que garantizarían elevados niveles de calidad, ya que los salarios de los profesionales egresados de las respectivas instituciones estarían ajustados al valor que el mercado de demandantes de profesionales determinaría a la hora de las remuneraciones para sus respectivos títulos y para las respectivas instituciones. Tal enfoque incorrecto sobre la determinación de los niveles de remuneración en los mercados profesionales no tomaba en consideración que los estudiantes no necesariamente iban optar racionalmente por aquellas instituciones que les permitirían mayores ingresos monetários futuros, que los mercados carecen de información fidedigna [...] Como derivación de la crítica a dichas concepciones fuertemente sesgadas por las ideas neoliberales y aperturistas, se comenzó a verificar la urgente necesidad de nuevas políticas públicas que regularan el funcionamiento de las instituciones universitarias, especialmente de las privadas, y que tendieran al establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad (2006, p. 12-13).

A terceira reforma vem marcada pela internacionalização da educação superior, das novas tecnologias de comunicação e informação, das demandas das populações excluídas desse nível de ensino, da *sociedade do conhecimento*, da educação ao longo da vida, da mercantilização do conhecimento e da renovação permanente dos saberes. A internacionalização vem promovendo a mobilidade estudantil, o estabelecimento de *standards* internacionais de qualidade, da importância da relevância local e global, da educação transfronteiriça e das modalidades da educação em rede, da educação virtual. Para Vitale:

este nuevo contexto además, está favoreciendo ampliamente a la educación, al flexibilizarla y renovarla, y también está promoviendo su masificación como respuesta de las familias. La precariedad de los empleos, la incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos son también derivaciones de la actual globalización que incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización y incrementar la cobertura terciaria como escudo de defensa, como estrategia de sobrevivencia de los hogares. Así, globalización y sociedad del saber constituyen dos grandes motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina, la cual se expresa tanto a través de los niveles de competencia en los mercados laborales como de la disposición de los hogares a sacrificar rentas y tiempo para capacitarse (2006, p.14).

O processo de massificação da educação superior nessa perspectiva vem provendo esferas diferenciadas de qualidade, novas modalidades pedagógicas e institucionais, ampliação da oferta de disciplinas, maior flexibilização das estruturas curriculares, processos de fiscalização e de controle da qualidade pelo Estado ou por agências. Nesse cenário de metamorfose, “la educación superior se está conformando como un bien público internacional y en cuya regulación la comunidad internacional tiene responsabilidades” (VITALE, 2006, p.17).

No contexto dos novos desafios e de reformas para as IES que vem induzindo o alargamento ou mesmo a redefinição das finalidades dessas instituições e, sobretudo das universidades, torna-se pertinente, discorrer sobre a “Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe” (CRES), promovida pela UNESCO/IESALC na Colômbia em junho de 2008. Essa conferência contribuiu para identificar as principais demandas da educação superior na América Latina e Caribe e atuou como preparatória para a Conferência Mundial da Educação Superior na França em 2009.

Nessa Declaração de 2008, afirma-se que a educação superior é um direito humano e um *bem público social*, bem como o Estado deve garantir o direito desse nível de ensino, o financiamento *adequado* das IES públicas, vinculando-se sua qualidade à *pertinência* e à *responsabilidade* com o desenvolvimento sustentável da sociedade³⁴. Os governos também deverão fortalecer os *mecanismos de reconhecimento* que garantirão a *transparência* e a *condição de serviço público* a ser ofertado tanto pelo setor *público* como pelo *privado*. O fortalecimento da educação superior torna-se importante para promover o avanço social, a geração de riqueza, as identidades culturais, a coesão social, a luta contra pobreza e a fome, pela a paz e pela prevenção das mudanças climáticas e da crise energética³⁵. A educação superior também tem papel imprescindível na superação das discrepâncias

³⁴Na Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO em julho de 2009, na cidade de Paris, reafirmou-se a condição da educação superior como “*bien público y de imperativo estratégico* para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe *ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico*” (UNESCO, 2009, p. 2 - grifos nossos). Em relação à qualidade, o documento declara que “Los criterios de *calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior*, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la *innovación y la diversidad*. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor” (UNESCO, 2009, p. 4 - grifos nossos).

³⁵A Conferência da UNESCO de 2009 reforça que “ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (UNESCO, 2009, p. 2).

científicas e tecnológicas atuais em relação a países mais desenvolvidos e no interior das regiões³⁶. São compromissos vitais da educação superior que têm de expressar em todos os programas de formação como na pesquisa, extensão e cooperação interinstitucional: combate à discriminação, opressão e dominação; respeito aos direitos humanos e sua defesa; luta pela igualdade, pela justiça social e pela equidade de gênero; defesa e enriquecimento dos patrimônios culturais e ambientais; segurança, soberania alimentar, erradicação da fome e pobreza; diálogo intercultural; promoção da cultura de paz. A educação superior deve ter uma relação mais ativa e de responsabilidade com o desenvolvimento sustentável. O modelo acadêmico deve ser caracterizado por indagar os problemas no seu contexto; produzir e transferir o valor social dos conhecimentos; trabalhar em conjunto com a comunidade; criar a consciência cidadã, respeito aos direitos humanos e diversidade cultural; desenvolver pesquisa científica, tecnológica, humanística e artística fundadas na definição explícita dos problemas detectados para solução e desenvolvimento do país ou da região.

Diante de todas as finalidades que as IES deverão assumir, a Declaração de 2008 defende a liberdade acadêmica nas instituições para determinar as suas prioridades, segundo os valores públicos que fundamentam a ciência e o bem estar social. A autonomia relaciona-se também com a responsabilidade das IES para cumprir suas *missões com qualidade, pertinência, eficiência e transparência* face às *demandas da sociedade*³⁷. A autonomia implica *compromisso social e prestação de contas* e, sem o prejuízo da sua autonomia, deverão as instituições possibilitar a *participação de distintos atores sociais na definição das prioridades, políticas educativas e avaliação*. Também deverão existir políticas nacionais, regionais e institucionais direcionadas para a *transformação dos modelos de relação entre os grupos de pesquisa acadêmica e os usuários do conhecimento*, sejam estes empresas de produção, serviços públicos ou comunidades, de forma que as necessidades sociais e

³⁶A Conferência de 2009 ressaltou essa questão: “Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a *reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras*, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias [...]. Las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional. *Los estímulos para lograr una movilidad académica más amplia y equilibrada* deberían incorporarse a los mecanismos que garantizan una auténtica colaboración multilateral y multicultural” e também que seria “deseable que aumentase la *cooperación regional en aspectos como la convalidación de estudios y diplomas*, la garantía de calidad, la gobernanza, y la investigación e innovación. La educación superior debería *reflejar las dimensiones internacional, regional y nacional, tanto en la enseñanza como en la investigación* (UNESCO, 2009, p. 4-5 - grifos nossos).

³⁷A conferência de 2009 confirma que “La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la *responsabilidad social*” e que “*existe la necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en lo tocante a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de enseñanza*” (2009, p. 3 - grifos nossos).

produtivas estejam integradas com as capacidades acadêmicas e *sejam estabelecidos linhas de pesquisa prioritárias*³⁸.

Nessa direção, conforme a Declaração, as IES devem desenvolver-se com o horizonte da *diversidade, da flexibilidade e da articulação* para permitir o acesso e a permanência em condições equitativas e com qualidade para todos³⁹. Devem aprofundar as políticas de equidade para ingresso e novos mecanismos de apoio público aos estudantes (bolsas, residências, saúde, alimentação etc), além da transformação dos modelos educativos para vencer os baixos níveis de desempenho, atraso e fracasso. A utilização de modalidades didáticas presenciais e virtuais deve ser adequada *às necessidades heterogêneas dos estudantes*, articulando os sistemas de ensino formais e não formais e oferecer mais opções aos estudantes para *atender aos interesses e às vocações diferenciadas* (programas específicos, graduações de natureza polivante e consoante com as demandas do mundo do trabalho)⁴⁰. A oferta educativa deve ser desconcentrada e *regionalizada*. As IES precisam *desenvolver alternativas e trajetórias educativas direcionadas a certificações para o trabalho, alfabetização digital e o reconhecimento de experiências e saberes adquiridos fora dos sistemas formais*, bem como deverão promover a *educação ao longo da vida*. Frente às exigências de flexibilização, as universidades têm a responsabilidade de realizar a *revolução do pensamento* e a educação superior deve estar orientada para a *formação integral* de pessoas, cidadãos, profissionais. Deve, ainda, fortalecer o caráter pluricultural, multiétnico e multilíngüe, além de formar pessoas com senso crítico, com formas de pensamento capaz de transformar a informação em conhecimento para o bom exercício da profissão e da liderança no setor público e privado. As IES necessitam também de melhores formas de administração, com a *profissionalização dos dirigentes* e uma vinculação clara entre *missão* e propósitos da instituição assim como os instrumentos de gestão. Porém, as IES *não devem reger-se pela lógica do mercado*, devendo assumir uma gestão transparente ao mesmo tempo que os

³⁸Nessa direção, a Conferência atesta que é cada vez mais “difícil mantener un buen equilibrio entre la investigación básica y la aplicada, debido a los altos niveles de inversión que necesita la investigación básica y al reto que representa el vincular el conocimiento de ámbito mundial con los problemas locales. Los sistemas de investigación deberían organizarse de manera más flexible con miras a promover la ciencia y la interdisciplinariedad, al servicio de la sociedad (UNESCO, 2009, p. 3-4).

³⁹A Conferência ratifica que “la sociedad del conocimiento *necesita diversos sistemas de educación superior*, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos. Además de los centros de enseñanza públicos, las entidades privadas de enseñanza superior con objetivos de interés público han de desempeñar una función importante”, bem como a “sociedad del conocimiento exige una *diferenciación cada vez mayor de funciones dentro de los sistemas y establecimientos de educación superior*, con pólos y redes de excelencia investigadora, innovaciones en matéria de enseñanza y aprendizaje, y nuevas estrategias al servicio de la comunidad” (UNESCO, 2009, p. 3-4 - grifos nossos).

⁴⁰A Conferência revalida que a aplicação “de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje encierra un gran potencial de aumento del acceso, la calidad y los buenos resultados” (UNESCO, 2009, p. 3).

Estados devem promover leis e mecanismos para regulamentar os provedores transnacionais⁴¹. O documento afirma, ainda, o propósito de agir para que a educação superior não seja considerada como serviço comercial no âmbito da OMC/AGCS⁴² (DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE, 2008).

E por último, em face aos desafios, de acordo com o documento, faz-se necessária a construção de um *Espaço* de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES)⁴³. Para sua consolidação é necessário enfrentar

a. a renovação dos sistemas educativos da Região, com o objetivo de alcançar uma melhor e maior *compatibilidade entre programas, instituições, modalidades e sistemas*, integrando e articulando a diversidade cultural e institucional; b. a articulação dos sistemas nacionais de informação sobre Educação Superior da região para propiciar, mediante o Mapa da Educação Superior na ALC (MESALC) [...]; c. o fortalecimento do processo de *convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais*, visando dispor de padrões e procedimentos regionais de garantia de qualidade da Educação Superior e da pesquisa para projetar sua função social e pública [...]; d. o mútuo reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, sobre a base de garantias de qualidade, assim como a *formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns aceitos em toda a região*. Os acordos sobre legibilidade, transparência e reconhecimento dos títulos e diplomas mostram-se indispensáveis, assim como a valorização de habilidades e competências dos graduados e a *certificação de estudos parciais*, igualmente deve ter continuidade o processo de conhecimento recíproco dos sistemas nacionais de *pós-graduação*, com ênfase na qualidade como um requisito para o *reconhecimento de títulos e créditos outorgados* em cada um dos países da região; e. o fomento da *mobilidade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo*, inclusive mediante a implementação de fundos específicos; f. o empreendimento de projetos conjuntos de pesquisa e a *criação de redes de pesquisa e docência multiuniversitárias e pluridisciplinares*; g. o estabelecimento de instrumentos de comunicação para favorecer a circulação

⁴¹A Conferência confirma que a educação superior “transfronteriza también puede generar oportunidades para prestatarios deshonestos y de poca calidad, cuya acción debe contrarrestarse. Los proveedores espúrios (“fábricas de diplomas”) constituyen un grave problema. La lucha contra esas “fábricas de diplomas” exige esfuerzos multifacéticos de ámbito nacional e internacional” (UNESCO, 2009, p. 5).

⁴²Lima (2007) relata que os acordos internacionais articulados pelos organismos internacionais estão sendo marcados pela privatização e pela desnacionalização da educação superior nos países periféricos, ao verificar: a) a formação de parcerias entre empresas educacionais com sede nos Estados Unidos e na Europa que buscam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, principalmente para formação e treinamento de professores, padronizando conhecimentos e uniformizando conteúdos; b) a expansão das universidades corporativas; c) comercialização da educação por meio da EAD, da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais e das parcerias de universidades estadunidenses e europeias. O grande obstáculo para a internacionalização/comercialização dos chamados serviços educacionais de nível superior corresponde à validação dos certificados. Nesse sentido, surge espaço para a naturalização de uma certificação internacional e o Processo de Bolonha avança significativamente nessa direção.

⁴³De acordo com a IESALC “ativa-se a integração das regiões, consolidando-se como blocos com estratégias pertinentes e coordenadas para enfrentar os desafios que a globalização apresenta no campo da educação superior” (IESALC, 2009c).

da informação e da aprendizagem; h. o *estímulo a programas de Educação a distância compartilhados*, assim como o apoio à criação de *instituições de caráter regional que combinem a Educação virtual e a presencial*; i. o incremento da *aprendizagem de línguas* da região para favorecer uma integração regional que incorpore como riqueza a diversidade cultural e o plurilingüismo (DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE, 2008 - grifos nossos).

A educação nessa Declaração (2008) é compreendida com bem público social a ser ofertado nos sistemas público e privado, na condição de serviço público, e o Estado deve garantir um financiamento adequado às IES públicas. A partir dessa perspectiva, pode-se levantar a questão sobre o que se compreende por *financiamento adequado*, ao se esperar das instituições papéis tão abrangente, complexo e contraditório. Ressalta-se a importância da pertinência e responsabilidade das IES para com os países do continente e da região, bem como a incorporação de expressões, difundidas em âmbito global, em diversos documentos sobre educação superior (Bolonha, UNESCO, BM, decretos e leis promulgados pelos Estados para reforma nesse nível de ensino etc.), como por exemplo: qualidade, pertinência, relevância social, eficiência, transparência, prestação de contas, diversidade, flexibilidade, níveis de desempenho, articulação dos sistemas formais e não-formais, educação virtual, vocações e interesses diferenciados dos estudantes, certificação para o trabalho, educação ao longo da vida, profissionalização dos dirigentes, missão, dentre outros. Assumir esse novo referencial e naturalizar tais expressões/concepções denota o processo de constituição de uma agenda globalmente estruturada para a educação superior. Também se verifica que a autonomia universitária e a busca pelo saber *desinteressado* entram em contradição com as novas exigências de pertinência social que se relacionam à resolução dos problemas e às necessidades de desenvolvimento dos países.

A posição de rejeição da educação superior como serviço comercial no âmbito da OMC, a defesa de que as IES não podem ser regidas pela lógica do mercado e a afirmação desse nível de ensino como direito humano, torna-se um referencial importante, que lança expressivos desafios, sendo um deles a criação do ENLACES que objetiva a construção de um Espaço da Educação Superior na América Latina e Caribe. Em relação a esse último aspecto, o processo de Bolonha parece constituir-se como um referencial/modelo para a construção desse espaço latino-americano e caribenho. Em relação às novas finalidades defendidas para as IES, verifica-se uma ênfase sobre o atendimento das demandas geradas pelos problemas enfrentados pelos países periféricos e agravados com o atual estágio da acumulação flexível do capital. Enquanto que na União Europeia a perspectiva dos países

dominantes passa pela ótica da educação superior como estratégia de competitividade global. Lanz, Fergusson, Marcuzzi concluem que a

universidad latinoamericana y caribeña parece estar ausente del conflicto entre dar respuesta a las necesidades de competitividad que la Mundialización/Globalización nos plantea, y atender simultaneamente las urgentes necesidades de la exclusion social, económica, política y el deterioro ambiental. (2006, p.111)

É importante ressaltar que os efeitos da globalização não recaem somente sobre os modos de produção, mas atingem também a socialização e o uso do conhecimento produzido. Dias Sobrinho afirma que a metade do Produto Interno Bruto (PIB) dos países mais ricos está sedimentada em conhecimento e como a “produção e o domínio dos conhecimentos dependem de sólidas estruturas e pesados investimentos, é muito provável que as distâncias entre países pobres e ricos tendam a aumentar bastante e cada vez mais rapidamente” (2005b, p.169). Nesse cenário, os países periféricos, ao desenvolverem trabalhos científicos sob a forma de projetos interconectados em redes transnacionais e ao conviver, ao mesmo tempo, com a evasão significativa de pesquisadores altamente qualificados para os países dominantes possuem desafios expressivos a serem enfrentados. Segundo Dias Sobrinho, a América Latina participa “somente com cerca de 3,5% da produção da ciência mundial, além de privar-se de bons pesquisadores, ainda acaba transferindo aos países ricos os benefícios de cerca de vinte anos de investimentos na formação de cada cientista” (2005b, p. 170).

1.1.3 Cenário da educação superior no Brasil: reforma a partir dos anos de 1990

O Brasil criou oficialmente suas primeiras universidades somente na década de 1920, o que representou, para esse campo, um instigante descompasso com os demais países, inclusive os do continente sul-americano⁴⁴. Anterior a essa data, o ensino superior ocorria em seminários, conventos e escolas isoladas com a finalidade profissionalizante, para atender às necessidades da burocracia estatal e das elites que concentravam o poder econômico, político e cultural no país. A primeira instituição que assumiu duradouramente o status de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Somente em 1934 com a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, com a Universidade do Distrito Federal (UDF),

⁴⁴De acordo com Fanelli, “a porcentagem de população adulta com 15 anos ou mais de educação nos países da América Latina varia entre 20% e 16% na Argentina, no Panamá e no Chile, até uma baixa porcentagem de 10% no Paraguai, El Salvador (9,7%), Brasil {8,2%} e Honduras (4,5%).” (2009, p. 83). Ao mesmo tempo, ainda segunda a autora, o Brasil e o México são os países em que a pós-graduação está mais desenvolvida na América Latina.

surgiram no país, ainda que de forma parcial, os traços do modelo universitário humboldtiano (SGUISSARDI, 2006b). Foi no período da República populista (1954-1964) que ocorreu a criação de grande parte das universidades federais brasileiras, que buscou seguir o modelo da modernização do sistema da educação superior norte-americana, apesar de ter-se constituído, a partir da reunião e federalização de faculdades estaduais ou privadas existentes. Durante a ditadura militar (1964-1982), apesar das sérias consequências que teve sobre a vida acadêmica, foi o período em que o processo “tardio de formação da universidade brasileira recebeu maior impulso” (CUNHA, 2000, p.178) e, a partir do esgotamento desse regime, com os movimentos pela democratização do país, surgem, na década de 1980, novos debates sobre os rumos da universidade pública. Urgia naquele momento, a discussão do papel da universidade no processo de democratização. O cenário da educação superior a partir da década de 1980 caracterizou-se pela privatização e fragmentação institucional, com as universidades públicas demonstrando heterogeneidade em relação ao tamanho e à qualidade do trabalho acadêmico. A seu lado, a presença de instituições de pequeno porte, geralmente privadas e de qualidade duvidosa, que conferem diplomas com o mesmo valor legal que as universidades e não necessitam articular ensino e pesquisa⁴⁵.

No contexto da crise e da reestruturação do Estado brasileiro, fenômenos diretamente relacionados com a crise do Estado do Bem Estar Social e com a transformação da base econômica no cenário mundial que passa por um processo de transição do regime fordista para o regime de acumulação flexível⁴⁶, ocorreram na década de 1990, o processo de ajustamento do projeto político brasileiro à nova ordem mundial, e dentre elas, a nova reforma da educação superior, tendo por base a redução da esfera pública pelo viés privatista que introduz um processo de mercadorização do espaço estatal ou público. As reformas estruturais e fiscais iniciadas pelos países periféricos foram guiadas pelos organismos multilaterais (FMI, BIRD/Banco Mundial, dentre outros), a partir da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, por meio da liberalização da economia (Consenso de Washington). Enfatizou-se nas reformas o papel preponderante do mercado para a alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado.

⁴⁵De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2007 (INEP-2009), o país possui segundo a Organização Acadêmica, 1.829 faculdades privadas e 96 de universidades públicas.

⁴⁶O fordismo é caracterizado pela subordinação do trabalhador a máquina, pela retirada da sua capacidade de decisão, pela diminuição radical dos custos de supervisão. A acumulação flexível evidencia as novas exigências da expansão do capital por meio da flexibilização dos processos de trabalhos, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Segundo Harvey caracteriza-se “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (2006, p. 140).

Nesse cenário, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) iniciou o movimento de reforma do Estado brasileiro e da educação superior. As reformas nesse nível de ensino seguiram a tônica reformista em âmbito global, como: diferenciação das IES; ampliação das instituições privadas; incentivos a fontes alternativas de financiamento para instituições públicas bem como a mudança na função do Estado no tocante que à educação superior, passando “de agente de um processo integral a agente apenas regulador e controlador (AMARAL, 2003). O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2008)* vem demonstrando características marcadas tanto pela continuidade quanto pela ruptura em relação as políticas educacionais do governo anterior (CARVALHO, 2006b) e tem optado por uma expansão desse nível de ensino com significativo investimento público, seja através da criação de novas instituições federais de ensino superior seja dos programas como ProUni (Programa Universidade para Todos) e Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) apesar de manter os mecanismos de mercado na sua regulação⁴⁷.

De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008) as reformas implantadas pelas políticas públicas no Brasil são influenciadas por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e por *think tanks* transnacionais. Por exemplo, a reforma universitária de 1968 foi influenciada pelo modelo departamental da universidade norte-americana; as reformas para educação superior na década de 1990 tiveram como parâmetro teórico, o liberalismo ortodoxo do Banco Mundial; e nas primeiras décadas do século XXI, o processo de Bolonha vem-se constituindo em ponto de referência.

1.2 Neoliberalismo, Estado, globalização e educação

Para entender a ideologia liberal e neoliberal nas últimas décadas, faz-se necessário situá-la historicamente, uma vez que a palavra indica tanto uma ruptura como uma

* O segundo mandato encerra-se no final de 2010.

⁴⁷O presidente Luís Inácio Lula da Silva é filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). O PT foi fundado em 1980, a partir da articulação de três movimentos: da afirmação dos metalúrgicos do ABC Paulista, do movimento da Teologia da Libertação da Igreja Católica e do retorno dos anistiados em 1979. Originou-se como uma alternativa política mesclando socialismo e democracia. Porém, o sucesso eleitoral do PT em 2002, com Lula da Silva traduziu-se no sacrifício de negar o seu projeto societário contra-hegemônico, ao construir uma política de alianças que levou à descaracterização de seu programa político construído coletivamente ao longo dos anos 1980 e 1990 do século XX. Neves explica que, de acordo com a trajetória política ideológica do PT e do PSDB (partido de Fernando Henrique Cardoso), pode-se “depreender que, na atualidade, essas forças político-partidárias não mais representam ideologias antagônicas no cenário político nacional; ao contrário, disputam entre si a direção do projeto neoliberal da terceira via. O primeiro, dando maior ênfase, por meio de uma ideologia nacionalista, ao capital produtivo, em especial o setor exportador, e o segundo, cultuando o processo de internacionalização econômica e político-social, sob a direção do capital financeiro” (2005, p.115).

continuidade em relação ao liberalismo clássico. O liberalismo surgiu como uma ideologia que visou derrubar o feudalismo e o absolutismo, assentada na defesa da propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo e na defesa da liberdade do mercado. Vários fatores proporcionaram o surgimento do liberalismo como, por exemplo: surgimento das cidades, do empirismo, do racionalismo, da reforma religiosa, dentre outros. A fase de prosperidade por meio do progresso econômico e da expansão comercial do liberalismo clássico findou-se no final de 1920 e início dos anos de 1930 do século XX (ORSO, 2007a). O *laissez-faire* e a mão invisível do mercado tão apregoados pelos liberais colocaram em xeque o próprio liberalismo e o capitalismo. A saída encontrada nesse momento de crise foi inspirada pelo liberal Keynes que propôs o intervencionismo estatal como saída para assegurar a continuidade do capitalismo, do liberalismo e do individualismo. Daí, inicia-se o *welfare state* ou Estado do Bem Estar Social, após a Segunda Guerra Mundial. O Estado passou a assumir uma nova forma de atuação neste período, garantindo os pré-requisitos estruturais para a reprodução do sistema, como também passou a criar e a recriar permanentemente através dos fundos públicos as condições para o processo de acumulação de capital. Nesse período, o Estado foi ampliado em suas funções adotando inúmeras políticas sociais com o objetivo de diminuir os vários problemas sociais originados por esse modelo econômico.

A partir do final dos anos 1970 do século XX, esse modelo de acumulação entra novamente em crise⁴⁸, sendo substituído por um novo modelo, o neoliberal⁴⁹. Esse movimento exigiu novas articulações entre os espaços públicos e privados. O Estado interventor passou a ser visto novamente como a causa das mazelas sociais: inflação, corrupção, ineficiência, desmandos, etc. Inicia-se a defesa da política econômica a partir da soberania do mercado auto-regulável nas suas relações econômicas internas e externas. Na defesa desse novo modelo, o Estado passou a ser demonizado; as empresas estatais passaram a ser vistas como improdutivas e ineficientes e os servidores públicos como vagabundos; os

⁴⁸A partir da crise do petróleo nessa década e do deslocamento de corporações europeias para outros países a procura de melhores condições materiais e de remuneração para os trabalhadores que “propocionassem o aumento de seus lucros, os diferentes Estados europeus, especialmente o inglês, entraram em crise fiscal, não conseguindo garantir o nível de Bem-Estar Social até então vigente. Iniciaram-se, assim, reformas do Estado que significaram uma marcha à ré nesse processo, caracterizando-se, por conseguinte, a chamada crise do Estado do Bem-Estar Social (AMARAL, 2003, p. 42).

⁴⁹A crise estrutural do capitalismo agudizada na década de 1970 levou a burguesia internacional a organizar novas estratégias de enfrentamento da crise, sendo elas, reestruturação da esfera produtiva, reordenamento do papel dos Estados Nacionais e difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade. “Estas dimensões constituem a base de fundamentação do projeto hegemônico da globalização econômica e da sociedade da informação difundido pelos sujeitos políticos do capital” (LIMA, 2007, p. 21)

direitos sociais e trabalhistas como entraves para o progresso⁵⁰. A resignificação destes elementos somou na defesa de novas concepções, como, a reengenharia, as privatizações, a desregulamentação, a flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais, enfim, a defesa do Estado mínimo. Inicia-se a afirmação do capitalismo de mercado e o surgimento de uma sociedade de consumo de massas.

O neoliberalismo, expressão ideológica da globalização, concebe as funções do Estado de forma diferenciada do liberalismo clássico, que defendia a minimização do papel do Estado. Os ideólogos do neoliberalismo vão além dessa tese, ao sustentar a necessidade de o Estado tornar-se também parceiro para a consecução dos objetivos do capital. O Consenso de Washington (1989), defendido pelos organismos transacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE) e pelos países dominantes, de viés neoliberal, preconizava a diminuição da intervenção dos Estados a partir da: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização, desregulamentação, e intervenção do Estado (BARROSO, 2005). Iniciou-se o processo de deslocamento do projeto do desenvolvimento nacional, conduzido pelo Estado-nação mediante o seu mercado nacional, para o projeto transnacional dependente da regulação do mercado global, mediante o gerencialismo global (*global managerialism*). Ainda nos anos de 1980 e, sobretudo, nos anos de 1990, a cartilha defendida pelo Consenso de Washington demonstrou sinais de saturação⁵¹ (BARROSO, 2005). Com novas possibilidades para a reprodução do capital, o Banco Mundial passou a justificar a atuação do Estado por meio da chamada *boa governação*, em que as instituições reguladoras do mercado deveriam estar fora do alcance dos governos; por meio da criação de um conjunto de instituições para propiciar programas de ajustamento estrutural; e por meio do novo direcionamento dos governos nacionais de proporcionadores para reguladores (DALE, 2005). O mesmo autor ainda argumenta que atualmente vivemos o Consenso de Washington Alargado⁵², a partir da nova governação de

tipo empresarial, anticorrupção, mercados de trabalhos flexíveis, acordos com a Organização Mundial do Trabalho, códigos e padrões financeiros, prudência na abertura de contas de capital, independência dos bancos centrais/medidas relativas à inflação, redes de apoio social, medidas para redução da pobreza (DALE, 2005, p. 58).

⁵⁰ A flexibilização na oferta do ensino superior implementada no Brasil mediante as reformas nesse nível de ensino na década de 1990 e início dos anos 2000 sustentou-se ideologicamente com a construção do consenso da ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral.

⁵¹ De acordo com Barroso, as receitas do Consenso de Washington “começam a ser postas em causa com as experiências dolorosas dos países europeus do ‘antigo bloco de leste’ ou dos ‘tigres’ asiáticos ou das ‘economias emergentes’ da América Latina. É nesse contexto que se começa a assistir a uma redefinição das relações entre economia e política no quadro dos processos de desenvolvimento em geral” ((2005, p.743).

⁵² Conferir Santos (2005), que também defende que o atual período é designado de pós-Consenso de Washington.

É importante ressaltar que as modificações na atuação do Estado frente às exigências econômicas e sociais recentes estão relacionadas à passagem da fase do capitalismo “competitivo liberal (em que o papel do Estado se limitava a criar algumas condições gerais para o funcionamento da economia) para a fase do capitalismo monopolista (em que as funções do Estado passam a estender-se mais directamente à produção)” (AFONSO, 1999a, p.136).

As várias feições defendidas pelo liberalismo para salvaguardar o capitalismo demonstram que a história deste modo de produção é a história das suas reestruturações. Nesse processo, o Estado vem evidenciando sua importância fundamental na defesa da propriedade e do capital, ora intervindo mais, ora menos. Assim, pode-se afirmar que o

liberalismo constitui a ideologia que justifica e racionaliza os interesses do capital servindo, dessa maneira, de sustentação e organização das sociedades capitalistas. O neocapitalismo, bem como o neoliberalismo, é expressão ideológica de tais sociedades em etapas diferentes da organização da produção material. Assim, se o liberalismo também chamado clássico correspondeu à expressão ideológica necessária do capitalismo em sua etapa concorrencial, o neocapitalismo correspondeu à etapa do capitalismo monopolista, e o neoliberalismo corresponde à etapa de desenvolvimento do capitalismo no processo de globalização. O liberalismo é, no entanto, em qualquer de suas derivações, expressão historicamente necessária do capitalismo (Warde, apud ALVES, 2007, p. 89).

Para entender a relação contraditória entre o público e o privado nesse modo de produção, torna-se necessária a contextualização das crises do capitalismo que propiciaram novas formas de configuração do poder político e do Estado, inaugurando novas relações entre Estado e sociedade que possibilitaram maior ou menor concessão aos direitos sociais. Daí, “o Estado capitalista, o poder político, a cidadania e a educação apresentam-se sob formas históricas diferentes no processo civilizatório burguês” (SILVA JÚNIOR, 2007b, p.159).

1.3 O Estado frente ao processo de globalização

Nas três últimas décadas do século XX intensificaram-se profundamente as relações transnacionais por meio da globalização dos processos produtivos e das transferências financeiras; dos meios de comunicação que disseminam imagens e informações; do deslocamento em massa de pessoas; e da significativa constituição de organizações supranacionais, de âmbito regional e global, bem como governamentais e não-

governamentais (SANTOS, 2005). Porém, esse processo não ocorre de forma linear e homogênea⁵³. O termo globalização expressa a crescente interdependência mundial nos planos econômico, político e cultural⁵⁴. Esse novo dinamismo constitui-se de um novo campo de disputa por hegemonia entre diversos atores e organismos dos países dominantes, países semi-periféricos, periféricos e vem permitindo gerar profundas transformações econômicas e políticas em escala planetária. Segundo Santos, a economia mundial nesse novo cenário passou a se assumir como uma:

economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Europeia e nas relações privilegiadas desta com a Europa do Leste e com o Norte de África (2005, p.35).

Estas significativas transformações globais ocorrem mediante a naturalização do consenso hegemônico neoliberal forjado pelos países dominantes de que o único modelo de desenvolvimento possível é o orientado para e pelo mercado, fato que vem exigindo mudanças estruturais e políticas de ajustamento macroeconômicas por parte dos Estados para coadunar-se às novas regras do mercado mundial, segundo as quais

deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e

⁵³Santos (2005) afirma que globalização é constituída de conjuntos diferenciados de relações sociais que originam diferentes fenômenos. Assim, não existe uma única globalização, mas globalizações. A globalização hegemônica é resultado das decisões dos Estados nacionais. O autor também diferencia globalização hegemônica e contra-hegemônica. Lima (2007) também ressalta que o sentido político que é dado a globalização econômica “como processo de integração mundial, omite que a globalização articula um processo de unificação-hierarquização, atravessado pela contradição gerada pelo apronfundamento das desigualdades econômicas que constituem as relações sociais na atualidade. A arquitetura da mundialização do capital tem por objetivo principalmente permitir a valorização, em escala internacional, de um capital de investimento financeiro constituído por uma profunda hierarquização política e econômica, ordenada em torno de três pólos da tríade (Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão)” (2007, p. 41-42).

⁵⁴Dale alerta que a globalização “é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação” (2001, p.134). Lima também ressalta que a globalização econômica não alcança a “homogeneização do espaço, porque a acumulação do capital ocorre em ritmos desiguais de tempo e realiza-se por meio das profundas desigualdades de concentração da produção e do consumo da estrutura técnico-produtiva em determinadas regiões e países, em detrimento de outras áreas do espaço mundial. Ou seja, no espaço convivem tempos desiguais e estruturas técnicas diferenciadas. As inovações tecnológicas não alcançam todos os países e regiões, apenas aqueles de interesse do capital” (2007, p. 184).

para vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o sector empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização, a mobilidade dos recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocadamente vulnerabilizados pela actuação do mercado (SANTOS, 2005, p. 35).

A globalização política vem impondo novas relações de poder mediante novas articulações entre fronteiras e práticas transnacionais. O Estado-nação perde o seu monopólio na regulação das funções económica, social e política, ganhando importância a sociedade civil e a presença decisiva das agências financeiras e dos diversos atores transacionais, como as grandes empresas multinacionais. Santos cita Jessop para explicar três tendências de transformação do poder do Estado no cenário da Europa e da América do Norte que são:

a desnacionalização do Estado, um certo esvaziamento do aparelho do Estado nacional que decorre do facto de as velhas e novas capacidades do Estado estarem a ser reorganizadas, tanto territorial como funcionalmente, aos níveis subnacional e supranacional. [...] *A des-estatização dos regimes políticos* reflectida na transição do conceito de governo (government) para o de governação (governance), ou seja, de um modelo de regulação social e económica assente no papel central do Estado para um outro assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais e não-governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação [...]. *Internacionalização do Estado nacional* expressa no aumento do impacto estratégico do contexto internacional na actuação do Estado, o que pode envolver a expansão do campo de acção do Estado nacional sempre que for necessário adequar as condições internas às exigências extra-territoriais ou transnacionais (Jessop apud SANTOS, 2005, p. 44).

Sobre a passagem da economia internacional para a global, Stoer cita Cox para explicar que na

economia internacional, os Estados mantinham um grau importante de controlo sobre as suas economias nacionais e podiam regular a sua relação com a economia mundial exterior [...]. Na economia global emergente, esta capacidade autónoma dos Estados tem sido reduzida para todos os Estados, embora em maior grau para alguns. Os Estados são, pouco a pouco, reduzidos ao papel de ajustar as economias nacionais às dinâmicas da economia global desregulada (2002, p. 35).

O processo de globalização é um ato político forjado pelos Estados-nação dominantes como a saída para continuar o processo de acumulação na atual etapa do capitalismo. Nessa trajetória, os Estados vêm cedendo parte da sua autonomia ou soberania visando a defesa dos seus próprios interesses, buscando proteger-se dos efeitos negativos da globalização, e ao mesmo tempo, usufruir das suas vantagens (SANTOS, 2005). Assim, passam a tornar-se protagonistas, as organizações internacionais, como por exemplo, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como as organizações regionais, UE, Associação Norte Americana de Comércio Livre (NAFTA), Fórum de Cooperação Econômica da Ásia-Pacífico (APEC), dentre outros. Nesse novo desenho, as organizações regionais atuam como atores supranacionais mediante os acordos multilaterais entre os Estados-nação possibilitando a mediação dos avanços da globalização e dos seus efeitos para os países membros.

Está em curso a naturalização de medidas de ajuste ditadas pelos países dominantes, guiadas pela liberalização, privatização, desregulamentação da economia, contenção de gastos nas políticas sociais, promoção da mobilidade de capitais que vem impondo a submissão do Estado frente ao capital global, mas ao mesmo tempo, vem mostrando também sua capacidade de reestruturação ao permitir-se uma destruição institucional seletiva, uma vez que “a concepção neoliberal da governação global é o complemento dessa destruição selectiva” (PUREZA, 2005, p. 240). Ao retrair-se, o Estado “tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação” (SANTOS, 2005, p. 45). Dale também argumenta que os “mercados são inteiramente dependentes de uma série de condições que só podem ser proporcionadas pelo Estado como o detentor do monopólio do controlo e sanções legais” (2001, p.112).

A União Europeia pode ser considerada um Estado transnacional (AZEVEDO, 2006) constituindo-se em um singular processo da redução do poder e da autonomia dos Estados-nação na regulação das atividades econômicas e sociais ao criar o mercado comum para a livre circulação de serviços, de capitais, de trabalhadores e do estabelecimento das empresas, antecipando inclusive, de certa forma as tendências globalizadoras⁵⁵. No caso do

⁵⁵Pode-se afirmar que importância da UE “como entidade reguladora resulta dos seus poderes irem para além

Processo de Bolonha pode-se afirmar que é uma política pública transnacional

dirigida, em última instância, por um meta-Estado, que é a União Europeia, com vistas a regular um meta-campo social, o campo universitário científico europeu, que, a exemplo de qualquer outro campo social, caracteriza-se por ser um espaço estruturado de posições, cujos autores, permanentemente, travam relações, fazem alianças e lutam entre si, bem como se relacionam com atores externos que, apesar da autonomia universitária, são capazes de interferir no arranjo espacial desse mesmo campo (AZEVEDO, 2006, p.176).

Nesse cenário das novas relações de poder naturaliza-se a chamada *governança global* como um conceito neutro no discurso dos ideólogos neoliberais e que se concretiza na afirmação de redes internacionais entre governos, organizações internacionais, atores privados e organizações não-governamentais transnacionais (PUREZA, 2005)⁵⁶. A reconfiguração do Estado nesse processo vem exigindo novas formas de atuação das suas tradicionais funções de regulação, de integração, de coesão e de controle social, uma vez que passa a integrar-se em redes como também passa a assumir o papel de articulador e mediador, tanto no nível subnacional como no supranacional. Assim, a internacionalização “é um modo de reorganizar e relançar o poder do Estado - e não necessariamente um afastamento do Estado” (Wendt, apud PUREZA, 2002, p. 102), uma vez que o processo de globalização vem acirrando a competitividade entre os Estados nacionais pela busca de hegemonia. Nessa redefinição de poderes, a União Europeia vem buscando ser referência mundial em termos de boas práticas para governança⁵⁷. Ainda sobre os novos papéis assumidos pelo Estado, Seixas (2001) e Dale

dos que qualquer outra organização internacional, uma vez que pode produzir legislação aplicável no interior dos Estados-membros sem necessidade de negociação ou intervenção posterior por parte destes. O direito comunitário representa hoje um dos mais significativos regimes estabelecidos para gerir áreas de acção transnacional. Os Estados deixam, assim, de constituir os únicos centros de poder político dentro dos limites do seu território” (GONÇALVES, 2005, p. 341). A mesma autora chama a atenção para que na construção da UE “as liberdades e direitos civis e políticos, núcleo fundamental da cidadania no Estado liberal-democrático, e os direitos sociais e económicos construídos por um Estado social tendencialmente intervencionista, foram excluídos da esfera própria de intervenção de uma organização cuja dinâmica evolutiva se tem baseado, antes de mais, nos princípios da livre troca e da concorrência” (2005, p. 343).

⁵⁶O autor chama a atenção para a pretensa neutralidade política do conceito de *governança global* e seu distanciamento em relação ao conceito tradicional de governo que tem sido utilizado como suportes de uma representação da *governança global* adequada à minimalização dos entraves regulatórios à globalização neoliberal. Vem sendo utilizados dois argumentos retóricos no esvaziamento político da governança. A primeira oculta os déficits institucionais do sistema internacional enfatizando o novo papel da governança em rede mediante as parcerias do setor público, do privado e do terceiro setor, e o segundo argumento apresenta indiferenciadamente os atores não governamentais como suportes de dinâmicas de *governança global* (PUREZA, 2005).

⁵⁷De acordo com os documentos produzidos no âmbito da UE define-se *governança* como um “conjunto de regras, processos e práticas que dizem respeito à qualidade do exercício do poder a nível europeu, essencialmente no que se refere à responsabilidade, transparência, coerência, eficiência e eficácia (p. 8). [...] O

(2005) utilizam a expressão *esvaziamento do Estado* para expressar que um conjunto de suas tradicionais responsabilidades e poderes foram direcionados ou transferidos para o plano supranacional, plano subnacional e para a sociedade civil. Dale cita Jessop para descrever as mudanças nas suas funções no tocante à regulação social ao verificar que o

Estado (em que se contava com o estado/sector público como fornecedor e financiador dos serviços públicos que não eram transaccionáveis), Nacional (baseado no pressuposto de uma economia nacional), Providência (responsabilidade do estado por assegurar a redistribuição dos bens económicos), Keynesiano (intervenção do estado nas economias nacionais através do controlo, em particular, dos níveis de procura) para o regime (assinalando que o estado era apenas parte do aparelho através do qual se organizavam as sociedades e se forneciam os serviços), Pós-nacional (apontando para uma economia transnacional, em que o papel e dimensão das economias fica muito diminuído), Trabalho voluntário (responsabilidade individualizada pela previdência, com uma rede de suporte residual), Schumteriano (o estado proporcionando condições e apoios mínimos à economia, em vez de intervir directamente) (Jessop apud DALE, 2005, p.55).

As novas formas de atuação do Estado vêm sendo legitimadas pela chamada *boa governação*⁵⁸. Dale (2005) explica três conceitos que passam a destacar-se nesse processo: o

primeiro passo da União deverá consistir em assegurar o **êxito da reforma da governança a nível interno, por forma a salientar a necessidade de mudança** a nível internacional. Os objectivos de paz, crescimento, emprego e justiça social prosseguidos na União deverão também ser promovidos no exterior, para que possam ser efectivamente alcançados tanto a nível europeu como a nível global. Assim, dar-se-á resposta às expectativas dos cidadãos, no sentido de uma União forte na cena mundial. O êxito obtido na acção internacional reforça a identidade europeia e a importância dos valores partilhados na União. (p. 30) [...] Ao ter mais em consideração a dimensão global, a União reforçará a sua posição nas negociações multilaterais. Deverá ter por objectivo melhorar a eficácia e a legitimidade do processo global de decisão, contribuindo para modernizar e reformar as instituições internacionais e multilaterais a médio e a longo prazo. O objectivo deverá consistir em reforçar a eficácia e os poderes de controlo de aplicação da regulamentação por parte das instituições multilaterais. A curto prazo, a União deverá criar parcerias com outros países, por forma a promover uma maior cooperação e coerência entre as actividades das organizações internacionais existentes e aumentar a sua transparência (p.30-31). [...] A acção internacional deverá ser complementada por novos instrumentos. Muitas das ideias apresentadas no presente Livro Branco poderão ser testadas a nível global, nomeadamente o controlo colegial dos progressos alcançados na prossecução dos objectivos acordados a nível internacional ou o desenvolvimento de soluções co-regulamentares para abordar aspectos da nova economia. Tal como na União, estas abordagens deverão complementar elementos válidos do direito público internacional, nomeadamente a Organização Mundial do Comércio e o Tribunal Internacional de Justiça. (p. 31). As propostas para a boa governação, segundo livro Branco da Comissão Europeia de 2001 são: estruturar a relação entre a União Europeia e a sociedade civil; promover uma maior utilização das competências e da experiência prática dos protagonistas regionais e locais; reforçar a confiança do público na forma como os dirigentes políticos utilizam os pareceres dos peritos; apoiar uma definição mais clara dos objetivos políticos da União Europeia e melhorar a eficácia das políticas comunitárias; estabelecer as condições da criação de agências europeias de regulamentação; redefinir as atribuições e responsabilidades de cada instituição” (grifos originais). Comissão das Comunidades Europeias. *Governança europeia: um livro branco*, 2001. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0428pt01.pdf.

⁵⁸Lima explica que o conceito de governação ou governança tem significado a “capacidade reguladora que articula a esfera estatal e a esfera privada (base de fundamentação do conceito público não-estatal) em âmbito nacional e internacional. Na atualidade, é fundamental a construção de uma agenda que busque a reforma das

primeiro, como um meio de coordenação alternativo ao Estado e ao mercado, aproximando-se da sociedade civil e das redes⁵⁹; o segundo, como uma reação técnica aos problemas da administração pública tradicional mediante a aplicação de uma nova administração pública no âmbito nacional, de uma governação supranacional, e da boa governação. Emergem no campo da educação novos padrões de governação mediante as dimensões: de atividades (financiamento, fornecimento, regulação, propriedade); de formas sociais de coordenação social (estado, mercado, comunidade, agregado doméstico) e de escala (supranacional, nacional e subnacional) (Dale apud ANTUNES, 2006). Nesse processo, a busca pela resolução dos problemas dos sistemas nacionais de educação passa, nesse novo desenho, a estar diretamente relacionada com a nova (des)ordem global. No contexto da Europa, a emergência do *Estado em rede* vem significando uma nova forma de regulação em que o surgimento de um “estado que assume a tarefa de se tornar capaz de providenciar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política social que se baseie ela própria na capacidade dos cidadãos de lidarem com as possibilidades e os riscos inerentes ao capitalismo flexível” (MAGALHÃES; STOER, 2005, p. 48).

Está em curso uma transformação estrutural nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações entre as pessoas, denominada “Capitalismo Informacional”. Nesse novo cenário, no que diz respeito as relações de produção,

a flexibilidade tornou-se o objectivo da “empresa em rede”; quando às relações de poder, a principal transformação concerne à crise do Estado-nação como entidade soberana [...]. A autoridade e a legitimidade do Estado foram postas em causa, pois a mundialização do capital e a descentralização da autoridade para os níveis regional e local engendram uma nova geometria do poder e uma nova forma de Estado - o Estado em rede (FERREIRA, 2006, p. 24).

A reconfiguração do capitalismo conhecida por globalização econômica e

funções e do tamanho do Estado e da relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil para garantir a governança” (2007, p. 63).

⁵⁹As redes constituem em organizações *quase-governamentais* que se relacionam mediante contratos, alianças, parcerias, consórcios, dentre outros, com as instituições do setor público ou não. As redes vêm tornando-se um modelo de governação para a educação. O desenvolvimento desse tipo de parcerias no campo da educação tem sido defendido pelos organismos OCDE, UNESCO, BM. No contexto da agenda neoliberal, as redes vêm sendo utilizadas como elemento estratégico e enfrentam vários riscos, como: apropriação ideológica e utilização instrumental das redes educativas por interesses externos; o desenvolvimento de assimetrias internas (centralização e distribuição assimétrica do poder); a burocratização da pedagogia; a centralização das redes (exclusão de pontos de vistas alternativos); o déficit democrático da governação em rede (silenciamento de vozes dissonantes) (LIMA, 2006).

sociedade da informação⁶⁰ vem impactando expressivamente a reforma política educacional em curso nos países periféricos, principalmente para o ensino superior, justificada pela necessidade desses países de readequar-se às novas mudanças. A educação escolar nos países periféricos vem constituindo-se como uma

política internacional de segurança do capital; como promissora área de investimentos para o capital em crise em sua incessante busca por novos mercados e novos campos de exploração lucrativa; e como importante estratégia de difusão da concepção de mundo burguesa (Lima, 2007, p. 22).

Difunde-se um *consenso* da resignificação do espaço mediante a presença da denominada “aldeia global”, da inevitabilidade do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no cenário da globalização e da sociedade da informação e o acesso de todos a todas mercadorias, inclusive das TIC em tempo real⁶¹. Sobre as TIC’s deve-se compreendê-las como

ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizados, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas. Pensar o papel das novas tecnologias, nesse contexto, implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias da informação e da comunicação

⁶⁰Dourado (2008) explica que é nesse contexto de mudanças sociais aprofundadas pela crescente diferenciação dos “ambientes geopolíticos e por expressivo e desigual avanço tecnológico que se efetivam alterações no mundo do trabalho e da produção, as quais, por seu turno, redimensionam as esferas da atividade humana. Estabelece-se, portanto, um espaço contraditório, em que se generalizam e desenvolvem tecnologias favoráveis à integração e, paradoxalmente, a novas formas de inclusão dependente. Tal processo não é resultante, em si mesmo, do avanço tecnológico, mas sim das novas formas de acomodação histórica do modo de produção capitalista que alteram as forças de sociabilidade e, consequentemente, a relação entre as forças sociais, que, sob a hegemonia do *ethos* privado, sofrem a influência das tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas” (2008, p. 893).

⁶¹As TIC englobam a informática, microeletrônica, telecomunicações, ciências da computação, engenharia de sistemas e de software e “criam a imagem de uma nova sociedade, uma sociedade pós-capitalista, o capitalismo da informação ou sociedade da informação, sociedade em rede ou sociedade informacional. [...] A imagem construída sobre a sociedade da informação constitui-se em uma estratégia política e econômica fundamental, no sentido de garantir a produção centralizada das novas tecnologias nos países centrais e a compra e adaptação de tecnologia pelos países periféricos. A utilização das inovações tecnológicas na indústria, no sistema financeiro e na informatização da educação garante a constituição de variados campos de exploração lucrativa para o capital em crise” (LIMA, 2007, p. 41-42). Dourado também explica que “as novas tecnologias não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas. Pensar o papel das novas tecnologias, nesse contexto, implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como protagonistas sociais, remetendo ao necessário desvelamento do Estado em sentido amplo, entendido como espaço de luta política e expressão da condensação de forças entre sociedade civil e política, e de sua materialização no campo das políticas engendradas e materializadas pelo Estado na sociedade” (2002, p. 238).

(TIC) como protagonistas sociais, remetendo ao necessário desvelamento do Estado em sentido amplo, entendido como espaço de luta política e expressão da condensação de forças entre sociedade civil e política, e de sua materialização no campo das políticas engendradas e materializadas pelo Estado na sociedade (DOURADO, 2008, p. 905).

Apesar da pesquisa ser uma finalidade tradicional intrínseca da universidade e esta atividade ter fundamentalmente um caráter internacional para possibilitar o avanço do saber, a internacionalização da educação superior, vem seguindo uma outra lógica, e avança sobretudo no sentido do ensino estar desarticulado da pesquisa, submetendo-se à estratégia da competitividade. Portanto, nesse novo desenho no campo da educação superior incorporam-se à vida acadêmica comportamentos de mercado que vêm sendo designados como *capitalismo acadêmico ou universidades empresariais*⁶². No cenário da redução de financiamento público⁶³ para as universidades e das novas prioridades dos orçamentos estatais para as áreas consideradas estratégicas para a competição global, naturalizam-se a mercantilização do conhecimento expressa na importância “crescente concedida à inovação tecnológica e à tecnociência e à propriedade intelectual ou posse de patentes” (SEIXAS, 2001, p. 213). Sobre o patenteamento do conhecimento, Santos nos alerta que essa nova dinâmica nas universidades tende a bloquear “a colegialidade dos processos de pesquisa e a discussão livre e aberta dos resultados. [...] Põe em causa o próprio avanço da ciência, para além de provocar uma distorção fatal nas prioridades da pesquisa” (2004, p. 89). A internacionalização/comercialização da educação superior mediante a expansão dos mercados educacionais e das pressões para eliminação de barreiras ao comércio de serviços pode viabilizar a exportação de programas de educação superior dos países hegemônicos para os países periféricos, bem como o “fornecimento de consultorias e a formação de parcerias para financiamento de pesquisas, criando a ‘educação transnacional’, base de sustentação das propostas da OMC: a educação como serviço” (LIMA, 2007, p. 185). Portanto, o AGCS não se constitui em um acordo neutro. Seu objetivo é de promover a liberação do comércio de serviços diminuindo os obstáculos entre os países e aumentar ao máximo a cobertura do campo de serviços a demais setores. Knight (2003) alerta sobre a difícil tomada de posição

⁶²Santos demonstra dois níveis e formas de mercantilização da universidade. Primeiro, induz a instituição a solucionar a diminuição de financiamento mediante a geração de receitas próprias e de parcerias com o sistema produtivo (indústrias). Nesse nível, “a universidade pública mantém sua autonomia e sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (2004, p. 19).

⁶³No caso brasileiro, no governo de Lula da Silva (2003-2010) houve certa recuperação de financiamento público para as universidades federais em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

dos países de comprometer-se ou não com a educação superior no âmbito do comércio de serviços. Segundo a autora,

“hay distintas perspectivas en cuanto al número y esencia de los compromisos, puesto que los países tienen objetivos de política educativa diferentes y, por consiguiente, diferentes metas y expectativas con respecto al comercio de servicios educativos [...]. Existen diferencias entre los países y en el interior de éstos, y ciertamente entre los grupos educativos. Se necesita debatir y analizar aún más para asumir una posición informada sobre por qué o por qué no es atractiva la liberalización del comercio para un país determinado, y cómo los acuerdos comerciales ayudan o impiden el logro de las metas nacionales y los intereses globales” (KNIGHT, 2003, p.37).

1.3.1 O redesenho das funções do Estado e das políticas educacionais face às novas exigências da transnacionalização da educação

Para entender o conceito do sujeito empreendedor das políticas públicas educacionais desencadeadoras deste processo de mudança pelo qual passa o ensino superior e, principalmente, a universidade, torna-se necessário refletir sobre o Estado. O referencial teórico gramsciano contribui para a sua análise, por compreendê-lo por meio de uma concepção ampliada, composta por dois planos, ou seja, o da

sociedade civil, isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”, e o da sociedade política ou Estado, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são [...] organizativas e conectivas (GRAMSCI, 1978, p. 10-11).

Segundo Gramsci (1978), a capacidade de buscar a hegemonia de uma classe não se limita somente à direção política, mas se estende aos aparelhos ideológicos e culturais. Compreender a hegemonia de uma classe é entendê-la dialeticamente na relação da economia com a política, sem esquecer sua importância com todos os nexos da sociedade civil⁶⁴. Para Gramsci (1978), uma das formas de expressão da hegemonia de uma classe na sociedade concretiza-se por meio da direção intelectual e moral, lançando mão da persuasão, fazendo

⁶⁴Segundo Gramsci (1978), a hegemonia abarca a direção política, cultural, moral e ideológica. Na sociedade civil, que é uma esfera da superestrutura, são produzidas e conduzidas as relações de direção política e ideológica, de hegemonia, de uma classe social sobre as outras, bem como é o *lugar* em que as classes sociais organizadas manifestam a defesa dos seus interesses. Portanto, hegemonia é o modo de conseguir o consenso dos governados a partir das propostas e perspectivas dos governantes.

uso dos meios ideológicos, para obter a adesão e o consenso dos indivíduos. Então a hegemonia

passa pelos diferentes momentos da relação de forças. Não se restringe à esfera cultural [...] mas não pode prescindir desta. Nesse campo cultural, entretanto, a questão da hegemonia não aponta apenas para a formação de uma vontade coletiva, capaz de criar um novo aparelho estatal e de transformar a sociedade. Aponta, também, ao mesmo tempo, para a elaboração e consequentemente difusão de uma nova concepção de mundo. E é sobretudo nessa dimensão particular, da luta pela hegemonia de uma classe sobre a sociedade, que ganha importância o reconhecimento das organizações ditas privadas da sociedade civil: a igreja, os sindicatos, as escolas, etc (PAMPLONA, s/d, p. 22).

A sociedade civil para Gramsci consiste das estruturas sociais constituídas de organismos privados que buscam impor a hegemonia cultural e política de uma classe ou frações de classe no conjunto da sociedade, a partir da direção intelectual e moral, objetivando formar a opinião pública. Coutinho (2005) nos esclarece que a sociedade civil tem,

por um lado, uma função social própria: a de garantir (ou contestar) a legitimidade de uma formação social e de seu Estado, os quais não têm mais legitimidade em si mesmos, carecendo do consenso da sociedade civil para se legitimarem. E por outro, que ela tem uma materialidade social própria: apresenta-se como um conjunto de organismos ou de objetivações sociais diferentes tanto das objetivações da esfera econômica quanto das objetivações do Estado *strictu sensu*. [...] Entre o Estado que diz representar o interesse público e os indivíduos atomizados no mundo da produção, surge uma esfera pluralista de organizações, de sujeitos coletivos, em luta ou em aliança entre si (Gramsci apud COUTINHO, 2005, p. 18).

Quanto à sociedade política, esta reside nos aparelhos coercitivos da sociedade que visam impor às massas a ideologia e a cultura dominante. A interdependência existente entre a sociedade civil e a sociedade política permite a articulação do consenso (direção) e da coerção (domínio) de uma classe sobre as demais. Mas para reproduzir-se como

sistema de vida hegemônico, o capitalismo procura conformar um “bloco histórico”, que garante a hegemonia da classe dominante economicamente e dirigente sob o ponto de vista ético-político e ideológico. E faz isso utilizando tanto dos recursos e dos aparelhos de “convencimento” da sociedade civil quanto dos de coerção da sociedade política (MARTINS, 2007, p. 2).

Assim, no Estado ocorre a correlação de forças contraditórias que ultrapassa os limites da classe dominante, por intermédio da força e do consenso. Para Neves, a política

educacional “é determinada pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e, também, do embate provisório das várias propostas educacionais em disputa pela hegemonia no Estado, em sentido estrito, e na sociedade civil” (NEVES, 2006, p.208). Nesse sentido, as políticas educacionais são geridas por sujeitos coletivos que estão organizados em aparelhos privados de hegemonia, podendo afirmar que a burocracia do Estado é:

também o cenário do conflito, tanto entre a classe dominante e dominada, quanto no interior da classe dominante, cujas frações competem entre si para organizar esta classe e estabelecer o seu predomínio social. O Estado não desenvolve apenas a sua própria dinâmica: ele está sujeito às dinâmicas competitivas, tanto da classe capitalista, que procura reproduzir as relações de produção capitalistas, quanto dos movimentos sociais, que buscam expandir o seu poder económico e os direitos sociais e políticos (Carnoy; Levin, apud AFONSO, 1999a, p.134).

A partir da compreensão do Estado ampliado, pode-se inferir que as políticas educacionais situam-se por meio de

ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções - objeto da articulação entre o sistema escolar, o Estado, as demandas sociais e o setor produtivo -, escolhas estas permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes (mercado de trabalho, instituições, tradições) e, portanto, como resultantes históricos do embate entre sociedade civil e política. As políticas no campo da educação, materializadas por meio de práticas sociais, não possuem autonomia diante da realidade social mais ampla, da qual são partes constitutivas e constituintes. Na medida em que se configuram como ato político, expressam sempre uma tomada de posição, uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação. A ação política e, conseqüentemente, a política educacional, em qualquer situação de suas feições, não possuem apenas uma dimensão política; são sempre políticas, já que não há conhecimento, técnica e tecnologia neutros, pois todos são expressões de formas conscientes, ou não, de engajamento (DOURADO, 2006, p. 27 -28).

Para analisar os novos papéis assumidos pelo Estado a partir da década de 1980 e as suas consequências para as políticas educacionais, torna-se necessário contextualizar o Estado do Bem Estar Social e a teoria proposta por Keynes, que surgiu como alternativa econômica e política das economias nacionais para enfrentar a crise gerada na Segunda Guerra Mundial e possibilitar a expansão do capital. O Estado do Bem Estar consolidou-se nos países centrais capitalistas e alcançou o chamado *círculo virtuoso da economia*, no período entre 1945 e 1973, apesar das exigências contraditórias do processo de acumulação capitalista com as necessidades de legitimação social, ao oferecer a proteção social aos seus cidadãos, por meio de empregos, do acesso da população a certos bens e serviços, como saúde

e educação, permitindo assim, uma conciliação ainda que provisória, entre capital e trabalho e, inclusive, certo controle sobre as massas populares. O modelo keynesiano defendia que o Estado deveria assumir o papel de promotor do crescimento, do bem estar material e de regulador da sociedade.

A partir do início da década de 1970, com o choque do petróleo, iniciou-se um período de recessão econômica por meio da inflação e do alto índice de desemprego. O intervencionismo estatal característico do Estado do Bem Estar Social passou a ser criticado virulentamente pelos neoliberais e neoconservadores, que passaram a defender a retomada e o fortalecimento da livre economia de mercado, a retirada do Estado da esfera econômica, uma maior articulação do Estado com os interesses do setor privado, a aplicação de modelos gerenciais e mercadológicos na gestão pública e a redefinição dos direitos sociais⁶⁵.

A partir dos anos 1970 do século XX, as políticas neoliberais retornaram, inicialmente no Chile (1976) com Pinochet, posteriormente com Thatcher na Inglaterra (1979), Reagan nos Estados Unidos (1981), Kohl na Alemanha (1982), seguidamente de outros países da Europa e da América Latina. No Brasil, as políticas assumiram o viés neoliberal a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1991) e acentuaram-se no governo de FHC (1995-2002), mediante a reforma do Estado, que teve o processo de privatização como eixo central. De acordo com Barroso (2005), as políticas neoliberais defendiam a redução do papel do Estado e a criação *do quase-mercado* em setores públicos como saúde, educação, transportes, segurança, habitação. Amaral (2003) cita Sobrinho para acrescentar que tais políticas propiciaram que os financiamentos da educação caíssem drasticamente. Este novo modelo foi preconizado e difundido pelos programas de desenvolvimento de agências supranacionais como o BM⁶⁶, FMI, OCDE. De acordo com

⁶⁵ Antikainen (2008) utiliza as seguintes terminologias para explicar as mudanças de estratégias da reestruturação do Estado capitalista no século XX, de *Keynesian Welfare National State* (KWNS) dominante nos países ocidentais nos anos 1950 a 1970 para *Schumpeterian Workfare Postnational Regime* (SWPR) e a *governança* em curso. O primeiro modelo articulou-se com o sistema econômico do fordismo buscando “a aspiração ao pleno emprego não inflacionado, a regulação da procura, e a provisão da infra-estrutura para a produção em massas para o consumo de massas. A escala do Estado-Nação é fundamental, e o Estado é assumido para corrigir os problemas criados pelos mercados nesta *economia mista*”. O segundo modelo de acordo com o autor “é um sistema de governação pós-fordista e pós-nacional focalizado no *workfare*. O Estado não é mais um centro de actuação, embora seja ainda um coordenador importante de funções. Uma certa relativização de escalas tem vindo a instalar-se em resultado da qual prevalece uma interligação complexa entre escalas locais, regionais, nacionais e supranacionais. [...] O SWPR é schumpeteriano, no sentido em que aspira a promover a inovação permanente e a flexibilidade em economias abertas. Em vez de regular a procura, o foco está na provisão de estruturas de suporte de uma economia baseada no conhecimento. O SWPR aspira fortalecer a competitividade estrutural de espaços económicos relevantes reestruturando mercados, indústrias e empresas. [...] Quanto à reprodução social, o SWPR pode ser descrito como um regime *workfare*, que subordina a política social às exigências da flexibilidade do mercado de trabalho e à diminuição da despesa social” (ANTIKAINEN, 2008, p. 38-39).

⁶⁶ Ball chama a atenção que organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) estão “profundamente comprometidos com o que, às vezes, é chamado de americanização da economia mundial. Seus

Ball, a mudança nos papéis dos Estados social-democratas resultou em uma transformação significativa na arquitetura política, ao considerar,

primeiro, uma vez livre da responsabilidade exclusiva pela prestação direta de serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços - públicos, voluntários e privados. Isso introduz contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base de “o melhor serviço” e/ou valor pelo dinheiro, e envolve o uso de modelos comerciais de licitação e contratação. Segundo, isso também permite considerar modelos alternativos de financiamento, e a participação de financiadores privados para desenvolver a infra-estrutura do setor público (2004, p.1109-1110).

Nas décadas de 1980/1990 ocorreu a emergência nos países capitalistas centrais, das políticas da chamada nova direita, que segundo Afonso, defendiam a combinação da livre economia com a autoridade do Estado. Para o autor, “o resultado dessas tensões e contradições - decorrentes de uma fórmula política que exige um Estado limitado (portanto, mais reduzido e circunscrito nas funções) mas, ao mesmo tempo, forte (no seu poder de intervenção) - produziu, em certo sentido, um desequilíbrio importante a favor do Estado” (1999b, p.141). Portanto, nesses países, buscaram-se alternativas para conciliar as tradições dos direitos sociais legados pelo Estado do Bem Estar Social e o severo problema da escassez de receitas provenientes dos impostos em consonância com as novas necessidades do capital nessas décadas. Afonso cita Salter para explicar três estratégias buscadas pelo Estado na mediação dessas novas contradições:

a primeira estratégia exige convencer os cidadãos a reduzir ou, pelo menos, não aumentar os seus direitos - o que não é uma estratégia plausível a curto prazo dada a “hegemonia dos valores do Estado-providência”. A segunda estratégia implica redireccionar a procura para o sector privado - o que pressupõe que se criem incentivos para que este sector possa aumentar a sua capacidade de atendimento, e os cidadãos sejam persuadidos de que não perdem direitos porque poderão fazer escolhas mais amplas e ter acesso a serviços de melhor qualidade [...]. A terceira estratégia, muito mais subtil, supõe a adopção de medidas tendentes a atenuar as fronteiras entre o sector público e o sector privado, de modo a permitir que se torne igualmente menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais (Salter, apud AFONSO, 1999a, p.157).

funcionários são principalmente americanos, suas sedes estão nos EUA e a maior parte de seus fundos provém do Tesouro americano” (2004, p.1114).

Para Afonso (1999a), a implementação de tais estratégias possibilitou o surgimento do *quase-mercado*⁶⁷ que vem desenhando-se como “um dos aspectos distintivos mais importantes das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora; e é isso também que seguramente constitui um dos vectores da redefinição do papel do Estado neste período” (p.158). A introdução dos mecanismos de *quase-mercado* nos sistemas educativos vem possibilitando uma nova regulação do Estado “que não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção do mercado depende do Estado” (Hatcher, apud AFONSO, 1999a, p.160). Nesse contexto, articula-se a intensificação da atuação do Estado na educação com a mercantilização e privatização dos sistemas educativos. A regulação e a privatização da educação vêm possibilitando a transferência das responsabilidades dos resultados educativos para as IES ou para os alunos. O fato do Estado transferir somente responsabilidade em vez de poder vem acarretando o “controlo dos sistemas educativos sem os custos, políticos e monetários, inerentes [...]”, além de criar uma “nova gestão dos conflitos no domínio educativo, deslocando do Estado os problemas da perda de legitimidade política dos sistemas educativos” (SEIXAS, 2001, p. 222). Assim, pode-se afirmar que nesse novo contexto, o que está posto

não é tanto uma deslocação directa do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais. Isto pode incluir um papel maior, e/ou modificado, para o Estado [...] e um papel diferente para a comunidade assim como, ou acoplado, um papel em mudança para o mercado. [...] As numerosas combinações possíveis de financiamento, fornecimento e regulação tornam possível a ampla série de mecanismos de mercado e mesclas da economia da política social que produz heterogeneidade e complexidade dos mercados educacionais (DALE, 2001, p.110-111).

Nesse novo contexto, o papel ativo e regulador do Estado, somado aos elementos do mercado, vem propiciando um forte controle sobre as instituições educativas, ao promover a concorrência entre as mesmas, aliada à defesa ideológica da *livre escolha* por uma instituição de ensino, quase sempre refém de uma opção econômica, remetida para o plano individual em detrimento das decisões políticas coletivas. A introdução do mercado no campo educacional passou a defender a diversidade, a competição, a escolha e a descentralização para permitir em tese, a chamada transparência da gestão, da eficiência e da qualidade das

⁶⁷Amaral (2008a) cita Afonso para explicar o termo *quase-mercado* que são “mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (p. 261).

instituições de ensino, de uma forma pretensamente neutra, gerando a despolitização da discussão das complexas questões da educação, no nosso caso, a educação superior. Verifica-se que “ideologia política é substituída por uma política da racionalidade. As decisões deixam de ser políticas e colectivas para passarem a ser técnicas e individuais” (SEIXAS, 2001, p.222). Assim, constrói-se uma nova ética social baseada nos valores da excelência e da competitividade em que a busca pela resolução dos problemas dos sistemas educativos passa necessariamente pela lógica do mercado e da gestão privada. Neste contexto, no campo da educação, as políticas neoliberais vêm fazendo

sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente económica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização (BARROSO, 2005, p. 741).

As profundas reformas da educação superior na América Latina que ocorreram nos últimos vinte e cinco anos foram pautadas pelo referencial neoliberal e, conseqüentemente, pela redefinição do papel do Estado nesse campo (MANCERO, 2008). O Estado desenvolveu sua função de fiscalizador ao impor novos parâmetros de eficácia, eficiência e produtividade. Pode-se afirmar que os Estados “refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador [...], com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição de tipo empresarial” (MANCERO, 2008, p. 58). Nessa perspectiva, a autora explica que foram adotadas medidas jurídicas aprovadas em leis que viabilizaram um novo referencial de educação mediante a racionalização de recursos que minimizaram a participação dos Estados na manutenção da educação; a adoção de avaliações gerenciais; a flexibilização da gestão; as expressivas mudanças no trabalho docente; a diversificação das instituições; a descentralização gerencial mediante a descentralização da gestão administrativa; a privatização dos sistemas educacionais por meio do (des)investimento do Estado e da delegação de responsabilidades públicas para as entidades privadas (MANCERO, 2008). No Brasil, verificou-se que a reforma da educação superior empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso reduziu significativamente o financiamento desse nível de ensino, acarretando sérias

consequências tanto para a infra-estrutura quanto para o salário dos professores e servidores administrativos das universidades federais e no governo de Lula da Silva ocorreu uma recuperação no financiamento público dessas instituições⁶⁸.

Nos anos 1980 e 1990 do século XX, ocorreu significativo processo de transnacionalização dos sistemas educativos, ou seja, a globalização das políticas educativas mediante uma ideologia tecnocrática, que passou a constituir a “base das ideologias educativas modernas da maioria dos países desenvolvidos, acentuando a importância da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global” (SEIXAS, 2001, p. 209). Ressalta também Stoer (2002) que a globalização da educação vem-se traduzindo em três efeitos significativos: a interpenetração das atividades econômicas e das economias nacionais ao nível mundial; o desenvolvimento de mercados globais; e a concretização de uma agenda de educação globalmente estruturada. Nesse cenário, passou-se a difundir a articulação entre os sistemas educativos com o sistema produtivo, a reorganização curricular, a avaliação das instituições, a diminuição de recursos públicos⁶⁹, a

⁶⁸A forma como o governo de FHC lidou com a expansão e a manutenção das universidades federais e a forma com o governo Lula vem tratando essas questões demonstram opções diferentes na condução e na materialização das políticas para educação superior, como poderá ser visto no terceiro capítulo. No governo de Lula da Silva, foi promulgado o Decreto n. 6.096/2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. As universidades federais que aderirem a esse plano mediante o cumprimento de metas de desempenho terão acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio e de pessoal pelo prazo de 5 anos.

⁶⁹O modelo de financiamento europeu, segundo Cabrito (2002), possui as seguintes características: presença do financiamento do Estado nas IES no patamar de 80%; oferta de bolsa de estudo conforme o rendimento; existência de serviços subsidiados de natureza social para alunos das IES públicas e privadas; tendência a implementação de empréstimos bonificados; exercício de forte controle do Estado sobre as IES públicas e privadas. Explica, também, que existem quatro subcategorias ou modelos de financiamento que refletem a heterogeneidade dos sistemas de ensino superior na União Europeia, que tende a passar por significativas modificações a partir do Processo de Bolonha. São eles: modelo inglês - ensino superior pago; existência de anuidades subsidiadas pelo Estado; existência de bolsas mantidas pelo Estado para todos os estudantes; presença de uma política de crédito para empréstimos hipotecários; chamada dos pais a contribuir com as despesas educacionais dos filhos; modelo escandinavo - ensino superior gratuito e público; oferecimento pelo Estado de um subsídio para todos os jovens; disponibilização pelo Estado de um sistema de créditos; ausência de expectativa quanto a contribuição dos pais; modelo europeu continental - gratuidade do ensino superior; presença de bolsa de estudos conforme rendimentos; presença de serviços subsidiados para todos os estudantes; oferta de créditos subsidiados; expectativa de contribuição dos pais; modelo mediterrâneo - presença de oferta pública e privada de ensino superior; existência de anuidades; presença de serviços sociais subsidiados; oferta de bolsa de estudo conforme rendimentos; expectativa de contribuição dos pais com as despesas no ensino superior; inexistência de uma política de crédito educativo. Cabrito (2002) chama atenção para o modelo de financiamento privado que vem aumentando em vários países da Europa. Segundo ele, o ensino superior vem apresentando as seguintes características: presença ostensiva de IES privadas que ofertam curso de baixo investimento e cobram altas anuidades; existência de IES públicas que ofertam, com vagas reduzidas, em sua maioria cursos nas áreas científicas e tecnológicas que requerem grande investimento; forte controle do Estado tanto para IES públicas como para as privadas; participação das famílias na manutenção do estudante nas IES privadas. No Brasil, o financiamento das universidades públicas ocorre mediante o fundo público (recursos financeiros colocados a disposição dos poderes executivos e legislativos para gerir as políticas públicas) e o financiamento das IES privadas realizado no *quase mercado*. Amaral argumenta que quando o “financiamento com recursos do fundo público se torna insuficiente, as instituições públicas são forçadas a dirigir-se ao mercado prestando serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas, e passam, então, a enfrentar dois polos de controle: o

descentralização, a participação da sociedade civil, a governação de carácter gerencialista, juntamente com o discurso da qualidade, da excelência, da meritocracia e do empreendedorismo. Assim, pode-se afirmar que, na medida em que se valoriza a educação com importante instrumento económico, esvanece-se seu papel como propiciadora de igualdade social e de formadora para a cidadania. A autonomia, o financiamento e a avaliação formaram na década de 1990 “o ‘triângulo estratégico’ da política educativa para o ensino superior, de acordo com as novas formas de regulação estatal emergentes a nível internacional e com as principais orientações emanadas por organismos internacionais” (SEIXAS, 2001, p.210-211).

Ball (2004) utiliza a expressão *acordo político do Pós-Estado da Providência* para discutir o nascedouro de um novo conjunto de relações sociais de governança que modificam os papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos. Segundo esse autor, verifica-se que o Estado Provedor cede espaço para o Estado Avaliador de resultados; o capital passa a vislumbrar a área dos serviços sociais como um excelente negócio, uma vez que necessita expandir-se continuamente, inclusive em campos outrora considerados como de não-mercado; as instituições públicas passam a desempenhar novos papéis e a introduz novas relações de trabalho; institui-se uma nova cultura de performatividade competitiva por meio de um sistema de recompensas e punições; ressignifica-se o conceito de cidadão para livres consumidores.

A intervenção estatal articulada à mercantilização da educação vem sendo conceituada como a emergência do Estado Avaliador na década de 1980 do século passado. O Estado necessitou buscar soluções aos problemas pontuais da manutenção do financiamento do ensino superior frente ao crescente aumento pela sua procura como também aos obstáculos de redirecionar esse nível de ensino para as necessidades do mercado. De acordo com Seixas, o Estado avaliador caracteriza-se por três aspectos:

a concentração da administração central na dimensão estratégica de desenvolvimento do sistema, definindo objectivos e os critérios de qualidade do produto final; a emergência de poderosos órgãos intermediários de especialistas funcionando como agentes directos de avaliação e coordenação; e ênfase na auto-regulação das instituições [...]. A nova distribuição de poder e responsabilidades transformam o Estado de controlo num Estado supervisor (2001, p. 217).

estatal e o do mercado” (2008, p. 261). As reformas em curso nas políticas educacionais vêm transformando os critérios de financiamento, tanto no Brasil quanto na Europa, ao verificar que a planificação vem deixando de exprimir as opções políticas definidas pelo Estado para ser guiado pela “mão invisível” do mercado. A este ficariam submetidas, em tese, a eficácia, a qualidade e a excelência das universidades, ao terem que competir entre si pelas fontes de recursos e de sua clientela.

Antunes (2005a) relaciona as práticas de intervenção do Estado a sua atuação no mercado global, trabalhando com três denominações: *Estado competição* (*competition state*), que visa atuar em consonância com as instâncias supranacionais e para intervenção no plano nacional, objetivando a competitividade da sua economia e a acumulação; *Estado em rede* (*the network state*), que orienta-se pela articulação de segmentos de Estado para intervir nas áreas sociais que fogem da soberania nacional; *Estado articulador*, que busca novas regras para mediar os interesses sociais, favorecendo a emergência de novos atores e de novos interesses. Essas novas formas de atuação do Estado podem ocorrer separadamente ou em conjunto, gerando novas formas de (des)regulação social. Nesse contexto, e tratando-se da

educação (e das políticas sociais em geral) estas mudanças, que conformam uma agenda globalmente estruturada, traduzem-se quer por uma redefinição dos serviços educativos (e de Bem-estar) e do papel do Estado na sua governação, quer pela emergência de novas configurações da participação da educação na regulação social (ANTUNES, 2005a, p. 39).

Nesse cenário, verifica-se, portanto, um novo protagonismo dos blocos e organismos regionais que surgem a partir de acordos multilaterais entre os Estados em consonância com as instituições transnacionais. Dias Sobrinho explica que as participações da União Europeia

na globalização econômica correspondem (sic) os esforços para o estabelecimento de uma europeização política. No plano interno, os esforços seguiram na direção de adaptar cada país e o conjunto europeu à globalização, mediante ajustes econômicos, flexibilização do trabalho, enxugamento dos estados e de suas funções de provedores do bem-estar social e também a legitimação eurocrática, a ser assegurada em organismos supranacionais (2007, p.111).

Segundo Antunes, entre o período de 1986 a 1992 ocorreram três modalidades de produção de processos de europeização das políticas educativas nacionais mediante “a definição de agendas e prioridades comuns aos Estados-membros, na esfera da educação; o estabelecimento de uma agenda e uma política comunitária para a educação; a recontextualização de políticas comunitárias” (2005a, p. 38). Nesse processo verifica-se a transnacionalização da universidade, da formação e da busca por empregos. A busca por maior competitividade vem afirmando que o

desenvolvimento econômico não mais se circunscreve aos limites de um estado-nação. Tornou-se uma questão mundial, inserida na rede de interdependências globais. Se os objetivos nacionais se submetem aos objetivos globais, a educação também tende a seguir as determinações das políticas mundiais e das corporações transnacionais. Isso produz de cara uma mudança de sentido ético: a introdução ou o fortalecimento, nos sistemas e nas instituições educacionais, das práticas e atitudes de competitividade (DIAS SOBRINHO, 2007, p.121).

Nessa dinâmica, verifica-se que a UE vem construindo um novo espaço econômico-político por meio da consolidação do seu bloco econômico regional para além das fronteiras da sua organização político-econômica, possibilitando um novo nível de atuação política no campo da educação e da formação no nível europeu e criando novas entidades nos sistemas educativos e de formação nos contextos nacionais mediante a emergência do espaço europeu do conhecimento, de ensino superior, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação (ANTUNES, 2005b). A globalização econômica vem permitindo portanto, a transformação dos sistemas de ensino superior em recursos estratégicos dos Estados na competição pelo mercado global, uma vez que o processo de avanço do capital

aumenta a competição internacional e a necessidade de investir nas novas tecnologias. O papel do ensino superior é, por conseguinte, crucial. Não só se exige uma maior eficiência dos sistemas na formação de trabalhadores altamente qualificados mas também na componente de investigação e desenvolvimento. Exige-se do ensino superior a descoberta de novos produtos e processos necessários para manter a posição social nacional na economia mundial (SEIXAS, 2001, p. 213).

Morosini explica que, na América Latina, surgem propostas de integração de cursos para a graduação emulando-se com Bolonha, ao buscar a compatibilização, convergência e acreditação de alguns cursos, nos moldes da proposta do Centro Nacional de Evaluación para la Educación superior (Ceneval): Projeto 6x4 Uealc (Union Europea, América Latina y el Caribe): *Seis profissões em quatro eixos: um diálogo universitário*.

Esta proposta abarca seis profissões (administração, engenharia elétrica, história, medicina, química e matemática) e quatro eixos principais (competência profissional, créditos acadêmicos, formação para a inovação e investigação e acreditação e evolução). Ela baseia-se em competências acadêmicas mais do que em disciplinas e tem como objetivo maior estabelecer as condições operativas que propiciem uma *maior compatibilidade e convergência dos sistemas de educação superior* (2008, p. 300 - grifos nossos).

Segundo o IESALC, o quadro atual da América latina e do Caribe, “mostra inegáveis exemplos de que o fenômeno da internacionalização não só faz parte das Declarações Internacionais, mas também cardinalmente é parte estrutural dos processos de reformas dos sistemas de educação superior na região” bem como também “a internacionalização das universidades tornou-se parte das agendas nacionais e institucionais” desses países (2009, p.1-2).

De acordo com o documento “Bases para um Plano Estratégico do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento, elaborado por Ferrando (2007), a pedido do Conselho Universitário Iberoamericano (CUIB), discute-se, a partir da experiência europeia (Bolonha), a construção do Espaço Ibero-americano do Conhecimento (CEIC) e o estabelecimento de um sistema ibero-americano de transferência e acumulação de créditos acadêmicos para a formulação de programas de mobilidade a fim de facilitar a participação nos programas de reconhecimento dos períodos de estudos cursados em universidades ibero-americanas. Outro ponto importante seria a implantação do Suplemento do Diploma para aprimorar as informações sobre a formação adquirida pelo aluno. Assim,

com os programas de mobilidade de estudantes, outro elemento que contribuiria para a coesão do espaço comum e que favoreceria uma relação mais estreita entre as instituições de educação superior seria o estímulo das **titulações compartilhadas** entre duas ou mais universidades [...]. Também abarcam outros elementos chave, como o câmbio de paradigma pedagógico, com a procura de formas mais activas e participativas de ensino/aprendizagem, mais centradas no estudante. Pretende-se que não só se adquiram conhecimentos especializados mas também habilidades e aptidões de tipo genérico (trabalho em equipa, comunicação oral e escrita, resolução de problemas, etc.), o que tornam necessária uma **revisão dos planos de estudo** sob a luz destas premissas. Nesta linha de acção, experiências como o programa “Tuning América Latina” e “6 x 4” podem ter um papel orientador chave para a planificação de futuras iniciativas (FERRANDO, 2007, p. 4-5 - grifado no original).

Para efetivação desse processo torna-se importante o papel da Rede Ibero-Americana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIAQUES) e o estabelecimento do registro ibero-americano de instituições e programas acreditados de educação superior (FERRANDO, 2007). No documento *Metas educativas 2021* - estudio de costos (2009) do CEPAL e OEI, reafirmou-se a importância das redes, mobilidade, investigação e inovação. De acordo essa publicação,

la relevancia de que la región iberoamericana se plantee como una de sus metas de desarrollo educativo, el ampliar el espacio del conocimiento y fortalecer la investigación científica (meta general 10), promoviendo la

generación de redes y movilidad de estudiantes e investigadores, así como el fomento de la investigación científica y la innovación (p.103).

Estão sendo criados espaços para a educação superior e para a investigação em diversas áreas regionais mediante acordos de cooperação e de integração regional, mobilidade acadêmica e transferência de créditos, convalidação de títulos, sistemas de avaliação e acreditação, governança, redes de pesquisa e inovação, ensino de idiomas, dentre outros⁷⁰. Esse novo movimento reflete o processo de internacionalização/transnacionalização desse nível ensino, que vem possibilitando mudanças significativas nos papéis das universidades públicas dos Estados-nação. O Processo de Bolonha, pela sua trajetória desde 1999, vem-se constituindo em um modelo desse processo.

1.3.2 As reformas educacionais em curso: uma nova regulação social

As reformas educacionais dos anos 1980 a 2000 ocorrem em um cenário de transformações e tensões que são expressões de contextos históricos nacionais e internacionais que refletem a inter-relação de fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais. As reformas surgem, também, decorrentes da atribuição da chamada *crise da educação pública*, decorrente do acionamento de medidas que não atuam na essência dos problemas educacionais e da complexa rede de inter-relações, fato que acarreta uma infinidade de novas reformas, explicitando as contradições e a própria reprodução do sistema educacional. Nesse percurso, verificam-se na implementação das reformas, tendências em determinados momentos com carizes mais democráticos e progressistas e em outros, o atendimento aos interesses da economia de mercado. Para Dias Sobrinho, as reformas educativas são construções

de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder [...], elas emergem e se desenvolvem nas contradições da sociedade e dos sistemas nacionais e globais concorrentes e interdependentes. As reformas surgem como projetos concebidos geralmente na esfera do poder para dar respostas a problemas que se confrontam nas disputas econômicas, étnicas, sociais, culturais, religiosas, políticas (2005a, p.168-169).

⁷⁰De acordo com a IESALC a “última década presenciou uma verdadeira explosão de programas e instituições operando no contexto internacional [...]. Acordos regionais estão emergindo para promover a cooperação e o intercâmbio na educação superior. O processo de Bolonha [...] está harmonizando o que era um grupo inumerável de sistemas de titulação distintos em mais de quarenta países europeus. Esforços similares estão se dando na América Latina, África, no sudeste da Ásia e na região da Ásia do Pacífico” (2009b, p. 2).

Os sistemas de educação superior vêm sofrendo, em vários países, modificações substantivas nas políticas de financiamento, qualidade, avaliação, prestação de contas e gestão das IES. Nesse processo, tende a naturalizar-se a diversificação das instituições, dos programas, dos cursos, das finalidades e das vocações aliadas ao processo de expansão, regionalização e atendimento ao meio econômico e social onde estão inseridas. Nessa dinâmica, surgem novos modos de regulação geridos pelos Estados. Enfatiza-se a autonomia com flexibilidade e adaptabilidade, conjugada com a prestação de contas, com o atendimento das demandas econômicas e sociais e com a avaliação centrada nos resultados bem como na adoção de modelos de governança espelhados nas entidades privadas (TEIXEIRA, 2009).

Barroso chama a atenção para a importância de que se reveste a regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na modificação dos seus modos de intervenção governativa. Por um lado assisti-se

a uma tentativa de continuar a assegurar ao Estado um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e da acção públicas, mas, por outro lado, ele ser obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos (2006a, p. 11).

De acordo com Barroso (2006a), a regulação traduz-se em dois tipos de fenômenos que são diferenciados e interdependentes. O primeiro compreende à regulação institucional (governo), detentora de uma autoridade legítima para controlar as ações e interações dos diversos atores ao introduzir regras ou constrangimentos tanto no mercado ou na ação social. A segunda, desenha-se como uma regulação situacional e ativa, ao definir regras para o funcionamento do sistema, como também, o (re)ajustamento causado pela diversidade das ações dos vários atores. Existe uma pluralidade de finalidades, de modalidades e de regulações devida à variedade dos atores quanto a suas posições, interesses e estratégias. A regulação das políticas sociais reflete as mudanças em curso do papel do Estado frente à globalização econômica e à falência do Estado do Bem Estar Social. Nessa nova perspectiva de regulação, verifica-se o foco nos resultados (*outcomes*) alcançados pelas instituições educativas mediante desempenhos/produtos/saídas aferidos mediante avaliações externas. Para Seixas, essa mudança de ênfase dos

processos, do *input* para o *output*, reflecte uma das mudanças mais importantes na relação entre o Estado e o sistema de ensino superior.

Primeiro, porque representa uma mudança nas questões predominantes relativas ao ensino superior, nomeadamente os temas da oferta de ensino e da igualdade social de acesso e de oportunidades de sucesso. Segundo, porque ao privilegiar os resultados, redefine os objectivos do ensino superior não em relação à procura individual mas em relação às necessidades da economia ou mercado (2001, p. 217-218).

Atualmente, o processo de regulação transnacional ditada pelos organismos internacionais como BM, OCDE, UNESCO aos países periféricos e semi-periféricos ocorre a medida que são colocados à disposição desses países os programas de cooperação que visam “ajudar” na resolução dos problemas educacionais locais por meio das consultorias, dos diagnósticos, dos financiamentos e das metodologias⁷¹. Trindade (2004) cita Carnoy para explicar duas vertentes do impacto da mundialização nas reformas da educação: “as ‘fundadas na competitividade’ (OCDE, UNESCO); ou dominadas pelos imperativos financeiros (FMI) para reduzir as ‘despesas públicas em educação e [ampliar a] privatização do ensino secundário e superior’” (2004, p. 823). Já Seixas explica que a atuação desses organismos vem permitindo configurar “modalidades legítimas de definição dos problemas e soluções contribuindo para a definição de um mercado de ensino superior transnacional de mercado”(2001, p. 224). É importante ressaltar que a adoção pelos governos dos países periféricos e semi-periféricos das diretrizes preconizadas pelos organismos como BM, OCDE⁷², UNESCO por meio da defesa de um modelo neoliberal de educação vem permitindo

⁷¹Jezine e Batista (2008) lembram que esses organismos direcionam aos países periféricos os chamados Programas de Ajuste Estrutural de Desenvolvimento Econômico e de Reformas do Estado como pré-requisito para a negociação da dívida externa e para aquisição de novos empréstimos ao objetivar a adequação desses países à nova ordem mundial. As políticas neoliberais de ajuste conduzidas por tais agências são marcadas pela privatização, focalização, flexibilização e mercantilização. Teodoro também argumenta que “as publicações das organizações internacionais desempenham decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um *mandato*, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países” (2001, p.128 - grifado no original)

⁷²A OCDE promove relatórios estatísticos internacionais no âmbito da educação, tendo à frente a famosa publicação anual *Education at a glance*, que vigora desde 1992 divulgando dados de todos os níveis da educação, como, taxas de escolarização, índices de acesso à educação, gastos públicos com a educação, qualificações do corpo docente, taxas de evasão e de conclusão de alunos, dentre outros. Além dos dados estatísticos comparativos entre os países membros da OCDE, da matriz de indicadores de desempenho dos países, veicula-se também a interpretação dos dados que passam a ser fundamentais na formulação das políticas educacionais globais. Teodoro afirma que este tipo de publicação traduz-se na agenda globalmente estruturada “tendo como centro nevrálgico os grandes projectos estatísticos internacionais, e, muito particularmente, o projecto INES (Indicators of Educational Systems), do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE” que vem causando grande impacto nas políticas de educação dos países industrializados (2001, p.149). Alguns exemplos das conclusões do relatório de 2007 *Education at a glance* sobre ensino superior: a expansão dos graduados no ensino superior não tem desvalorizado os salários dos egressos; torna-se preciso reinventar a educação para gerar a sua eficiência; as taxas de graduação aumentaram em países que oferecem programas de graduação mais curtos, ou seja, programas vocacionalmente orientados; quanto mais anos de estudo, maior probabilidade de emprego e de o indivíduo ganhar mais; a taxa de emprego de pessoas graduadas

“alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivo de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muito dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado” (BARROSO, 2006b, p. 47-48).

A partir da União Europeia e da formalização das estruturas supra-nacionais (Comissão Europeia, Parlamento Europeu), verificou-se outra forma de regulação transnacional ao se exercer o controle na execução das políticas, inclusive educacionais, nos países signatários desse bloco. Barroso conceitua regulação transnacional como:

o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (2006b, p. 44-45).

Em relação à transnacionalização da educação, os Estados europeus vêm tendo um papel fundamental, que é o de manter a *ordem social* necessária à manutenção dos processos de acumulação capitalista. Os sistemas educativos regulados pelos Estados tornaram-se fatores determinantes na construção da chamada *coesão social*⁷³. Os inúmeros documentos da Comissão Europeia veiculam com ênfase este termo associado ao ensino, naturalizando a mensagem da coesão social europeia, do desenvolvimento e bem-estar europeu, da empregabilidade e da identidade europeia. A educação torna-se o agente da inclusão social, formadora de capital humano e de uma mercadoria rentável no projeto de solidificação de uma União Europeia competitiva e apta a lutar pela hegemonia mundial. As reformas educativas estão possibilitando não somente uma nova forma de regulação, mas um processo de *multi-regulação*,

na educação superior é mais alta do que as pessoas formadas na educação secundária; as fontes de financiamento privadas são cada vez mais importantes, principalmente no nível terciário, porém maior financiamento não se traduz em maior qualidade; adultos com maior nível de estudo tem procurado participar da educação não formal, da educação continuada e de treinamento, e a procura desse tipo de formação tem sido significativa fora dos seus países de origem; a importância da avaliação na instituição de ensino para fornecer recompensas e/ou sanções, dentre outros. Disponível em: http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_201185_39251550_1_1_1_1,00.html.

⁷³A regulação em curso no campo da educação pode ser compreendida como um conjunto de “mecanismos postos em acção para produzir a congruência dos comportamentos individuais e colectivos, e mediar os conflitos sociais, bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social, incluindo, em particular, a definição de padrões e regras que estabelecem o quadro para o funcionamento das instituições” (ANTUNES, 2006, p. 67).

já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes (BARROSO, 2005, p.734).

A *nova* regulação das políticas educacionais (principalmente da educação superior) em curso, articulam-se ao atual estágio da acumulação flexível do capital no âmbito mundial e vem priorizando resultados e metas que deverão ser alcançados pelas IES e medidos pelos sistemas de avaliação. As políticas educacionais, ao priorizar os fatores resultados/avaliação, redefinem os fins da educação superior. Na União Europeia, formalizou-se a regulação transnacional da educação com o objetivo estratégico de alavancagem pela competitividade no mercado global.

1.4 A crise da universidade: redefinição de suas finalidades

A universidade pautou-se durante sua história como uma comunidade de professores e alunos que defendiam valores e interesses comuns. Conservou a origem do seu nome; sua localização física, inclusive conservando seus prédios e bibliotecas; preservou a relação orgânica das faculdades de diversas áreas do conhecimento; sua autonomia; a relação professor-aluno, mediante aulas, seminários, debates, avaliações presenciais; a outorga de diplomas, etc. Porém, a massificação do ensino superior, o desenvolvimento tecnológico, o acirramento da competição econômica entre os Estados-nação por novos mercados em âmbito mundial vem ampliando e diversificando os interesses da sociedade civil e política sobre a universidade. A concepção de conhecimento útil em detrimento do conhecimento desinteressado vem transformando significativamente a universidade.

Nas décadas de 1950 e 1960, do século XX, os países que participavam da OCDE apresentaram significativo crescimento econômico, que era percebido como consequência dos fatores de produção, trabalho, capital, ciência, tecnologia e educação. Assistiu-se nesse período, a investimentos significativos no campo da educação, proporcionando inclusive, a expansão do ensino superior. Porém, na década de 1970, ocorreu um expressivo declínio das taxas de crescimento dos países desenvolvidos. Esse período de recessão atingiu o total de investimento público nas universidades (CARAÇA *et al*, 1996). A Teoria do Capital Humano

passou a ser questionada, aumentou-se o número de diplomados desempregados, acentuou-se o declínio na procura por curso superior, surgiram novas prioridades sociais (aumento da população idosa e cuidados com saúde; políticas de desemprego), etc. Nesse período, novas articulações entre sociedade, Estado, universidade, ciência, tecnologia e economia começaram a ser desenhados⁷⁴. Segundo Caraça *et al*, na década de 1980, surgem teorias econômicas que expressam a importância da tecnologia, ciência e inovação para o desenvolvimento econômico dos países e,

o principal argumento de base destas perspectivas é o de que a mudança tecnológica é endógena ao processo económico. As empresas não se regem simplesmente pelas leis da competição perfeita, mas procuram, através da inovação, provocar uma singularidade que lhes permite obter uma posição monopolística. As teorias reconhecem ainda que a inovação tecnológica produz externalidades importantes, que se consubstanciam em conhecimentos partilhados que podem ser utilizados no desenvolvimento de novos processos de produção ou em capital humano não apropriável apenas pelo indivíduo (1996, p.1218).

O desenvolvimento econômico da sociedade passou a ser valorizado mediante a utilização estratégica da ciência, da tecnologia e da educação. Nesse referencial, entendeu-se que a tecnologia é interna à economia e disseminada por meio da articulação entre empresas, universidades e laboratórios, permitindo o processo de inovação, e logo, de competitividade. Nessa perspectiva, entende-se que

as empresas privadas têm condições ímpares para financiar o esforço inovador e dirigí-lo para aplicações comercializáveis e as colaborações universidade-indústria, embora não seja o único factor, são cada vez mais reconhecidas como um factor determinante para a inovação tecnológica e para o crescimento económico (CONCEIÇÃO *et al*, 2003, p. 12).

Em tempos de globalização e de disputa por hegemonia de mercados, tornou-se fundamental incrementar a capacidade de competição das empresas nacionais⁷⁵ mediante a

⁷⁴Caraça *et al* explicam que “até o início dos anos 70 o entendimento dominante correspondia a encarar a tecnologia como sendo gerada num sistema externo à economia, que originava invenções, invenções estas que entravam posteriormente no sistema económico, correspondendo a uma inovação. [...] Durante a década de 70 emergiu a consciência de que era necessário repensar o papel da C&T {Ciência e Tecnologia}”. Tornou-se então fundamental “escolher adequadamente os investimentos científicos e tecnológicos consubstanciados em projectos que se adequassem à resolução concreta de problemas específicos. Consequentemente assiste-se à integração da política de C&T com as restantes políticas económicas, visando claramente a inovação” (1996, p.1216).

⁷⁵Caraça *et al* explica que “a noção de competitividade entre as empresas (ou de microcompetitividade) estendida aos países, leva ao conceito de competitividade ao nível macroeconómico. Esta pode definir-se como a capacidade de um país produzir bens e serviços que, num contexto de mercado, correspondem às exigências da competição internacional de outros países, permitindo, em simultâneo, a manutenção e expansão da economia

utilização da ciência e da tecnologia de ponta e de recursos humanos qualificados⁷⁶. A inovação e a informação tornam-se centrais nesse processo. O investimento em educação, ciência e tecnologia tornou-se estratégico para os Estados-nação ou blocos econômicos à medida que permitem aumentar sua capacidade de competitividade⁷⁷. Nesse cenário, nos finais da década de 1980, tornou-se importante convocar as universidades a contribuir para o desenvolvimento econômico e a retomada do discurso sobre sua relevância e seu papel. Nesse processo, passou-se a compreender que,

a) a complexidade do processo de inovação favorece as estruturas que se organizam formal e institucionalmente (empresas, universidades, laboratórios), em desfavor de inventores isolados; b) o conhecimento científico, embora contribuindo parcialmente para o processo de inovação, constitui um aspecto crucial para o desenvolvimento tecnológico do futuro, pelo que a investigação fundamental, designadamente nas universidades, deve ser encorajada; c) os recursos humanos constituem um factor crítico para a conversão do progresso tecnológico em crescimento económico e em bem-estar social (CARAÇA *et al*, 1996, p.1221).

O conhecimento nessa dinâmica passou a ser visto como um fator decisivo de desenvolvimento por meio da sua criação, circulação e utilização propiciando, segundo essa tese, o progresso das nações. Essa visão de crescimento econômico confrontou as universidades com

uma economia crescentemente assente no imaterial e na criação e circulação de conhecimento [...] e que apela ao desenvolvimento das actividades de educação e de C&T. No entanto, o Estado e a sociedade exigem um contributo efectivo da universidade para o desenvolvimento económico e social, o que reforça o peso da *perspectiva da utilidade das actividades*, em detrimento da sua validade segundo critérios científicos e culturais. (CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 14 - grifos nossos)

doméstica. Assim, a competitividade de um país assenta na capacidade das suas empresas, mas também do contexto nacional, que, por sua vez, determina em parte a capacidade das empresas” (1996, p.1222).

⁷⁶Nessa direção, “a importância das qualificações dos recursos humanos reforça o papel catalisador da educação e da formação no desenvolvimento económico e social, mas cria, por outro lado, uma maior necessidade de a universidade se relacionar com a sociedade para detectar as exigências e expectativas do mercado de trabalho, levando a procurar as adaptações organizacionais necessárias para corresponder com flexibilidade e eficácia a essas solicitações” (CARAÇA *et al*, 1996, p.1223 - grifos nossos).

⁷⁷Nessa lógica, entende-se que a “globalização das relações económicas, com a internacionalização dos movimentos de bens, de capitais e de pessoas, é um dos factores com impacto crescente nas políticas de investigação e desenvolvimento. A concorrência acrescida e a grande variedade de formas institucionais de colaboração levam as empresas a procurar parceiros no sector educativo com ainda maior frequência” (CONCEIÇÃO *et al*, 2003, p. 12).

Nesse contexto, emerge a *universidade empreendedora*⁷⁸, como um modelo e novos objetivos⁷⁹. Essa nova universidade coaduna-se com as regras do *quase-mercado*, incorpora a competitividade, a racionalização dos custos, à atratividade para novos nichos de alunos, as novas relações com *stakeholders*⁸⁰, dentre outros. O ensino superior passou a ser pensado mediante um novo paradigma - o da adaptabilidade. Magalhães (2006) acrescenta o termo empreendedor-empresarialista para esse novo modelo de universidade capaz, em tese, de ser relevante e prestar contas a sociedade. Argumenta que,

inspiradas na teoria dos sistemas e das organizações, sobretudo através das teorias e práticas da administração, e na pressão das restrições financeiras e políticas, a investigação e a reflexão sobre as instituições de ensino superior (IES) têm vindo a ficar prisioneiras das assunções de que, primeiro, as organizações académicas, como quaisquer outras organizações, têm de cuidar da sua relação com o seu meio ambiente e, segundo, que a sobrevivência organizacional depende da reformulação da sua missão (MAGALHÃES, 2006, p. 14).

Assim, a década de 1990, foi marcada pelo debate a respeito dos novos papéis sociais da universidade mediante o questionamento da sua relevância ou utilidade para a sociedade ao que se contrapõe a defesa de que tal indagação deveria ser irrelevante “na medida em que a justificação da existência da universidade resulta apenas do facto de ela

⁷⁸Georges Haddad Diretor de Ensino Superior da UNESCO, na entrevista concedida ao Boletim do IESALC, declarou: as universidades “porque são instituições públicas, não podem estar imunes de controle. Tenho a certeza de que está apenas começando um processo lento e gradual rumo a um novo paradigma de universidades. Para ser um meio-termo entre serviço público e empresarial. Não digo privado, mas empreendedor. Esta mistura gerará recursos, incentivará inovação, trabalharão (sic) com as indústrias e setores econômicos, protegendo ao mesmo tempo em que torna a vida interessante como universidades: a liberdade acadêmica, a liberdade de expressão, autonomia e responsabilidade. [...] E o papel da UNESCO é criar condições e na medida do possível, antecipar-se a este novo modelo que ainda não conhecemos” (IESALC, 2009a, p. 2).

⁷⁹Mora fala da universidade universal que deve ser caracterizada com novos objetivos e novas formas de organização. Para o autor, “seu papel na sociedade do conhecimento pode ser muito mais importante sempre que as universidades souberem responder com flexibilidade às novas demandas dessa sociedade do conhecimento. A universidade se vislumbra como uma geradora de conhecimento, ainda que não a única, e como uma empresa a serviço das necessidades de formação e desenvolvimento tecnológico do seu ambiente dentro da sociedade do conhecimento” (s/d, p.5). Ainda para esse defensor dessa nova universidade, “a introdução de tendências de mercado na educação superior proporcionará incentivos às universidades para melhorar os serviços que proporciona à sociedade em geral. A sociedade do conhecimento exige que a universidade se converta em uma empresa de serviços múltiplos, em algo que se possa qualificar como broker do conhecimento e das competências profissionais” (s/d, p.11). Disponível em: www.pucrs.br/inovapuc/parte2/capitulo4.pdf.

⁸⁰De acordo com Amaral e Magalhães (2000), o conceito de *stakeholder* pode ser compreendido mediante duas interpretações distintas. A primeira relaciona-se com a perspectiva da retórica do mercado e da visão das universidades e das IES como uma “empresa de serviços”. Os stakeholders nesse referencial representariam aqueles que possuem algum interesse legítimo nas universidades e que garantiriam a “relevância” da instituição, podendo assegurar algum tipo de imediatismo/utilitarismo no comportamento das mesmas. Um exemplo de *stakeholder* poderia ser o Conselho de Curadores (*Board of Trustees*). O segundo parte em direção oposta, ao entender que os papéis dos *stakeholders* não se relacionam com a defesa dos valores de mercado, mas que os mesmos deveriam atuar para assegurar que os benefícios sociais e os valores intrínsecos da universidade não fossem desvirtuados pela pressão implacável do mercado.

existir, ou seja, a universidade não necessita de objectivos explícitos para justificar as suas actividades” (CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 33). Sobre sua relevância, Magalhães adverte que aquilo que “poderá contar como uma contribuição para a economia e para a sociedade surge como um importante campo de investigação a ser explorado, dado que grande parte do conhecimento considerado num dado momento como ‘útil’, pode, noutro tempo e noutro lugar, ser considerado ‘irrelevante’ e vice-versa” (2006, p. 30). Ainda sobre a relevância e legitimidade da universidade, Coêlho adverte que, ao pensar

sua idéia, natureza, essência e finalidade e trabalhar para realizá-las, a universidade gira o olhar, dirige a atenção e o cuidado no sentido de superar os equívocos, os limites, a pobreza de horizontes, o privilégio conferido pelo Estado e pelas empresas às pesquisas que consideram importantes e prioritárias e à profissionalização dos estudantes. Faz-se atenta para que esta não seja reduzida à transmissão de saberes prontos e acabados, ao desenvolvimento de habilidades, ao domínio de técnicas e ao treinamento para executar o que o mundo do trabalho supostamente exige. Coloca em questão sua existência empírica, transcende a esfera do existente, do instituído, do ensinar e do aprender a fazer, do prático, do utilitário, da superficialidade [...]. Ela se faz instituição do pensamento, do trabalho intelectual, da criação do inexistente. Tudo isso lhe confere condições e autoridade para pensar, inventar e defender novas formas de existência das pessoas, da sociedade e da humanidade (COÊLHO, 2004, p. 23).

Historicamente, as universidades têm desempenhado três finalidades sociais básicas, apesar de muitas instituições priorizarem uma das funções em relação às demais. São elas: ensino, pesquisa e extensão⁸¹. Tais finalidades, a partir da década de 1990, vêm submetendo-se a uma releitura, uma vez que a universidade passou a ser questionada quanto a sua contribuição ao desenvolvimento econômico e à resolução dos problemas práticos da sociedade em que está inserida⁸². Numa perspectiva mais pragmática, a universidade precisa afirmar-se como eficiente e eficaz para a sociedade. A idealização da distância do mundo

⁸¹A extensão universitária tradicionalmente tem sido compreendida como uma prática acadêmica (educativa, científica e cultural) indissociável do processo de ensino e pesquisa e, articulada com as demandas da população, socializando e democratizando o conhecimento produzido na universidade. É um trabalho interdisciplinar. Atualmente, a extensão vem sendo ressignificada mediante a perspectiva da prestação de serviços (consultoria, cursos, pesquisa encomendada etc.) a ser ofertado no mercado e transformando-se como uma fonte alternativa de recursos.

⁸²Conceição *et al* explica que o desenvolvimento intelectual dos estudantes deve-se integrar as três funções fundamentais da universidade: “no ensino, pela **aprendizagem** de teorias e princípios; na participação em actividades de investigação, de uma forma que promova a **apreensão** de conceitos através da experimentação; no envolvimento em actividades de ligação à sociedade, facilitando a interacção social e a aprendizagem pela experiência, de uma forma que promova o desenvolvimento de um espírito **empreendedor**. A missão da universidade, ao aproximar-se o século XXI, vai assim bastante além da transmissão de conhecimentos. A universidade deve contribuir de uma forma pro-activa na promoção da flexibilidade dos indivíduos ” (1998, p. 7 - grifado no original).

exterior e a autonomia (a livre discussão de idéias e a busca do saber desinteressado) passaram a ser considerados ultrapassados nessa nova perspectiva. A atitude de “indiferença elitista relativamente aos problemas práticos da realidade, traduzida também na recusa de responder às solicitações do mercado de trabalho, levou a que se colocasse em causa o impacto e a relevância das universidades” (CARAÇA *et al*, 1996, p.1228). Nessa direção, o ensino precisaria aproximar-se o máximo possível da sociedade para atender às exigências e expectativas do mercado de trabalho, adequando metodologias de ensino, currículos, cursos⁸³. As universidades também não deveriam ministrar somente conteúdos técnicos, mas capacidades comportamentais (criatividade, liderança, flexibilidade, capacidade de trabalhar em equipe, empreendedorismo, dentre outras e também uma formação cultural, cívica, de valores positivos para com a sociedade, proporcionando redes de conhecimento.

Em relação à investigação, Conceição *et al* afirmam que “os critérios de relevância exigem que a investigação responda igualmente às solicitações da sociedade, levando a uma crescente perda relativa da tradicional liberdade da investigação académica e a um questionamento sobre a capacidade da organização universitária para responder a estas solicitações” (1998, p. 41). Também devido às rápidas transformações tecnológicas, passou a existir uma redução significativa do tempo entre uma descoberta científica e sua introdução no mercado. Esse fato levantou o questionamento da pesquisa fundamental desenvolvida nas universidades e de sua utilidade para a sociedade, gerando argumentos segundo os quais a instituição deveria atender às necessidades do desenvolvimento econômico e social dos países. A prestação de serviços ou extensão passou a ser encarada como a função de *ligação com a sociedade*. Nessa função, as universidades poderiam assegurar sua sobrevivência financeira e tornar-se competitivas. Aqui deverão atender às necessidades do ambiente produtivo, ou seja, das empresas, tanto na perspectiva do ensino, como da investigação. Assim, deve-se atender às necessidades de formação contínua dos trabalhadores, devido à rápida obsolescência das qualificações para o mercado. E são esses papéis, também,

⁸³Sobre essa visão de ensino, Magalhães adverte que “o ensino superior não é redutível a uma questão de consumo individual, eventualmente destituído de elementos críticos e reflexivos, devendo antes ser entendido como uma instituição social com o papel crucial de apoiar e desenvolver a acção reflexiva, e como uma importante reserva de pensamento crítico, reflexivo e, mesmo, alternativo” (2006, p. 33).

de extensão universitária, que incluem aspectos de transferência, desenvolvimento e comercialização de ciência e tecnologia. Muitas destas funções têm sido particularmente exploradas com base na experiência das universidades americanas, sendo hoje evidente a necessidade de valorizar o potencial científico das universidades com base em mecanismos estruturantes, como a protecção da propriedade intelectual e esquemas adequados de financiamento de I&D aplicada e de consórcios Universidade-Empresa (CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 58-59).

A finalidade do ensino nas IES vem sendo priorizada para atender a necessidade da qualificação de profissionais *flexíveis e aptos para a sociedade da economia do conhecimento*⁸⁴. Esse movimento vem acompanhado da *estratificação funcional* das IES, para que seja possível, as instituições atenderem a diferentes vocações e clientela com *necessidades e capacidades diversas*, coadunando-se com a máxima liberal, “da liberdade de escolha e das opções individuais”⁸⁵. A diversificação favorece a massificação do ensino superior e a implementação da *educação ao longo da vida*⁸⁶ que se relaciona com a

⁸⁴Muitos autores têm feito um resgate parcial da história das universidades para sustentar a tese de que essas instituições deveriam focar no ensino e na transmissão de conhecimentos, por ser uma prática antiga e, atualmente, por questões de financiamento (são instituições de custo mais barato), deveriam atender ao mercado de trabalho. Recorre-se à história para defender a idéia de que as universidades não participaram efetivamente do desenvolvimento da ciência moderna e que esse trabalho foi desenvolvido pelas chamadas Academias e Sociedades Científicas, que recebiam apoio dos príncipes, dos burgueses e das cidades ricas, possibilitando a fundação de laboratórios privados, observatórios, Jardins Botânicos, etc. O desenvolvimento da ciência nesse espaço orientou-se por uma perspectiva utilitária. Conceição *et al* defendem o modelo universitário norte-americano ao afirmarem que “coincidindo com a saída de cena das Academias, surgiram no palco da investigação outros protagonistas muito importantes no domínio da investigação científica e tecnológica, em especial nos Estados Unidos. Não há dúvida de que este país tem sido, neste século, um grande impulsionador das actividades de Ciência e Tecnologia, mas “os últimos dados da National Science Foundation revelam que apenas 49% da sua investigação fundamental é feita na Universidade [...]. Isto significa que, mesmo nos Estados Unidos, as Universidades apesar de excelentes, não têm o monopólio da investigação fundamental [...]. Deve, portanto, reconhecer-se que a universidade não tem, nem nunca teve, o monopólio da criação de saberes” (CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 43-44).

⁸⁵Sobre a necessidade da diversificação, Mora afirma que “por outro lado, a universidade não é mais o centro onde se pode cultivar somente a alta investigação. Cada vez mais se exige dela que seja o motor da investigação aplicada e do desenvolvimento tecnológico da comunidade [...]. Apesar disso, a universidade deve manter também a formação de elites, a investigação científica pura e a análise crítica da sociedade. *Não cultivar estes aspectos seria impedir o desenvolvimento futuro da própria instituição e da sociedade.* A não diferenciação de instituições de educação superior faz que ambos os tipos de missões - a formação de massas e a de elites científicas - estejam sob a incumbência da universidade. [...] Isso exige um processo de diferenciação, tanto entre universidades como dentro das próprias instituições [...]. Seria razoável que uma maior proporção dos programas de estudos das universidades insistisse na qualidade de ensino como meta exclusiva” (MORA, s/d, p.11 - grifos nossos) Disponível em: www.pucrs.br/inovapuc/parte2/capitulo4.pdf. Ainda na defesa da diversificação das IES, outro autor também recorre à história das universidades para salientar que as primeiras universidades (Bolonha e Paris) eram distintas. Crespo afirma que “essa diversidade matricial tem sido um apanágio constante das universidades. Apesar da morosidade por parte das instituições de ensino superior elas sempre foram capazes de se adaptar - com alguma delonga, admite-se” (2003, p. 44).

⁸⁶A Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, instaurada pela UNESCO, publicou um relatório em 1996, “Educação: um tesouro a descobrir”, com a finalidade de identificar as tendências da educação para as próximas décadas. Para a Comissão, “o conceito de educação ao longo de toda a vida é chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (1999, p. 117).

capacidade de *aprender sempre* para garantir a *flexibilidade sustentada* para “dotar os indivíduos e organizações dos instrumentos necessários para enfrentar a instabilidade de emprego ou, de forma mais geral, a inevitável mudança das tecnologias, dos gostos, dos mercados e das necessidades” (CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 73). A estratificação funcional do sistema de educação superior com ênfase no ensino e em cursos curtos possibilita também a diminuição da pressão por vagas nas universidades de pesquisa.

Conceição *et al* (1998) cita a abordagem funcional de Talcot Parsons (1973) para descrever as quatro finalidades da universidade: papel central de investigação e de formação científica específica; preparação para a carreira acadêmica; formação geral; propiciar uma consciência cultural e formação intelectual crítica. Desses quatro fins enumerados em 1973, Conceição (1998) cita também como a OCDE sistematizou em 1987, uma nova pluralidade de papéis que as universidades deveriam atender:

- 1) providenciar educação pós-secundária; 2) investigar e desenvolver novos conhecimentos; 3) fornecer as qualificações necessárias à sociedade; 4) desenvolver actividades de formação altamente especializadas; 5) reforçar a competitividade da economia; 6) funcionar como filtro de selecção para empregos altamente exigentes; 7) contribuir para a mobilidade social; 8) prestar serviços à comunidade; 9) funcionar como paradigma de políticas de igualdades; 10) preparar os líderes das gerações futuras (OCDE, 1987, p. 15-19 apud CONCEIÇÃO *et al*, 1998, p. 34).

Costa (2001) elenca os vários desafios que as universidades deverão enfrentar para mostrar sua relevância na *sociedade da economia do conhecimento*⁸⁷, uma vez que, segundo o autor, os modelos de universidade napoleônica ou humboldtiano não conseguem responder às expectativas atuais. Nessa visão, as universidades: a) precisam deixar de ser percebidas como organismos públicos tradicionais transformando-se em outra figura jurídica e como um serviço público contratado pelo Estado; b) necessitam diversificar-se institucionalmente e oferecer a aprendizagem ao longo da vida; c) devem apresentar ofertas

A educação ao longo de toda a vida fundamenta-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Em relação às universidades, o relatório explicitou quatro *funções* essenciais para essas instituições: “preparar para a pesquisa e o ensino; dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato; cooperar no plano internacional; deve, também poder exprimir-se com toda a independência e responsabilidade acerca de problemas éticos e sociais – como uma espécie de poder intelectual necessário para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir; a diversidade do ensino secundário e as possibilidades *oferecidas pela universidade deveriam dar respostas válidas aos desafios da massificação, acabando com a obsessão pela ‘via principal e única’*. Combinadas com a generalização da alternância estudo/trabalho deveriam também permitir lutar eficazmente contra o insucesso escolar; o desenvolvimento da *educação ao longo de toda a vida, implica que se estudem novas formas de certificação que levem em conta o conjunto das competências adquiridas*” (1999, p. 150-151 - grifos nossos).

⁸⁷ Documentos produzidos no âmbito da União Europeia vêm utilizando essa expressão. A perspectiva da sociedade e economia assentada no conhecimento como estratégia para a competitividade.

educacionais competitivas para propiciar qualidade; d) devem enfrentar a internacionalização do ensino superior; e) devem procurar fontes alternativas de financiamento⁸⁸. O autor também critica a universidade por ser

relativamente amorfa do ponto de vista organizacional, a sua estrutura não facilita a agilidade política nem a integração harmónica do ensino e da investigação e a sua gestão é amadorística e à margem da moderna *corporate strategy*; [...]. A gestão de pessoal, aspecto crucial de qualquer política institucional de desenvolvimento estratégico, está regulada por um instrumento arcaico, negociado numa perspectiva exclusivamente sindical (COSTA, 2001, p. 55).

No contendo da chamada *economia do conhecimento*, surge o debate sobre a identificação entre as universidades e as empresas e de qual seria o limite aceitável para tal processo. Conceição e Heitor colocam as seguintes questões:

será que as universidades ainda são ‘The Knowledge Factory’, como foram classificadas numa survey do The Economist (1997)? Ou, com a profusão das actividades de extensão universitária, será que se começam a parecer mais com empresas? Ao mesmo tempo, as empresas começam, elas próprias, a preocuparem-se com a produção de conhecimento, quando não se desenvolvem e constroem de raiz à semelhança de universidades, como no caso da Microsoft (The Economist, 1997) (CONCEIÇÃO; HEITOR, 2003, p.115).

Nesse movimento da aproximação e da parceria entre universidades e empresas, torna-se fundamental refletir até que ponto a integridade institucional da universidade pode ser preservada⁸⁹, uma vez que as empresas visam investir em conhecimento para obter lucros privados, enquanto as universidades, historicamente, têm produzido conhecimento para torná-lo público. A privatização do ensino e da investigação encomendada poderá transformar substantivamente os papéis tradicionais da universidade. Ainda nessa direção, o modelo da educação superior estadunidense, com a presença de IES diversificadas com diferentes

⁸⁸A Inglaterra, “desde tempos da sra. Thatcher [...] financia grande parte do funcionamento de seus estabelecimentos com a matrícula dos estudantes estrangeiros, que pagam pelos cursos infinitamente mais que seus colegas ingleses [...]. Também na Inglaterra, a política de articulação com a indústria vem possibilitando que “homens de negócio [possam] comprar títulos de doutor *honoris causa* por dez mil libras” (DIAS, 2002, p.66-67).

⁸⁹De acordo com Dias, “no mundo anglo-saxão, principalmente nos Estados Unidos, algumas universidades fazem acordos com os gigantes da informática, cedendo suas marcas e programas em troca da participação na Bolsa e especulando via opção de ações. Ainda que muitas destas universidades ainda mantenham características de instituições educacionais, é evidente que se adaptaram totalmente à lógica do mercado” (2002, p. 66).

finalidades ou vocações, vem sendo considerado uma opção⁹⁰. Para Conceição e Heitor, a diversidade conseguiria “responder às variações no mercado de trabalho, designadamente através de instituições mais orientadas para o ensino e com tempos mais rápidos de graduação, sem colocar uma pressão excessiva nas universidades de responder rapidamente” (2003, p.117) e as universidades deveriam continuar recebendo investimentos públicos, continuar a nobre tarefa da pesquisa e ter um rigoroso processo de seleção. Sobre essas opções, Magalhães esclarece que,

as escolhas políticas com que a educação superior actualmente se confronta não podem ser reduzidas ao dilema simplista constituído pela alternativa: *ou a universidade de massas ou a universidade de investigação de qualidade*. A investigação está na universidade, mas, como se sabe, ela nem sempre “morou” aí. Antes do século XIX, vivia em academias, museus, e outras instituições não universitárias. Passou a ser do âmbito da universidade, quando esta fez da investigação uma forma de ensino-aprendizagem e da produção do conhecimento uma obrigação para a construção da cultura nacional. [...] Se se defende que a presença da investigação é um ingrediente fundamental do ensino superior, é, precisamente, por causa da educação, nomeadamente por causa do ‘superior’ da educação superior (2006, p. 36) (grifos do autor).

Discutir as finalidades da universidade no século XXI e as pressões para a redefinição ou alargamento dos seus papéis remete-nos à chamada *crise* que se instalou no âmbito dessa instituição. Santos (2004) identificou três *crises* que as universidades passaram a sofrer nas últimas décadas: de *hegemonia*, de *legitimidade* e *institucional*. As três crises ocorrem integradas entre si e expressam as contradições das finalidades tradicionais com as novas exigências que as universidades passam a enfrentar. O autor explica que o aguçamento da crise institucional por meio da crise financeira pela qual passa a universidade vem agravando a crise de hegemonia e a de legitimidade. No bojo dessas crises, Santos chama a atenção para a transnacionalização do mercado de serviços universitários mediante a desregulação das trocas comerciais, da imposição de soluções mercantis e da revolução das tecnologias de informação e de comunicação. “Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial da educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI” (2004, p. 27). O autor discorre sobre as premissas que embasam a expansão do mercado educacional bem como ressalta que tais idéias são comungadas pelas propostas de reforma da educação pelo Banco Mundial e das negociações

⁹⁰No sistema superior norte-americano, são classificados como *research universities* somente noventa instituições. Estas “inserem-se num sistema de 3.706 (sem contar com 6.256 que fornecem apenas formação profissional)” (CONCEIÇÃO; HEITOR, 2003, p.117).

da educação como um serviço no âmbito da OMC e do GATS⁹¹. Santos descreve o conflito das novas concepções e valores postos para as universidades com suas tradicionais características:

a) a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade económica [...]; b) a economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade [...] c) para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras - sociedade de informação e economia baseada no conhecimento - e para isso têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores e consumidores; d) nada disto é possível na constância do paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas. Este paradigma não permite: que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e no consumo de objetos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre “os operários do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que a selectividade na busca de nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital privado; e) em face disto, o actual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas (SANTOS, 2004, p. 28-29).

De acordo com Santos (2004), coloca-se para as universidades o modelo de conhecimento pluriuniversitário em que a escolha dos objetos de pesquisa, os critérios de

⁹¹O GATS vem, desde o ano de 2000, introduzindo a transnacionalização da universidade mediante a eliminação progressiva das barreiras comerciais. Existem *quatro modos* de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta fronteiriça (educação a distância, universidades virtuais, aprendizagem a distância); consumo no estrangeiro (movimento transnacional do consumidor-aluno); presença comercial (estabelecimento de sucursais no estrangeiro, franquias); presença de pessoas (deslocalização temporária no estrangeiro de fornecedores de serviços sediados em um país). Do ponto de vista mercadológico, esse processo vem-se tornando promissor devido: ao significativo crescimento do mercado educacional; à disseminação dos meios eletrônicos de ensino e aprendizagem; à demanda por mão de obra qualificada; ao aumento da mobilidade de professores, alunos e programas; à diminuição do financiamento público para as universidades (SANTOS, 2004). Os princípios do AGCS em relação ao comércio de serviço são: tratamento da nação mais favorecida (cada país deve tratar todos os outros países de forma igual); transparência nas normas, regulamentos etc; trato nacional (permite exceções quanto a não discriminação entre provedores nacionais e estrangeiros); acesso ao mercado (são limitações de acesso ao mercado naqueles serviços em que um membro assume compromisso) (SÁNCHEZ, 2003). Os acordos a serem firmados no âmbito da OMC/AGCS restringem o poder soberano dos Estados nacionais de regulamentar suas políticas educacionais. Com efeito, os Estados-membros do AGCS são “obrigados a estender, imediatamente e sem condições, aos serviços de todos os Estados-membros um tratamento não menos favorável que aquele que outorgam aos serviços semelhantes e aos fornecedores de serviços semelhantes de qualquer outro país” (DIAS, 2002, p. 49).

relevância devem ocorrer mediante a parceria pesquisador-utilizador ou universidade-indústria. Porém, o autor destaca que essa relação pode ser canalizada também para parcerias solidárias com sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos sociais etc., contribuindo, assim, para o resgate da responsabilidade social da universidade e de algumas respostas para a crise de legitimidade. Nesse sentido, mediante sua análise da crise da universidade, Santos propõe uma reforma democrática e emancipatória por meio de uma *globalização contra-hegemônica* dessa instituição. Esse processo de reforma deve estar articulado a um projeto de país que congregue vários contratos políticos e sociais, sendo um deles o contrato da universidade como um bem público, uma vez que “o novo contrato universitário parte, assim, da premissa de que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias” (SANTOS, 2004, p. 57).

Santos (2004) explica, ainda, que para sustentar as forças sociais que deverão levar esse projeto à frente faz-se necessária a articulação dos seguintes atores: universidade pública, Estado nacional, cidadãos individualmente ou coletivamente organizados e o capital nacional. Para desenvolver esse processo de reforma alguns princípios devem ser pensados: a) definir contra-hegemonicamente o conceito de crise da universidade, livre das concepções neoliberais; b) definir universidade, uma vez que muitas instituições têm sido denominadas como tal e universidade não pode ser considerado sinônimo de ensino superior, por caracterizar-se tradicionalmente pela oferta da formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão; c) reconquistar sua legitimidade por meio da luta pela democratização do acesso e não por meio de sua massificação; atuar com a extensão universitária como apoio solidário nos problemas da sociedade e não como atividade geradora de receitas; implantar a pesquisa-ação e a ecologia de saberes mediante uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade; d) articular a universidade com a educação básica e secundária, integrando o mundo acadêmico e o mundo da escola; e) equilibrar o desenvolvimento da pesquisa fundamental e aplicada, preservando a função da universidade de pensar a longo prazo; f) manter o financiamento público; g) criar redes nacionais e transnacionais universitárias solidárias e de cooperação de caráter não mercantil; h) aprofundar a democracia interna e externa da universidade, sendo que a relação externa não deve reduzir-se a relação universidade-indústria proposta pelo capital, mas sim, na defesa da democracia externa comunitária e solidária (SANTOS, 2004).

Magalhães (2006) entende que a crise da identidade da educação superior está diretamente relacionada à crise da modernidade. Apesar “num certo sentido, o ensino superior

[ter estado] sempre em crise, [...] presentemente, está a confrontar-se com dilemas com que porventura antes jamais se havia tão radicalmente confrontado” (MAGALHÃES, 2006, p.15).

Ainda acrescenta que a modernidade expressava

grande segurança e forte identidade das instituições de ensino superior e da educação superior em si mesma, isto é, havia um consenso essencial, para além da diversidade dos sistemas de ensino superior acerca do que era educação superior e acerca dos seus objectivos educacionais, sociais e políticos (MAGALHÃES, 2006, p. 26-27).

Para esse autor, vivemos a dissolução da metanarrativa da razão e a emergência da narrativa empreendedora/empresarialista e do mercado que vem ocasionando a fragmentação da identidade da educação superior. Exigem-se inúmeras adaptações das universidades frente às pressões por *performance*, relevância e prestação de contas que vêm gerando transformações substantivas nessas instituições. À medida que as fronteiras entre a universidade e a sociedade começam a esvanecer, a identidade do ensino superior tende a fragmentar-se. As fronteiras vêm sendo destruídas tanto internamente como externamente. No plano interno pode-se verificar, por exemplo, a introdução de modelos de gestão mercadológica e, no segundo, a tendência de outras instituições assumirem determinados papéis que tradicionalmente couberam as universidades como, por exemplo, a concessão de graus e a produção de investigação, dentre outros. Para Magalhães, a razão

principal para a crescente centralidade das narrativas empreendedoras/empresarialistas é que elas declaram a inevitabilidade e urgência da sua realização sob a forma do pragmatismo. Primeiro, assumindo que o empreendedorismo/empresarialismo é a ‘melhor maneira’ de lidar com o ensino superior de massas e de o gerir ao nível do sistema e ao nível das instituições; em segundo lugar, o mercado surge discursivamente como sendo a instância mais adequada à crescente fragmentação e pluralidade das sociedades e das suas instituições, quer no que diz respeito à sua conceptualização, quer no que se refere à sua forma de gestão. Há, assim, um paradigma emergente no âmbito do ensino superior fortemente marcado pela massificação e pela pressão da relevância (2006, p.30).

Thayer verifica que a transição do Estado moderno “ao mercado pós-estatal coincide com a transição e quebra definitiva da universidade moderna” e que o deslocamento do Estado como centro sujeito da história nacional para o mercado pós-nacional vem possibilitando o “extravio das categorias articuladoras da história moderna, a saber: Estado, povo, revolução, progresso, democracia, interesse, história, ideologia, hegemonia, confronto, autonomia, localidade, política, pedagogia, nacionalidade, etc.” (2002, p.128). Esse pensador

ressalta o processo “que o Estado torna efetiva a passagem da responsabilidade educativa ao mercado” (2002, p.138) que vem sendo cunhado como *modernização da educação*. Ainda chama a atenção para a diferença substantiva entre “modernidade” e “modernização”, demonstrando que,

moderna é a ciência, a política, a educação que pensa, simultaneamente, as condições do emancipatório e do progresso (Kant). Modernização nomearia, portanto, a transição de uma modernidade ideológica e reflexiva a uma modernidade sem ideologias e sem hipérbole crítica. Nesse sentido, a modernização seria um processo de distanciamento e não de aproximação ao moderno (THAYER, 2002, p. 140).

Assim, a modernização vem gerando a crise das categorias modernas que seriam a base conceitual de crítica, reflexão e questionamento dos embates da universidade no atual processo. Portanto, ao discutir a crise da “educação moderna, fala-se da inaplicabilidade, total ou parcial, dessas categorias para a análise e o entendimento da contingência. Fala-se de um deslocamento do saber, do poder, da educação e das práticas, fora das margens categoriais modernas da universidade e também da política” (THAYER, 2002, p.142).

Para complementar essa questão, Readings (2003) também ressalta que o declínio do Estado-nação e da cultura como ideologia nacional vem modificando os fins tradicionais da universidade. Em um contexto em que algumas poderosas empresas transnacionais detêm mais capital que inúmeros Estados-nação de vários continentes, verifica-se a redução dessas instituições a aparelhos burocráticos de gestão. Essa dinâmica vem permitindo também uma crescente incapacidade do Estado “de impor sua vontade como conteúdo político dos assuntos económicos” possibilitando uma “aparência de ‘despolitização’: perda da crença numa verdade política alternativa” (READINGS, 2003, p. 56). Em relação à universidade, o autor sintetiza três idéias-chave da sua trajetória:

com Kant que concebia a universidade como sendo guiada pelo conceito de *razão*. À visão de Kant segue-se a idéia de Humboldt de *cultura* e, mais recentemente, a ênfase tem sido posta na noção tecno-burocrática de *excelência*. [...] A universidade da Excelência é um simulacro da idéia de uma universidade (READINGS, 2003, p. 63).

Dias Sobrinho explica que as universidades vêm abdicando de sua “função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado” e perdendo sua capacidade crítica e de autonomia do pensamento. Para o autor, as universidades perderam também a utopia social dos anos de “1960 e de 1970, que lhes atribuía um papel central na

democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades” (2005b, p.167). Ao mesmo tempo, espera-se dessas instituições, atualmente, finalidades com enfoques econômicos, imediatistas e pragmáticos. Esse processo leva as universidades a “abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central” (DIAS SOBRINHO, 2005b, p. 167). Portanto, as características centrais da universidade, geradoras das atividades intelectuais e culturais, vêm sendo modificadas por novos valores, como a idéia da *excelência* e da utilização de indicadores quantitativos de *performance*. Busca-se forjar uma nova identidade - a universidade empresarial e, nessa “universidade da Excelência, o princípio geral da administração substitui a dialética da investigação e do ensino, de maneira que investigação e ensino, enquanto aspectos da vida profissional são substituídos pela administração”. (READINGS, 2003, p.133)

Como se vê, as transformações em curso no âmbito do Estado, da economia global e da educação superior implicam alterações nos papéis da universidade. Nesse contexto, evidenciam-se discursos e análises da crise da universidade e da definição de novos papéis, realçando as tensões e contradições históricas dessa instituição social face a sua identidade e natureza social.

CAPÍTULO II

OS MODELOS UNIVERSITÁRIOS, O PROCESSO DE BOLONHA E A *NOVA* UNIVERSIDADE NA UNIÃO EUROPEIA

“Tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo” Comunicado de Berlim (2003).

“As universidades europeias não estão actualmente em posição de realizar o seu potencial em vários aspectos importantes. Consequentemente, não acompanharam a concorrência internacional crescente para atrair os académicos e estudantes mais talentosos e não seguem o ritmo das agendas de investigação em rápida evolução nem conseguem gerar a massa crítica, a excelência e a flexibilidade necessárias para terem êxito. Estas deficiências são ainda agravadas por um controlo público excessivo e um financiamento insuficiente. A Europa precisa de universidades que sejam capazes de tirar partido dos seus pontos fortes, fazendo destes a base para a diferenciação das suas actividades” (Comunicado da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu - Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação, 2006).

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as transformações em curso no ensino superior e nas universidades europeias, que têm como marco fundamental a Declaração Bolonha, em 1999. Para compreender esse processo, optou-se por fazer um breve retrospecto da história da universidade europeia, resgatando-se os três modelos clássicos do século XIX, bem como uma análise dos modelos universitários norte-americanos, tendo em vista compreender como as finalidades sociais da universidade europeia vêm sendo modificadas frente à necessidade de competitividade do bloco europeu no acirrado mercado global. Busca-se, portanto, examinar os elementos que indicam a construção de um *novo* modelo de universidade na União Europeia.

2.1 Antecedentes históricos

A universidade do século XXI está passando por significativo processo de transformação tanto na sua estrutura e organização quanto na redefinição das suas finalidades sociais. Para entender esse processo em curso, necessita-se compreender como a universidade se estruturou, de modo a compreender quais papéis sociais foram sendo estabelecidas para

essa instituição, situando-a no tempo e no espaço, articulando-a com outras instituições, com as forças sociais que nela atuaram, observando como se adaptou às mudanças econômicas, políticas, tecnológicas, sociais, culturais, religiosas ao longo da sua trajetória histórica. Entender a universidade, a partir da sua origem na Europa, regressando entre os séculos XII e XIII, ainda que de forma breve, permite evidenciar suas principais finalidades e papéis ao longo da sua história, entendendo sua tradicional forma de atuação e identidade para, em seguida, compreender os elementos que moldam as críticas que essa instituição sofreu e sofre no tocante à sua organização e papel social. As críticas que apregoam a necessidade de uma maior aproximação da universidade com a sociedade, da ampliação do acesso e combate ao elitismo, da necessidade de formar profissionais mais ajustados às demandas econômicas, acompanha a universidade ao longo dos séculos, ainda que resguardadas as especificidades de cada tempo e lugar na história. Compreender, ainda que de forma pontual, as finalidades tradicionais da universidade e o surgimento de novos papéis tornou-se um instrumento importante para refletir sobre a redefinição dos fins dessa instituição para o século XXI.

A universidade é uma instituição europeia por excelência. É uma criação da Europa da Idade Média, tendo surgido entre os séculos XI e XII, constituindo-se ao longo da sua história como expressão do meio social em que está localizada no tempo e no espaço. A história da “universidade europeia é a história de muitas universidades [...]. A instituição universitária é uma criação específica da civilização ocidental e no período da Idade Média contribuiu para a unificação da cultura medieval europeia. A universidade surgiu inicialmente em cidades da Europa em que as circunstâncias econômicas, políticas, sociais”, bem como as “necessidades de uma sociedade urbanizada e de uma burocracia eclesiástica e governamental em franco desenvolvimento” (RÜEGG, 1996a, p.10) propiciaram um ambiente favorável para a sua criação, somada à existência da reputação das suas instituições escolares e da erudição de professores que atraíam uma quantidade significativa de alunos e professores. As primeiras universidades de grande prestígio fundadas foram: Universidade de Bolonha, Universidade de Paris e Universidade de Oxford⁹².

De acordo com Rüegg, a universidade medieval nasceu sob o domínio da igreja. A concessão para seu funcionamento dependia da autorização do Papa e, com menor frequência, do Imperador (*studium generale*). A igreja esperava da universidade os seguintes

⁹²De acordo com Rüegg (1996a), torna-se muito difícil estabelecer uma data para a fundação das universidades mais antigas, por terem sido originadas de escolas pré-existentes e, somente bem mais tarde, terem recebido a confirmação do Papa e do estatuto oficial para seu funcionamento. A Universidade de Oxford curiosamente nunca chegou a receber tal confirmação. Porém, o autor assegura que as Universidades de Paris, Montpellier e Oxford tornaram-se universidades genuínas entre os anos de 1200 a 1215 e a Universidade de Bolonha surgiu um pouco mais cedo, sendo a universidade mais antiga (RÜEGG, 1996a, p. 43).

papéis sociais: a) reafirmar a posição da doutrina católica-cristã no meio das várias crenças das inúmeras ordens religiosas e dos homens de cultura; b) vencer a luta contra as heresias que cresciam rapidamente; c) consolidar os poderes centrais do pontificado frente às aspirações dos poderes terrenos e dos interesses feudais das regiões; d) recrutar pessoas para os seus serviços; e) utilizar a educação erudita como solução dos problemas dogmáticos e legais; f) utilizar as universidades como um meio para divulgar os seus decretos (RÜEGG, 1996a). Mas a nobreza e os reis também tinham interesses quanto aos fins que as universidades deveriam desempenhar que se resumiam a estar a serviço das pretensões das suas políticas territoriais. Portanto, pode-se afirmar que os

reis da França, da Inglaterra, da Espanha, e, mais tarde, de Portugal, da Áustria, da Boémia, da Polônia e da Hungria, bem como a exemplo destes, vários duques e príncipes, esperavam das respectivas universidades uma efectiva ajuda intelectual e individual no estabelecimento e consolidação das instituições governamentais e administrativas que enfrentavam a oposição das aristocracias urbana e rural (RÜEGG, 1996a, p.15).

A partir do século XIII, as grandes cidades comerciais também tomaram consciência das vantagens de ter uma universidade sob seus domínios para que formasse

advogados capazes de resolver problemas legais estranhos ao Common Law e funcionários públicos que pudessem competir com as autoridades dependentes dos príncipes. Estavam ainda interessados em manter os filhos dos cidadãos que haviam escolhido a vocação intelectual nas universidades locais. Deste modo, depressa reconheceram a vantagem de uma aliança sólida com as universidades, empenhando-se então em obter o controlo destas. Nas cidades-estado, os professores começaram, cada vez com mais frequência, a receber salários dos municípios, e o controlo da universidade passou a pertencer ao funcionalismo público (RÜEGG, 1996a, p.18).

Os estudantes, de um modo geral, também esperavam que as universidades pudessem proporcionar qualificação e maiores oportunidades de nomeação para os cargos públicos de prestígio, apesar dos graus académicos não se traduzirem em habilitação para uma profissão⁹³. No latim medieval, o termo universidade era ao mesmo tempo *studium* (estabelecimento de ensino superior) e *universitas* (organização corporativa que fazia funcionar o *studium* e garantia a sua autonomia). A universidade nasce como uma corporação autônoma de mestres e alunos (*universitas magistrorum et scholarum*) que seguiam o modelo

⁹³A ligação entre o ensino e o exercício de uma profissão ficava restrito inicialmente aos juristas e aos médicos. Porém, durante o século XV, a “educação universitária, com ou sem grau académico [...] tornou-se a principal característica de elites profissionais empenhadas na cura de almas, no exercício do direito, da administração governamental, dos cuidados médicos e da educação” (RUEGG, 1996a, p. 21).

das demais corporações medievais e conquistaram vários privilégios legais e econômicos que estavam além dos poderes dos municípios, das dioceses, dos principados e dos estados.

As universidades no final do século XIII constituíam-se em instituições de grande importância cultural, de difusão de idéias, produtoras de conhecimento e formadoras da elite civil e eclesiástica na Europa. As universidades medievais possuíam um caráter internacional, tendo como língua universal o latim. Muitos estudantes frequentavam várias universidades e fazia parte da formação universitária estudar em outra região. As duas universidades mais antigas e mais famosas da Europa até o fim da Idade Média foram a Universidade de Bolonha, que se destacava pelo curso de Direito, e a Universidade de Paris, em que o curso de Teologia era referência. Essas duas universidades “tinham o pessoal de ensino mais numeroso e a influência geográfica mais vasta”, bem como “serviram geralmente de modelo à maioria das universidades” (VERGER, 1996, p. 49). Na sociedade medieval, não existiam escolas com o objetivo de formação ocupacional. Existia uma hierarquia entre as disciplinas, que estava relacionada a seu caráter religioso, sua utilidade social e sua dignidade intelectual⁹⁴.

A partir do século XV, novos papéis sociais foram cobrados das universidades, para transformarem-se em centros de formação profissional a serviço dos Estados e também sua “contribuição para a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado moderno” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 25). No século XVI, as universidades dividiram-se academicamente em uma rede de colégios que se dedicavam ao ensino das humanidades (geralmente propedêutico) e a universidade *stricto sensu* que preparava para carreiras profissionais. Rüegg chama a atenção de que,

muito mais do que durante a Idade Média, as universidades da Idade Moderna atenderam às solicitações das respectivas sociedades. É claro que é verdade que os diplomados pelas universidades medievais entravam muitas vezes para os serviços dos poderes eclesiásticos e temporais, mas a *vita contemplativa* permaneceu o ideal dominante da universidade medieval. Sob o domínio do Humanismo, o docente universitário colocava-se ao serviço da *vita activa*, a vida da acção prática da sociedade (1996b, p.7).

O grande desenvolvimento da matemática no século XVII e da ciência e do método experimental no século XVIII abalou a ordem rígida das disciplinas (faculdades) estabelecidas tradicionalmente dentro das universidades. Iniciou-se, fora das universidades, a fundação de várias escolas especializadas (Cirurgia, Medicina Veterinária, Engenharia, Agricultura, Comércio, Administração, Arquitetura, Belas Artes, Artilharia), que tinham

⁹⁴Cf. RÜEGG, 1996a

como foco um campo especializado do saber, a aplicação prática desse saber e a instrução vocacional, relegando assim, a investigação científica e a educação geral (FRIJHOFF, 1996). Estava em curso um novo movimento de reforma nas universidades e de novas exigências para os seus papéis sociais. A partir da segunda metade do século XVIII, a Teologia perde seu espaço de ciência de maior prestígio, a censura eclesiástica e a governamental tendem a desaparecer e o francês passa, em muitos lugares, a ser a língua falada pelas classes cultas. Inicia-se um movimento para ministrar conhecimentos práticos. Na França será dado ênfase na formação de profissões especializadas (FRIJHOFF, 1996). A Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista impuseram a necessidade de formação técnica para ajustar-se a nova divisão social do trabalho. As reformas nas universidades iniciadas no século XIX, como, por exemplo, as reorganizações napoleônica e humboldtiana “marcam o advento da universidade moderna, toda virada para a universidade como um agente da reconstrução nacional, numa aliança visando a satisfazer a necessidade de recrutamento de pessoal para o aparelho de Estado” (MAGALHÃES, 2006, p. 24).

Frijhoff chama a atenção para a dinamicidade das prioridades e das mudanças de ênfase quanto às finalidades da universidade. O autor explica que a

cultura, virtude e utilidade: o avanço do saber, a preparação para a observância de um código de conduta social, moral e religiosa e a preparação para altos cargos e profissões são os três grandes propósitos que através da História e *com constantes mudanças de ênfase* são repetidamente citados nos debates *acerca dos fins das universidades*. *A fisionomia instável do ensino superior e a modificação contínua do mapa das universidades europeias deve-se em grande medida a essas mudanças de ênfase, a alternâncias no significado atribuído a esses propósitos e nas prioridades que a sociedade (ou, dizendo melhor, os seus grupos econômicos, sociais e culturais dominantes) atribui a cada um deles*” (FRIJHOFF, 1996, p. 39 - grifos nossos)

As novas exigências da sociedade moderna (séculos XVI-XVIII) sobre as universidades impuseram um profundo processo de transformação nessas instituições. Ao longo da sua história, as suas finalidades sociais foram questionadas na medida que surgiram novos interesses políticos, econômicos, sociais, ideológicos entre as frações das classes hegemônicas.

2.1.1 Três modelos clássicos europeus de universidade

A partir da primeira metade do século XIX surgiram ou configuraram-se três modelos/tipologias diferentes de universidade que passaram a ser referenciais para as demais instituições universitárias em diversos países, bem como das suas finalidades na sociedade. Ao longo do século XIX, as universidades foram convocadas a contribuir para o processo de consolidação dos Estados nacionais e com a *era industrial*⁹⁵. As universidades deveriam cada vez mais responder às demandas da promoção social dos indivíduos, da afirmação das nações, do progresso científico e econômico nacional e internacional e da formação das elites.

Na França, a extinção das universidades pela revolução francesa organizou o ensino superior, durante o período aproximado de 1793-1896, como um sistema de escolas superiores autárquicas organizadas como um serviço público. A partir do ano de 1806, Napoleão implantou um amplo monopólio educacional visando a unificar politicamente e culturalmente o seu país. Somente depois de 1896, algumas escolas voltaram a ser agrupadas para se constituírem como universidades.

As ideias de Napoleão Bonaparte sobre universidade influenciaram significativamente sua organização e sua finalidade social. A universidade imperial por ele pensada deveria constituir-se como serviço público do Estado, estar ideologicamente subjugada ao poder e a serviço da conservação da ordem social. A pesquisa, nessa concepção, ficou relegada a um patamar inferior. O papel da universidade nesse período objetivou formar profissionais (professores, juristas, médicos, etc) e preparar para concursos que dão acesso a funções públicas. O ensino constitui-se de um caráter essencialmente profissional. As faculdades tenderam a organizar-se isoladamente, distanciando-se do modelo de universidade orgânica. A autonomia das universidades e das faculdades era frágil por serem elas muito

⁹⁵Estado e nação são conceitos diferentes que necessitam ser entendidos mediante o processo histórico de cada um e não são consensuais os seus significados e atributos. Afonso e Ramos citam Habermas para mostrar que “foi somente a partir do final do século XVIII que os dois componentes, o Estado moderno e a nação moderna, se fundiram para formar o Estado-nação” (2007, p. 80). Os autores chamam também a atenção para que, o processo de “construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar {pública} na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu sobrepôr-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias” (2007, p. 81). A universidade moderna também se constituiu em um dos instrumentos fundamentais na construção do Estado-nação. Sobre esse processo, Amaral e Magalhães afirmam que as instituições de ensino superior desempenharam um “papel central no âmbito do projecto de forjar uma identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional. Estas duas metas eram percebidas como sendo coerentes e parte do mesmo projecto geral de consolidação do Estado-nação, com efeitos visíveis tanto no aparelho do Estado como na universidade” (2000, p. 8). Lourenço também remete para a relação entre Estado, universidade e modernidade. Segundo a pesquisadora, “a instituição universitária, na modernidade, com sua forma de organização e seus objetivos sociais historicamente a ela atribuídos de contribuir para a manutenção e regulação do pacto social e, ao mesmo tempo, constituir-se na condição de consciência crítica de seu tempo histórico, tem sua origem no Estado Moderno. Portanto, as qualidades que lhe conferem identidade foram produzidas na origem institucional, como organização derivada da cultura do Estado Moderno” (2005, p. 8).

dependentes do poder central. As instituições de ensino superior tenderam a tornar-se uniformes e equivalentes (estrutura dos estudos, programas e métodos de ensino fixados nacionalmente). (DREZE; DEBELLE, 1983).

Sobre o desafio da massificação do ensino superior naquele país, Dreze & Debelle relatam a opção da diversificação das instituições nesse nível de ensino ao se considerar que as universidades francesas não deveriam objetivar finalidades particulares e muito menos limitar o recrutamento. Porém, o fluxo crescente de estudantes levantou

o problema da seleção de alguém para a pesquisa. Como corolário, como poderão, sem diferenciação, permanecer à frente do progresso em todos os setores? [...] A universidade está por ser construída. Pela *primeira vez ela é desafiada para uma tarefa dupla - e isto no mundo inteiro - por um lado, é preciso responder ao desafio do número e tornar-se instituição de massa, por outro lado, é necessário ter sucesso numa difícil operação de seleção interna* para escolher um indivíduo, levá-lo à pesquisa e conservar a iniciativa da inovação em todos os domínios (1983, p. 96-97 - grifos nossos).

Na Alemanha, as idéias desenvolvidas por Humboldt, Fichte e Schleiermacher (liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade de pesquisador e do estudante, enciclopedismo) propiciaram a fundação do chamado modelo universitário alemão. Aquelas idéias foram postas em prática a partir da fundação da Universidade de Berlim, em 1810⁹⁶. Para Humboldt, o conceito de instituições científicas compreendia dois papéis:

de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral (*geistige und sittliche bildung*). Esse conteúdo não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externa. Pelo contrário, contém sua própria finalidade. No entanto, as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da nação (1997, p. 79).

Humboldt, um dos idealizadores da universidade de Berlim, destacava que a pesquisa teria como papel fundamental articular o ensino com a formação, e que o trabalho científico deveria ser livre de quaisquer pressões exteriores. Esse modelo priorizava a formação geral, científica e humanista mediante a totalidade e a universalidade do saber. Para

⁹⁶ Teixeira explica que no século XIX, a Alemanha “tinha sido derrotada pela França e estava vivendo um momento de humilhação. A universidade, naquele país, surgiu como uma forma de se criar a cultura germânica. [...] Quer dizer, universidade é ciência e nacionalismo, é pesquisa e nacionalismo. [...] A universidade era algo que ia ser criado na Alemanha, através do qual a cultura alemã ia ser estudada, ia ser formulada, ia ser ensinada” (1998b, p. 97).

tal, a universidade deveria ser autônoma, apesar da dependência econômica do Estado. Segundo Paula, de acordo com esse ideal

num Estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica universidade. Daí que os homens de ciência ou os intelectuais não podem estar vinculados diretamente à prática política cotidiana, que compromete a autonomia do pensamento e a busca da “verdade pura.” O mundo da ciência não pode ser confundido com o mundo da ação, embora seja penetrado pelas realidades deste, que se convertem em objeto de investigação. No universo científico, a valoração e a ação cedem lugar à “pureza da verdade”. O professor universitário, mais que um funcionário público, deve assumir o papel de membro de uma corporação científica, reivindicando a autonomia da pesquisa e do ensino, o que implica a sua independência das pressões e demandas externas à aventura do saber (PAULA, 2003, s/p.).

A concepção alemã de universidade sofreu várias modificações ao longo do tempo, principalmente em relação à perda da autonomia e da liberdade acadêmica e a influência do modelo norte-americano de universidade com o foco no pragmatismo.

Dreze e Debelle (1983) relatam que Karl Jaspers refletiu a concepção de Universidade nesse país, a partir de Wilhelm Von Humbolt, compreendendo-a como um espaço composto de professores e alunos caminhando juntos na busca da verdade por meio da pesquisa científica orientada pela reflexão filosófica. A atitude científica seria a condição necessária de toda a verdade e na sua busca não deveria haver constrangimento. A transmissão dos conhecimentos científicos e da postura científica torna-se fundamental para avançar a ciência. Nessa concepção, somente o pesquisador poderia verdadeiramente ensinar. A universidade deveria, portanto, dedicar-se ao ensino somente por meio da pesquisa, mediante múltiplas formas, com total liberdade acadêmica e ausência de censura intelectual, devendo professores e alunos trabalharem como iguais e compartilhando responsabilidades. O estudante deveria ser responsável por si mesmo e o professor escolheria livremente as formas de ensinar. O professor seria membro de uma corporação, um cientista e um mestre e, não simplesmente, um mero funcionário que executa funções como servidor do Estado. A universidade para tal deveria ter assegurada sua autonomia para administrar a si mesma podendo desenvolver assim, a pesquisa livre, desinteressada e independente. Assim, compreende-se que uma universidade deveria reger-se pelos princípios de universalidade, da unidade de pesquisa e do ensino e da liberdade acadêmica. O processo de ensino tornar-se-ia permanente. Contudo, as matérias que não são objeto das pesquisas fundamentais deveriam ser ministradas em institutos anexos (DREZE; DEBELLE, 1983). Estava reservada a

universidade, o papel de ser um centro intelectual de alta qualidade, de pesquisa e formadora de uma elite. Assim,

a iniciação ativa na pesquisa não é possível senão por um pequeno número formado pelos que têm aptidões e com os quais os professores terão tempo para se ocupar. {Para as massas, Jaspers sugere criar} uma rede autônoma de instituições de ensino superior (“Unterrichts Institute”) que desempenharia um papel pedagógico de massa, ao nível dos melhores manuais científicos, mas sem organizar pesquisas e, portanto, sem iniciar nelas os estudantes. Essas instituições não dependeriam da universidade, mas seriam aí “anexadas”: seus professores (pedagogos e não pesquisadores) manteriam, assim, o contacto com os meios de pesquisa para ficarem com seus conhecimentos sempre atualizados. As necessidades da massa dos estudantes seriam satisfeitas e a universidade seria aliviada de uma responsabilidade [...]. Somente os estudantes possuidores de conhecimentos básicos sistemáticos e desejosos de se iniciarem na pesquisa receberiam, na universidade, uma formação completa; a unidade da pesquisa e do ensino não seria mantida senão por esta elite intelectual (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 59-60).

Na Inglaterra, o ideal universitário de Oxford e Cambridge partia do princípio da formação não utilitária e da formação integral mediante um método de ensino praticamente individual que se desenvolvia pelo regime de internato, em pequenos colégios e no sistema tutorial. Priorizou-se a formação do caráter e da personalidade. John Henry Newman, que viveu entre 1801 e 1890, fundou a universidade de Dublin em 1852 e escreveu o célebre livro “The idea of a university” que tornou-se um importante referencial para o debate sobre esse tema. Para Newman, a universidade seria um *locus* do ensino e do saber universal, ou seja, de difusão e de extensão. Esse estudioso defendia a educação universitária liberal que se traduziria na “cultura da inteligência”. Nessa concepção, Dreze e Debelle explicam que a formação universitária propiciaria ao estudante tornar-se um

“gentleman, ter uma inteligência cultivada, um gosto refinado, um espírito leal, justo e sereno, uma conduta nobre e cortês; tais são as qualidades que se acompanham, naturalmente, de um vasto saber; elas são o objetivo de uma universidade” (1983, p. 37-38).

Teixeira também descreveu as palavras de Newman sobre as finalidades dessa instituição de ensino:

para que existe a universidade? Para levantar o *tonus* intelectual da sociedade; para cultivar o espírito público; para purificar o gosto nacional; para suprir os verdadeiros princípios que devem respirar o entusiasmo popular e objetivos fundamentais das aspirações populares; para dar largueza e sobriedade às idéias da época; para facilitar o exercício dos poderes políticos e para refinar o intercuro social da vida privada (1998b, p. 89).

Teixeira também lembrou que Newman afirmava que se o objetivo da universidade “fosse a descoberta científica e filosófica (ou seja, a pesquisa), não saberia por que teria ela estudantes. Ao tempo em que assim excluía a pesquisa, também condenava qualquer caráter utilitário no seu ensino, devendo o saber constituir o seu próprio fim”. (1998a, p. 45) Além de Newman, outros pensadores, como Pusey⁹⁷, Maritain⁹⁸ também entendiam que o papel da universidade deveria ser o de transmitir e conservar o saber intelectual e ser o centro de educação que abrangesse os aspectos moral, intelectual, de reflexão e da cultura geral. A pesquisa científica e a formação profissional ficariam relegadas nessa instituição a segundo plano. Para a realização dessa formação, defendia-se o sistema residencial (internatos) e o trabalho dos tutores (orientação semanal do professor com o aluno). Outro pensador desse período, Stuart Mill justificou a defesa desse modelo de universidade, conforme descreveram Dreze e Debelle,

os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou industriais; se vocês fizerem deles homens capazes e sensatos, eles se transformarão por si mesmos em advogados ou médicos capazes e sensatos. *Ao sair da universidade, os recém-formados não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas, aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho à luz de uma cultura geral.* Sem formação geral, alguém pode se tornar um advogado competente, mas não pode ser um advogado sábio (1983, p.39 - grifos nossos).

As concepções de educação superior de Von Humboldt, Newman e do modelo napoleônico centraram-se, de modo geral, no Homem, no Conhecimento (enquanto Ciência e Verdade) e na História. Magalhães (2006) defende que são narrativas modernas. Esse autor ilustra que Claudius Gellert em *Higher Education in Europe* (1993) definiu três tendências nas IES europeias:

o modelo do *conhecimento*, que corresponderia à ideia humboldtiana de universidade (o ‘modelo da investigação’), o modelo *profissional*, que corresponde ao modelo das *grandes écoles* francesas - que se situam, em termos de prestígio e estatuto, acima das universidades -, o ‘modelo da

⁹⁷Segundo Dreze e Debelle, para Pusey “o problema e a tarefa especial de uma universidade não é fazer avançar a ciência, nem fazer descobertas, nem formar novas escolas filosóficas, nem inventar novos modelos de análise, nem efetuar trabalhos de medicina, de direito ou mesmo de teologia mas, muito mais formar espíritos, religiosamente, moralmente e intelectualmente” (1983, p. 35).

⁹⁸Dreze e Debelle também descreveram o pensamento de Maritain (1943) sobre as universidades. Para este, o objetivo da universidade era “ensinar a juventude e não reproduzir livros, artigos e contribuições sem fim, ou fazer alguma descoberta científica, filosófica ou artística” (1983, p. 35).

formação' concentrado sobretudo na produção de quadros para o aparelho de Estado, e o modelo da *personalidade*, na esteira da tradição de Oxbridge de formação do carácter através de uma educação liberal (o 'modelo da personalidade'). O primeiro modelo, historicamente identificado com a Alemanha, assumia a criação e a transmissão do conhecimento como sendo a tarefa central da universidade; o segundo modelo enfatizava a aquisição de capacidades profissionais, como estando no cerne da missão das instituições de ensino superior, encontrando-se este usualmente ligado ao sistema de ensino superior francês; e o terceiro modelo, o modelo anglo-saxónico, concentrando-se este na formação do 'carácter'. Contudo, quer enquanto instituições científicas, quer enquanto instituições profissionais, quer enquanto instituições culturais, estes três modelos são narrativamente unificados, na medida em que partilham a celebração em comum do conhecimento, da razão e da crítica como processos educativos (Gellert, apud MAGALHÃES, 2006, p.19) (grifos do autor).

A concepção de ensino superior marcada pela fé na ciência e na técnica como realizações da razão e o papel significativo da universidade na consolidação dos Estados-nação manifestaram-se como expressões da narrativa moderna que entraram em crise no século XX, a partir da emergência de uma nova narrativa - a do mercado. Magalhães explica que o ensino superior é marcado por uma matriz comum - a moderna, apesar de que,

não existe um modelo universal de relação entre o Estado e o ensino superior. Exemplos de excepção ao modelo descrito parece ser o modelo britânico de Oxbridge e o modelo das universidades americanas, que não foram concebidas como serviços do Estado, mas como corporações livres administradas ou por um University Council ou por um Board of Trustees, e cujos diplomas não eram acreditados pelo Estado, mas apenas atribuídos pelas universidades enquanto tais. O pendor modernizador, porém, mesmo nestes casos, surge como evidente, pelo menos considerando as missões que essas instituições a si mesmo atribuem. Adicionalmente, para além da sua independência em relação ao Estado, não é possível dizer que os graduados, especialmente no caso britânico, recusassem posições nas instituições do Estado, e que o carácter privado (ou quase privado) das instituições colidia com os objectivos modernizadores do Estado, especialmente no caso americano (MAGALHÃES, 2006, p. 26 - grifos nossos).

Frente às reflexões sobre crise da narrativa moderna e a emergência de uma nova - do mercado, a universidade, uma instituição social expressiva na consolidação do Estado moderno, entra também em crise, uma vez que seus modelos e finalidades não mais respondem às novas demandas requeridas a partir da segunda metade do século XX. As finalidades tradicionais de criar e transmitir conhecimentos (modelo alemão), capacitar profissionais (modelo napoleônico), formar o carácter (modelo britânico), permeado pelas discussões sobre a elitização do acesso ao ensino superior e a pressão pela massificação desse nível de ensino, aliadas as diferentes experiências do modelo das universidades norte-

americana e britânica que não estão a serviço do Estado e são administrados por conselhos em uma perspectiva do *quase-privado* são confrontados. O movimento da reestruturação produtiva do capital e da reforma dos Estados intensificados nas últimas décadas do século XX exigirá mais um processo de reforma nas universidades⁹⁹. Os modelos estadunidense e britânico (reformado) ganham espaço.

Sobre a reforma da educação superior britânica, de acordo com Sguissardi (1999), em meados da década de 1980, as IES britânicas foram diagnosticadas por estarem em *crise*, ao mesmo tempo em que sofriam a redução do financiamento do fundo público, acarretando debilidades na infra-estrutura das instituições, redução do salário dos docentes, críticas sobre a queda da qualidade etc. O ensino superior caracterizava-se por constituir-se de instituições privadas sem fins lucrativos; financiadas pelo fundo público (em torno de 80%); cobrança de taxas escolares dos alunos, pagamentos de anuidades; existência da autonomia institucional e seletividade. Com a intensificação da redução dos subsídios estatais nesse período, o governo incentivou as instituições a assinarem contratos de pesquisa e consultoria com as indústrias, a receberem doações privadas, a se expandirem a baixo custo. À medida que o governo diminuía os investimentos públicos, o Estado aumenta a sua nova função de controlador do sistema. Estas novas medidas possibilitaram a introdução do conceito de *quase-mercado* na educação superior britânica (SGUISSARDI, 1999). Mediante a redução do financiamento, o governo criou novas matrizes de distribuição de recursos públicos em bases competitivas, uma destinada ao ensino mediante o critério da quantidade de aluno por instituição e outra destinada à pesquisa a partir dos critérios de avaliação. Introduziu também modificações nos cálculos das alocações financeiras para as universidades e *polytechnics*, ou seja, as instituições receberiam “recursos financeiros como contrapartida proporcional aos fundos que

⁹⁹De acordo com o documento da UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005), o modelo de universidade europeia “ha llegado a sus limites naturales en tanto que centro agrupado en un lugar geográfico determinado y productor y difusor de conocimientos codificados entre una elite seleccionada con arreglo a criterios intelectuales, sociopolíticos y económicos. La aparición de nuevos conocimientos, así como su organización en disciplinas cada vez más específicas y en “redes de conocimientos” cada vez más complejos y menos jerarquizados, pone en tela de juicio la viabilidad del funcionamiento de las ‘universidades’. La larga historia de la institución universitaria há desembocado en los protótipos de enseñanza superior de América del Norte. Éstos han evolucionado rápidamente y han tomado el relevo de las universidades europeas de principios del siglo XX que, siguiendo el desarrollo lineal y aparentemente coherente de una ciencia todopoderosa, habían organizado la enseñanza en torno a disciplinas con limites definidos. Las transformaciones que han acompañado en el siglo XX el surgimiento de centros de enseñanza superior han provocado un cambio radical en la organización de los programas de investigación y los planes de estudios. (...) *La enorme expansión de los conocimientos y de sus combinaciones há conducido a muchas instituciones universitarias a revisar y modificar su funcionamiento. Aunque esas instituciones academicas sigan conservando el nombre de universidad, su organización, misión y funcionamiento van a evolucionar y diversificar-se.* Um nuevo fenómeno está conmocionando la enseñanza superior: la multiplicación y diferenciación de las instituciones académicas (p. 99 -100 - grifos nossos).

obtivessem de fontes privadas [...]. Criaram-se verdadeiras agências geradoras de renda, muitas vezes verdadeiras empresas comerciais subsidiárias”(SGUISSARDI, 1999, p. 18).

A reforma de 1998, *Education Reform Act*, no ensino superior britânico aboliu a estabilidade do *staff* acadêmico, passando a contratar professores em tempo parcial ou por tempo determinado. Criaram-se conselhos para as universidades, para os politécnicos e *colleges* formados por membros não pertencentes aos quadros universitários, sendo que os recursos alocados para esse segundo conselho deveriam estar vinculados ao número adicional de alunos matriculados a baixo custo e, para as universidades, trocou-se o programa de bolsas universitárias por empréstimos reembolsáveis. Também passou-se a exigir das IES um crescente controle burocrático na prestação de contas do uso dos fundos públicos e do monitoramento externo da qualidade dos serviços prestados por estas instituições (SGUISSARDI, 1999).

Sguissardi (1999) analisou o documento intitulado “*Dearing Report - Higher education in the learning society*”, publicado em 1997, que teve o objetivo de traçar recomendações para a educação superior britânica. De acordo com esse relatório, esse nível de ensino deveria responder às necessidades do mercado de trabalho; incentivar os alunos a optarem por uma diversidade de cursos e instituições; propiciar a mobilidade do *staff* acadêmico; desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem bem como incentivar o ensino a distância; enfatizar a pesquisa básica e estratégica e em área tecnologia aplicada. A educação superior deveria ser considerada um instrumento de crescimento da economia local, regional e nacional, bem como no enfrentamento do competitivo mercado internacional.

O Relatório recomendou as seguintes readequações para esse nível de ensino: inserção das IES britânicas no mercado internacional e a introdução da avaliação segundo padrões internacionais; aumentar a taxa de conclusão no curso superior; criar agências de qualidade (*Quality Assurance Agency*); diversificar as opções de formação em nível superior adaptadas ao mercado de trabalho; flexibilizar os currículos com cursos de longa e curta duração; formar parcerias entre o setor público e privado para a constituição de fundos suplementares para o desenvolvimento científico; integrar a educação superior com o desenvolvimento local e regional; cobrar dos estudantes anuidades correspondentes a um quarto do custo real da sua formação superior, de forma imediata ou utilizando empréstimos com juros especiais nos dez primeiros anos da vida profissional.

Sguissardi (1999) também analisou o documento elaborado pelo governo de Tony Blair em 1998, denominado “*Higher Education for the 21 Century*” que acatou em linhas gerais as recomendações do *Dearing Report* do qual discordou, parcialmente, em relação ao

pagamento da anuidade. A esse respeito, optou por um sistema de pagamento (um quarto do custo médio do curso), considerando-se a renda familiar do estudante, a manutenção de empréstimos reembolsáveis e isenção total para estudantes carentes.

Em tempos de expressiva mundialização do capital, as universidades inglesas vêm produzindo um novo modelo europeu mais aproximado do modelo norte-americano e com maior capacidade de competitividade para o mercado global. Portanto, o modelo inglês reformado traduz-se em um dos exemplos de *modernização* para o Processo Bolonha (AZEVEDO, 2008).

2.1.2 Modelos universitários norte-americanos

As primeiras IES norte americanas foram fundadas durante a colonização dos Estados Unidos por grupos religiosos nos séculos XVII e XVIII e incentivadas pela metrópole. As IES estadunidenses do século XIX espelhavam-se no padrão europeu e tinham como meta formar quadros administrativos para o Estado e para o clero bem como atender os interesses das elites locais. Esse fato fazia com que as instituições fossem mal vistas pela população de uma maneira geral devido à mentalidade cultivada de que a América seria “*the land of opportunitites*” e o seu povo “*self-made men*”. Na terra prometida em que cada indivíduo deveria conquistar seu próprio espaço por seu “esforço e mérito”, qualquer tipo de privilégio tendia a ser rejeitado. Mediante essa ideologia, vislumbrou-se a educação superior a partir de um caráter imediato e útil a toda a nação, relegando o chamado academicismo. Em 1848 surgiram Escolas Técnicas Superiores voltadas para o ensino técnico de agricultura. Em 1862 foi aprovada a Lei Morrill (*Morrill Act*) por força da qual o governo federal deveria ceder terras públicas aos estados federados para a construção de Escolas Superiores de Agricultura, Mecânica e Táticas Militares¹⁰⁰. Por volta de 1876 foi fundada a Universidade John Hopkins inspirada no modelo alemão. Caraça *et al* afirmam que uma característica importante das universidades norte-americanas foi sua expressiva ligação com a sociedade que contribuiu “para o forte desenvolvimento da agricultura no século XIX e, mais tarde, das ciências da engenharia necessárias para o crescimento industrial, designadamente a engenharia química e, posteriormente, a engenharia electrotécnica”(1996, p. 1225).

¹⁰⁰Muitas das importantes IES atuais dos Estados Unidos surgiram a partir do *Morrill Act*, como por exemplo, o Massachusetts Institute of Technology.

Dreze & DeBelle descreveram o pensamento de Whitehead que refletiu sobre o papel das universidades estadunidenses¹⁰¹. Esse autor concebia essas instituições como um instrumento a serviço do progresso da sociedade que transformaria ciência e cultura em ação. Assim, nesse ideal, a educação deveria ser útil. Defendia que “as condições do progresso numa sociedade não se identificam necessariamente com as necessidades políticas do Estado”, como também “dar ênfase ao progresso é evocar uma preocupação menos liberal, menos gratuita e menos desinteressada do que a aspiração ao saber ou à verdade” (DREZE & DEBELLE, 1983, p. 65). Nesse referencial, a pesquisa científica e a educação seriam fundamentais para o progresso da sociedade, porém não deveriam ser o objetivo primordial da universidade. Essas funções deveriam ser realizadas por instituições não universitárias.

No século XIX, o movimento de concessão de terras e o intelectualismo alemão foram a base de consolidação das universidades norte-americanas. A partir da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de massificar o ensino superior e de articular as atividades da universidade com as indústrias, propiciou a criação de um novo modelo para essas instituições¹⁰². Kerr afirmava que a universidade deveria ser útil a nação, uma vez que

muitas esperanças e medos do povo americano estão agora sendo relacionados com o nosso sistema educacional e especialmente com as nossas universidades. A esperança de uma vida mais longa, de conseguir viajar no espaço, por um padrão de vida mais alto, nosso medo da supremacia russa e chinesa, da bomba e da aniquilação, da perda individual de objetivo em um mundo em mudança. Por todas estas e outras razões, a universidade tornou-se um instrumento primordial do propósito nacional (2005, p. 90-91).

Para a difusão da educação superior de massas, criou-se uma diversidade de IES nos Estados Unidos: universidades de ponta (núcleo do progresso), colégios residenciais, instituições parcialmente especializadas, universidades que focavam o ensino noturno,

¹⁰¹Para A. N. Whitehead não somente os indivíduos, mas também a sociedade aspira ao saber, à verdade e ao progresso. Assim Whitehead se expressa a esse respeito: “o que importa para uma nação é a existência de uma relação muito estreita, entre seus elementos progressivos de todos os gêneros, de tal sorte que o estudo influencie o lugar público e reciprocamente. As universidades são os principais agentes dessa fusão de atividades progressivas num instrumento eficaz do progresso. Elas não são, naturalmente, os únicos agentes, mas hoje é um fato que as nações progressivas são também aquelas onde as universidades são florescentes” (Whitehead, apud GROSS e GROSS, 2002, p. 73).

¹⁰²Teixeira afirma que a “sociedade, em processo de industrialização, vê na universidade uma empresa como outra qualquer; e, assim como a General Motors se transformou em uma empresa, a universidade americana se transformou em uma empresa formidável de produção do conhecimento. *O fenômeno não poderia ocorrer, se a universidade tivesse a forma antiga tradicional, ou seja, uma reunião de professores e alunos para estudarem.* Os objetivos sociais encarnaram-se completamente dentro da universidade. A relação entre instituição e sociedade é imediata e direta, sendo a universidade uma agência para certo empreendimento social de cultura, de treinamento profissional e de pesquisa” (1998b, p.114-115 - grifos nossos).

instituições confessionais, públicas e privadas. As pesquisas científicas seriam promovidas pelas universidades de ponta que deveriam socializar os resultados com as demais instituições. Casper ressalta que nas universidades americanas, “nem tudo que brilha é ouro. Nos Estados Unidos, o sistema universitário é altamente diferenciado, fazendo com que o tipo ideal da universidade se adaptasse às circunstâncias locais. Deste modo, o tipo ideal pode corresponder às expectativas e necessidades mais diversas” (1997, p. 64).

Os Estados Unidos possui um sistema de educação superior de massas mediante uma ampla diversificação e hierarquização das IES. A Fundação Carnegie classifica em seis categorias as IES estadunidenses: Doctorate-Granting Institutions; Master’s Colleges and Universities; Baccalaureate Colleges; Associate’s Colleges; Specialized Institutions; Tribal Colleges and Universities¹⁰³. Os custos de um curso superior nos Estados Unidos “varia muito de uma instituição para outra, dependendo do tipo de instituição (two-year college, four-year college ou universidade tradicional), da natureza da instituição (pública ou privada), e da origem do aluno - se o aluno é residente ou não no local em que estuda” (GHISOLFI, 2004, p. 59). A política educacional norte-americana busca manter o estudante no seu Estado de origem e atender às demandas locais. Sobre o financiamento das IES estadunidenses, Salaburu ressalta que o sistema público tem uma forte atuação e

tiene un peso muy fuerte en las titulaciones de pregrado (Associate Degree)*, mientras el sistema privado irrumpe con más fuerza y prestigio en la titulación de grado (bachelor). Pero, de nuevo, en los ciclos superiores (máster y, sobre todo, doctorado), el sistema público vuelve a recuperar importancia: de hecho, aparecen de nuevo muchas universidades públicas en el ranking referido a la investigación (2007, p. 512).

O sistema público de ensino cobra taxas dos alunos, porém a opção mais barata de ensino superior é o *Community College*, que é público e oferece cursos de curta duração que

¹⁰³ Conceição explica que as IES norte-americanas enquadram-se em uma ‘divisão do trabalho’ constituindo-se de organizações diferentes que se “especializam no cumprimento de um papel específico. Por exemplo, enquanto as *comprehensive research universities* se dedicam à atribuição dos graus acadêmicos mais avançados, assentes em conhecimentos fundamentais e na exploração da vanguarda do conhecimento, assim como à realização de investigação de ponta, os *community colleges* respondem rapidamente a flutuações nas solicitações do mercado de trabalho por qualificações ou competências específicas, revendo rapidamente conteúdos curriculares e treinando a curto-prazo com as capacidades técnicas requeridas” (CONCEIÇÃO, 2003, p. 29).

* certificado abaixo do grau de bacharel.

atendem ao mercado de trabalho¹⁰⁴. Existem três tipos de instituições que oferecem cursos de dois anos: *junior colleges* (cursos acadêmicos e/ou técnicos), *technical colleges* (cursos técnicos) e *community colleges* (cursos acadêmicos, técnicos e educação continuada). De acordo com Ghisolfi “os *two-year colleges* foram criados no início do século XX e são a mais importante inovação do ensino superior nos Estados Unidos, a principal reformulação adaptadora do sistema de educação superior ao capitalismo industrial” (2004, p.78). Os cursos de dois anos respondem ideologicamente aos ideais da sociedade norte-americana: antiacademicismo, imediatismo e meritocracia. A autora ainda acrescenta que esse novo tipo de educação pós-secundária possui funções contraditórias na “terra das grandes oportunidades” porque, ao mesmo tempo

em que a função principal dos *two-year colleges* tem sido a de assegurar aos que são formalmente excluídos uma oportunidade de adquirir formação superior, essas instituições são encaradas como IES de “segunda categoria”, profissionalizantes, destinadas a darem cursos profissionalizantes a pessoas que jamais ocuparão cargos privilegiados. IES “de segunda classe” para “cidadãos de segunda” (GHISOLFI, 2004, p. 78 - grifos no original).

Nesse sistema, maior acesso à educação pós-secundária não vem significando a continuidade da formação superior, prevalecendo uma expressiva distinção entre as universidades tradicionais, que realizam pesquisa e ensino que continuam atendendo uma elite, e as IES que oferecem cursos curtos e profissionalizantes para uma massa de indivíduos.

Clark Kerr¹⁰⁵ defendeu em 1963 um modelo novo de universidade para a sociedade norte-americana, a partir do diagnóstico dos vários problemas que as universidades tradicionais enfrentavam na sua concepção e das novas exigências que as universidades deveriam responder por meio da mediação dos diversos interesses em conflito. Para o autor, a universidade passou a representar vários propósitos, a ter vários centros de poder e a servir a várias clientelas. A universidade, nessa lógica, deveria ter um caráter multifuncional representando inúmeras comunidades e não somente uma *corporação de professores e alunos*, mas sim, a dos alunos da graduação e da pós-graduação; dos cientistas da área de exatas, das humanidades e das ciências sociais; das comunidades das escolas profissionais; da comunidade dos administradores etc. Além disso,

¹⁰⁴Segundo a autora “pelo menos 47% do financiamento dessas instituições advém do setor público - estados e União. E as tarifas pagas pelos alunos não ultrapassam os 24% dos custos” (2004, p. 94).

¹⁰⁵Professor da Universidade da Califórnia e pesquisador sobre ensino superior estadunidense. “É um dos maiores defensores das instituições voltadas para o ensino profissionalizante, além de membro de diversas comissões de trabalho sobre ensino superior” (GHISOLFI, 2004, p. 48).

seus limites são imprecisos - ela alcança até ex-alunos, legisladores, agricultores, empresários, os quais se relacionam com uma ou mais dessas comunidades internas. [...] Serve à sociedade quase como uma escrava - uma sociedade que ela também crítica, algumas vezes de forma impiedosa. Ao mesmo tempo em que promove a igualdade de oportunidades, ela é uma sociedade de classes (KERR, 2005, p. 28).

Nessa nova instituição os papéis do Reitor e dos docentes mudariam significativamente. O reitor deveria exercer a liderança na mediação de conflitos, bem como o propósito de conseguir recursos financeiros alternativos. Quanto ao corpo docente, surgiria uma nova configuração e hierarquização por que,

ao professor e ao pesquisador, somam-se as figuras do consultor e do administrador. Lecionar é uma atividade menos fundamental para os membros do corpo docente do que no passado; a pesquisa passou a ser mais importante. Isso conduziu ao surgimento do chamado “não professor” - quanto mais alta for a sua posição, menos ele precisa lidar com os alunos” - e de uma estrutura em três níveis, que antes constituía um único “corpo docente”: aqueles que apenas realizam pesquisa, aqueles que apenas lecionam (e eles estão, em geral, em um papel auxiliar) e aqueles que ainda desempenham um pouco de cada uma dessas atividades. [...] Os membros do corpo docente são menos membros de uma universidade específica e mais colegas dentro de seus grupos disciplinares nacionais acadêmicos (KERR, 2005, p.47- 48).

O autor ainda admite que muitos dos profissionais contratados nessa lógica não possuiriam estabilidade no emprego, e trabalhariam com o ensino e a pesquisa. Também, segundo ele, a escassez de recursos tem gerado a concentração de financiamento público, principalmente o federal nas universidades de pesquisa, acarretando uma grande distinção entre universidade de primeira linha (pesquisa) e as faculdades ou universidades de segunda ou terceira linha. Nessa perspectiva, a luta pela otimização dos recursos possibilitaria a administração das IES tornarem-se “um elemento de maior expressão dentro do empreendimento universitário como um todo” (KERR, 2005, p.70). E ainda que “a melhor universidade é por necessidade elitista, a elite do mérito, mas opera no ambiente dedicado a uma filosofia igualitária”(2005, p. 118). Explica também que os controles externos sobre a universidade tenderão a aumentar significativamente, principalmente, em relação à utilização dos recursos arrecadados. O incremento da produção, da distribuição e do consumo do conhecimento vem modificando a essência tradicional da universidade¹⁰⁶. Mas, Kerr defende

¹⁰⁶Wolff (1993) critica a universidade defendida por Kerr descrita no livro “Os usos da universidade” com a paródia “Aluga-se uma universidade!”, ao analisar a idéia da multiversidade como instituição capaz de atender

que “o papel da universidade de pesquisa torna-se cada vez mais importante” (2005, p. 150) para o Estado-nação. O autor também se manifesta a favor da especialização das universidades e da sua rápida adaptação às mudanças em curso, tornando-se necessário: reestruturação do currículo e do período letivo; renovação do ensino de graduação; revisão dos conceitos de igualdade de tratamento dos professores; instalação e mecanização de alguns elementos de instrução; revolução de algumas áreas de estudo (como biologia) (KERR, 2005, p.101-102). Segundo o mesmo autor, as universidades passam por três mudanças fundamentais: a) crescimento (mecanização do ensino para liberar os professores para outros empreendimentos; competição entre as universidades e competição com a indústria e governo; supremacia do mercado, ao ditar a oferta das disciplinas em detrimento de outras); b) mudança de ênfase acadêmica (priorização do atendimento de certas qualificações: médicos, engenheiros, cientistas); c) envolvimento com a sociedade (acompanhamento dos egressos da graduação como potenciais alunos da pós-graduação). As IES estadunidenses devem ser caracterizadas por uma ampla variedade, flexibilidade, descentralização, competição e produtividade que, nesse ideal, acredita-se alcançar a excelência do todo e atender o pluralismo da sociedade norte-americana. Portanto, deve existir uma hierarquia de instituições de ensino superior para atender clientelas heterogêneas. Para Kerr, “o conhecimento custa muito a ser produzido, menos para ser reproduzido” (2005, p.121). Demonstrou também sua preocupação com as universidades de pesquisa, questionando: “Quão protegida está a universidade por outros tipos de instituições de educação superior que a poupam de números assustadores de alunos e de tarefas educacionais não compatíveis com suas funções centrais?” (KERR, 2005, p.171). Para ele, as demais IES são também importantes para a nação, porque além de proporcionar uma formação para o mercado de trabalho, verifica-se que

quanto mais educação as pessoas possuem, mais liberais tornam-se suas atitudes sobre questões raciais, práticas sexuais e aborto, tanto maior é a probabilidade de se informarem sobre questões públicas e para votar nas

às necessidades da sociedade norte-americana. Wolff afirma que as necessidades sociais e humanas não podem ser expressas mediante a demanda de mercado. Para ele “a academia deve fazer seu próprio julgamento sobre o valor social das tarefas que ela é chamada a realizar” (1993, p. 68). Ainda argumenta que as “necessidades, valores e as hipocrisias da sociedade mais ampla são infligidos à universidade através do procedimento de financiamento da educação universitária e através da intimidação da alta administração da universidade. Uma vez que a maior parte do dinheiro das universidades vem da indústria, das fundações e dos governos Estadual e Federal, a sociedade como um todo pode efetivamente ditar a forma e o conteúdo da educação dentro da academia” (1993, p. 82). Além das pressões financeiras, explica também a indução na forma como a universidade é administrada. “Representantes do sistema militar-governamental-industrial participam dos quadros dirigentes das universidades e escolhem seus principais funcionários executivos” (1993, p. 83). Para esse estudioso, a universidade ideal deveria constituir-se de uma comunidade de estudos “devotada à preservação e ao avanço do conhecimento, à procura da verdade e ao desenvolvimento e ao prazer dos poderes intelectuais do homem” (1993, p.171).

eleições; assim como de cuidar bem mais de sua saúde, agir prudentemente como investidores, agir como consumidores eficazes; e também de aceitarem se adaptar as mudanças (KERR, 2005, p. 166).

Os intelectuais que refletiram ou refletem sobre os fins sociais da universidade estão inseridos em um contexto histórico, localizados no tempo e no espaço, articulados ao plano econômico, político, social, cultural, ideológico. Os modelos ou concepções de universidade abordados evidenciaram várias contradições e desafios enfrentados por essas instituições no transcorrer dos séculos XIX e XX, e inclusive, permanecendo atual o debate a respeito dos papéis que deverão exercer no século XXI: formar para ocupações profissionais ou para a pesquisa; produzir conhecimento desinteressado ou aplicado; promover a formação integral ou a formação utilitária; universidade de elite (pesquisa) ou IES de massa (ensino).

2.2 Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior

No 900º aniversário da Universidade de Bolonha (Itália)¹⁰⁷, os reitores das universidades europeias assinaram, em 18 de Setembro de 1988, nessa instituição, a chamada *Magna Charta Universitatum* que enfatizava a importância do desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, e, para tal, as universidades deveriam ter um papel fundamental. Em Abril de 1997, em Lisboa, o Conselho da Europa e a UNESCO promoveram uma reunião conjunta para elaborar a Convenção de Lisboa que visou tratar sobre o reconhecimento de qualificações relativas ao Ensino Superior na Região da Europa¹⁰⁸.

¹⁰⁷Sobre a comemoração do 900º aniversário da Universidade de Bolonha, Rüegg (1996a) afirma que em seus estudos sobre a história das universidades medievais não existe uma prova da fundação dessa universidade em 1088. Segundo o autor, “1088 foi escolhido há um século como ‘data convencional’ por uma comissão presidida pelo famoso poeta Giosué Carducci; 1888 era o ano de um grande jubileu a ser comemorado na presença da família real e ao qual assistiram ainda reitores de universidades vindos de todo o mundo. O objectivo da comemoração era o de gravar na consciência do povo italiano e do resto do mundo que a unificação política da Itália, recente e ainda não completamente consolidada, poderia afirmar a sua legitimidade apoiando-se através da tradição de liberdade de ensino e de investigação da universidade de Bolonha, com 800 anos de existência, e através da sua importância a nível nacional e mundial” (RÜEGG, 1996a, p. 4).

¹⁰⁸Nessa reunião buscou-se melhorar as práticas de reconhecimento dos certificados, diplomas e títulos na região da Europa para torná-los mais adaptados às novas mudanças que impactavam o ensino superior no continente. A reunião foi realizada na cidade de Lisboa, em 11 de abril de 1997 e foi publicada a Convenção de Lisboa, no Diário da República de Portugal, em 30 de março de 2000. Nessa reunião, foram padronizados e definidos os seguintes termos: acesso ao ensino superior; admissão às instituições e programas de ensino superior; avaliação das instituições e programas; avaliação das qualificações individuais; autoridade competente em matéria de reconhecimento; ensino superior; instituição de ensino superior, programa de ensino superior, período de estudos; qualificação de ensino superior; qualificação que dá acesso ao ensino superior; reconhecimento. Foram também tratados os temas: Competência das autoridades; princípios fundamentais para a avaliação das qualificações; reconhecimento das qualificações que dão acesso ao ensino superior; reconhecimento de períodos de estudo; reconhecimento de qualificações de ensino superior; reconhecimento de qualificações apresentadas por refugiados, pessoas deslocadas e pessoas com estatuto idêntico ao de refugiado; informação sobre avaliação de instituições e programas de ensino superior; mecanismos de implementação. No âmbito da Europa já

No 800º aniversário da Universidade de Paris (França), os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram em 25 de Maio de 1998, a Declaração de Sorbonne que criou a Área Europeia de Ensino Superior. Em Setembro de 1998, o Conselho de Ministros da União Europeia assumiram a Recomendação nº 561/98, que estabelecia a cooperação para a garantia de qualidade no Ensino Superior. Em 19 de Junho de 1999, a Declaração de Sorbonne foi reformulada pelos ministros da educação europeus, dando origem à Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus, entre os quais os quinze Estados-Membros da União Europeia naquele momento: Áustria, Bélgica, Alemanha, Dinamarca, Grécia, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido¹⁰⁹. A Declaração de Bolonha, como não está no âmbito restrito da União Europeia, não se caracteriza como um mandato de fato da UE, que obriga os países-membros ao seu cumprimento, permitindo assim, que o seu processo de implantação venha caminhando de maneira diferenciada entre os países europeus, de acordo com as suas especificidades, apesar do significativo avanço do processo de europeização das políticas educativas e de formação. Os documentos da *Magna Charta* (1988), de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999) são importantes marcos no processo de construção de uma nova universidade na Europa, ao enfatizar novos fundamentos, diretrizes e formatação da educação superior unificado (Apêndice 1).

A *Magna Charta* enfatizou a necessidade da universidade acompanhar a universalização da sociedade por meio da mobilidade dos professores e alunos, resguardando

vigoravam as seguintes convenções do Conselho da Europa e da UNESCO: Convenção Europeia sobre Equivalência de Diplomas que dão acesso a estabelecimentos universitários (1953, STE, n. 49); Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos universitários (1956, STE n. 21); Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias (1959, STE n. 32); Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas relativos ao Ensino Superior nos Estados da região da Europa (1979); Convenção Europeia sobre a equivalência geral de períodos de Estudos Universitários (1990, STE n. 138); Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa (1997).

¹⁰⁹A União Europeia inicia-se com a assinatura do Tratado de Roma em 1957 com a participação dos países: França, Alemanha, Itália, Luxemburgo e Países Baixos. A UE é composta atualmente por 27 países, perfazendo 490 milhões de cidadãos, traduzindo-se na terceira maior população do mundo. Intitula-se o maior bloco comercial do mundo, que produz um quarto da riqueza mundial. A UE teve como finalidade a construção de um mercado único para a livre circulação de pessoas, mercadorias, serviços, capitais, além da implantação da moeda única. Os países que integram esse bloco delegam poderes principalmente a três instituições que elaboram as políticas e a legislação no âmbito da UE: Parlamento Europeu, que representa os cidadãos europeus, o Conselho da União Europeia que representa os estados-membros, e a Comissão Europeia, que, em tese, defende os interesses de toda União. Existem ainda: Tribunal de Justiça, Tribunal de Contas, Comitê das Regiões, Banco Europeu de Investimento, Banco Central Europeu, Provedor de Justiça, Autoridade Europeia para Proteção e Dados. Os poderes e as responsabilidades dos órgãos da UE são definidos nos tratados que são aprovados pelos presidentes e primeiros-ministros de todos os estados-membros e ratificados pelos parlamentos nacionais. As sedes dos órgãos situam-se em: Bruxelas (Bélgica), Luxemburgo, Estrasburgo (França) e Frankfurt (Alemanha). A UE está assentada em quatro Tratados importantes: Tratado da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1951), Tratado da Comunidade Econômica Europeia (1957), Tratado da Comunidade Europeia da Energia Atômica (1957) e Tratado da União Europeia (1992). Constitui-se em um bloco econômico e político que disputa hegemonia principalmente com os Estados Unidos.

sua autonomia, sua liberdade de pesquisa, de ensino e da formação, além da indissociação entre ensino e pesquisa. Os reitores posicionaram-se a favor da independência moral e científica face aos poderes políticos e econômicos. A Declaração de Sorbonne reforçou a importância da mobilidade, ao recomendar a implementação de dois ciclos para aumentar a atratividade do ensino superior europeu. A Declaração de Bolonha assume um enfoque diferente da universidade defendida na *Magna Charta*, ao afirmar que a *autonomia* das universidades deveria *adaptar-se às necessidades das mudanças*, às exigências da sociedade e aos avanços científicos, tornando-se imperioso aumentar a *competitividade* do sistema europeu de ensino superior e a *empregabilidade* de seus cidadãos.

O Processo de Bolonha surgiu como um movimento de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia, apesar da resistência do meio acadêmico. Nesse embate e diante

da *impossibilidade de mudar as universidades, trata-se de mudar de universidade*, isto é, abrir mão de um certo número de princípios fundadores do ensino superior: liberdade de escolha, autonomia intelectual, promoção social aberta a todos. Os chavões da moda (mobilidade, internacionalização, democratização, profissionalização, autonomia) parecem retraduzir esses valores (CHARLIE *et al*, 2004, p.964 - grifos nossos).

O ensino universitário na União Europeia antes de Bolonha possuía características muito diversificadas, fruto das suas tradições e história. Em alguns países como o Reino Unido e Espanha, por exemplo, vigorava somente o ensino universitário, enquanto em países como a França, Alemanha e Portugal era composto pela presença do ensino universitário e do ensino superior técnico. A duração dos cursos de graduação também variava muito no contexto europeu, sendo que, em alguns países, o curso superior estendia-se por quatro, cinco ou seis anos, e em outros, sua duração era de dois ou três anos¹¹⁰. A Carta de Bolonha visou

¹¹⁰Na disputa por mercados, Salaburu resalta diferenças marcantes entre Estados Unidos e União Europeia: “en caso de EEUU estamos hablando de la primera potencia mundial, de un gigante económico, militar y político, de un gigante del conocimiento. En el caso de la Unión Europea estamos hablando también de un gigante, aunque menor, compuesto por países que presentan características difíciles de homologar entre sí [...] países herederos de culturas diversas, y con historias muy distintas entre sí, etc. Esa es la Europa que quiere competir con EEUU. El europeo es francés, alemán o español, antes que europeo. Lo de europeo viene a continuación. Por supuesto, también en EEUU existen diferencias, grandes diferencias a veces, entre los distintos estados que conforman la Unión. [...] Pero cada ciudad y pueblo de EEUU, a diferencia de lo que sucede en Europa, respira y bebe de una cultura común y compartida (‘la american way of life’) [...]. La pertenencia a una única nación está profundamente arraigada”(2007, p. 38-39). O autor também chama a atenção sobre a grande variedade de universidades na Europa que é diferente da diversidade e da flexibilidade das IES norte-americanas. “La variedad en el sistema universitario europeo no es un rasgo intrínseco del ‘modelo europeo’, sino una característica que se basa en la pluralidad de países, más que en un modelo único de rasgos plurales [...]”. Cuando

convergir o percurso no ensino superior para *otimizar* a mobilidade, atratividade e competitividade desse nível de ensino e buscou emular-se pelo referencial do *modelo anglo-saxão*¹¹¹. Está sendo implantado um sistema europeu unificado que se caracteriza pela presença do primeiro ciclo de três anos que concede a certificação da graduação, com a opção de prosseguir para o segundo ciclo, que possui a duração de dois anos, para a titulação de mestre, e o terceiro ciclo, que compreende três anos, para o doutoramento.

O processo de convergência ou de padronização no ensino superior europeu¹¹² vem condicionando vários países e instituições universitárias na Europa à sua adesão, uma vez que a diminuição do financiamento público vem obrigando as IES a buscarem recursos no mercado, mediante a oferta dos seus cursos e serviços e, nesta lógica, oferecer um *produto* que demora mais tempo para conclusão e exige maior esforço para o cliente/consumidor, e que terá, em tese, o mesmo valor no mercado que outro *produto* que poderá ser adquirido por menor tempo e esforço, diminui o seu poder de atratividade e competitividade mediante as opções de escolhas do *consumidor* que pode ter como parâmetro somente o mercado laboral, reflexo de contínuas mudanças. Nesse referencial, muitos cursos do ensino superior vêm sendo reestruturados por meio de novos percursos flexíveis de curta duração para atender ao mercado de trabalho, permitindo que as disciplinas de conteúdo geral e epistemológicas tendam a ser banidas dos cursos de graduação, bem como a diminuição da oferta dos cursos da área de humanidades, que tendem também a tornarem-se mais genéricos ou não viáveis financeiramente, por não apresentarem a possibilidade de lucro imediato no mercado e por não despertarem interesse dos alunos, possivelmente pela falta de empregos, baixos salários e

Europa se há planteado introducir, también en el sistema universitario, elementos identitarios comunes y supranacionales, se há agudizado la crisis, porque esa rigidez en la variedad hace muy difícil, a veces imposible incluso, avanzar en la construcción de un modelo universitario más o menos único y compartido por todos” (2007, p. 44-45). A Carta de Bolonha tornou-se um instrumento fundamental na tentativa da construção de um modelo para toda a União Europeia.

¹¹¹A Inglaterra, antes da implantação do Processo de Bolonha tinha passado por reformas no seu sistema de Educação superior. Em 1997, foi produzido por uma Comissão, o relatório denominado *Dearing Report: Higher Education in the Learning Society*, a pedido do Governo de Margaret Thatcher e aceito posteriormente pelo Governo de Tony Blair, possibilitando o início da reforma do sistema de Educação Superior nesse país e a introdução do *quase mercado* no espaço desse nível de ensino. Azevedo explica que muitas das “características da organização do ensino superior inglês guardam identidade com o modelo de educação superior que está sendo gestado pelo Processo de Bolonha. Na realidade, não está declarado, nos comunicados, cartas e intenções relativos ao Processo de Bolonha, que a arquitetura de construção do Espaço Europeu de Educação Superior se assemelha muito ao modelo inglês, como se fosse uma tácita concessão ao sistema inglês e à língua inglesa (AZEVEDO, 2008, p. 259).

¹¹²A convergência dos sistemas universitários tem por objetivo a equiparação dos graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e programas de formação contínua que sejam reconhecíveis por todos os Estados que aderirem ao Processo de Bolonha.

pouco prestígio dessa área. A universidade tende a assumir, nessa lógica, uma nova finalidade profissionalizante e utilitarista.

A partir da Declaração de Sorbonne, decidiu-se que os Sistemas Europeus de Ensino Superior deveriam ser compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional do Ensino Superior Europeu (ESE). Também afirmou a importância de uma estrutura de graus baseada em dois ciclos e no uso de créditos nesse nível de ensino. A Declaração de Bolonha aprofunda as transformações nas universidades ao utilizar o discurso da transparência e da padronização dos sistemas de ensino nacionais, da mobilidade dos estudantes e dos docentes e do reconhecimento das qualificações no âmbito desse espaço para permitir o aumento da competitividade do ESE. A partir dessa Declaração, ficou estabelecida a implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)¹¹³ até o ano de 2010. Ainda de acordo com tais pronunciamentos, esse acordo tornou-se necessário para promover a empregabilidade, ao permitir comparabilidade e transparência das qualificações e dos graus outorgados, agilizando a mobilidade, uma vez que os empregadores encontravam dificuldades em avaliar as qualificações dos diplomados de outros países europeus. A partir de Bolonha ficaram estabelecidas as seguintes linhas de ação:

- a) adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito da UE;
- b) implementação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos;
- c) promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores;
- d) estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos;
- e) promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior;
- f) promoção da atratividade do espaço europeu de ensino superior.

O novo formato de dois ciclos de acordo com a nova lógica permite uma maior flexibilidade nos programas de estudos e dos percursos académicos, uma vez que no final do primeiro ciclo, os licenciados têm a possibilidade de entrar de imediato no mercado de trabalho ou de continuar uma especialização no programa do segundo ciclo.

Para Dias Sobrinho, Bolonha:

é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global.

¹¹³ European Higher Education Area (EHEA)

Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua (2000, p. 112 - grifos nossos).

A Carta de Bolonha explicita os seguintes objetivos ao criar o espaço EEES: aumentar a posição estratégica de competitividade e a atratividade internacional para estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente; adaptar a formação da graduação ao mercado de trabalho, ou seja, ensinar o que é relevante para o mercado de trabalho¹¹⁴. Nessa nova perspectiva no âmbito do ensino superior, tornou-se importante: estabelecer os objetivos de aprendizagem para cada curso, elaborar competências, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das atividades profissionais, assegurar um sistema de qualidade dos programas de ensino e ampliar a mobilidade interna e externa dos estudantes da graduação e pós-graduação¹¹⁵. Assim, pode-se afirmar que,

em nome do suposto interesse dos estudantes [...], assim como em nome da utilidade social e econômica dos saberes produzidos ou transmitidos, que se decide diminuir a proporção relativa dos ensinamentos julgados teóricos demais. Estes últimos são então reservados a uma minoria de estudantes [...], social e escolarmente privilegiados e reunidos em estabelecimentos “de excelência”. Essa tendência é mais acentuada pela participação cada vez mais forte de representantes do “mundo profissional” na definição das “ofertas de formação” das universidades. Via profissionalização os programas sofrem uma redefinição instrumental, conforme as demandas

¹¹⁴Charle *et al* (2004) explicam que, na França, nos últimos vinte anos, verificou-se uma expansão contínua de carreiras profissionais na universidade, enquanto as carreiras de pesquisa diminuíram proporcionalmente. A expansão *anárquica* dessas carreiras, geralmente curtas, vem provendo a depreciação dos diplomas outorgados. Tais carreiras vêm se constituindo em um grande atrativo para as frações das classes mais populares. Esse fenômeno é chamado pelos autores de profissionalização da universidade.

¹¹⁵Em 1998, foi criado o Programa ERASMUS (European Action Scheme for the Mobility of University Student). A UE concede uma bolsa para estudantes que desejam cursar um semestre letivo em outro país. A instituição da origem do estudante é obrigada a reconhecer os créditos cursados na universidade estrangeira. Apesar do seu sucesso, esse programa não é para todos: o candidato precisa dominar uma língua estrangeira e ter condições financeiras de ficar um semestre em outro país, uma vez que a bolsa possui um valor de 100 a 150 euros, que poderá ser somada com uma bolsa nacional de um valor um pouco maior. Em 2004, surgiu o Programa ERASMUS *Mundus* que visou incrementar o intercâmbio de estudantes de todo o mundo mediante bolsas para programas de pós-graduação nas universidades europeias ou em universidades associadas de outros países. O Programa abrange a Comunidade Europeia e os Estados-membros, como também, os países que compõem a Associação Europeia de Comércio Livre que participam do Espaço Econômico Europeu. Os objetivos específicos são: “promover a emergência de uma oferta claramente europeia em matéria de ensino superior, aliciante no seio da União Europeia e além fronteiras; encorajar os estudantes e os acadêmicos do mundo inteiro a desejarem adquirir e a adquirirem experiência e/ou qualificações europeias; assegurar uma cooperação mais estruturada entre os estabelecimentos de ensino superior da União Europeia e dos países terceiros, e uma maior mobilidade externa a partir da UE no âmbito de programas de estudos europeus; melhorar a imagem de marca e a visibilidade do ensino europeu, bem como o acesso ao mesmo”. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/pv2/pv2?PRG=CALDOC&TPV=PROV&FILE=030408&TXTLST_1.

insistentemente reiteradas pelos poderes econômicos. Em nome dessa “profissionalização”, esses mesmos programas devem ser retraduzidos em termos de competências individuais, e tudo o que não for julgado como objetivável num CV {curriculum vitae} e imediatamente operacional se vê afastado ou ameaçado de redefinição (CHARLE *et al*, 2004, p. 972).

Nessa perspectiva, o “novo ensino superior europeu busca de fato instaurar um *novo modelo de universidade* [...], chamada a enfrentar a concorrência nacional, europeia ou mundial e a criar alianças com outros parceiros acadêmicos”¹¹⁶(CHARLE *et al*, 2004, p. 969) (Grifos nossos). A busca pelo saber universal, além das fronteiras geográficas e políticas, a defesa da autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a mobilidade de alunos e professores, bem como a equivalência de títulos e exames defendida pela *Magna Charta* em 1988, tomaram novos rumos a partir de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999). O papel de produzir e difundir conhecimento nesse ideal, ressignificou-se em face da construção do EEES como importante estratégia para alavancar a Europa a tornar-se na economia do conhecimento mais competitiva pelo mercado global.

2.3 O Ensino Superior a Serviço do Mercado?

A partir de Bolonha, criou-se o Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (*Bologna Follow-up Group*), constituído por representantes dos países signatários e das organizações internacionais que organizam as Conferências Ministeriais bianuais, que visam a acompanhar o desenvolvimento do Processo de Bolonha e do estabelecimento de novas prioridades a curto e a longo prazo. Além das Conferências, ocorrem também várias reuniões que produzem Declarações e Comunicados. Foram realizadas as seguintes Conferências Ministeriais até Julho de 2008: Praga - República Checa (2001), Berlim - Alemanha (2003), Bergen - Noruega (2005) e Londres - Inglaterra (2007). O EEES vem sendo desenhado por meio de regulações supranacionais, de plataformas intergovernamentais,

¹¹⁶Salaburu também afirma que desde a Segunda Guerra Mundial, as universidades na Europa perderam a sua hegemonia. O autor ilustra: “Humboldt Universität, en Berlín: el visitante observará una galería de ilustres premios Nobel que han pasado por sus aulas: Planck, Einstein, Heisenberg ... hasta una treintena. Los últimos cuatro premiados corresponden al período 1950-56. Ya no hay más” (2007, p. 45). Nessa perspectiva, construir um novo modelo para a universidade europeia passou a ser fundamental para sua competitividade. O autor ainda resalta que nas duas listas de 2005 (Shanghai e The Times Higher) que avaliaram as cinquenta melhores universidades do mundo, “la presencia europea es muy limitada: el Reino Unido, por supuesto, con Cambridge y Oxford, pero también alguna de Alemania, Suiza, Suecia y Francia” (2007, p. 494). Alguns dos requisitos avaliados para a eleição são: número de ex-alunos e de professores que ganharam o Nobel ou condecorações máximas no seu campo; artigos publicados no *Nature* ou *Science* e na base de dados mais importantes no mundo; tamanho da instituição; indicadores de internacionalização com número de professores e alunos estrangeiros, dentre outros.

no qual se destaca a Conferência de Ministros da Educação e a Comissão Europeia. O Processo de Bolonha inaugurou uma,

dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas, em que os governos definem e assumem compromissos políticos em fóruns supranacionais constituídos para o efeito que são *posteriormente ratificados* pelas instituições nacionais e em que o carácter voluntário, formalmente não vinculativo, da adesão legitima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, negociação e construção de *consensos nacionais prévios* aos compromissos assumidos acerca das mudanças propostas. De facto, as decisões tomadas nas Conferências Ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional (ANTUNES, 2007, p. 3 - grifos no original).

O Comunicado de Praga ocorreu em maio de 2001. Nesse encontro, os Ministros da Educação Europeus estabeleceram novas metas para acelerar o processo de integração do EEES para os países participantes. Foram discutidos: aprendizagem ao longo da vida¹¹⁷; maior envolvimento e participação dos estudantes nas IES e promoção da atratividade do EEES. A escolha de Praga para a realização desse encontro exprimiu a intenção de integrar toda a Europa ao processo de Bolonha. Foi também nesse encontro que a Associação Europeia das Universidades (EUA*), a Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior (EURASHE*), as Associações Nacionais de Estudantes na Europa (ESIB*) e a Comissão Europeia juntaram-se ao Grupo de Acompanhamento.

O Comunicado de Berlim foi fruto de um encontro realizado em 2003 e enfatizou o papel essencial do Ensino Superior Europeu no Mundo e a importância de se realizar a articulação entre o ensino e a investigação. Nesse encontro, foram estabelecidas as seguintes ações: implementar o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) e o Suplemento

¹¹⁷Em novembro de 2001, em Bruxelas (Bélgica) foi divulgado o Relatório da Comissão das Comunidades Europeias “*Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*” que ressaltou a importância dos indivíduos para assumirem a responsabilidade pela própria aprendizagem para adquirir conhecimentos e competências. Foram extraídos alguns trechos que demonstram uma nova concepção de ensino: “[...] A aprendizagem ao longo da vida deveria cobrir integralmente o espectro da aprendizagem formal, não formal e informal [...] p. 5. “[...] os sistemas tradicionais devem ser adaptados, a fim de se tornarem mais abertos e flexíveis [...] facultando aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades e interesses, em qualquer estágio da sua existência” [...] p. 6. Está em curso [...] “a transição do ‘conhecimento’ para a ‘competência’ e do ensino para a aprendizagem, conferindo ao aprendente o papel de protagonista. Esta transição implica que, desde a mais tenra idade, os indivíduos devem “aprender a aprender. Os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar ativamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências” p. 30 (grifos nossos) Cf. http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf.

*European University Association.

*European Association of Institutions in Higher Education (sigla em inglês).

*The National Unions of Students in Europe (sigla em inglês).

ao Diploma (SD); adotar os três ciclos, sendo o doutoramento o 3º ciclo. Reforçou-se também a importância da aprendizagem ao longo da vida, a comparabilidade dos graus para a Europa e o aumento da mobilidade e do reconhecimento como recomendava a Convenção de Lisboa de 11 de abril de 1997.

O Processo de Bolonha vem possibilitando um novo desenho de regulação no campo do ensino superior. Para tal, as instâncias supranacionais assumem as diretrizes das políticas educacionais na Europa ao estabelecer os objetivos, os resultados, as modalidades e os procedimentos de controle com a ausência de processos institucionalizados de debate e de negociação no plano nacional pelos principais atores envolvidos. Assim, nos âmbitos desses organismos criam-se uma

convergência em torno de um sistema de graus, a constituição de orientações e padrões comuns para a edificação de sistemas de garantia da qualidade e o estabelecimento de normas comuns de reconhecimento de graus que sugerem que estamos perante a criação de condições, quer para a remoção de controlos e características (de natureza democrática e burocrática) impeditivas da livre circulação, concorrência e escolha entre cursos e instituições (*desregulação*), quer para o estabelecimento de regras e parâmetros em que as instituições operam (*re-regulação*) compatíveis com a constituição de um mercado eventualmente dotado de uma regulação exigente (ANTUNES, 2007, p.18-19).

Visando alcançar e ampliar as finalidades de Bolonha, foram propostas novas medidas a serem implementadas pelos países-membros por meio dos comunicados de Praga e Berlim¹¹⁸ para: fomentar um sistema de graus comparáveis para estudantes e empregadores; implementar um sistema de dois ciclos: graduação e pós-graduação; criar um sistema de créditos uniforme; desenvolver programas de intercâmbio para alunos e professores; incrementar sistemas de cooperação entre as IES. Com o objetivo de assegurar a comparabilidade das estruturas educativas europeias foram criados alguns instrumentos: Suplemento do Diploma, que se constitui em um documento a ser anexado ao diploma, contendo informações como as características da universidade, do curso, os objetivos de aprendizagem do programa e os conceitos recebidos pelo estudante. Sua finalidade é informar aos possíveis empregadores na UE, o tipo e o nível da qualificação recebida pelo potencial empregado. O outro instrumento foi a criação dos Créditos Europeus que visa convergir os créditos dos cursos em todas as universidades europeias baseados em horas de trabalho-padrão. Um crédito deve equivaler a um período de vinte e cinco a trinta horas de trabalho do estudante, correspondendo às aulas, às sessões de ensino de natureza coletiva, às sessões de orientação pessoal, ao estágio, aos projetos, ao trabalho de campo, às avaliações e aos estudos.

¹¹⁸Verificar Apêndice 2.

Os créditos passam a basear-se na carga de trabalho do aluno e não mais nas horas de contato com o professor. O ano acadêmico passou a representar sessenta créditos lecionados entre 36 a quarenta semanas¹¹⁹.

No Comunicado de Praga, afirmou-se que o “desenvolvimento de módulos, cursos e currículos a todos os níveis com conteúdos, orientação e organização *européia* pelos países membros proporcionará o reconhecimento comum do sistema e possibilitará o acesso aos estudantes para mercado de trabalho europeu”. Sobre essa proximidade entre currículo e mercado, Pacheco chama a atenção para que

o currículo comum é expresso na forma de competências muito genéricas, para as quais contribuirão a escola, em termos de uma formação geral, de pendor vocacional, e o mercado de trabalho, na forma de uma formação específica, de natureza ocupacional. Numa perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se-á que a escola tem a função de veicular saberes, *cujas importâncias são mais validadas pelo empregador que pelo professor* (2003, p. 20 - grifos nossos).

As metas do Processo de Bolonha sobre a equivalência dos estudos, implementação dos três ciclos no ensino superior e mobilidade de estudantes, vêm também se revelando como estratégia de redução das despesas públicas¹²⁰. A definição de um primeiro

¹¹⁹Os dois ciclos da educação superior passam a possuir o seguinte sistema de créditos: primeiro ciclo com carga de cento e oitenta a duzentos e quarenta créditos que corresponde a três ou quatro anos para possibilitar a entrada no mercado de trabalho mais rapidamente. Cursos como medicina, arquitetura e veterinária continuam como carreiras de longa duração. O segundo ciclo possui entre sessenta e cento e vinte créditos e corresponde a um ou dois anos.

¹²⁰Decreto-Lei n. 74/2006 de 24 de março (Regime dos graus e diplomas do ensino superior - Processo de Bolonha), que regulamentou o Novo Modelo de Organização do Ensino Superior, expressa as transformações da universidade portuguesa a partir das orientações de Bolonha: “O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objectivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para *incentivar a frequência* do ensino superior, *melhorar a qualidade e a relevância das formações* oferecidas, fomentar a *mobilidade* dos nossos estudantes e diplomados e a *internacionalização* das nossas formações. [...] A Lei n. 49/2005, de 30 de Agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrou, nomeadamente: A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à *aprendizagem ao longo da vida*, modificando as *condições de acesso* ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua selecção e criando condições para o *reconhecimento da experiência profissional*; A adopção do modelo de organização do ensino superior em *três ciclos*; A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da *transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências*; A adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes. [...] A análise da experiência europeia mostra que ao 1º ciclo correspondem, por norma, 180 créditos, isto é, três anos curriculares de trabalho. *Para algumas profissões - poucas* - são internacionalmente exigidas formações mais longas, correspondentes a quatro, cinco ou seis anos curriculares de trabalho. Contam-se neste grupo, desde logo, aquelas que são objecto de normas comunitárias de coordenação das condições mínimas de formação, como as constantes da Directiva n.º 2005/36/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de Setembro (*Jornal Oficial*, n.º L 255, de 30 de Setembro de 2005), onde se incluem os médicos, os enfermeiros responsáveis por cuidados gerais, os médicos dentistas, os médicos veterinários, os enfermeiros especializados em saúde materna e obstetrícia, os farmacêuticos e os arquitectos. Por outro lado, aquelas cuja duração mais longa resulta de uma prática estável e consolidada na União Europeia, como é o caso de algumas áreas de engenharia de concepção. Finalmente, aquelas a que, por força de normas legais nacionais actualmente em vigor, deva ser fixada uma

ciclo de menor período de conclusão, direcionada ao mercado de trabalho possibilita ao Estado investir menores recursos nessa formação por diminuir o tempo de conclusão do curso, como também remete ao aluno a responsabilidade de buscar ou não continuidade dos seus estudos. O conceito tão usado nos discursos oficiais sobre a *educação e formação ao longo da vida* vem demonstrando que esse alargamento dos estudos ou a necessidade de atualização profissional e científica deverão ser assumidos no plano individual e sob a responsabilidade de cada um.

A nova lógica de formação no ensino superior, ao enfatizar as habilidades, as competências e os saberes consonantes com as necessidades do mercado produtivo bem como o incentivo à mobilidade dos estudantes e da força de trabalho, proporciona um processo ágil e rápido no recrutamento da mão-de-obra para as empresas, ao diminuir os custos com a seleção de trabalhadores, uma vez que no diploma/certificado estarão especificadas as características do curso, do programa de ensino e da instituição de ensino superior, além da existência de uma massa de indivíduos ávidos por trabalho de várias procedências da Europa. Tais medidas vão ao encontro das novas formas de regular o nível de desemprego, a ordem e a *coesão social* bem como dos custos sociais. Molda-se um novo tipo de exército flexível de trabalhadores precarizados, porém, com competências a serem negociadas no mercado. O ensino centrado na aquisição de competências revela um caráter notadamente instrumental da educação em prejuízo ao desenvolvimento de valores e atitudes que trabalhem com a ética, a solidariedade, a crítica, a cultura, o intelecto, com o entendimento dos problemas sociais, enfim, com uma visão alargada de mundo¹²¹. A educação passa a ser vista como relevante instrumento na conquista de hegemonia de classe ao ser utilizada como um papel estratégico importante “na reprodução das relações sociais, tanto do ponto de vista na formação de trabalho, na transmissão dos saberes necessários ao fazer do mundo da profissionalização, quando do ponto de vista cultural, simbólico e político, na construção de hegemonia, na busca de consenso e controle social” (JEZINE; BATISTA, 2008, p. 9).

duração superior a 180 créditos. *A adoção de formações artificialmente longas, fora deste contexto europeu de referência, não é naturalmente aceitável, não só pelo que representaria em desperdício de recursos, como pelo prejuízo em que se traduziria para os estudantes dos estabelecimentos de ensino superior portugueses.* Assim, e sem prejuízo da autonomia das instituições, a fórmula de financiamento terá em consideração as durações europeias de referência”. Diário da República – I Série n. 60 de 24 de março de 2006, p.2242-3. Disponível em: http://www.sac.uevora.pt/sac/legislacao/legislacao_publicada_em_diario_da_republica/bolonha_regime_juridico_dos_graus_e_diplomas_do_ensino_superior/decreto_lei_n1_74_2006_de_24_de_marco Acesso em: 04 mar 2008 (grifos nossos).

¹²¹A educação torna-se fundamental para a formação dos trabalhadores ao desenvolver competências e habilidades necessárias ao setor produtivo bem como no âmbito da sua subjetividade ao contribuir para superar uma cultura “política do conflito e a formação de uma postura ampla de colaboração entre trabalhadores, grupos e equipes de trabalho e entre trabalhadores de produção e dos setores de supervisão e comando” (JEZINE; BATISTA, 2008, p. 9).

A partir de Bolonha, ressignifica-se portanto, modelo de ensino-aprendizagem, ao centrar-se o processo no aluno mediante o modelo de *aquisição de competências*, em que é concedido ao aluno maior *liberdade* no processo de formação e delegado maior *responsabilidade* na aquisição do conhecimento. Nesse processo, os professores passam a ter como objetivo desenvolver nos alunos as competências necessárias para o exercício de uma profissão. A nova lógica de estruturação da formação no EEES levanta duas questões a serem refletidas; a primeira

reside em saber até que ponto o ensino superior salvaguarda a comparabilidade dos graus ou segue um processo tendente para a sua uniformização e homogeneização. A segunda [...] subordina, necessariamente, a universidade a moldes organizacionais com a *finalidade de criar uma linha unitária de produção de licenciados e pós-graduados, podendo colocar em causa o ensino superior como instância privilegiada para a criação, produção e promoção da cultura científica* (PACHECO, 2003, p.29 - grifos nossos).

Muitas críticas vêm sendo tecidas às *dificuldades* da implementação mais rápida do processo de Bolonha pelos gestores das reformas: a presença *incômoda* de um corpo docente e discente que defende uma universidade alicerçada na tríade ensino, pesquisa e extensão¹²²; o peso importante dos professores e dos alunos no processo de tomada de decisão das universidades e a sua resistência em aceitar a transformação da universidade em uma empresa de serviço por defender a educação como um bem público, uma vez que “a comercialização do ensino superior é dificilmente compatível com a tradição da educação como serviço público, tal como (ainda) existe na França e na Europa [...] e onde o essencial do financiamento é de origem pública” (CHARLE *et al*, 2004, p. 968). Porém, é importante ressaltar que muitos documentos vêm reforçando continuamente, a necessidade da participação dos estudantes no processo de Bolonha¹²³. O discurso da empregabilidade, da mobilidade, dos percursos flexíveis e rápidos no ensino superior, da ênfase aos cursos por competências e habilidades úteis ao mercado de trabalho, somado às insistentes chamadas

¹²²Santos ressalta que o Banco Mundial vem identificando deficiências nas universidades públicas e dentre elas, o poder dos docentes. “A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados. Aliás, o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas *on line*”. (2004, p. 31)

¹²³Em 2001, a Comissão Europeia publicou no Livro Branco – *Um novo impulso à juventude europeia*, que teve por objetivo ressaltar a importância da governança e da maior participação dos jovens cidadãos europeus no âmbito da UE. Segundo a Comissão, essa iniciativa seria importante para combater o *desinteresse* dos jovens pelas formas tradicionais de participação na vida pública. Também foram elaborados os seguintes documentos pelo Conselho Europeu: *Maior participação dos Jovens* (1999); *Integração Social dos Jovens* (2000); e *Fomentar a Capacidade de Iniciativa, o Espírito Empresarial e a Criatividade dos Jovens* (2001) Disponível em: <http://europa.eu>.

para participação nas reuniões que integram o Processo de Bolonha poderão estar se constituindo em um meio de encantamento e cooptação de alguns setores do movimento estudantil para o seu alinhamento às medidas adotadas em curso.

A criação do EEES vem exigindo da universidade uma nova finalidade social, guiado por uma nova lógica, ou seja, de constituir-se em um dos mecanismos para a construção da sociedade europeia do conhecimento na disputa pelo espaço hegemônico na economia mundial, como explicitou o Comunicado de Berlim (2003): “tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”. Assim, o ensino superior passa a ser visto como um dos motores das políticas de desenvolvimento e de empregabilidade na UE. No ano de 2005, em Portugal, foi publicado o Decreto-Lei n. 42/2005 que exprimiu o novo perfil do ensino superior em consonância com a

mudança nos *paradigmas de formação*, centrando-a na globalidade da actividade e nas *competências* que os jovens devem adquirir, e projectando-a para **várias etapas da vida de adulto**, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos *interesses individuais e colectivos*. São especialmente considerados: o reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis; a percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais *atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade*, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu; a percepção de que o conhecimento é um bem universal, na *abertura* que se preconiza deste espaço do conhecimento *a países terceiros* (Decreto-Lei nº 42/2005 de 22-02-2005 - grifos, em itálico, nossos).

O Comunicado de Bergen, realizado em 2005, priorizou a monitorização do processo de Bolonha, além de solicitar aos países membros a adoção de padrões e de linhas orientadoras para a garantia da qualidade, envolvendo: a) Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA^{**}), EURASHE, ESIB¹²⁵ e EUA; b) implementação dos Quadros de Qualificação Nacionais compatíveis com o Quadro Europeu de qualificações; c) reforço da dimensão social do Processo de Bolonha; d) remoção dos obstáculos à mobilidade

^{**} European Network For Quality Assurance in Higher Education.

¹²⁵ Barblan (2003) explica que em uma reunião promovida pela OCDE para tratar do comércio de serviços, os estudantes manifestaram contra o que chamaram “el riesgo a la ‘productorización’ de la educación superior. Para ellos, la educación es un proceso que involucra a las personas, un ‘encuentro cercano’ com el conocimiento como lo experimentan varios profesores, cada uno de una manera única y particular. Considerar el aprendizaje como una mercancía empacada, como un ‘producto’ diferenciado de la manera como se provee despoja al proceso educativo de su esencia propia, transforma el aprendizaje en simple instrucción, eso argumentaba ESIB”. O autor ainda complementa que “cabe preguntar-se si nos movemos hacia el ‘currículo mundial’ – como existe el ‘carro mundial’ -, fabricado de partes similares construidas en países diferentes (como función de la eficiencia de costos) pero empacado de varias formas de una región a outra para que el consumidor tenga la impresión de que la máquina se há hecho a su medida, debemos temer la industrialización del conocimiento – que nos llevaría posiblemente a la uniformidad – cuando tradicionalmente la educación superior se há construido sobre la diferenciación, la libertad de enseñanza y la autonomía institucional?” (BARBLAN, 2003, p. 81- 82).

até 2007; e) implementação das linhas orientadoras da gestão/certificação da qualidade; f) implementação das estruturas nacionais de qualificações; g) criação e o reconhecimento dos diplomas conjuntos, incluindo o de doutoramento; h) implementação dos percursos flexíveis de formação no ensino superior. O processo de Bolonha, mediante os vários documentos e metas preconizadas, vem permitindo a institucionalização de um novo quadro regulatório na educação superior ao incluir

a forma de *regulação determinada por regras* (a harmonização em torno do sistema de créditos e do sistema de graus), que opera *a priori*, bem como a *forma de regulação determinada por objectivos e resultados* (“outcomes”), com controlo *a posteriori* (o *estrato avaliativo* dos sistemas de garantia da qualidade) (ANTUNES, 2006, p. 77 - grifos no original).

Em 2007, ocorreu o Comunicado de Londres, que reforçou as metas estabelecidas em Bergen. Dentre as diretrizes e metas destacam-se: a) enfatizar a importância de, mais uma vez, incrementar a mobilidade; b) reformar o currículo para atender ao mercado de trabalho; c) utilizar os ECTS baseados na aprendizagem de resultados e com foco na carga horária do estudante; d) reconhecer a aprendizagem não-formal e informal; e) enfatizar a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem flexível; f) ampliar a variedade dos cursos de doutorado; g) efetivar as agências de avaliação e acreditação¹²⁶ para garantir a qualidade da educação

¹²⁶O Decreto-Lei n. 369/2007 de 5 de novembro instituiu a agência de avaliação e de acreditação do ensino superior português. A “criação de um sistema de garantia de qualidade susceptível de reconhecimento internacional foi [...] organizado em torno de quatro eixos [...]: i) O alargamento da *avaliação ao desempenho* das instituições; ii) A objectivação dos critérios da avaliação, a tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensão a dimensão, comparáveis entre si, e a clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das instituições de ensino superior, quer para o seu financiamento; iii) A internacionalização do processo de avaliação, designadamente na dimensão de avaliação institucional; iv) A exigência de concretização, pelas instituições de ensino superior, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação [...]. A criação de um sistema de garantia da qualidade do ensino superior reconhecido internacionalmente supõe uma adesão aos princípios internacionalmente aceites na matéria. Neste particular, merecem especial atenção: i) O relatório de avaliação do sistema de ensino superior português, de Dezembro de 2006, preparado pela OCDE a pedido do Governo; ii) Os *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, constantes do relatório, de Fevereiro de 2005, preparado pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) a pedido dos ministros signatários da Declaração de Bolonha; iii) O relatório, preparado pela ENQA, a pedido do Governo Português, sobre a garantia da qualidade do ensino superior em Portugal, de Novembro de 2006, que procedeu à avaliação das práticas neste domínio levadas a cabo no âmbito do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior e formularam recomendações ao Governo sobre a organização, método e processos de um novo sistema de acreditação, conforme aos *Standards and Guidelines* [...]. Essa agência deverá ser responsável pela avaliação e acreditação das instituições e seus ciclos de estudos, sendo que a acreditação dependerá, integralmente, dos resultados do processo de avaliação [...]. Dá-se agora concretização à criação da agência, através da instituição de uma fundação de direito privado, forma de organização já adoptada com êxito em numerosos países [...]. O presente decreto-lei inclui, finalmente, normas de procedimento sobre a avaliação e acreditação, onde avultam: i) A inclusão obrigatória da contribuição de entidades externas relevantes para o processo de acreditação, designadamente das ordens e outras associações públicas profissionais; ii) A possibilidade da integração dos resultados de avaliações de estabelecimentos de ensino ou de ciclos de estudos realizadas por instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais que desenvolvam actividade de avaliação dentro dos princípios adoptados pelo sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior”. Diário da República, 1º série, nº 212, de 05 de novembro de 2007, p. 8032-8033 Disponível em: http://www.mctes.pt/archive/doc/DL_no_369_2007_Agencia_de_Avaliacao_e_Acred._do_E.S..pdf. Acesso em: 04 mar de 2008.

superior; h) levantar dados comparáveis e confiáveis para análise dos progressos efetuados¹²⁷. Tais medidas fazem-se necessárias, segundo o Comunicado, ao se ter como meta a ampliação da capacidade de competitividade e da atratividade do ensino superior europeu como um dos instrumentos de busca da hegemonia econômica da Europa no âmbito global. Para Antunes, esse

extenso programa de mudanças no ensino superior no continente europeu tem vindo a ser decidido a nível de uma plataforma intergovernamental, cuja existência nunca foi expressamente legitimada, avalizada ou escrutinada por qualquer instância emanada dos sistemas políticos democráticos, nacionais ou internacional. Na verdade, pública e aparentemente os Ministros assumem apenas compromissos políticos de realização das mudanças ou diligências acordadas; não se verificam quaisquer normas vinculativas ou sanções jurídicas ou outras; no entanto, às instâncias nacionais, implicitamente é acometida a concretização dos objetivos ou metas apontados (2007, p. 4).

Nessa perspectiva, os possíveis conflitos de ordem política tendem a ser resolvidos por meio de procedimentos de controle científico/técnico das metas estabelecidas no contexto da nova regulação em que são inseridas/naturalizadas a institucionalização dos *benchmarks* entre as IES, a criação das agências de avaliação/acreditação, a prestação de contas, rede de peritos, dentre outros. A introdução da prática de *benchmark* de desempenho importada das técnicas gerenciais das empresas privadas na gestão das universidades vem propiciando internacionalmente o estabelecimento de

limites proscritivos/exclusivos para ação dos Estados Membros e que os benchmarks, enquanto ferramentas políticas, podem ser usados para alinhar supranacionalmente as suas políticas [...]. Os indicadores de benchmarks podem ser vistos como simples mecanismos quantitativos, não-directivos, flexíveis e transparentes que permitem uma considerável amplitude de intervenção e interpretação, o que politicamente os transforma em mecanismos de regulação muito atractivos, tanto em termos nacionais como supranacionais. Mas ao mesmo tempo deslocam temporal e espacialmente os problemas e deslocam o centro de decisão para outro lugar. Este facto implica também que a decisão política de educação a nível da UE seja transformada em matéria de resolução técnica de problemas entre parceiros no sistema e não no resultado da resolução política de conflitos políticos em diferentes interesses (Dale, 2008, p. 26).

¹²⁷ Antunes chama atenção para que a regulação supranacional da educação efetivada por meio da execução das *linhas de ação* definidas em cada encontro periódico nas Conferências Ministeriais é minuciosamente monitorizada, com pedidos de relatórios nacionais, pedidos de informação às entidades responsáveis e elaboração de múltiplos relatórios, apresentando indicadores de realização, gráficos de consecução, cartões de resultados (*scorecards*), listas e tabelas de desempenho comparado, em suma, uma impressionante produção de instrumentos, procedimentos e metodologias de controlo, por parte de entidades extranacionais, gritantemente contrastantes com a virtual ausência de acompanhamento, responsabilização, ou mesmo simples informação, perante os atores, grupos ou categorias envolvidos no terreno da ação quotidiana de realização das missões, funções e políticas educativas institucionais e nacionais (2007, p. 11 - grifos em itálico são nossos).

Os projetos em curso de transformação na regulação/governança da educação superior europeia vêm sendo construídos com as instâncias supranacionais assumindo

determinadas actividades (a definição do padrão e da forma de regulação, dos objectivos dos sistemas, dos resultados e das modalidades e procedimentos de controlo), enquanto para os níveis nacional e local será naturalmente preconizado que venham a tomar corpo medidas políticas e processos que respondam àquela agenda. Também quanto ao *padrão de regulação*, e nomeadamente no que toca ao *Processo de Bolonha*, o Acordo Geral de Comércio de Serviços parece estar no horizonte, tal como o mercado interno de serviços da União Europeia, inspirando aproximação, através da criação de dispositivos e entidades que protagonizam a regulação (como os sistemas e agências de garantia da qualidade e de acreditação), ao modelo norte-americano de regulação de mercados. Por outro lado, tem vindo a ganhar espaço e impacto a *forma de regulação determinada por objectivos*, desenvolvimento amplamente visível nos processos de gestão de mudança social e educativa em curso aos diversos sectores dos designados sistemas educativos (ANTUNES, 2006, p.72 - grifos nossos).

2.4 A universidade na perspectiva da estratégia de Lisboa

No Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, os Chefes de Estado e de Governo estabeleceram a chamada “Estratégia de Lisboa” com o *fim de tornar a União Europeia, a economia mais competitiva do mundo* e de alcançar o objetivo de pleno emprego até 2010 (Apêndice 3). A estratégia baseia-se em três pontos primordiais: o econômico (preparar a transição para uma economia competitiva baseada no conhecimento), o social (modernizar o modelo social europeu por meio de investimentos em recursos humanos e na luta contra a exclusão social) e o ambiental (necessidade de separar o crescimento econômico da utilização dos recursos naturais)¹²⁸. De acordo com o Conselho Europeu, diante dessa perspectiva, tornou-se imprescindível modernizar os sistemas europeus de educação e de formação para responder às dinâmicas exigências da economia baseada no conhecimento e aos crescentes desafios sócio-econômicos e demográficos da UE. Na reunião em Barcelona (2002), o Conselho afirmou a importância dos sistemas europeus de educação e de formação tornarem-se referência mundial de qualidade até 2010.

Em 2004, ocorreu o Comunicado de Maastricht, que revisou e reafirmou a Declaração de Copenhague (2002). Esses dois documentos enfatizaram o elo entre ensino e formação profissional e as exigências do mercado de trabalho na economia do conhecimento

¹²⁸ Disponível em: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_pt.htm.

para a formação de mão e obra altamente qualificada e a necessidade de criar um Quadro Europeu de Qualificações com base nas Competências e nos resultados da Aprendizagem. Na sequência, em 2005, o Conselho Europeu, em Bruxelas solicita a adoção do Quadro Europeu de Qualificações no Quadro do Desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação através da promoção da mobilidade geográfica e profissional. O Comunicado *Modernizar a educação e a formação: um contributo essencial para a prosperidade e a coesão social na Europa* e o *Projeto de Relatório Intercalar Conjunto*, de 2006, do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho *Educação & Formação para 2010* bem como as reformas do ensino superior vêm contribuindo para os objetivos da Agenda de Lisboa. Mais do que a estratégia de Lisboa, o processo de Bolonha vem-se constituindo como elemento central das políticas nacionais. Os documentos ressaltam inúmeros desafios que necessitam ser enfrentados para promover a chamada *modernização* do ensino superior: governança, financiamento e atratividade do ensino. Segundo essas diretrizes, as universidades deverão ter um papel fundamental na otimização da competitividade, do emprego e do crescimento¹²⁹.

O comunicado da Comissão Europeia de 2007, intitulado *Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objetivos de Lisboa no domínio da educação e formação* destacou os indicadores e os valores de referência definidos no programa *Educação e formação para 2010*. São eles: aprendizagem ao longo da vida; desenvolver nos jovens as competências-chave; modernizar a educação escolar, o ensino e a formação profissional (Processo de Copenhaga); modernizar o ensino superior (Processo de Bolonha); empregabilidade. No que se referem ao ensino superior, os progressos deverão ser aferidos mediante: o número de licenciados, a mobilidade transnacional de estudantes do ensino superior, o investimento na educação e na formação¹³⁰. Além dessa produção de documentos e diretrizes que causam profundo impacto para as universidades, a Estratégia de Lisboa foi reafirmada em dois outros documentos respectivamente em 2005 e 2008 (Apêndice 3).

A Estratégia de Lisboa expressou a necessidade de incrementar o Espaço Europeu de Investigação mediante o incentivo da investigação privada, da criação do *e-europe*¹³¹, de

¹²⁹Para mais detalhes, verificar a “Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, relativa à mobilização dos recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa”. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0001:0002:PT:PDF>.

¹³⁰Para mais detalhes, conferir: Quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar a realização dos objectivos de Lisboa. Disponível em: <http://europa.eu7scadplus/leg/pt/cha/c11099.htm>.

¹³¹Para viabilizar as redes eletrônicas entre investigadores foi instituída o *e-Europe* para propiciar a concretização dos institutos de investigação virtuais. A criação do “Programa *e-Europe* - uma sociedade da informação” (1999) teve por objetivo: colocar todos os cidadãos, empresas, órgãos da administração pública em

programas de avaliação para monitorar o desempenho das instituições de pesquisa e da necessidade de atrair pesquisadores altamente qualificados¹³². O Relançamento da Estratégia afirmou que o Espaço Europeu do Conhecimento tem a função de propiciar às empresas a competitividade, aos consumidores a *liberdade* de escolha de produtos e serviços e aos trabalhadores a aquisição de competências. Enfim, converter o *conhecimento em mais valia*. Tudo isso, conjugado com a maior participação da iniciativa privada e com a *modernização* da gestão das instituições de investigação e das universidades.

Nesse cenário, exige-se das universidades a promoção do Espaço Europeu do Ensino Superior (Transmissão) e do Espaço Europeu da Investigação (Conhecimento), que ficaria a cargo de uma elite de renomadas universidades de excelência e das instituições especializadas em pesquisas. A finalidade básica da universidade passa a de ser formadora do capital humano. Nessa perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida, os programas de mobilidade, o Europass, o quadro europeu de qualificações, o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, a necessidade de ampliar o público-alvo são fundamentais para propiciar a possível empregabilidade do cidadão europeu. O saber útil ou necessário deve atender às necessidades da economia do conhecimento¹³³. Reduz-se a transmissão do conhecimento no EEES às competências necessárias à suposta capacidade de empregabilidade e no EEI a um produto a ser negociado no mercado. No Novo Ciclo da Estratégia (2008) realça-se a importância do mercado competitivo na União Europeia mediante a defesa da liberdade de circulação de mercadorias, de serviços, de pessoas e de capitais bem como da livre circulação do conhecimento. O mercado interno europeu constitui-se, nessa ótica, no espaço sem fronteiras que assegura a livre circulação de serviços que, em tese, promoverá o crescimento econômico e a criação de empregos na União Europeia, devendo a Universidade assumir o papel de integrar-se nesse processo.

linha; criar uma Europa digitalmente instruída e apoiada por uma cultura empresarial para financiar essa ideia; assegurar um processo abrangente que reforce a coesão social. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/l24221.htm>.

¹³²O Programa Marie Curie dentro do Espaço Europeu de Investigação visa a reforçar o potencial Humano em I&D. O programa compõe de cinco atividades: Redes Marie Curie de formação inicial; formação ao longo da carreira; acordos entre indústrias (particularmente PME) e instituições de ensino superior; dimensão internacional (atrair investigadores de excelência de fora da Europa); ações específicas (apoiar a criação de um mercado de trabalho europeu para investigadores). O Programa integra o projeto de transformar a *Europa num continente aliciante* que apoia a inovação e a criação do conhecimento. Disponível em: http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3876#bolsas%20marie%20curie.

¹³³Mora, defensor de um novo modelo para as universidades, por ele denominado de, “*universidade universal*” acredita que essa nova instituição deverá estar em consonância com a *sociedade da economia do conhecimento* e propõe que os sistemas de educação não devem ser centrados exclusivamente em conhecimentos, principalmente, os teóricos. Para ele, é necessário transmitir os valores do mercado de trabalho e os “valores gerais relacionados com a cultura do trabalho: maior atenção ao ambiente de trabalho, maior ênfase aos novos estilos de gestão, maior ênfase aos aspectos culturais e humanos do processo produtivo” (s/d, p. 10). Disponível em: www.pucrs.br/inovapuc/parte2/capitulo4.pdf.

2.5 As novas finalidades da universidade no contexto da União Europeia

No percurso de construção do EEES, além das Reuniões Ministeriais que culminaram com as Declarações (Praga, Berlim, Bergen e Londres) ocorreram também reuniões organizadas pela Comissão das Comunidades Europeias. Estas publicaram documentos que enfatizaram a importância do Processo de Bolonha e dos seus avanços no âmbito da reforma do ensino superior europeu bem como vêm propondo novas ações para acelerar o processo de transformação das universidades.

Dois comunicados europeus - *O papel das universidades na Europa do conhecimento* (2003) e *Realizar a agenda da modernização das Universidades: ensino, investigação e inovação* (2006) - explicitam ações que devem ser aplicadas para adequar as universidades à nova finalidade: a de estar a serviço na disputa da Europa pela hegemonia do mercado globalizado. Esses dois documentos (Apêndice 4) visaram acelerar o processo de transformação das universidades, ao recomendar novas medidas aos países-membros¹³⁴. Além desses documentos, outros foram divulgados envolvendo vários temas que objetivaram propor metas para o incremento do crescimento econômico, de empregos e de competitividade para a UE frente à acirrada disputa pelo mercado educacional internacional, principalmente, frente aos Estados Unidos¹³⁵.

De acordo com a Comissão, no documento *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, para que estas possam desempenhar seu novo papel com eficácia na sociedade e na economia do conhecimento, faz-se necessário lançar mão de outros modelos

¹³⁴Os documentos estão disponíveis nos sítios: http://biblioteca.iscte.pt/processo_bolonha_papel_das_universidades.pdf e <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:PDF> respectivamente.

¹³⁵Azevedo mostra que o *mercado* da educação superior “está dividido em três grandes ‘espaços acadêmicos’ mundiais. O primeiro é liderado pelos Estados Unidos da América; o segundo, pela Austrália, na Oceania, atraindo principalmente os alunos asiáticos; e o terceiro, pelo Reino Unido, na Europa. Esses grandes líderes de conquista de estudantes de Educação Superior têm em comum a língua inglesa como idioma oficial” (2008, p. 259). De acordo com a IESALC, em 2007, “más de 2,8 millones de alumnos se matricularon en instituciones de enseñanza superior situadas fuera de sus países de origen, lo que representa un aumento del 53% en relación con el año 1999. [...] Los mayores aumentos de la demanda de educación superior ocurrieron en el Este de Asia y el Pacífico y fueron impulsados por el desarrollo de China. [...] Los educandos están ampliando la gama de destinos, ya que una proporción menor viajó a Estados Unidos y un mayor número escogió Australia, Canadá, Francia, Itália, Japón y Sudáfrica. Entre los países que acogen a un mayor número de estudiantes extranjeros figuran ahora China, Nueva Zelândia y La República de Corea” (2009a, p. 2). Outro documento da UNESCO já apontava um movimento de reestruturação do ensino superior de alguns países da OCDE, com vistas à competição internacional, como Austrália, Dinamarca, Irlanda, Japão, Nova Zelândia, Reino Unido e de outros países, como África do Sul, Hungria e China. As medidas foram: “concentración de recursos en las universidades o departamentos con mejores resultados, o incluso separación de las funciones de investigación y enseñanza, en nombre del principio de la rentabilidad de la inversión; promoción de las disciplinas más avanzadas, especialmente en el sector clave de la ciencia y tecnología (nuevas tecnologías de la información y la comunicación, biotecnologías y nanotecnologías), en detrimento de las humanidades; y fomento de modalidades de gestión más empresariales” (2005, p. 98).

de universidade, diferente do ideal de Humboldt. Elas devem converter-se em instituições capazes de especializar-se em certas competências de ensino ou de investigação, diversificando-se. O modelo estadunidense passa a ser o grande referencial para as universidades europeias, sobretudo em relação ao financiamento e à competitividade¹³⁶. Nos documentos da Comissão Europeia, universidade passou a ser denominada qualquer instituição de ensino superior, independente da sua designação e do seu estatuto utilizado pelos países signatários. Essa nova forma de pensar a universidade tornou-se importante, segundo a Comissão, devido às exigências requeridas pela *sociedade do conhecimento*, o que impõe, à mesma, a necessidade de dar respostas eficazes segundo a nova concepção de conhecimento, como produto mercantil. Não é mais possível, o seu isolamento, ou melhor, a sua tradicional autonomia, diante das necessidades requeridas pelo mercado globalizado. Nesse sentido, exige-se que a universidade responda:

a) à ampliação de novos públicos no ensino superior. A obrigatoriedade do ensino básico possibilitou um quantitativo constante de jovens a esse nível de ensino, porém, a taxa de natalidade nos países da UE vem decrescendo rapidamente. Daí torna-se importante ampliar a oferta de ensino superior a uma diversidade de públicos ao ensino superior, como o de adultos, que se transformou em importante público alvo para as IES¹³⁷. Difunde-se a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, da utilização da flexibilidade de conteúdos e de metodologias no ensino superior¹³⁸;

¹³⁶“A média de investimento direto da UE nas universidades em 2002 era de 1,1% enquanto a dos Estados Unidos alcançou o nível de 2,6%. Menos de metade das despesas com educação nos Estados Unidos são financiadas por fontes públicas (despesas directas), enquanto na maioria dos Estados-Membros da UE o investimento pelas fontes públicas ultrapassa os 75% (e, em outros, chega aproximadamente a 100%), Fonte: EUROSTAT”. Comunicado da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu: Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação (Bruxelas, 2006) Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:PDF>. EUROSTAT é a entidade que trabalha com dados e informações estatísticas da União Europeia.

¹³⁷O Decreto-Lei n. 64/2006 de 21 de março de 2006 regulamentou nas IES portuguesas as provas para avaliar a capacidade de frequência das pessoas maiores de 23 anos que não possuem habilitação no curso secundário ou equivalente. Este Decreto permite que as IES flexibilizem o ingresso de acesso a este nível de ensino, visando alargar a área de recrutamento na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. As vagas abertas anualmente especialmente para esse público não podem ser inferiores a 5% do número de vagas fixado para o conjunto dos cursos. Disponível em: http://www.uc.pt/ftuc/Candidatos/acesso/maiores23/docs/DL64_2006.pdf.

¹³⁸O Comunicado *Modernizar a educação e a formação: um contributo essencial para a prosperidade e a coesão social na Europa* e o *Projecto de relatório intercalar conjunto de 2006*, do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho *Educação & Formação para 2010* chamaram a atenção para o desenvolvimento futuro do modelo social europeu. Afirmam que a Europa se defronta com grandes desafios socioeconômicos e demográficos, além do rápido envelhecimento da população, do excessivo número de adultos pouco qualificados e das altas taxas de desemprego na população jovem. O documento *Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender* chama a atenção para a importância de formar os migrantes e a população idosa, que são cada vez mais numerosos. Em relação aos primeiros, são vistos como elementos importantes para compensar o envelhecimento da população europeia e a falta de competências entre outros setores. Em relação

- b) ao processo de transnacionalização do ensino e da investigação, que vem potencializando a concorrência entre as universidades;
- c) à necessidade do estreitamento dos laços entre universidade, empresas e indústrias. Na lógica da sobrevivência por meio de fontes alternativas de renda e de competitividade naturaliza-se a transferência de conhecimentos entre universidade, indústrias e as Pequenas e Médias Empresas (PME). Nessa perspectiva, introduzem-se novos critérios de avaliação de desempenho para as universidades, transferência de patentes, etc.;
- d) à forte concorrência com outros ambientes que também produzem conhecimento. Cada vez mais, as empresas passam a subcontratar as universidades para fazer pesquisa, gerando competitividade entre as instituições, bem como as universidades precisam lidar com a rápida obsolescência da descoberta científica, da sua aplicação e da sua comercialização;
- e) à diversificação das fontes de financiamento, desde a venda de serviços, a cobrança de taxas dos alunos, bem como otimização de recursos, por meio da diminuição da evasão dos alunos, inclusive mediante a diminuição da duração dos cursos, que passam a atender às necessidades de um mercado em constante mutação.

A Lei n. 38/2007 de 16 de agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior português, explicitou os parâmetros de avaliação da qualidade consoantes com as atividades que os estabelecimentos de ensino superior deverão desempenhar mediante os parâmetros de Bolonha. Assim, tornou-se necessário em Portugal,

a adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar; *a realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras*; a evolução da procura e o *alargamento* da base social de *recrutamento* dos estudantes; a capacidade de promover com sucesso a *integração dos estudantes*; o *sucesso escolar*; a inserção dos diplomados no *mercado de trabalho*; a produção científica, tecnológica e artística *adequada à missão da instituição*; o contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos; a *valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição*; a integração em projectos e *parcerias nacionais e internacionais*; a prestação de serviços à comunidade; o contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição; a acção cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica; a *captação de receitas próprias* através da actividade desenvolvida; a *informação sobre a instituição* e sobre o ensino nela

ministrado (Lei n. 38/2007 de 16 de Agosto que aprova o novo regime da Avaliação do ensino superior português¹³⁹ - grifos nossos).

No documento de 2005, intitulado *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa*, a Comissão reforça a necessidade de aumentar o investimento na universidade pela via dos recursos privados mediante parcerias com as indústrias, empresas, comunidades locais e, com isso, surge também a exigência de modernizar sua gestão a fim de capitalizar novas fontes de recursos, vindo à tona a necessidade de implementar uma governação *moderna* nas IES para possibilitar sua competitividade e atratividade¹⁴⁰. O documento lembra a importância de aumentar o acesso de novos públicos e de reduzir a evasão, chamando a atenção para a aprendizagem por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como também menciona novamente a exigência de diversificar os estabelecimentos de ensino superior¹⁴¹.

¹³⁹Disponível em: http://mcies.brightshop.com/cgi-bin/brightserver/index.pl?SVC=1/2/7&CAT_ID=86&CATID=86&CID=C/7876&SES=c7c1652fe745eb836d1ffa567d4ecd39_5731927&AS=1955000001.

¹⁴⁰Segundo Santiago et alii (2003), são vários os fatores de natureza multidimensional que propiciam a emergência do gerencialismo como nova forma de governo “moderna” para as universidades, como: a visão unificada de organização e instituições e da forma de geri-las; a globalização e a presença das novas tecnologias; a força do discurso na importância da responsabilização, da orientação para o mercado e da privatização; a relação linear entre educação, formação e qualificação para o mercado de trabalho; a redução do financiamento público; a diversificação do alunado acarretando impacto no currículo e no ensino; as alterações na natureza e nas características do conhecimento científico; a crescente dependência da pesquisa pelo financiamento externo, ou seja, do meio empresarial, gerando contradições entre o trabalho acadêmico tradicional com o novo perfil do investigador-empresendedor; a presença da avaliação e da auto-regulação somadas à exigência da responsabilização financeira e social do desempenho da universidade integrada às novas expectativas das suas funções. Amaral cita Keating e Shand para mostrar as características dessa nova gestão nas universidades: foco nos resultados como produto da eficiência, da eficácia, da qualidade e da satisfação dos clientes; incentivo à concorrência entre as instituições públicas e as organizações não-governamentais para que os clientes escolham o melhor serviço/produto; flexibilidade das IES para buscar recursos alternativos no mercado mediante pagamento dos clientes pelos serviços, venda dos direitos de propriedade etc.; estabelecimento de um sistema de avaliação de qualidade e da prestação de contas para assegurar que o ensino (serviço/produto) satisfaça as necessidades e expectativas dos clientes/alunos (2004, p. 41). A partir dessa nova visão de governo para as universidades, Santiago et alii discutem que o gerencialismo pode ser compreendido como uma “realidade em que, com uma certa persistência, vamos assistindo à desvalorização ou mesmo a neutralização subtil dos ideais de igualdade e de democratização do ensino superior, substituídos, em nome de uma melhor educação, pelos conceitos gerencialistas de qualidade, de responsabilidade e excelência. Sob a capa de legitimação destes conceitos, definem-se missões e planos estratégicos, avalia-se numa perspectiva dos resultados e mede-se a eficiência através de indicadores padronizados, dando origem a novos estilos e racionalidades na governação das instituições, com fortes implicações na mudança da natureza das suas actividades tradicionais – ensino, investigação e interacção com a sociedade – e do trabalho académico dos professores.” (2003, p. 92).

¹⁴¹O Parecer do Comitê Econômico e Social Europeu sobre *Rumo à sociedade europeia baseada no conhecimento - o contributo da sociedade civil organizada para a Estratégia de Lisboa* chamou a atenção para a importância dos Estados-membros, da Comissão Europeia, do Parlamento Europeu e Parlamentos Nacionais, das instituições financeiras e industriais e da sociedade civil no empenho da construção do Espaço Europeu Comum do Conhecimento (EECC) *promovendo o modelo de sociedade europeu*. Para tal, advertiram em relação ao problema a ser enfrentado quanto ao desempenho desigual dos países da UE em relação ao PISA, a taxa de formação de adultos, a taxa de abandono escolar e o desemprego dos egressos. Lembraram que as *universidades possuem um papel fundamental na construção do EECC e da sua necessidade de estreitar laços com entidades privadas, com as PME e de promover intercâmbios transfronteiriços de pessoas qualificadas entre indústrias e universidades*. (grifos nossos) Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri>

Outra questão do documento é o discurso do ensino superior como investimento de futuro, uma vez que enfatiza a importância da mobilidade para estudantes e trabalhadores na UE para buscar novas oportunidades de emprego. Para tal, o percurso da aprendizagem ao longo da vida torna-se fundamental na procura de empregabilidade mediante a formação de novas competências atualizadas com as mutantes necessidades que o mercado soberanamente impõe, fazendo que se desloque a responsabilidade do fracasso social e econômico para o plano individual, além do que, essa busca deverá ser assumida com os recursos disponíveis do estudante ou do trabalhador¹⁴². O referencial da aprendizagem que se torna importante é o que se submete à racionalidade ou utilidade econômica e, dentro dessa perspectiva, o estudante sentirá motivação para cursar e concluir seus estudos. A diversificação das IES, de cursos e formações, de percursos e certificações endereçados a diferentes públicos acentua a distinção, a hierarquização social e o prestígio de determinados cursos em detrimento de outros. Difunde-se a ideologia da *livre escolha* pelas opções das trajetórias educativas e da responsabilização dos indivíduos por essas escolhas, naturalizando-se a desresponsabilização do Estado pela oferta da educação pública gratuita. Constrói-se uma nova Teoria do Capital Humano¹⁴³, ou seja, quanto mais anos de estudos um indivíduo acumulasse, maior seria a possibilidade de aumento dos rendimentos. Nos *novos* tempos, não importa a formação, mas a “educação continuada”, formadora de competências infinitas, para assegurar a tal empregabilidade. Nesse cenário,

assiste-se [...] à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos transformando a ideia de “serviço público” em “serviços para clientes”, onde

=OJ:C:2006:065:0094:0102:PT:PDF. Para que o EECC possa tornar-se competitivo, principalmente em relação aos Estados Unidos, existem ainda muitos obstáculos a serem ultrapassados. Vejam-se os dados de 2003: - totalidade de estudantes da população na faixa etária de 20-24 anos no ensino superior, UE 57%, EUA 81%; taxa de matrícula de adultos (30-39) no ensino superior: UE 5,9%, EUA 11,9%; taxa de desemprego de diplomados de 25-29 anos: UE 8,5%, EUA 2,6%. (Fonte EUROSTAT, extraído do comunicado da comissão ao conselho e ao parlamento europeu *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação* (Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 2006) Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:PDF>.

¹⁴²Para mais detalhes, verificar: Conselho da União Europeia. Conselho, relativa à Mobilização dos recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa (2005/C 292/01) Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0001:0002:PT:PDF>.

¹⁴³De acordo com Neves e Balbachevsky “uma maior qualificação de recursos humanos é, cada vez mais, considerada pelos governos como fator essencial da competitividade econômica entre os países. Dados empíricos demonstram as taxas de retorno de rendimento e empregabilidade. O acesso à educação superior também é visto como importante mecanismo de redução da desigualdade de oportunidades e como fator de promoção da mobilidade social. Ou seja, atribui-se crescente relevância econômica à educação” (2009, p.106). Texeira (2009) complementa que a “educação e formação profissional, atividades essenciais na acumulação de capital humano, passam a ser encaradas como a melhor estratégia individual para uma bem sucedida integração e desempenho no mercado de trabalho. [...] Por outro lado, crê-se que os problemas de desemprego de diplomados e da quebra no retorno da educação são muitas vezes o resultado de desajustamento temporário entre oferta e procura de trabalho e não o resultado duma situação estrutural e persistente” (p.11-12).

o “bem comum educativo” para todos é substituído por “bens” diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os “consumidores” de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais (BARROSO, 2005, p.742).

No ano de 2006 a Comissão das Comunidades Europeias emitiu o documento *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa* visando promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem. Seu objetivo consistiu em apoiar os Estados participantes no desenvolvimento de estratégias de educação voltadas para o empreendedorismo, no ensino básico, no ensino profissional secundário, nos institutos técnicos de nível superior e nas universidades. Essa proposta baseia-se na premissa de que a educação para o “empreendedorismo aumenta a hipótese de êxito das start-up* e do emprego por conta própria e reforça a recompensa económica e a satisfação pessoal” (2006, p. 4). No corpo desse documento, seguem as recomendações para todos os níveis de ensino. No tocante ao ensino superior, está expresso que a “conjugação do espírito empreendedor e das competências de empreendedorismo com a excelência no âmbito dos estudos técnicos e científicos ajudará os estudantes e investigadores *na comercialização das suas ideias e das novas tecnologias* que criarem” (2006, p. 10 - grifos nossos). A implantação de uma cultura empreendedora e mercantil no espaço universitário permite direcionar os egressos para abrir seu próprio negócio (PME), além de colocar na perspectiva individual o fracasso ou êxito do indivíduo, bem como diminuir a pressão ao Estado e ao mercado por mais empregos¹⁴⁴. Nesse contexto, a ênfase passa a ser no emprego por conta própria. Também possibilita aos novos investigadores que seguem a carreira acadêmica uma nova visão da universidade como um negócio e do conhecimento como uma mercadoria rentável. Para isso, a Comissão recomenda que

*criação de novas empresas.

¹⁴⁴Em 2005, a Comissão das Comunidades Europeias emitiu o documento *Aplicar o programa comunitário de Lisboa – modernizar a política das PME para o crescimento e o emprego* que frisava a importância das pequenas e médias empresas (PME) para a economia europeia por representarem 99% do total de empresas, constituindo uma fonte para o empreendedorismo, a inovação e o emprego. Segundo o comunicado, “para revitalizar a economia, a Europa precisa de mais pessoas dispostas a tornarem-se empresários, daí a importância da promoção da cultura empresarial” (p. 3). O documento reforça também a necessidade de um plano de ação para a aprendizagem ao longo da vida para a adaptação da força laboral das PME, das necessidades do mercado de trabalho e da promoção de competências empresariais, “incluindo a *tomada de riscos* a todos os níveis da educação e formação” (p. 6) (grifos originais). Cf. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0551:FIN:PT:PDF>. Também em 2005, o Conselho Europeu emitiu o documento *Pacto Europeu para a juventude* que visava a promover o empreendedorismo entre os jovens, uma vez que a cultura europeia via com resistência as “oportunidades de emprego por conta própria e atividades empresariais”. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/s19003htm>.

deve prestar-se especial atenção à integração sistemática da formação para o empreendedorismo nos **estudos científicos e técnicos, bem como nos institutos técnicos** (por exemplo o ensino politécnico), a fim de favorecer a criação de empresas derivadas da investigação (*spin-offs*) e de *start-up* inovadoras, e por forma a ajudar os investigadores a adquirir competências empreendedoras. As escolas de gestão e as faculdades técnicas/científicas devem desenvolver entre si uma colaboração mais estreita, por exemplo, pela criação de equipas interdisciplinares de estudantes e doutorandos. Importa dar mais atenção à aquisição das aptidões e competências necessárias para a plena exploração das actividades de **transferência da inovação e do conhecimento**, em combinação com a **comercialização de novas tecnologias**. As universidades europeias devem definir com clareza o papel estratégico que a transferência da inovação e do conhecimento desempenha no quadro da sua missão geral. Os *spin-offs académicos* são cada vez mais considerados como um meio importante de melhorar o desenvolvimento económico a nível local. No entanto, para poderem desempenhar as novas funções que lhes cabem neste contexto, os cientistas e as universidades devem adquirir **competências de gestão**. Existem algumas **barreiras internas**, como, por exemplo, um sistema de carreira essencialmente baseado no mérito académico, em que a via do empreendedorismo ainda não é vista como uma opção válida. Observam-se também problemas no que respeita à mobilidade laboral de e para o mundo académico, bem como à capacidade de recrutar pessoal de modo flexível e estratégico dentro das universidades (Comunicado da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comitê Económico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem - Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 2006)* (p.10-11 - os grifos em negrito são originais).

O empreendedorismo passa a ser uma competência essencial a ser desenvolvida na formação e na cultura universitária. Parte-se da premissa de que existe uma correlação positiva entre empreendedorismo e crescimento económico e, nessa perspectiva, os sistemas educativos deverão contribuir aos desafios do empreendedorismo na UE. Trabalha-se a conformação de uma nova sociabilidade em todos os níveis de ensino, na pós-graduação e, inclusive, na aprendizagem ao longo da vida como instrumento de promoção do desenvolvimento da capacidade competitiva da UE na chamada *economia da sociedade do conhecimento*. Assim, “as propostas têm como “objectivo contribuir para a definição de abordagens mais sistemáticas da educação para o empreendedorismo e **potenciar o papel do ensino na criação de uma cultura mais empreendedora nas sociedades europeias**” (Comunicado da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comitê Económico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões: Aplicar o programa comunitário de Lisboa - promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem - Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 2006, p. 11 - grifos em negrito no original).

*Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:PT:PDF>.

2.5.1 Mobilidade, deslocalização e aprendizagem ao longo da vida

O discurso da aprendizagem ao longo da vida, tão enfatizado no Processo de Bolonha, reedita em larga medida a Teoria do Capital Humano, que defendia a tese de que uma sociedade educada seria sinônimo de uma sociedade produtiva e que, também, quanto maior o nível de qualificação acadêmica de um indivíduo, maiores seriam suas possibilidades de aumentar sua remuneração. Azevedo cita Amaral para explicar a introdução do conceito de “empregabilidade”, que é distinto do conceito de “emprego”, ou seja,

a introdução de uma responsabilidade individual que substitui uma responsabilidade de Estado. Na realidade, isso significa uma radicalização da teoria do capital humano, pois, atualmente, não se trata de uma promessa de rendimentos superiores para os trabalhadores escolarizados, mas uma imposição para que eles estejam em “educação contínua” para não perderem a condição de “empregabilidade” (2006, p.184).

Nesse contexto, o indivíduo necessita qualificar-se continuamente para ter a possibilidade de disputar um posto de trabalho ou tornar-se um empreendedor, demonstrando a sua capacidade de ser produtivo na sociedade da economia do conhecimento¹⁴⁵. Mais educação, ou melhor, mais aprendizagem contínua, não garante maior remuneração no atual contexto, mas possibilita, em tese, a empregabilidade. Assim, busca-se moldar um novo cidadão que deve ser responsável pela suas escolhas, uma vez que a sociedade globalizada gera incertezas e estabelece a “cultura do risco”. Arriscar-se nesse novo desenho, torna-se sinônimo da capacidade de mudança. Portanto, cada indivíduo deverá racionalmente identificar as saídas para o seu sucesso. A obrigação de buscar as competências ao longo da vida para tornar-se empregável ou de reunir habilidades para tornar-se um empreendedor passa para a responsabilidade e mérito individuais contornar os riscos do desemprego.

O Documento de Recomendação do Parlamento Europeu de 2006 sobre as competências-chave para o aprendizado permanente enfatiza a sua importância por serem

¹⁴⁵De acordo com o documento *Hacia las sociedades del conocimiento* da UNESCO (2005) “la educación a lo largo de toda vida puede ofrecer una respuesta a la creciente inestabilidad del empleo y de las profesiones que prevén la mayoría de los especialistas en prospectiva. Muchas personas tendrán que cambiar varias veces de profesión en su vida y la educación no podrá contentarse con ofrecerles una especialización, sino que tendrá que desarrollar su capacidad individual para cambiar de especialidad y afrontar las mutaciones económicas y sociales” (p. 84) e também, nas sociedades da inovação, “la demanda de conocimientos estará en relación con las necesidades constantes de reciclaje. Incluso la formación profesional tendrá que evolucionar forzosamente. Hoy en día, un título académico es ante todo una calificación social. La cultura académica de la innovación impondrá que en el futuro los títulos académicos lleven una fecha de caducidad, a fin de contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder a la demanda continua de nuevas competencias” (p. 64).

“necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo¹⁴⁶”. Segundo a recomendação, deveriam adquirir as competências tanto os jovens ao fim da escolarização obrigatória quanto os adultos ao longo da vida. Mas, particularmente “a los grupos en desventaja, cuyo potencial de aprendizaje se apoyará especialmente. Se trata sobre todo de personas con cualificaciones de base reducida, o que han abandonado pronto los estudios, desempleados de larga duración, personas con discapacidad, inmigrantes, etc”. As competências-chave são: comunicação na língua materna e em língua estrangeira; competência em matemática e competência básica em ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; sentimento de iniciativa e de espírito de empresa, consciência e expressão cultural¹⁴⁷.

No processo de ênfase da aprendizagem ao longo da vida, publicou-se o Parecer do Comitê Econômico e Social Europeu *Flexissegurança: o caso da Dinamarca*, que se apresentou como modelo para a UE. A versão dinamarquesa de flexissegurança afirma que as estruturas de mercado de trabalho são compreendidas como um “Triângulo Dourado” que se apóia em regras flexíveis de contratação de trabalhadores (instabilidade no emprego), na segurança social (seguro-desemprego) e em medidas que *motivam* o desempregado a procurar novas qualificações e novas oportunidades. A partir desse modelo, a aprendizagem ao longo da vida torna-se central, uma vez que, em tese, se o trabalhador estiver constantemente reciclado não lhe faltarão oportunidades para novas colocações. Assim, naturaliza-se a crença no funcionamento perfeito e dinâmico do mercado de extinguir e de criar novas oportunidades e experiências para os indivíduos que acompanharem as rápidas e constantes mudanças por ele impostas e proporcionadas pela aprendizagem de competências e habilidades ao longo da vida, que poderá ser encontrada inclusive na universidade. Assim, as palavras *emprego* e *segurança* cedem espaço e importância para os conceitos de empregabilidade, de mobilidade, de flexibilidade, de empreendedorismo, de individualismo, de competitividade e da força da PME¹⁴⁸.

¹⁴⁶Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11090.htm>.

¹⁴⁷Sobre esse tema, Pacheco e Pereira explicam que da globalização e das práticas “que lhe estão associadas decorre a necessidade de implementar políticas que privilegiam a melhoria da qualidade da educação de modo a assegurar a formação de uma mão de obra qualificada, susceptível de dar os trunfos numa concorrência internacional, entretanto configurada em espaços regionais cada vez mais preponderantes. Neste caso, na região geográfica da União Europeia, a globalização educacional traduz-se em registros de formação centrados na aquisição de competências, ligadas às Ciências, à Matemática, ao Inglês e às Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista à edificação da Europa do conhecimento” (2006, p. 15).

¹⁴⁸Disponível em: [Parecer do Comité CES740-2006 AC_PT](http://europa.eu/viewdoc.aspx?doc=/esppub1/esp_public/ces/eco/eco167/pt/ces740-2006_ac_ptdoc). "Flexissegurança: o caso da Dinamarca". eescopinions.eesc.europa.eu/viewdoc.aspx?doc=/esppub1/esp_public/ces/eco/eco167/pt/ces740-2006_ac_ptdoc. Acesso em 20 mar. 2008.

A Resolução do Conselho da União Europeia em 2007 sobre a *Modernização das universidades para a competitividade da Europa numa economia mundial baseada no conhecimento* reafirmou mais uma vez a necessidade de ampliar o acesso por meio da aprendizagem ao longo da vida aos *aprendentes* não tradicionais e adultos; de incentivar as mulheres a entrar nas carreiras da área de ciências; de incrementar a mobilidade; de diversificar as fontes de financiamento público e privado por meio da autonomia e da moderna governação. Enfatizou como objetivo primordial das universidades europeias tornar-se intervenientes competitivas em escala mundial¹⁴⁹. Dias Sobrinho explica que o novo

modelo universitário europeu objetiva dar respostas coerentes e comuns aos desafios que a globalização impõe, basicamente relacionados à internacionalidade do livre mercado europeu, à mobilidade, à empregabilidade (que requer critérios transparentes nos intercâmbios laborais), à eficiência e à competitividade no mundo. Disso decorre a centralidade da função de capacitação para os empregos. A preparação para o trabalho passa a ser função dominante e o fortalecimento do mercado se torna uma meta essencial a ser atingida pela universidade (2007, p. 124).

Nesse contexto, as universidades passam a criar cursos de formação pós-secundária não superior, diversificando-se, ampliando seu público alvo, flexibilizando currículos e metodologias, buscando novas fontes de financiamento. Em Portugal, foi assinado o Decreto-Lei n. 88 de 23 de maio de 2006* que possibilitou às universidades e aos institutos politécnicos concederem diplomas para cursos de Especialização Tecnológica com a duração de um ciclo de estudo de sessenta a noventa ECTS, que compreende aproximadamente um ano e meio de duração. Esses cursos são endereçados aos adultos que não concluíram o ensino secundário, aos adultos que não concluíram o décimo segundo ano e aos maiores de 23 anos que poderão reconhecer suas capacidades e competências mediante sua experiência profissional e aos diplomados com dificuldade de empregabilidade.

A aprendizagem ao longo da vida, que passa a ser buscada também na universidade torna-se, nesse cenário, um bem de consumo, um bem de investimento e não mais de despesa pessoal. Cada cidadão, individualmente, racionalmente (em tese, conhecedor das relações de oferta e procura do mercado) deverá tomar a decisão de escolher a melhor opção de consumo e/ou investimento no mercado educacional para viabilizar suas competências de (re)colocação no mercado de trabalho ou de descobrir seu espaço como

¹⁴⁹Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/ConclusoesModernizacao_PT.pdf.

*Diário da República — I SÉRIE-A N.º 99 - 23 de Maio de 2006. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/950A2DD1-DFEC-4948-97CC-2F197F661E2D/399/DL88_2006.pdf.

empreendedor. Portanto, a aprendizagem ao longo da vida torna-se um importante mecanismo para atender às necessidades mutantes do sistema produtivo ao reduzi-la a uma perspectiva utilitarista e de sobrevivência econômica¹⁵⁰.

Visando favorecer a mobilidade para programas de formação, de ensino ou do mercado de trabalho na Europa foi criado, por força da Decisão n. 2241/2004/CE do Parlamento Europeu, o Europass, que é um documento que apresenta de forma compreensível as competências e qualificações dos indivíduos em toda UE. O Europass é composto por: Europass mobilidade, Europass suplemento ao certificado, Europass suplemento ao diploma, Europass *Curriculum Vitae*, Passaporte de línguas Europass¹⁵¹. Em articulação com o Europass e o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) está em estudo o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET) pela Comissão das Comunidades Europeias para validar os resultados das aprendizagens ao longo da vida que podem ser produto de aprendizagens não formais (programas, módulos realizados fora do sistema formal de educação e formação profissional); aprendizagens informais (autodidaxia, formação em contexto de trabalho, experiência adquirida no quotidiano); programas de formação e de módulos de duração organizado por diversos estabelecimentos. O ECVET é um dispositivo centrado no indivíduo que possibilita a validação e capitalização dos resultados das aprendizagens¹⁵². Também foram criadas as redes ENIC (European network of Information Centres) e NARIC (National Academic Recognition Information Centres) com o objetivo de otimizar a mobilidade. A primeira rede tem o objetivo de reconhecer diplomas e títulos estrangeiros e outras qualificações acadêmicas e profissionais. Também oferece oportunidades de estudo no estrangeiro, informações de concessões de bolsa e obtenção de equivalências. A segunda rede visa promover o reconhecimento acadêmico de diplomas e

¹⁵⁰De acordo com Santos “a globalização neoliberal da economia veio aprofundar a segmentação ou dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país. Veio, por outro lado, permitir que, tanto a *pool* de mão-de-obra qualificada, como a *pool* de mão-de-obra não qualificada, pudesse ser recrutada globalmente - a primeira, predominantemente através da fuga de cérebros (*brain drain*) e da subcontratação (*outsourcing*) de serviços tecnicamente avançados, a segunda, predominantemente através da deslocalização das empresas e também através da imigração, muitas vezes clandestina. A disponibilidade global de mão-de-obra qualificada fez com que o investimento na universidade pública dos países centrais baixasse de prioridade e se tornasse mais selectivo em função das necessidades do mercado. [...] Nesse domínio, emergiu uma [...] contradição entre a rigidez da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado. Essa contradição foi contornada, por um lado, pela criação de sistemas não-universitários de formação por módulos e, por outro, pela pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e transversal e, finalmente, pela educação permanente. [...] A educação permanente [...] tem sido reduzida à educação para o mercado permanente” (2004, p. 23-24). Esses novos rumos tomados pela universidade buscam responder as contradições geradas pela crise de hegemonia da universidade discutida por Santos (2004).

¹⁵¹Disponível em: http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=18.

¹⁵²Disponível em: http://portal.iefp.pt/pls/gov_portal_iefp/docs/PAGE/PORTAL_IEFP_INTERNET/ECVET/2006-12-14%20ECVET%20DOC.%20TRABALHO%20CE.PDF.

períodos de estudo na Europa¹⁵³. Outros programas também visam a incentivar a mobilidade, como o EURES (Serviços Europeus de Emprego)*, que tem por meta facilitar a livre circulação de trabalhadores nos países do Espaço Econômico Europeu e PLOTEUS, que busca ajudar estudantes, candidatos a emprego, trabalhadores e pais, a encontrar informações sobre as oportunidades de estudo disponíveis em âmbito europeu. As informações prestadas por esses serviços são: oportunidades de aprendizagem e formação na UE; sistemas de educação e formação; programas de intercâmbio e bolsa¹⁵⁴.

A partir da década de 1980, mediante a mundialização do capital, intensificou-se o fenômeno da deslocalização dos postos de trabalho por meio da transferência das empresas de um país para vários outros, na busca de competitividade e de novos mercados, buscando capitalizar mão-de-obra mais barata, leis laborais flexíveis, incentivos fiscais, dentre outros. O processo de deslocalização vem gerando a vulnerabilidade dos empregos e dos salários nos países desenvolvidos, ao mesmo tempo em que o Estado do Bem Estar Social, que assegurava a solidariedade, a coesão e a responsabilidade social, encontra-se em falência na maioria dos países europeus. A mundialização vem se constituindo para as empresas em um processo de intensificação da liberdade de localização no espaço mundial. De acordo com Mouhoud (2007), a mundialização ocorre por meio de cinco fatores fundamentais:

- a) as deslocalizações da produção ocorrem mediante a lógica da fragmentação dos processos produtivos;
- b) a intensificação dos fluxos comerciais de bens e serviços entre empresas e trocas de bens intermediários;
- c) o incremento dos fluxos financeiros e de capitais em curto prazo;
- d) a aceleração dos fluxos tecnológicos e de conhecimento. Até o final da década de 1980, as empresas realizavam sua produção em outro país, transferindo somente *know-how*, concessão de licenças e registro de patentes. Mantinham as atividades de inovação no país da matriz, deslocalizando somente a produção, a montagem e a distribuição. As multinacionais de grande porte rompem com essa prática ao mundializar a Inovação e Desenvolvimento (I&D) em alguns ramos de atividade, como, indústria química, farmacêutica, agro-alimentar, software;
- e) o aumento das migrações internacionais de trabalhadores que se constitui em:

¹⁵³Disponível em: <http://europass.cedefop.europa.eu>.

* Disponível em: <http://ec.europa.eu/eures>.

¹⁵⁴Disponível em: <http://ec.europa.eu/ploteus/portal/home.jsp>.

um aumento sem precedentes devido a um efeito mecânico de aumento considerável dos níveis de educação nos países de origem e da persistência, ou mesmo de reactivação, dos factores de atracção nos países industrializados. Tendo em conta as dificuldades crescentes de recrutamento de pessoas qualificadas em muitos mercados de trabalho dos países industrializados, assiste-se à abertura das quotas a favor destas pessoas, e a não querer deixar entrar pessoas não qualificadas. A circulação acrescida dos estudantes constitui uma parte não negligenciável destas migrações de pessoas qualificadas. Assim, o afluxo de estudantes estrangeiros deveria permitir atenuar o efeito do envelhecimento dos investigadores e dos engenheiros no sector público, bem como a duração limitada da carreira dos investigadores no sector privado (MOUHOUD, 2007, p. 4).

A mundialização vem provocando também movimentos de realocização das empresas, intensificando curtos períodos de deslocalização e realocização. Esse último fenómeno tende a ser motivado pela força das inovações tecnológicas mediante as novas tecnologias de processamento, das inovações de produtos, das inovações organizacionais e da incerteza da procura. Nesse cenário, torna-se importante para que a União Europeia possa competir globalmente pela sua hegemonia, a implementação de políticas educacionais para o ensino superior que conduzam: a educação, a formação e inovação articuladas com as necessidades do mercado; o fortalecimento da investigação aplicada e da inovação; o fortalecimento da articulação e de parcerias nos âmbitos público e privado; a disseminação do espírito empresarial, da flexibilidade, da liderança, da criatividade, da aprendizagem ao longo da vida na sociedade.

2.6. Está em curso a construção de um *novo* modelo de universidade na União Europeia?

No Comunicado de 2006, *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*, a UE reafirma uma vez mais o papel da universidade frente à meta de fazer da UE a economia mais competitiva do mundo. A missão a ser desenvolvida pela universidade de acordo com os documentos são o ensino, a investigação e a inovação. Enfoca-se novamente a exigência de ampliar uma oferta de cursos flexíveis a uma ampla clientela e daí, a importância das IES capitalizarem as oportunidades decorrentes da “aprendizagem ao longo da vida”¹⁵⁵. Nessa ótica, as universidades devem diversificar-se em

¹⁵⁵O Conselho da União Europeia em 2005 emitiu o Comunicado *Papel do desenvolvimento das aptidões e competências na prossecução dos objetivos de Lisboa*. Este documento enfocava a importância em estar em consonância com as orientações da Estratégia de Lisboa (2005-2008), enfatizando a aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de novos empregos. Reafirma aos sistemas de ensino a necessidade de: atrair alunos;

relação a suas finalidades, não espelhando-se somente no modelo ensino-pesquisa. O Conselho Europeu recomenda que o êxito de profissionais integrados ao mercado de trabalho deve ser usado como um dos indicadores para a qualidade do desempenho universitário e recompensado mediante os sistemas de regulação, financiamento e avaliação. A diversificação das IES pressupõe a existência também de algumas universidades de excelência reconhecidas internacionalmente, direcionadas à investigação¹⁵⁶. Portanto, de acordo com a

responder às necessidades ocupacionais; proporcionar a transparência das qualificações; validar a aprendizagem formal e a não formal. Segundo a Comissão, as aptidões e competências devem abranger os resultados de todas as formas e níveis de aprendizagem formal, não formal e informal por permitir a adaptabilidade, a inovação e a expansão do espírito de iniciativa. Assim, o desenvolvimento de “aptidões e competência é um elemento-chave das estratégias de aprendizagem ao longo da vida” (p.292-293). Desse processo, surgiu a concepção de estabelecer um Quadro Europeu de Qualificações para reconhecer as aptidões e competências necessárias ao mercado de trabalho. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0003:0004:PT:PDF>. Em 2006, a Comissão Europeia publicou *Quadro europeu de qualificações: uma nova forma de compreender as qualificações na Europa*. Esse comunicado elegia como fator central do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) um conjunto de oito níveis de referência, que passam a definir os conhecimentos, o nível de compreensão e as aptidões do aluno. Essa nova abordagem ultrapassa a abordagem tradicional, que enfatiza os meios de aquisição dos conhecimentos a partir da duração do processo de aprendizagem e do tipo de instituição, e passa a focar os resultados da aprendizagem. Para a Comissão, a criação do QEQ tornou-se importante por permitir: harmonizar a oferta dos sistemas de educação e formação com as necessidades do mercado de trabalho; auxiliar na validação da aprendizagem não formal e informal; auxiliar na transferência e na aplicação das qualificações dos vários países e dos sistemas de educação e formação. O QEQ, além de permitir a difusão da aprendizagem ao longo da vida, deverá também ser utilizado no ensino geral, na educação de adultos, no ensino e na formação profissionais e no ensino superior. Os Estados participantes deverão correlacionar seus sistemas nacionais de qualificações com o QEQ até o ano de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en>.

¹⁵⁶A Comissão Europeia lançou o documento *Rumo ao Espaço Europeu da Investigação (EEI) – 2000*, que afirmou a necessidade da construção desse espaço sem fronteiras para aumentar empregos e competitividade. Segundo o documento, para que os centros de investigação possam atingir o desempenho elevado, deverão estar conectados em redes com investigadores de outros centros de excelência, para possibilitar a existência de laboratórios virtuais, manipulação de instrumentos à distância e acesso a bases de dados complexas. De acordo com a Comissão, um dos critérios para a definição de centros de excelência é sua “capacidade de produzir conhecimentos passíveis de exploração para fins industriais” (p.11). E, para que possa promover a excelência, seria fundamental um “nível suficiente de concorrência entre os intervenientes privados e públicos da investigação” (p.11). Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0006:FIN:PT:PDF>. Desde 1984, a UE desenvolve uma política de investigação e desenvolvimento tecnológico baseada no Programa Quadro Plurianual. O 7º Programa-Quadro é o segundo desde o lançamento da Estratégia de Lisboa de 2000 e estará em vigor no período de 2007 a 2013. Segundo a Estratégia de Lisboa, a investigação faz parte do “Triângulo do Conhecimento” formado pelas políticas de investigação, educação e inovação e visa reforçar o emprego e o crescimento econômico da UE na economia globalizada. O 7º Programa-Quadro financia pesquisas em áreas consideradas prioritárias; enfatiza a investigação sem fronteiras e a formação continuada de investigadores bem como a capacidade de atratividade da UE por investigadores altamente qualificados; fomenta a parceria da indústria com a universidade, a investigação em benefício das PME e o investimento em infra-estrutura de investigação. O 7º Programa-Quadro está integrado ao Programa da Comunidade Europeia da Energia Atômica (EURATON) a atividades de investigação e formação em material nuclear (2007-2011). Também estão articuladas com o Centro Comum de Investigação (CCI) que tem o objetivo de prestar apoio científico e técnico as políticas da UE. Outra função importante é a de promover a *transferência de tecnologias derivadas da investigação, de modo a criar valor acrescentado industrial*. Os Programas-Quadro visam a consolidar o Espaço Europeu da Investigação (EEI) por meio de investimentos nacionais e privados para que responda às necessidades das indústrias e das políticas europeias. Disponível em: <http://europa.eu>. No ano de 2005, foi criado o *Programa i2010 - A sociedade da informação e os media ao serviço do crescimento e do emprego*. Esse programa compõe a Estratégia de Lisboa revisada, com o objetivo de incitar o conhecimento, a inovação para o crescimento

Comissão, essas universidades diferenciadas, orientadas para a investigação não deveriam ser avaliadas nem financiadas nos mesmos moldes das universidades orientadas para formar mão de obra qualificada para a indústria e para os serviços locais. Além dos critérios das taxas de conclusão, da duração média dos estudos e de emprego dos diplomados, as universidades focadas na investigação deveriam ser julgadas também a partir dos resultados da investigação, de participações exitosas em concursos para financiamento, publicações, citações, patentes e licenças, parcerias industriais e/ou parcerias internacionais, etc.

As universidades, para desempenharem seu papel com qualidade, deverão ser, pois, administradas na perspectiva gerencial mercadológica, funcionando como verdadeiras empresas privadas, aptas a competir e a ampliar sua *carteira de financiamento*¹⁵⁷. As recomendações também ressignificam o caráter da universidade como serviço público, ao afirmar que a esta somente conseguirá servir ao interesse público à medida que conseguir atender aos interesses do mercado. Nesse processo, a autonomia passa a ser sinônimo da capacidade estratégica para obter novas fontes de financiamento. Para tal, o pesquisador competente necessita ter igualmente tanto conhecimento científico como habilidades gerenciais e empreendedoras. Nessa lógica, a formação deve estar voltada às necessidades do mercado, os currículos precisam adequar-se integrando os estágios realizados nas empresas como créditos em todos os níveis de ensino, inclusive, mestrados e doutorados. Também, faz-se necessário que os programas de ensino enfatizem a mentalidade empreendedora nos alunos

econômico e criação de empregos. Foram propostas três metas: criação de um espaço único europeu da informação, reforço do investimento e investigação nas áreas de tecnologias da informação e comunicações; e a realização da informação e dos media inclusiva. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11328.htm>.

¹⁵⁷A Lei portuguesa n. 62/2007, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, vem permitindo que as universidades *modernizem* seus órgãos de governação coadunando-se com as premissas estabelecidas a partir de Bolonha. Os três principais órgãos de governo passam a ser: **Conselho Geral** (composto pelos representantes dos professores e investigadores, sendo eleitos pelos seus pares e devendo constituir mais da metade da totalidade dos membros do conselho; representantes dos alunos, eleitos entre eles, representando no conselho pelo menos 15% da totalidade dos membros; e personalidades externas de reconhecido mérito, cooptados pelos representantes dos professores, investigadores e estudantes por maioria absoluta, nos termos dos estatutos, com base em propostas por pelo menos um terço dos membros, devendo representar pelo menos 30% da totalidade); **Reitor** (eleito pelo Conselho Geral, podendo ser eleitos reitores, professores e investigadores da própria instituição ou de outras instituições nacionais ou estrangeiras, de ensino universitário ou de investigação); e **Conselho de Gestão** (presidido pelo reitor, sendo composto no máximo de cinco elementos, incluindo o vice-reitor e o administrador). O administrador é livremente nomeado pelo reitor, devendo ser escolhido um profissional com ampla experiência na área de gestão. A partir dessa Lei, constituem receitas da universidade: dotações orçamentárias que forem atribuídas pelo Estado; receitas provenientes de propinas e outras taxas de frequência escolar; receitas provenientes de atividades de investigação e desenvolvimento; rendimentos de propriedade intelectual; rendimentos de bens próprios ou de que tenham fruição; receitas derivadas da prestação de serviços, emissão de pareceres e da venda de publicações e de outros produtos; subsídios, doações heranças; produto da venda ou arrendamento de bens imóveis; outras receitas previstas em lei (Diário da República, 1.ª série - N.º 174 - 10 de Setembro de 2007) Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/0298F943-AFB5-4F1D-95AA-F85FE676A4D0/1771/Lei62_2007.pdf).

em todos os níveis. Assim, no nível do doutoramento, pode-se oferecer além das competências em investigação, a introdução de habilidades em gestão de direitos de propriedade intelectual, comunicação, liderança, trabalho em equipe. Enfim, a universidade deixa de ser importante em relação ao que representava para a sociedade e passa a ser valorizada mediante a sua capacidade de responder ao mercado.

Face à globalização, a educação superior torna-se um setor estratégico de disputa nas relações de força pela geopolítica global. Nesse cenário, “o Espaço Europeu de Ensino Superior quer atrair um maior número de estudantes estrangeiros, por motivos econômicos e políticos” (DIAS SOBRINHO, 2007, p.125). Daí, a importância que assumem as políticas educativas na UE para a comparabilidade e flexibilidade dos currículos, para diminuir a evasão, para acelerar a diminuição no tempo de duração dos cursos e certificações e da ênfase para aproximação como o mercado. Na conquista do mercado internacional, as universidades europeias necessitam, cada vez mais, de ampliar a mobilidade e as redes, uma vez que o “Processo de Bolonha tem entre seus principais objetivos a conquista de capacidade de atração de estudantes não-europeus” (AZEVEDO, 2006, p.184).

Nesse cenário, torna-se importante incrementar os consórcios multilaterais oferecendo cursos com a marca europeia; cursos conjuntos com diplomas de dupla nacionalidade; acordos bilaterais e multilaterais entre IES; pacote de visto para investigadores no espaço europeu, concorrendo assim, para possibilitar a competitividade do EEES e do espaço de investigação. Nesse sentido, são promovidos programas de intercâmbio, como o *Tempus*, que visa à cooperação universitária com países do leste e sudeste europeu e com países africanos da bacia do Mediterrâneo, e o *Erasmus Mundus*, que tem foco na cooperação internacional em nível de formação avançada. Em 2006, foi renovado o Programa de Cooperação no domínio do ensino superior e da formação profissional com os Estados Unidos, que tem como meta apoiar 274 projetos no período de oito anos. Visa reforçar a colaboração entre a Comunidade Europeia e os Estados Unidos por meio do apoio à mobilidade entre estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional; da promoção de programas de estudo conjuntos e de reconhecimento mútuo para qualificações, períodos de estudo, formação e de transferência de créditos acadêmicos; do incremento da colaboração entre organismos públicos e privados que exerçam atividades no ensino superior; do apoio aos projetos de consórcio de estabelecimentos de ensino superior e de formação da UE e dos Estados Unidos. Também nesse mesmo ano, a Comunidade Europeia celebrou o acordo com o Canadá chamado *Quadro de Cooperação nos domínios do ensino superior, da*

formação e juventude. Tem como meta apoiar 210 projetos articulados com os programas de mobilidade¹⁵⁸.

A construção do espaço europeu de educação superior vem expressando projetos antagônicos, ou seja, por um lado, existe a publicação de diversos documentos de organismos europeus, como a UNESCO¹⁵⁹, que enfatizam a importância da internacionalização solidária da educação superior e, de outro, documentos como o da OMC, que defendem a transnacionalização comercial desse nível de ensino. Sobre os temores da mercantilização da educação superior, Azevedo cita que dois

respeitáveis *think tanks* UNESCO e OCDE publicaram em conjunto o texto *Directrices en materia de calidad de la educación superior a traves de las fronteras* {2006}, no qual há a preocupação com a qualidade do ensino transnacional em tempos de mobilidade acadêmica e de liberalização dos serviços educacionais, conforme previsto no GATS da OMC. Para oferecer garantia de qualidade dos “serviços prestados”, propõe-se que agências de certificação e de garantia da “qualidade” sejam os avalizadores dos provedores transnacionais no grande mercado universitário. [...] Outro documento, também, sugere, para além da autonomia universitária, a promoção de organismos que seriam os garantidores da qualidade do ensino e da convalidação de diplomas: além da gestão interna da qualidade das instituições e dos provedores de educação superior, mais de 60 países adotaram um dispositivo externo de garantia da qualidade e convalidação (2006, p. 178).

Já Antunes (2007) entende a criação do EEES como um programa político globalmente estruturado que se articula com metas de liberalização da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Acordo Geral do Comércio e Serviços (AGCS), com a constituição do mercado de serviços na União Europeia¹⁶⁰ e com a sociedade da economia do

¹⁵⁸Para mais detalhes conferir <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/s19006.htm>.

¹⁵⁹Na Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada pela UNESCO em 2009, sobre esse aspecto reafirmou-se: “La cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respecto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Dicha cooperación debería pues fomentarse, a pesar de la recesión económica [...]. Para que la mundialización de la educación superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional [...]. La prestación transfronteriza de enseñanza superior puede representar una importante contribución a la educación superior, siempre y cuando ofrezca una enseñanza de calidad, promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional” (UNESCO, 2009, p. 4- 5).

¹⁶⁰A diretiva 2006/123/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de dezembro de 2006 sobre os serviços no mercado interno estabeleceu um quadro jurídico geral para favorecer o exercício da liberdade de estabelecimento dos prestadores de serviços e da livre circulação de serviços abolindo as fronteiras internas no âmbito da UE. No discurso oficial, um mercado de serviços competitivos torna-se essencial para promover o crescimento econômico e a criação de empregos. A Diretiva abrange somente os prestadores estabelecidos na UE, não abrangendo as negociações no âmbito do GATS. Em relação ao ensino público, a Diretiva defende que “de acordo com a jurisprudência do Tribunal de Justiça, a identificação de certas actividades, em particular de actividades que são publicamente financiadas ou prestadas por entidades públicas, como pertencentes à categoria

conhecimento. Não resta dúvida de que o AGCS vem buscando a liberalização e a naturalização do comércio internacional da educação superior ao considerá-la como um serviço e, para isso, torna-se importante a implementação de “acordos relativos a standards ou padrões para a formação profissional, autorização e acreditação que possam facilitar a aceitação dos diplomas estrangeiros” (DIAS, 2002, p. 45). Também é fato que esse processo de liberalização tem propiciado o fortalecimento dos países que vêm conseguindo movimentar significativa lucratividade no mercado da educação: Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. De outro lado, estão os países em desenvolvimento frente à competição desigual pelo comércio mundial da educação, que poderão correr o risco de ter um papel passivo de receber as IES estrangeiras e seus programas com formatos prontos, desvinculados da sua realidade local, dos seus interesses, necessidades, cultura e valores.

Azevedo afirma que, paradoxalmente, o processo de Bolonha, pode estar

servindo a propósitos contraditórios. De um lado, as forças progressistas europeias que defendem a integração baseada na internacionalização solidária da educação superior; de outro, os grupos e atores sociais que procuram extrair da integração acadêmica compromissos da União Europeia com a transnacionalização, de marca privatista, de serviços educacionais universitários (2006, p. 180).

A possível predominância, nessa disputa, dos defensores da mercantilização na construção do Espaço Europeu de Educação Superior, com o prazo previsto até 2010, tende a favorecer os atores que produzem em língua inglesa e estão articulados com os grupos de pesquisa internacionais bem como os provedores desse nível de ensino que assumem suas posições empresariais-mercadológicas nesse campo, como por exemplo, algumas universidades inglesas (AZEVEDO, 2006). Essa lógica poderá excluir ou rebaixar a um plano inferior, grande parte de pesquisadores, professores e alunos bem como inúmeras universidades que poderão ser reclassificadas na categoria de instituições nacionais e/ou

‘serviços’ tem de ser efectuada caso a caso, à luz de todas as suas características, em particular quanto à forma como são prestadas, organizadas e financiadas no Estado-Membro em questão. O Tribunal de Justiça sustentou que a característica essencial da remuneração reside no facto de constituir uma contrapartida pelos serviços em questão e reconheceu que a característica da remuneração não está presente nas actividades que o Estado realize ou que se realizem em nome do Estado sem contrapartida económica no âmbito da sua missão nos domínios social, cultural, educativo e judiciário, tais como o ensino ministrado no âmbito do sistema educativo nacional, ou a gestão de regimes de segurança social que não participem em actividades económicas. O pagamento de taxas pelos destinatários, por exemplo, as propinas ou a inscrição pagas por estudantes como contributo para os encargos de funcionamento de um sistema, não constitui em si uma remuneração, porque o serviço continua a ser financiado por fundos públicos. Essas actividades não estão, por conseguinte, abrangidas pela definição de serviço do artigo 50 do Tratado, pelo que não se incluem no âmbito de aplicação da presente directiva”. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/7NR/rdonlyres7A94E9061-FF28-4407-AE7E-C024724E3966/1189/Directiva2006123.pdf>.

regionais especializadas no ensino. Azevedo cita Altbach para ressaltar o possível papel estratégico da anglofonia na construção da Europa do Conhecimento, no sentido de que pode estar em curso um movimento neocolonialista do qual a “anglofonia pode estar servindo, ao estilo de ‘Cavalo de Tróia’, como portadora do espírito do mercado e da anti-solidariedade” (AZEVEDO, 2008, p. 266). O mesmo autor ainda cita Amaral para chamar a atenção sobre uma possível “agenda oculta” do Processo de Bolonha e

da desigual integração dos países do bloco que pode ser explicitada na divisão interna do trabalho da educação superior, ao designar ao Reino Unido, a liderança do poder de atração de alunos, aos países centrais, como por exemplo, França e Alemanha, o trabalho com a pesquisa e a Inovação Tecnológica e países como Portugal, o foco no ensino primário, secundário e no primeiro ciclo de Bolonha (AZEVEDO, 2008, p. 263-264).

Para Antunes, o Processo de Bolonha e a criação do EEES

constituem uma das arenas em que mais vincadamente e de modo específico ocorre a luta e a disputa entre forças e interesses sociais para determinar se, como e em que medida as relações sociais de educação permitem concretizar um direito humano e edificar um espaço político-cultural cosmopolita ou constituir uma mercadoria ou bem privado nos termos de um mercado transnacional (ANTUNES, 2007, p. 6).

A produção de inúmeros documentos e das políticas educacionais transnacionais derivadas, desde 1988 até os dias atuais, sobre ensino e pesquisa no contexto da afirmação da UE pelo mercado global, vêm promovendo um intenso processo de ressignificação da universidade na Europa, que esteve assentada no modelo humboldtiano e napoleônico. A partir de Bolonha e da criação do EEES, inicia-se, portanto, um processo substantivo de transformação das universidades e do seu papel na sociedade¹⁶¹. Verifica-se a imposição de uma nova regulação por meio de determinações trans e supranacionais para as universidades na Europa. Nesse contexto, oito novas exigências passaram a ser cobradas dessas instituições:

¹⁶¹ A Lei n. 62/2007 que estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Portugal introduz três novas missões para as universidades em seu artigo 2º em congruência com o novo modelo de universidade proposto pelo processo de Bolonha: parágrafo 2º “as instituições de ensino superior [...] asseguram as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à *aprendizagem ao longo da vida*”; parágrafo 3º “as instituições de ensino superior promovem a *mobilidade* efectiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior”; parágrafo 4º “as instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em actividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de *valorização económica do conhecimento científico*” (Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007- grifos nossos). Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/0298F943-AFB5-4F1D-95AA-F85FE676A4D0/1771/Lei62_2007.pdf.

- a) sustentabilidade: a universidade tem que ampliar seu público-alvo, massificando-se. Porém, essa expansão deve ser feita mediante *cost-sharing*, ou seja, diversificando as fontes de financiamento, seja por meio do Estado, da sociedade civil, das famílias, dos estudantes;
- b) governabilidade: as universidades devem abrir-se aos controles externos e necessitam ser administradas por uma gestão profissionalizada e mercadológica mediante a nova gestão pública;
- c) qualidade: a competitividade entre as universidades possibilitará, em tese, sua qualidade, além da implementação das agências de avaliação e acreditação, que deverão ser internacionais, como também, poderão ser de natureza pública ou privada;
- d) comparabilidade: que exige a convergência ou homogeneização dos percursos acadêmicos, cursos, currículos, créditos;
- e) mobilidade: institui uma nova cultura de incentivar os estudantes a cursar um período da formação fora de seu país e a presença da competitividade entre as universidades para atrair os melhores pesquisadores;
- f) flexibilidade: diminuição da durabilidade dos cursos, implantação dos ciclos, atendimento às necessidades de diversos públicos;
- g) empregabilidade: a universidade como propiciadora da aprendizagem ao longo da vida, certificadora de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, formadora de capital humano;
- h) novos paradigmas de aprendizagem: o aluno, como consumidor, é o centro desse processo, os percursos devem ser flexíveis e articulados com a necessidade do mercado para possibilitar a empregabilidade ou o empreendedorismo.

Afonso, ao refletir sobre os papéis da universidade mediante essa nova dinâmica afirma que existe

uma crescente incapacidade interna da universidade para lidar com as imposições, pressões e objetivos que são, em muitos casos, fortemente contraditórios com a sua historicidade como instituição de produção autônoma de conhecimentos científicos, técnicos, estéticos e humanísticos. No essencial, está em causa a redução brutal da autonomia de uma instituição essencialmente constituída por intelectuais - intelectuais que parecem estar agora em mutação e regressão para se transformarem eventualmente em novos operários especializados do conhecimento [...]. Certamente que não há universidade que possa desenvolver-se de costas viradas para a economia; mas também não há universidade se todas as outras missões desta instituição educativa estiverem agrilhoadas às lógicas do lucro, do saber imediatamente vendável, da criatividade apenas susceptível de ser patenteada, da emulação espúria entre pares, da desvitalização da

cultura na sua acepção mais universal e antropológica (AFONSO, 2008, p. 9).

A Europa é a depositária da tradição da história da universidade como uma instituição original, sobretudo da civilização moderna, desenvolvendo diferentes modelos que foram, em grande parte, copiados em todos os lugares. Refletir sobre as finalidades da universidade é pensá-la a partir de um projeto de sociedade, porém, mediante o cenário de profundas mudanças em curso, de incertezas, de ambiguidades e de contradições em que o ensino e a investigação vêm afirmando-se como serviços no âmbito do *quase-mercado* na *sociedade da economia do conhecimento* e da busca pela hegemonia pelo mercado global por parte da UE; torna-se, pois, fundamental investigar e compreender a universidade do século XXI que os europeus desejam ou estão de fato construindo por meio dos órgãos e acordos da UE.

CAPÍTULO III

A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL E A (RE)CONSTRUÇÃO DAS SUAS FINALIDADES SOCIAIS

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo tão-somente como um reflexo dos demais (Anísio Teixeira, 1962, p.181)

Este capítulo tem como objetivo discutir o processo de reconfiguração da universidade pública no Brasil e, conseqüentemente, das suas finalidades sociais, a partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado brasileiro e da reestruturação produtiva capitalista. Para esta análise, optou-se por situar, historicamente, a origem de algumas universidades fundadas no país, consideradas relevantes pelo seu papel social além de “modelos” para as demais e, em seguida, discutir as transformações que as universidades passaram a sofrer a partir das últimas décadas do século XX, sobretudo considerando as novas concepções e finalidades sociais exigidas para essas instituições universitárias.

3.1 O ensino superior e a universidade tardia brasileira: concepções e fins

Para analisar a universidade no Brasil, optou-se por introduzir, inicialmente, a análise de Frigotto sobre a estrutura social moldada em nosso país que se articula com o sistema educacional. Sobre essa questão, esse autor fundamentou-se nos trabalhos de Prado Júnior, Fernandes e Oliveira para refletir sobre a desigualdade “como produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira” (2007, p.1131). Assim, Frigotto cita Prado Júnior para mostrar que a formação social desigual brasileira torna-se resistente a mudanças, ao enfrentar três problemas: o mimetismo (relacionado a nossa colonização intelectual), o crescente endividamento externo e a profunda assimetria entre o poder do capital e do trabalho. Trabalha com Fernandes para elucidar que, “no plano estrutural, é que as crises entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa, numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno” (Fernandes, apud FRIGOTTO, 2007, p. 1132-1133). Complementa com Oliveira, afirmando que é justamente a imbricação do atrasado, “do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho”

(Oliveira, apud FRIGOTTO, 2007, p.1133). Portanto, pode-se afirmar que são justamente os setores chamados de atrasados, improdutivos e informais que são “condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial” (FRIGOTTO, 2007, p.1112-1133).

Sobre a história do ensino superior no Brasil, para entendê-la, ainda que de forma sucinta, Cunha ensina que “*as lutas pela criação da universidade no Brasil* são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade” (1986, p.14 - grifado no original). A história desse nível de ensino foi marcada pela relação entre colonizador e colonizado expressa na dependência econômica, cultural e social. Formar-se em um curso superior remetia à manutenção do privilégio de riqueza e de classe social e, de um modo geral, os cursos ministrados eram descolados da realidade brasileira¹⁶². Cunha explica que a estruturação e o desempenho desse nível de ensino eram

avaliados mediante os modelos observados ou imaginados nos ‘países civilizados’, primeiramente, e ‘desenvolvidos’, posteriormente. Os países da Europa forneceram os principais paradigmas, até o fim do Estado Novo. A partir daí, as universidades norte-americanas constituíram os modelos incontestes, festejadas pelo prestígio decorrente da contribuição tecnológica que deram ao esforço de guerra da maior potência dos anos 40 (1983, p.151).

No Brasil colônia (1500-1822), a Universidade de Coimbra teve um papel fundamental na formação superior das elites. Essa instituição, até a reforma de Pombal¹⁶³ caracterizou-se por uma “visão do mundo conservadora, estática e unitária. Não há pesquisa e nem experimentação. Transmite um saber fechado, rigorosamente ordenado e hierarquizado, sob a égide da teologia” (FÁVERO, 2000b, p.30).

A implantação da universidade no Brasil aconteceu tardiamente em relação aos outros países da América Latina¹⁶⁴. Desde 1808, o ensino superior brasileiro ocorreu por meio

¹⁶²Fávero explica que as escolas superiores fundadas no Brasil “nasceram desprovidas de um papel criador e inovador em nossa realidade. Organizam-se formalmente como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo e voltadas, sobretudo, para a preparação de profissionais liberais: médicos, advogados, engenheiros. Para uma sociedade essencialmente agrária e dependente, são os cursos de Medicina, de Direito e de Engenharia que servem de instrumento para a ascensão social, manutenção e consolidação do regime” (2000b, p.29).

¹⁶³O Marques de Pombal foi primeiro-ministro de Portugal no período de 1750-1777. A partir de 1755 iniciou uma profunda reforma na universidade portuguesa.

¹⁶⁴Trindade esclarece que enquanto os conquistadores espanhóis implantavam “universidades, desde o século XVI, o Brasil optou pelo ensino superior profissional somente a partir do século XIX, mediante um conjunto de faculdades e escolas estatais (Medicina de Salvador e Rio de Janeiro, Direito de Olinda/Recife e São Paulo, Faculdade de Farmácia e Escola de Minas de Ouro Preto, Politécnica do Rio de Janeiro etc)”. E, ainda que no caso brasileiro tenha-se preferido “cultivar o gosto pelo bacharelismo de nossas elites imperiais em Coimbra e, apenas na década de 30, fundou-se a Universidade de São Paulo que se tornou o paradigma da universidade brasileira” (2000, p.128). Em contrapartida, na Argentina, por exemplo, a primeira universidade foi fundada em

de estabelecimentos isolados¹⁶⁵. Cunha explica que, a partir desse marco, “formou-se o núcleo do ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado a sua origem por ampliação e diferenciação. O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste” (1986, p.76). Assim, foram criados cursos e “academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais” (CUNHA, 1986, p.67). Do período da colônia ao Império (1808-1889), houve uma grande resistência à criação de universidades em nosso país¹⁶⁶. Até a independência, somente existiram escolas superiores de caráter profissional e com significativo caráter utilitário e pragmático.

Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico [...] foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole a qualquer iniciativa que vislumbasse sinais de independência cultural e política da colônia (FÁVERO, 2000a, 18-19).

1613, em Córdoba. Em 1918, aconteceu o importante Manifesto de Córdoba, que ficou conhecido internacionalmente. Liderado por estudantes, debateram-se as funções e o papel da universidade, bem como se reivindicaram os princípios para uma reforma universitária: representação discente e participação nos órgãos diretores, gratuidade do ensino, autonomia universitária, dentre outros. Orso afirma também que quando foi criada a universidade no Brasil “já existiam mais de cem instituições desse tipo no restante da América” (2007a, p.44)

¹⁶⁵Os estabelecimentos militares ministravam, nesse período, cursos de medicina, cirurgia e matemática, formando burocratas para o Estado. Num cenário de guerra, de uma perspectiva pragmática, formar médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército bem como os conhecimentos de matemática para emprego na construção de fortificações, navegação e artilharia tornavam-se fundamentais para o país. Ao mesmo tempo, engenharia, mineração bem como outras ocupações não militares, como a agronomia, o desenho técnico, a arquitetura, a economia política, o direito, dentre outros, química conquistavam espaço. Cunha explica que “a reestruturação e ampliação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, fizeram com que os estudos de matemática, física, química, biologia e mineralogia se deslocassem dos cursos de filosofia, controlados pela igreja, para os cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica que dela se separou” (1986, p.69). É importante ressaltar que o ensino superior ministrado no período colonial “desenvolvido nos cursos de filosofia e teologia no Brasil, do século XVI ao século XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole” (CUNHA, 1986, p. 18).

¹⁶⁶No final do século XIX, ainda no Império (1822-1889), liberais e positivistas defendiam posições diferentes acerca da criação de universidades no Brasil. Para o primeiro grupo, fundar uma universidade no país tornava-se importante para formar uma elite apta a desenvolver as aspirações populares. Para os positivistas, seria um retrocesso a criação da universidade, por considerarem essa instituição reacionária, devido a sua ligação com o feudalismo e com a igreja. Este grupo posicionava-se a favor das idéias abolicionistas e republicanas (CUNHA, 1986). Orso explica, também, que o atraso para a criação da universidade no Brasil não ocorreu devido à falta de projetos ou por dificuldade financeira, pois, a “maioria dos projetos que propunham a sua criação partia de iniciativas oficiais, pautadas nos modelos coimbrão e napoleônico. Contudo, esses modelos eram criticados principalmente pelos liberais, que os acusavam de serem centralizadores e avessos aos ideais de liberdade, uma vez que propunham a extinção das faculdades provinciais ou sua subordinação à Corte” (2007a, p. 45). O autor também explica que “havia um conflito entre os que defendiam o ensino livre e os que defendiam a criação da universidade. [...] O pensamento centralizador passou a ser tomado como o maior obstáculo à universidade. Como o modelo germânico, que defendia a autonomia, a liberdade de pensamento e opunha-se ao ultramontanismo, era defendido pelos liberais como único modelo alternativo a esses também encontrava oposição, ganhou força a defesa da liberdade de ensino. Isso fez com que a universidade fosse aceita apenas na medida em que a descentralização era permitida”(2007a, p. 46).

Segundo Cunha, a primeira universidade, ou melhor, a primeira instituição a carregar essa denominação no Brasil, surgiu em 1909, com o nome de Universidade de Manaus, resultado da iniciativa de grupos privados. O fim da prosperidade econômica da borracha na região resultou na sua extinção, continuando somente a funcionar, a Faculdade de Direito. No ano de 1911, criou-se a Universidade de São Paulo, também fruto de recursos privados, tornando-se inviável financeiramente em 1917. Cunha explica que entre as *universidades passageiras* existentes no período, somente dessa instituição não restou qualquer escola superior que tenha servido de referência para a criação de outra instituição universitária (CUNHA, 1986). A Universidade de Curitiba surgiu em 1912, a partir da iniciativa de profissionais locais e do apoio do governo estadual. Porém, a proibição existente na época da equiparação das IES em cidades com população inferior a 100 mil habitantes, inviabilizou o projeto dessa universidade¹⁶⁷. De acordo com Sguissardi (2006b), essas efêmeras universidades buscaram atender ao pragmatismo imediatista das exigências do poder burocrático bem como as das elites que detinham o poder econômico, político e cultural. Assim, a origem da educação superior no Brasil esteve associada ao privilégio social, cuja democratização iniciava e terminava nos limites da burguesia, e,

com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, a ampliação do acesso à educação passou a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva (LIMA, 2007, p.126-127).

Nesse contexto, a partir de 1911¹⁶⁸, o ensino superior passou a sofrer inúmeras críticas, como, por exemplo, as relativas ao despreparo dos alunos egressos do secundário, ao baixo nível dos exames de admissão, à proliferação de faculdades particulares precarizadas, aos programas de ensino deficientes, dentre outras, fatores que comprometiam as finalidades sociais esperadas do ensino superior naquele momento. Cunha explica que, além de produzir

(em parte) e dissimular a discriminação social, o ensino, em particular o ensino superior, é o processo de produzir agentes dotados do saber

¹⁶⁷ Para mais detalhes, conferir Cunha (2000).

¹⁶⁸ A partir da segunda década do século XX, mudanças importantes aconteceram em relação ao ensino superior: a) a Reforma Rivadávia Correia (1911), que estabeleceu a legislação federal para o ensino superior e possibilitou a criação de cursos privados - *escolas livres*; b) a Reforma Carlos Maximiliano (1915), que determinou para a criação de uma universidade a agregação de instituições isoladas, surgindo a universidade do Rio de Janeiro (1920); c) a Reforma João Luiz Alves, “Lei Rocha Vaz” (1925), que estabeleceu a manutenção da Universidade do Rio de Janeiro e permitiu a criação de outras universidades de acordo com o modelo da primeira universidade.

dominante, em diversos campos, capazes de produzir e reproduzir as práticas que correspondem aos interesses (materiais e ideológicos) das classes dominantes. [...] Mas, para que esses agentes sejam capazes de produzir e reproduzir aquelas práticas, é necessário que o ensino seja eficaz. Não só que seja capaz de selecionar os destinatários dotados da formação prévia que assegure um aprendizado satisfatório mas, também, e principalmente, que o ensino seja capaz de produzir nos destinatários as transformações esperadas (1986, p.186).

Em 1915, foi promulgado o Decreto n. 11.530, que reorganizou o ensino secundário e superior. Instituí-se o *exame vestibular* e a exigência do certificado do ensino secundário, que fez diminuir sensivelmente o número de alunos aprovados para as escolas superiores. A reforma de 1925 propiciou novos elementos para o ensino superior na Primeira República (1889-1930), reforçando o controle do Estado sobre o aparelho escolar, exigindo que as faculdades limitassem o número de vagas e iniciassem o critério classificatório no exame vestibular. O ensino superior até esse período era pago, tanto nas escolas oficiais como nas particulares.

Finalmente, em 1920, o governo federal, criou uma instituição que assumiu duradouramente o *status* de universidade; a partir da reunião de várias escolas profissionais pré-existent, nasceu a Universidade do Rio de Janeiro. Mas, ainda nesse período, apesar da criação dessa instituição, não existiu o funcionamento de uma universidade na verdadeira acepção da palavra, que articulasse ensino, pesquisa e extensão, porque as escolas continuaram a funcionar de forma isolada¹⁶⁹.

Em 1927, o governo mineiro também criou a Universidade de Minas Gerais, que seguiu os moldes da universidade carioca. Diante dessas experiências, as fundações dessas instituições suscitaram debates sobre a existência da universidade atomizada, de fachada, por não conseguirem ultrapassar a mera junção de escolas superiores. Sguissardi (2006b) explica que, inicialmente, as universidades inspiraram-se no modelo universitário napoleônico, devido à ênfase colocada na formação técnico-profissional e na pouca importância conferida à pesquisa e à produção do conhecimento. Pode-se afirmar que a criação da Universidade do Rio de Janeiro

teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no País, desencadeado nos anos 20, graças, sobretudo, à Associação Brasileira de Educação e à Academia Brasileira de Ciências. Entre as questões recorrentes sobre educação superior, nas discussões ao longo da década de 20, destacam-se: *concepção de universidade, funções*

¹⁶⁹Somente a partir da década de 1940, a instituição passou a articular a pesquisa com o ensino. Para mais detalhes conferir Fávero (2000a, 200b).

que deverão caber às universidades brasileiras, autonomia universitária, modelo de universidade a ser adotado no Brasil, se cada universidade deveria ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza, ou sugerir um padrão (FÁVERO, 2000a, p. 34) (grifos nossos).

Em 1926, o Jornal O Estado de São Paulo e, em 1928, a Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveram vários inquéritos sobre a necessidade de uma universidade efetiva no Brasil. No interior da associação existiam duas concepções diferentes sobre a formação das elites na universidade; uma corrente defendia a criação de uma Escola Normal Superior que assegurasse a formação especializada e padronizada de professores para o ensino secundário e normal e o outro grupo que defendia a criação de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa científica desinteressada (MENDONÇA, 2000). Para Fávero (2000a), existiram, nesse período, três concepções, que enfocavam diferentemente o papel da universidade: o desenvolvimento da pesquisa e a formação de profissionais; a formação prioritária de profissionais e a universidade como o foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova.

Em 1931, foi aprovado o projeto de Reforma do Ensino Superior pelo então, Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. No tocante às finalidades da universidade no Brasil, o projeto afirmava que “transcende ao exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada”. Seus objetivos seriam “equipar tecnicamente as elites profissionais do País e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura” (Campos apud FÁVERO, 2000a, p. 41). Também nesse ano, foi promulgado o Decreto 19.851, denominado “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que estabeleceu padrões de organização do ensino superior e “pode ser considerado o marco estrutural da concepção da universidade no país” (FÁVERO, 2000b, p. 43). Discorria o Estatuto que o ensino superior poderia ser organizado tanto em universidades como em institutos isolados; existiriam IES oficiais (mantidas pelo governo) ou livres (particulares); a administração central seria composta por um Conselho Universitário e o Reitor, enquanto o corpo docente seria composto por catedráticos e livres docentes. A admissão do aluno se daria mediante o exame de vestibular e o ensino seria pago, inclusive nas universidades oficiais. De acordo com o Estatuto, constituíam os fins do ensino universitário:

Art.1º - Elevar o nível da cultural geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; enfim concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade; Art. 2º - A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários; Art. 4º - As universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as universidades estrangeiras (Decreto 19.851/1931).

Apesar do Estatuto apresentar um modelo único de universidade, Cunha verificou a presença de dois modelos universitários diferentes e significativos, assentados na

ideologia que os legitimava e nos objetivos pretendidos. No *modelo paulista*, a ideologia liberal elitista, legitimando um regime político liberal-democrático, viabilizado pela formação de elites dela imbuídas; no *modelo federal*, a ideologia autoritária legitimando um regime político autoritário, organizado por elites nela formadas e difusoras dessa mesma ideologia por toda a “coletividade” (CUNHA, 1986, p. 303 - grifado no original).

Em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que criticou as universidades brasileiras por não terem ultrapassado a mera formação profissional¹⁷⁰. Segundo esses intelectuais, caberia à universidade: produzir pesquisa, ensino, extensão¹⁷¹ e ainda seria sua atribuição o:

¹⁷⁰A Associação Brasileira de Educação, composta por intelectuais de matizes ideológicos distintos, foi um centro difusor de idéias renovadoras no campo da educação nesse período e o Manifesto foi um expressivo marco de discussões. Como o recorte dessa pesquisa restringe-se à universidade, será descrita sucintamente a visão de instituição universitária de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, expressivos integrantes do campo educacional dessa época. Para Fernando de Azevedo, o ensino superior deveria articular-se ao ensino secundário, que propiciaria cultura geral e disciplina intelectual, estabelecendo a base para o ensino superior e este, por sua vez, formaria professores para as escolas secundárias. Denunciava a existência de escolas profissionais isoladas que se resumiam em ser transmissoras de conhecimentos acabados, especializados e pragmáticos. Propunha a organização do ensino superior em universidades para produzir e transmitir um saber superior, livre e desinteressado bem como formador das elites intelectuais - classe dirigente (CUNHA, 1986). Para Anísio Teixeira, a universidade deveria ter quatro funções fundamentais: preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica; alargar a mente humana; ser o centro da elaboração do saber e da busca desinteressada do conhecimento; ser a transmissora da cultura na sociedade em que está inserida (TEIXEIRA, 1964).

¹⁷¹O manifesto também afirmava que “a educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões ‘liberais’ (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das

“estudo científico dos grandes problemas nacionais”, gerando um “estado de ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores - aí entendidos os professores para todos os graus de ensino (MENDONÇA, 2000, p.138).

No bojo dessas discussões surgiu, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP)¹⁷² e em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), idealizada por Anísio Teixeira. Sguissardi (2006) discute que a criação dessas duas instituições desencadeou no país, ainda que de forma parcial, alguns traços do modelo universitário humboldtiano. O Decreto n. 6.283/34 de fundação da USP explicitou as seguintes finalidades:

promover, pela *pesquisa*, o progresso da ciência; transmitir, pelo *ensino*, conhecimentos que enriqueçam ou *desenvolvam o espírito* ou *sejam úteis à vida*; formar especialistas em todos os ramos de cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de *vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos*, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (FÁVERO, 2000b, p. 59 - grifos nossos).

A USP tornou-se, no país, uma referência “do ideário de universidade como agente de transformação da sociedade e fonte formadora de intelectuais” (MENEGHEL, 2006, p. 325). Porém, sua origem articulou-se com a crise das oligarquias paulistas que se intensificou com a Revolução Constitucionalista de 1932 e com o Estado Novo (1935-1945). A universidade nasce com uma finalidade explícita: “formar uma elite dirigente, com

necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve atender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a *tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes*. [...] A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que *só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos*, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais” (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA - 1932). (grifos Nossos). Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm. Acesso em: 13 mar. 2008.

¹⁷²Segundo Romano, no brasão da USP “está escrito: ‘A Ciência Vence’. Ou seja: ‘a ciência vence Getúlio Vargas’. Todo o impulso dado à formação da USP coincidiu com a intenção de criar em São Paulo um pólo de produção do saber que garantisse a autonomia do estado em relação à federação. Havia um sentimento separatista muito forte em São Paulo naquele período. A USP é o legítimo produto da oligarquia cafeeira, que tinha sua expressão no jornal O Estado de São Paulo e no Movimento Constitucionalista” (2006, p. 6).

conhecimentos científicos (FÁVERO, 2000b, p. 58). Nas discussões da sua fundação, estiveram como expoentes na comissão de estudo para a sua criação, Júlio Mesquita (Jornal Estado de São Paulo), na liderança política, e Fernando Azevedo, na liderança pedagógica. Estava claro que a “hegemonia das oligarquias paulistas seria reconquistada desde que houvesse um regime democrático e elas tivessem preparado “camadas de homens superiores”, elites capazes de se impor pelo valor técnico e moral” (CUNHA, 1986, p. 268). Orso explica que, para Júlio Mesquita, Armando Salles de Oliveira¹⁷³ e Fernando de Azevedo, a educação era o principal “problema da sociedade brasileira e a ausência da universidade a principal causa. Eles concebiam-na como um autêntico centro intelectual e ético, que irradiaria de seu seio as forças espirituais capazes de renovar incessantemente as energias do país” (2007a, p. 54). O autor também ressalta que, por meio da

criação da universidade, intentava-se criar uma espécie de aparelho ideológico para formar, reciclar as elites, *formar intelectuais de acordo com a concepção de mundo, de homem e de sociedade liberais e de acordo com os interesses burgueses*, para, nas palavras de Mesquita Filho, ‘consolidar a democracia no Brasil’ ou, nas palavras de Antônio Carlos, ‘fazer a revolução antes que o povo a fizesse (2007a, p. 60 - grifos nossos).

Na implantação da USP, fundou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que, na concepção dos seus idealizadores, deveria ser compreendida como uma instituição capaz de

conter todas as virtudes que eram atribuídas à universidade como um todo, qual seja, o lugar do “refúgio do espírito crítico e objetivo”, “do universal”, “da cultura livre e desinteressada”. Ela era entendida como o local adequado onde seriam formados os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e a técnica restrita que caracterizavam os cursos superiores dominantes até então (HEY; CATANI, 2006, p. 300).

Para a instalação dessa faculdade, foram contratados professores alemães, franceses, italianos, dentre outras nacionalidades. Porém, no final de 1930, verificou-se a impossibilidade da implementação do modelo proposto. Vários conflitos vieram a tona, desde as escolas que enfatizavam sobretudo a formação profissional, como o direito, a medicina e a engenharia, até a constatação de um

¹⁷³ Armando Salles foi interventor no governo do estado de São Paulo em 1934 e era ligado à oligarquia cafeeira e ao Jornal o Estado de São Paulo.

clima hostil à missão francesa por parte dos católicos que julgavam os professores franceses de esquerda; por parte das escolas profissionais, que achavam que o Brasil não precisava de humanismo, mas de técnicos para o seu progresso econômico; por parte dos integralistas, que defendiam um nacionalismo de direita e julgavam dispensável a presença de professores franceses na faculdade (HEY; CATANI, 2006, p. 302).

Os embates travados no processo de criação e consolidação da USP mostraram que o seu projeto não se constituiu na realidade de ideais tão “neutros” e “desinteressados”, como foi transmitido pelos seus idealizadores, mas de disputa de concepções e finalidades distintas de universidade.

Já a UDF, apesar da sua curta existência (1935-1939), buscou a “vocação científica e estruturou-se de forma totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP” (FÁVERO, 2000b, p. 65). Geraram-se conflitos com a concepção elaborada pelos representantes da burocracia do Ministério da Educação à época, por julgarem a proposta dessa instituição, “inconstitucional e ilegal, por não repetir, textualmente e de forma passiva, o que se encontrava na legislação federal” (FÁVERO, 2000b, p. 66). Era preocupação da UDF formar profissionais, preparar quadros intelectuais, oferecer estudos desinteressados em diferentes campos do conhecimento, articular cultura geral com a especialização científica e literária, conjugar ensino e pesquisa e promover a cultura brasileira. Para isso, foi idealizada com as seguintes finalidades:

promover e estimular a cultura, de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira: encorajar a pesquisa científica, literária e artística; propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnicos nos vários ramos da atividade que as suas escolas e institutos comportarem; promover a formação do magistério em todos os seus graus (FÁVERO, 2000b, p.72).

Para Sguissardi (2006b), estas instituições sociais sofreram grande pressão das escolas profissionais de cunho napoleônico, o que bloqueou, em grande medida, a experiência inovadora a que se propunham, tendo seu modelo influenciado, inclusive, a criação das novas universidades federais que surgiram¹⁷⁴. Em 1937, foi criada a Universidade do Brasil (UB), pelo ministro da educação Gustavo Capanema, com o objetivo de ser a universidade padrão

¹⁷⁴Vale ressaltar que nesse período surgiram a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos em 1951, que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa nas universidades brasileiras.

do país, ou seja, o modelo de reunião de várias escolas profissionalizantes¹⁷⁵. De acordo com Fávero, a partir do Estado Novo surgiram alterações substantivas na estrutura das universidades, que as fixaram como instituição de ensino, “altamente hierarquizada e controlada pelo poder central - rígida e elitista - transformando o saber em símbolo de distância social e a atividade universitária em fonte de poder” (2000b, p.11). Em 1939, o governo autoritário de Getúlio Vargas incorporou a UDF à UB¹⁷⁶ promovendo, de fato, sua extinção. Mendonça explica que a

idéia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade (2000, p.140).

No ano de 1947, foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), que seguiu o modelo estadunidense de organização universitária¹⁷⁷. Buscava-se a *modernização* da educação superior no país, apesar do seu objetivo limitar-se à formação de mão de obra de alto nível para um setor específico. Cunha (2000, p.173) explica que o “movimento iniciado pelo ITA, de indução da modernização do ensino superior no Brasil, teve seu momento mais forte na criação da Universidade de Brasília”. A criação da SBPC (1948), do CNPq (1951) e da CAPES (1951) são expressões importantes do processo de modernização da educação superior no país¹⁷⁸. No período da República Populista (1954-1964), de cariz nacional-

¹⁷⁵Fávero explica que a UB “até o limiar dos anos 40 [...] desenvolveu e teve, com raras exceções, como marca principal, o ensino oferecido em suas Escolas e Faculdades voltados para a formação de profissionais liberais e especialistas qualificados em diferentes campos do saber. Em relação à pesquisa, mesmo estando presente em alguns documentos legais, o que se observa é um distanciamento entre propostas, planos e funções reais das universidades” (2000a, p. 62).

¹⁷⁶De acordo com Fávero, a Lei n. 452/37, promulgada por esse regime definiu as seguintes finalidades básicas para a Universidade do Brasil: desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; a formação de quadros onde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções de vida pública do país; preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (2000b, p. 96).

¹⁷⁷A partir da Segunda Guerra Mundial, surgiu no Brasil, uma nova forma de conceber a universidade, ou seja, como um instrumento estratégico para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. “A construção da bomba atômica pela comunidade científica [...] provocou um novo modo de perceber e produzir conhecimento: o cientista deixou de ser o pesquisador solitário [...] em busca do ‘saber verdadeiro’. A ciência passou a ser vista como resultado da produção de um (ou vários) grupo de pesquisadores, reunidos em laboratórios com infra-estrutura e em torno de projetos interdisciplinares e em rede - *Big Science*. [...] A repercussão deste fato, no Brasil, foi significativa entre os militares. Como resultado, houve a criação, em 1947, do ITA. [...]. Embora o ITA fosse uma escola isolada, não uma universidade [...] foi um marco fundamental da assimilação, no Brasil, da estrutura tecnocrática da educação superior - de produtividade, eficácia e eficiência - característica de escolas de educação superior norte-americanas. [...]. No entanto, o grande marco da universidade de pesquisa é a universidade de Brasília” (MENEGHEL, 2006, p. 326-327).

¹⁷⁸Krawczyk relata que a partir de 1950, o desenvolvimento do sistema universitário latino-americano impulsionou-se para a formação de recursos humanos e para a modernização social. As universidades passaram a ser vistas como importantes para o fortalecimento das economias nacionais e nos processos de desenvolvimento

desenvolvimentista, a aglutinação de instituições isoladas possibilitou um significativo processo de federalização do ensino superior e da criação de universidades federais¹⁷⁹, tendo como modelo os parâmetros de *modernização* estadunidense. Vale ressaltar que as idéias da Reforma Universitária de Córdoba (1918) somente chegaram ao Brasil no início dos anos dos 1960, por meio da União Nacional dos Estudantes (TRINDADE, 2004).

Em 1960, ocorreu a criação da Universidade de Brasília (UNB), que passou a funcionar somente em 1962¹⁸⁰. A sua criação foi motivada por dois propósitos fundamentais: a necessidade de prover a burocracia governamental com uma reserva de especialistas de alta qualificação e de criar um paradigma moderno para o ensino superior mais amplo do que o ITA. Esse paradigma deveria abranger [...] “todos os campos do saber, [ser] capaz de influir nos rumos das universidades e escolas arcaicas não só pelo efeito de demonstração, mas, também, pelo poder conferido pela vizinhança e patrocínio do núcleo do Estado” (CUNHA, 1983, p.170). Porém, observa-se que, com dois anos de seu funcionamento, “a ditadura militar encarregou de destruir o que havia de mais brilhante e inovador na experiência” (SGUISSARDI, 2006b, p. 359). A UNB foi idealizada com uma finalidade nunca antes anunciada por qualquer IES no país que era a de “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (BRASIL, 1962)¹⁸¹. Assim, a UNB nasceu como um novo modelo de universidade no Brasil, destacando-se a

tecnológico e científico. Para a autora, “ao mesmo tempo em que o modelo acadêmico norte-americano foi se impondo na região, o desenvolvimento do fomento à pesquisa científica adotou o modelo francês como referência de institucionalização. Enquanto nos Estados Unidos o incentivo à pesquisa nas universidades estava ancorado, nesse período, no apoio de fundações públicas e privadas, na América Latina, em face da ausência de um setor empresarial interessado no desenvolvimento científico e tecnológico, instituiu-se o fomento à pesquisa na base exclusivamente do financiamento público” (2008, p. 42-43).

¹⁷⁹Cunha (1983) explica que houve várias “federalizações” no período de 1950, permitidas pela Lei n. 1254/1950, gerando muitas escolas isoladas mantidas pela União em algumas capitais, favorecendo a reunião dessas instituições em universidades. Esse processo incidiu sobre as escolas mantidas pelos estados, municípios e por particulares. Nos anos de 1960/1961, ocorreu também um incremento de criação de universidades federais.

¹⁸⁰A UNB seguiu o modelo da articulação da pesquisa, ensino e extensão bem como adotou a “orientação tecnocrática, que pode ser sintetizada como produtividade, eficácia e eficiência. Desta forma, ela sintetiza o ideal de universidade moderna, centro da produção de conhecimento científico e tecnológico, capaz de produzir os remédios, aviões e máquinas que levariam ao desenvolvimento econômico e social do país” (MENEGHEL, 2006, p. 325).

¹⁸¹O artigo 2º do Decreto ainda remetia a outras finalidades sociais da UNB: “complementar a formação científica, cultural, moral e física da juventude universitária; preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos do conhecimento capazes de promover o progresso social mediante a apuração dos recursos da ciência e da técnica; congregar cientistas, intelectuais e artistas assegurando-lhes os meios materiais e as condições de independência para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao enriquecimento da cultura ao cultivo das artes e à sua aplicação a serviço do Homem; colaborar, com estudos sistemáticos e pesquisas originais, para melhor e mais completo conhecimento da realidade brasileira em todos os seus aspectos”.

a) concepção de universidade como centro de produção de conhecimento para o desenvolvimento socioeconômico e cultural; b) a sua criação sob forma de fundação; c) a amplitude do patrimônio e os mecanismos definidos para assegurar sua manutenção e funcionamento, sem grandes constrangimentos do Estado; criação dos Institutos Centrais, dos *cursos troncos* (formação básica e profissional) e dos departamentos voltados, sobretudo, para pesquisa; e, e) o ideário da liberdade de estruturação, de organização, de gestão e de geração de conhecimento, embora comprometido com a solução dos problemas nacionais. E mais recentemente, a ênfase na capacidade de arrecadação de serviços e a utilização do seu patrimônio. [...] A UNB apresenta características muito próximas de algumas das universidades públicas americanas, sobretudo no que tange a sua dinamicidade, flexibilidade, atendimento de demandas heterogêneas, diversificação das suas fontes de financiamento, diferenciação interna, busca de maior desempenho e produtividade, dentre outras. Trata-se de uma universidade que nasce sob o signo da modernização do “nacional-desenvolvimentismo” e que, ao longo do tempo, seja no *regime militar* , seja na Nova República, e, sobretudo na década de 1990, vai “reconceptualizando” e produzindo um *novo ideal* e uma *nova concepção de universidade* (OLIVEIRA, DOURADO, MENDONÇA, 2006, p.163) (grifos dos autores).

Durante a República Populista¹⁸² foram propostos projetos de *modernização* para o ensino superior que se espelhavam em padrões universitários norte-americanos¹⁸³. Dentre as diferentes propostas, defendia-se a organização do ensino superior como fundamental para a “segurança nacional”; a modernização como base para romper a dependência econômica mediante produção de técnicas e formação de profissionais capacitados; e a modernização por meio da emulação, ou seja, “a modernização da universidade objetiva nessa perspectiva (re)produzir aqui a ciência ‘internacional’, a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas” (CUNHA, 1983, p. 255). Após 1964, optou-se pela última proposta, apesar de, contraditoriamente ela ter possibilitado, no seu bojo, novas forças de defesa da autonomia da universidade na década de 1970.

Apesar do regime militar não ter abandonado o projeto de *modernização* iniciado no período nacional-desenvolvimentista (1946-1964), ocorreu um processo de expansão e de fortalecimento do Estado autoritário, a consolidação da internacionalização da economia brasileira bem como a intensificação da privatização do ensino superior, apesar do controle

¹⁸² Esse período da história republicana do Brasil compreende da queda do Estado Novo em 1945 ao golpe militar de 1964, sendo caracterizado como “Populismo”.

¹⁸³ De acordo com Sguissardi (2006b), no limiar do século XX, surgiu o modelo de universidade de massas ou americano, que se compõem na realidade de muitos modelos por constituir-se de uma grande diversidade de submodelos em contraposição ao modelo francês e alemão.

político e administrativo sobre esse nível de ensino¹⁸⁴. Nessa opção, surgiu em cena a contratação pelo MEC do consultor norte-americano Rudolph Atcon, em 1965,¹⁸⁵ e, a partir de 1967, a elaboração de decretos que regulamentaram a criação e o funcionamento de fundações. Para Sguissardi, nesse período ocorre um “duplo movimento de desobrigação do Estado com o ensino superior (via contenção de expansão das IES públicas e incentivo à expansão das IES privadas) e de recuperação do controle político-administrativo sobre a universidade” (1993, p. 35). Também no contexto de 1964, intensificou-se a chamada “crise universitária” (falta de vagas, a questão dos *excedentes*, críticas a baixa qualidade do ensino, etc.) e a falta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Em resposta a tais problemas, o Estado promulgou a reforma universitária de 1968¹⁸⁶. Meneghel defende que a reforma universitária (Lei n. 5.540/68) atribuiu novos papéis às universidades, que seria os de contribuir para a

construção de um país desenvolvido e tecnologicamente autônomo - justificada como um imperativo da industrialização, a ser promovida nos moldes da C&T produzida nos países centrais, e de uma ampla reforma da sociedade, ávida de benefícios trazidos via desenvolvimento científico (2002, p. 5).

¹⁸⁴Trindade explica que a opção pela modernização do ensino superior sob a influência do modelo estadunidense começou no início dos anos 1940 e a “ditadura militar determinou uma mudança qualitativa nesse processo” (TRINDADE, 2004, p. 830).

¹⁸⁵“No documento *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*, editado pelo MEC em 1966, o consultor americano faz sugestões e recomendações que, no seu entender, tornariam possível a adequação do ensino superior e das instituições universitárias às necessidades do país. O projeto da Reforma Universitária incorpora algumas das propostas do *Plano Atcon*, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos” (FÁVERO, 2006, p. 31). Orso explica que Atcon, entre “1953 a 1956, assessorou Anísio Teixeira na organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Após o golpe de 1964, retornou ao Brasil, ‘coincidindo’ com o período dos convênios MEC-Usaid e teve uma forte participação na reforma universitária. Além de ter sido o idealizador do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), também foi seu primeiro secretário executivo. Atuou decisivamente na ‘modernização’ das universidades, preocupado em articular a ideologia do planejamento tecnocrático com o objetivo de conter e controlar as ‘irracionalidades’ e os desvios dos estudantes e professores” (2007b, p. 74).

¹⁸⁶O governo militar buscou construir um sistema federal de educação superior que viabilizasse a consolidação da segunda revolução industrial em curso. Para tal objetivo, estabeleceu acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID) e promulgou a reforma universitária, visualizando ao fortalecimento do formato institucional da universidade, subsídios ao capital industrial, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, dentre outros (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2005). Chauí afirma que a Reforma Universitária de 1968 visou também à massificação do ensino superior mediante as medidas: *departamentalização* - que propiciou reunir em um mesmo departamento as disciplinas afins e oferecer cursos num mesmo espaço e com menor gasto de material e com reduzido número de professores; *matrícula por disciplina* - divisão das disciplinas em obrigatórias e optativas, sendo obrigatória para determinados alunos e optativa para outros, conforme a grade curricular, levando o professor a ministrar uma mesma disciplina para vários alunos ao mesmo tempo; *curso básico* - criado para diminuir a capacidade ociosa de certos cursos e também tornar-se um processo seletivo interno disfarçado; *unificação do vestibular por região e classificatório* - possibilitando o preenchimento de vagas em cursos de pouca atratividade; *licenciaturas curtas* - propiciando a satisfação das demandas por curso superior e diminuição dos gastos (2000, p. 48-50).

Trindade analisa que se essa reforma possibilitou um avanço em relação à universidade tradicional a que eram submissas as faculdades profissionais e seus catedráticos. Assim, explica que as universidades foram modernizadas e profissionalizadas, porém argumenta que a sua burocratização

foi o outro lado da moeda: esta se tornou mais uma organização complexa que uma instituição social dentro da tradição latino-americana. Sua estratégia foi comandada por um vigoroso sistema de pós-graduação que se introjetou nas estruturas profissionalizantes das universidades tradicionais. Foi indiscutivelmente um avanço em termos latinos americanos [...] mas essa política teve um efeito perverso: provocou uma crescente privatização da educação superior (2004, p. 832).

A busca no país pelo ideal de universidade de pesquisa possibilitou a criação, em 1966, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como uma universidade tecnológica, de pesquisa e de pós-graduação¹⁸⁷. Meneghel explica que essa instituição adiantou a estrutura organizacional preconizada pela Reforma Universitária de 1968 e que, ainda, iniciou-se com um forte vínculo com as demandas das indústrias da região em que estava inserida. Explica que a preocupação

com a área tecnológica, com a produção de conhecimento para alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico, esteve presente desde o início, em interação com o projeto “Brasil Potência”. Tal propiciou a interação da UNICAMP com o meio externo, que iniciado em 1966, se manteve pela criação de diversas instâncias, com o interesse de manter a *vinculação entre Universidade e setor produtivo* (MENEGHEL, 2006, p.330) (grifos nossos).

¹⁸⁷ De acordo com Romano, a Unicamp e a Universidade de Brasília (UnB), seria o último florão da prática desenvolvimentista espalhada no período Juscelino Kubitschek. Para o autor: “no começo daquele governo existiam alguns desafios [...]. O primeiro deles era retirar o Brasil do litoral Atlântico e interiorizar a vida coletiva [...]. Para isso, o programa de estradas era um elemento fundamental. Logo, era preciso não apenas o saber dominado pelas escolas tradicionais de engenharia, mas também um conhecimento maior, porque as empreiteiras precisavam de pessoas tecnicamente bem formadas. Esse movimento de interiorização [...] deu um patamar de exigência de mercado de trabalho, em termos de ciência e tecnologia, que não podia ser coberto apenas pelo modelo anterior de universidade. Daí o grande incentivo, a partir desse momento, aos centros politécnicos especializados. É nesse plano que se dá a instalação da Unicamp e da UnB, como modelos diferentes. Até então, o Brasil continuava com um padrão universitário que repetia o europeu: havia as faculdades importantes - medicina, direito e teologia [...]. A USP deu um passo adiante, consolidando uma dimensão mais horizontal às ciências e à pesquisa [...]. O saber da USP era um saber desenvolvido pelas elites e dirigido para as elites. Não era um saber dirigido para as massas. [...] A UnB trouxe uma modernização ainda maior na pesquisa e no ensino. A Unicamp é o último florão desse modelo. Um modelo voltado para a técnica, para a ciência de ponta, sem a hierarquia das faculdades, que caracterizava a idéia de universidade até os anos 30” (ROMANO, 2006, p. 6).

No ano de 1968, foi criada a Universidade Federal de São Carlos¹⁸⁸. Sguissardi (1993) explica que no documento diretor publicado “Termos de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São Carlos” de 1969 discutiam-se dois papéis fundamentais que essa nova universidade deveria assumir:

a formação de professores para as ciências básicas e a formação de profissionais para atuarem diretamente junto ao complexo industrial. E nesse particular, ressaltou-se o destaque que se pretendeu dar à formação de profissionais do tipo criativo, com qualificação de mestrado e doutorado. Preocupa a necessidade de responder à demanda da tecnologia de ponta e de uma tecnologia autônoma (1993, p.136).

Orso explica que, enquanto o

suporte político da reforma universitária foi ancorado no regime militar e o teórico e ideológico no idealismo, quer em Jaspers e Ortega y Gasset, quer no velho idealismo alemão de Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humbolt, o modelo organizacional proposto para o ensino brasileiro foi o norte-americano, da universidade-empresa capitalista, racional, voltada para a produtividade; alterava-se o velho lema positivista ‘ordem e progresso’ para ‘segurança nacional e desenvolvimento’ alinhado incondicionalmente aos Estados Unidos. *Se até o fim do Estado Novo a organização, a estruturação e o desempenho do ensino superior brasileiro eram avaliados com base nos países ‘civilizados’ e ‘desenvolvidos’ europeus, que já haviam atingido ‘o nível do século’, a partir do regime militar a universidade é adequada às necessidades do desenvolvimento econômico de acordo com o modelo norte-americano* (2007b, p.79 - grifos nossos).

Cunha chama a atenção para a ambigüidade entre o público e o privado na expansão do ensino superior no governo militar. Ao mesmo tempo em que as universidades públicas receberam recursos para organizar os programas de pós-graduação e a institucionalização da profissão docente, campus foram equipados e novas universidades federais e estaduais foram construídas, as IES privadas em contrapartida “receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista

¹⁸⁸De acordo com Sguissardi, o modelo fundacional adotado por essa universidade permitiu a descentralização administrativa e serviu indiretamente ao projeto de privatização do ensino superior e ao maior controle político-administrativo sobre a mesma. “A divisão com a ‘iniciativa privada’ da responsabilidade pela manutenção do ensino superior (muitas vezes, com verbas públicas - numa forma nada sutil de privatização do próprio Estado), embora estruturalmente importante para o modelo político-econômico dominante, serviu, conjunturalmente, como pretexto para a instauração de um modelo universitário (Fundação, Conselho Diretor ou de Curadores)” (1993, p.16).

do Conselho Federal de Educação (CFE)¹⁸⁹, propiciaram novo surto de expansão (2004, p. 801). Esse autor também ressalta que a universidade no Brasil tem sido uma

instituição idealizada para o ensino superior brasileiro desde a promulgação do primeiro documento legal que lhe faz referência (o Estatuto de 1931) por mais que ela tenha sido entendida, na prática, como mera aglomeração de escolas, faculdades e institutos. As faculdades isoladas, embora majoritárias, foram postas em segundo plano, uma espécie de instituição de segunda classe, destinada a desaparecer um dia, quando o espaço do ensino superior fosse plenamente ocupado pela instituição que lhe seria própria - a universidade. Esta, por sua vez, deveria possuir, entre outras, uma característica essencial, a universidade de campo [...]. O desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa nas universidades federais e nas estaduais paulistas, nos anos de 1970, levou a que a investigação científica e tecnológica fosse considerada uma característica co-essencial da instituição universitária (CUNHA, 2003, p. 53).

A Lei n. 5.540/68 (Reforma Universitária) expressava que o ensino superior deveria ser indissociável da pesquisa, ministrado em universidade e *excepcionalmente* em estabelecimentos isolados¹⁹⁰, porém, verificou-se que a expansão de vagas durante o regime militar ocorreu significativamente por meio de estabelecimentos isolados e privados. Verifica-se que, em 2007, a materialização dessa opção persiste, apesar da proposição da universidade como modelo ideal ao longo da história dessa instituição no país. Consta-se, portanto, que existem 1.829 faculdades privadas e somente 96 universidades públicas (INEP, 2009). No final da década de 1970, as universidades passaram a sofrer novas críticas decorrentes da própria política governamental, que as moldou ao discurso da *crise*, sendo avaliadas “pela falência da RU/68; por serem, de modo geral ineficientes para o mercado e para o Estado; por privilegiarem a elite que concluía o IIº grau; por ‘esbanjarem’ e ‘sugarem’ recursos dos níveis de instrução anteriores” (MENEGHEL, 2002, p. 8). Na década de 1980, a universidade sofria cortes de recursos e, ao mesmo tempo, continuava a ser criticada, por ser considerada instrumento de desigual distribuição de renda, de não trabalhar para o desenvolvimento regional e nacional bem como de não promover a autonomia tecnológica do país. Também se

¹⁸⁹Cunha explica que, durante a ditadura militar (1964-1985), as afinidades políticas entre empresários do ensino com os governos militares propiciaram a representação majoritária no CFE. “Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade da expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho [...]. As denúncias de corrupção no CFE atingiram o auge no governo de Itamar Franco, que o dissolveu mediante medida provisória que criava outro órgão colegiado no seu lugar, o conselho Nacional de Educação (CNE)” (2004, p. 802-803).

¹⁹⁰O Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, também já estabelecia que o ensino superior deveria “obedecer, de *preferência*, ao sistema universitário”, *podendo* ser ministrado por “institutos isolados”.

questionava o papel da pesquisa nas universidades e o modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MENEGBEL, 2002).

No contexto da redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988, no artigo 207, foi reafirmada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa para as universidades, apesar da constatação de que no Brasil existe um número muito reduzido de universidades de fato, principalmente públicas, que conseguem aliar efetivamente, com qualidade, o tripé ensino, pesquisa e extensão. E o fazem por terem conseguido manter em seus quadros um elevado número de professores doutores em regime de tempo integral e com pós-graduação consolidadas. Sguissardi relata que chegamos “aos meados dos anos 90 e início do novo século com um quadro onde nitidamente predomina a existência de estrutura e organização neoneapolitanas, restando pouco espaço ainda para a existência de universidades neo-humboldtianas” (2006b, p. 364).

A universidade, por constituir-se como uma instituição social, expressou e expressa internamente as divisões sociais, os projetos e as políticas heterogêneas que refletem a sua inserção na sociedade, bem como os conflitos dos diferentes interesses das classes sociais. Nesse processo, no campo da educação superior, houve embates na defesa de modelos e fins sociais, buscando-se, inicialmente, aproximar-se dos modelos europeus clássicos e, posteriormente, da flexibilidade do modelo estadunidense. Concepções e defesas diferentes das finalidades da universidade são expressões de diferentes interesses, sendo que determinados grupos manifestaram-se a favor do saber desinteressado, da formação das elites e da mão de obra qualificada de alto nível; outros advogavam o atendimento das demandas sociais, seja do acesso das classes médias e populares à universidade e da formação para o mercado e, ainda, da defesa do desenvolvimento da tecnologia e da pesquisa aplicada. Em meio a essas disputas, está posta, também, a defesa, de um lado, da *modernização* da universidade e, de outro, da sua democratização. Meneghel discute que os processos de ‘modernização’ “empreendido pelas leis de reformas das universidades, tanto o impulsionado em 1968 quanto em 1996, mostra que estes se deram em paralelo a um processo mais amplo de ajuste do aparelho estatal ao processo de reestruturação do capital” (2002, p. 14). A partir da década de 1990, as disputas no campo da educação superior sofreram novos impactos e intensificaram-se as defesas de novos projetos de uma nova reforma para as universidades públicas.

3.2 A reforma da educação superior a partir da década de 1990 – a redefinição dos modelos e dos fins da universidade pública no Brasil

Nos governos de Fernando Collor de Mello¹⁹¹ (1990-1992) e de Itamar Franco (1993-1994), elaboraram-se alterações importantes na política da educação superior. Esta foi marcada por um “projeto de formação de recursos humanos demandados por um mercado competitivo, que forjava a inserção do Brasil na globalização econômica e na sociedade da informação” (LIMA, 2007, p.125) mediante o discurso da *modernização* conservadora do país. Pode-se assinalar, ainda, que o número de vagas na educação superior nesses dois governos ficou estagnado (AMARAL, 2009). No governo Collor, foi proposto para as IES, o papel de formar recursos humanos para o mercado e de aproximar-se do setor produtivo privado ao mesmo tempo que os recursos do tesouro nacional para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) diminuíam significativamente (AMARAL, 2009). Corbucci (2004) explica que o programa de governo de Collor diagnosticou algumas *distorções* do ensino superior: formação de profissionais desarticulada da geração de riqueza, limitada formação na área de ciências exatas, alto gasto com esse nível de ensino em prejuízo dos demais¹⁹². De acordo com Amaral (2008b), nesse governo, foi encaminhada ao Congresso Nacional uma proposta de autonomia universitária, mediante a emenda constitucional (PEC n. 56/91), que, apesar de não ter sido levada adiante devido ao *impeachment* do presidente Collor em 1992, causou desconfiança à Associação Nacional de Dirigentes das Ifes (ANDIFES). Segundo Amaral, a PEC objetivava que:

as universidades passariam a gozar, também, de autonomia para gerir seus recursos humanos; aqueles que trabalham nas universidades teriam regime jurídico especial, ficando, portanto, excluídos do Regime Jurídico Único (RJU), Lei n. 8.115, de 1990; as universidades seriam entidades de natureza jurídica própria; as universidades receberiam percentuais fixos dos recursos destinados constitucionalmente à educação e nos seus orçamentos não poderiam ser destinados mais do que 80% dos recursos ao pagamento de pessoal (AMARAL, 2008b, p. 659).

¹⁹¹Frigotto explica que, com o governo Collor de Mello, iniciou-se a “cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização. Este ideário foi tornado consequência prática nos oito anos do governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de Washington” (2007, p. 1137).

¹⁹²De acordo com Corbucci (2004), na segunda metade dos anos 1990, ocorreram diversas iniciativas para desqualificar e deslegitimar a educação superior pública. Esta passou a ser acusada de elitista e ineficiente e foi questionada a enorme desproporção que o Estado gasta *per capita* com os diversos níveis de ensino, argumento esse que não se sustenta, uma vez que o gasto com educação superior não é excessivo e, sim, os investimentos na educação básica que são insatisfatórios. Assim, “sabe-se que o gasto *per capita* na educação superior, em qualquer país do mundo, é sempre maior que aquele despendido com a educação básica. No caso brasileiro, essa diferença se torna ainda mais acentuada pelo fato de o montante destinado à educação básica ser insuficiente para garantir um ensino de qualidade [...]. Ao analisar os dispêndios educacionais de nações integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Almeida [...] mostra que nesses países a proporção entre a despesa com a educação básica e a educação superior é de 1 para 3 [...] ao passo que no Brasil essa relação é de 1 para 14 no ensino fundamental e na educação superior” (CORBUCCI, 2004, p. 684-5).

Do governo de Itamar Franco, pode-se citar as seguintes ações significativas em relação à educação superior e às universidades públicas: Lei n. 8.958/94 que possibilitou às Ifes contratarem fundações de direito privado para apoiar projetos de pesquisa, ensino e extensão e, também, para o desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, mediante a captação de verbas privadas para financiar as atividades universitárias, desresponsabilizando-se o Estado por seu financiamento; o fim da reserva do mercado de informática, que eliminou as restrições ao capital estrangeiro, fixando uma nova política de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), como também subsídios públicos para o setor privado, incentivando a transferência e adaptação de tecnologia produzida nos países hegemônicos; o protocolo de intenções entre o MEC e o Ministério das Comunicações, que objetivou a criação do sistema nacional de educação a distância (EAD); a extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação com caráter mais consultivo e de restrição no seu poder decisório.

3.2.1 A reforma da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): diretrizes e bases para um novo modelo?

O governo de FHC (1995-2002) levou avante o processo de reforma do Estado iniciado pelos governos anteriores, intensificando-o com a abertura do mercado para investimentos estrangeiros, elegeu a privatização como instrumento central e, reafirmou a necessidade da *modernização* conservadora no país¹⁹³. O projeto político desse governo pautou-se pela diminuição do déficit público, ajuste fiscal, liberalização/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo a investimentos externos, desnacionalização da economia, terceirização, precarização e flexibilização das relações trabalhistas, restrição do plano público e ampliação do plano privado,

¹⁹³ Sguissardi (2006a) discute que o processo de *modernização conservadora* iniciou-se com o governo de Collor de Mello, prosseguindo com Itamar Franco e intensificando-se com FHC. Nesse governo ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do país à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatiza o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuíam as funções do Estado como provedor dos serviços sociais. Em relação ao discurso da *modernização da universidade*, Chauí explica que o referencial era de “criar a ‘universidade de serviços’, baseada na docência e pesquisa ‘de resultados’”. A salvação modernizante consiste em levar a idéia e a prática da privatização do público às suas últimas conseqüências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos ‘mecenass’” (2001, p.166). Meneghel também explica que modernizar a universidade nesse contexto significava “torná-la apta a atender às demandas do mercado e da ‘clientela’ (praticamente limitada à formação de mão-de-obra) com menor ‘custo’ para o Estado” (2002, p. 14).

enfraquecimento dos sindicatos e dos partidos políticos, transferência dos deveres e responsabilidades do Estado para o cidadão e para o âmbito da sociedade civil. Enfatizou-se também uma política consonante com as orientações do capital financeiro internacional, enfraquecendo-se o capital nacional, principalmente o industrial, bem como fortaleceu a presença das Organizações Não Governamentais (ONGs) como “interlocutoras preferenciais do governo, transferindo-se os deveres do Estado e os direitos sociais subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém, sob o controle centralizado do Poder Executivo Federal” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 8) alavancando o processo de privatização nas políticas sociais. Esse processo, de acordo Silva Júnior, propiciou um novo paradigma para as políticas públicas, ou seja,

as políticas públicas de oferta a serem executadas na sociedade civil em geral por ONGs, movimento que ao lado das reformas institucionais, com destaque para as educacionais, buscou redesenhar nossa sociabilidade, e criou condições para a produção de um novo paradigma político orientado pelo instrumental, pela adaptação e a busca do consenso (traço político assumido pela atual cultura política defendida pelo presidente Lula por meio de seu Pacto Social) (2007a, p. 97).

Sobre o governo de FHC, Frigotto afirma que a

transição inconclusa da década de 1980 e a adesão subordinada ao *Consenso de Washington* a partir do governo Collor, mas realizado sobretudo nos oito anos de governo Fernando H. Cardoso, aprofundaram o fosso de uma sociedade *que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela*. Define-se, na denominada “era Cardoso”, o embate de forças que atravessaram o século XX e que se explicitam na metáfora do pêndulo utilizada por Ianni [...] as forças que se alinhavam numa perspectiva de uma sociedade capitalista associada e dependente aos centros hegemônicos do capital-mundo e as que postulavam um desenvolvimento nacional autônomo e com relações sem declinar da soberania (2007, p.1134).

O autor questiona ainda em que medida os cinco primeiros anos do governo Lula da Silva, prosseguiram

ou alteraram essa tradição histórica. Um balanço das análises do pensamento crítico de esquerda nos mostra que, no fundamental, não alterou essa tradição e, o que é pior, está desarticulando as lutas do campo da esquerda e os movimentos sociais duramente construídos ao longo do século XX (FRIGOTTO, 2007, p.1134).

Corbucci (2004) afirma que o governo FHC favoreceu-se pelas medidas adotadas pelas gestões anteriores no que tange à política do MEC para a educação superior,

principalmente na questão da extinção do CFE e criação do CNE, que possibilitou delegar maiores responsabilidades para a expansão do ensino superior ao setor privado¹⁹⁴. Cunha, ao analisar a proposta de governo de FHC para a educação superior, destacou a preponderância do papel econômico a ela atribuído, como a

‘base do novo estilo de desenvolvimento’, cujo dinamismo e sustentação provém de fora dela mesma - do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico [...]. Afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre o setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. A proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que “precisaria ser revista”. [...]. A política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”: o objetivo seria administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados (2003, p. 39).

No governo de FHC foi publicado, o documento intitulado *Plano diretor da reforma do aparelho de Estado* (BRASIL, 1995), que propunha elementos fundantes da condução da reforma do Estado com o objetivo de viabilizar novos reordenamentos para a sociedade civil, a partir da implantação de quatro setores *estratégicos* do Estado. Para redefinir os papéis do Estado, partiu-se do princípio de que este deveria deixar de ser o “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12). Buscou-se, na reforma, afirmar o princípio da *governança*, por meio da administração pública gerencial, inspirada na teoria da administração de empresas, e orientou-se pelos seguintes elementos: definir precisamente os objetivos que o administrador público deveria alcançar; garantir a autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros para atingir os objetivos contratados e cobrar e controlar *a posteriori* os resultados. Também se propunha a prática da competição administrada no

¹⁹⁴ A criação do CNE conferiu maior autonomia “na condução do processo de expansão do ensino e graduação, ao assumir funções deliberativas, até então prerrogativas do CFE. [...] Foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível de ensino, por intermédio da iniciativa privada” (CORBUCCI, 2004, p. 682).

interior do próprio Estado, mediante a concorrência entre as unidades internas; a administração pública permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil; deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins); e que, no aparelho do Estado ou administração pública, fosse possível distinguir quatro setores, como segue.

1. *Núcleo estratégico*: setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o cumprimento. Constituí-se no centro em que as decisões estratégicas são tomadas, correspondendo aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no Poder Executivo, ao Presidente da República, ministros e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas;

2. *Atividades Exclusivas*: setor em que são prestados serviços que somente o Estado pode realizar mediante o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Ex. cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, etc.;

3. *Serviços não-exclusivos*: setor que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. São serviços que envolvem direitos humanos fundamentais, como a educação e a saúde.

Os objetivos propostos para os serviços não-exclusivos são: instituir o programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em *organizações sociais*, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos; delegar maior autonomia e responsabilidade aos dirigentes; obter maior controle social direto desses serviços por parte da sociedade, por intermédio dos conselhos de administração; diversificar o financiamento, sendo que o Estado continua financiando as *organizações* e a sociedade participaria através da compra de serviços e doações; aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços para atender bem o cidadão-cliente a custo menor.

O Projeto das *organizações sociais* tinha como objetivo permitir “publicização” dos serviços não-exclusivos do Estado, mediante a transferência do setor estatal para o *público não-estatal*, constituindo-se em “organizações sociais”, ou seja, entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obteriam a autorização legislativa para celebrar contrato de gestão para ter direito à dotação orçamentária. Nessa reforma, teriam prioridade para se transformarem em organizações: os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus.

4. *Produção de Bens e Serviços para o Mercado*: são atividades econômicas voltadas para o lucro que permanecem no aparelho do Estado. Ex. o setor de infra-estrutura.

No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o foco é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. Nessa tese, o princípio correspondente é o da eficiência, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público. Para tal meta, a administração deverá ser, necessariamente, a gerencial. Para o setor não-exclusivo ou competitivo do Estado, a propriedade ideal nessa perspectiva, é a pública não-estatal que não se constitui na propriedade estatal porque não se exerce o poder de Estado e não é propriedade privada, porque se trata de um tipo de serviço subsidiado. Esse novo tipo de propriedade permitiria, de acordo com a proposta, o controle social por meio da participação dos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos e favoreceria a parceria entre sociedade e Estado. Reformar o aparelho do Estado significaria assegurar maior governança, tornando mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e os serviços sociais competitivos em organizações públicas não-estatais, ou seja, em “organizações sociais” (BRASIL, 1995).

A efetivação da educação superior como um serviço público não-estatal buscada pelo governo FHC não se materializou, apesar de ter sido aberto espaço para um processo de desresponsabilização do Estado para com esse nível de ensino ao se reduzirem as verbas públicas para o seu financiamento e estimular o seu empresariamento. A afirmação, nesse período, do discurso da educação como um *bem público* e do papel das instituições públicas e privadas como prestadoras deste serviço *público* (não-estatal) propiciou um movimento de naturalização da alocação de verbas públicas para as instituições privadas e para o financiamento privado das instituições públicas, esmaecendo os limites entre o público e privado.

Oliveira (2000), ao estudar o cenário da educação superior brasileira nos anos 1990, verificou que a reorganização da educação superior e das universidades seguiu uma *orientação política* que se subordinava às regras do mercado mediante a competitividade por autofinanciamento. Essa orientação alterava sua identidade e papel institucional e, por uma *racionalidade técnica* que levava a uma especialização das IES em áreas de competência que visavam a potencializar os recursos para alcançar maior eficiência e competitividade. As questões sobre a diversificação das fontes de financiamento, o apelo da vocação e do atendimento das demandas locais e regionais pelas IES, a visão economicista/produtivista e a racionalização técnica são tendências que permanecem nas atuais políticas para educação superior e dialogam no âmbito do *quase mercado*. Este ganhou expressão, a partir da tentativa de reforma do Estado e da introdução do *público não-estatal* pelo governo FHC. Vale dizer

que as universidades públicas federais não foram transformadas em entidades de direito privado como objetivou a reforma bem como os servidores (professores e funcionários técnico-administrativos) continuam sendo regidos pelo regime estatutário e as instituições conservam o financiamento público ofertando cursos gratuitos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Corbucci assinala que o Plano Plurianual do governo FHC referente ao período 1996-1999 destacou duas premissas básicas para orientar as ações da educação superior: “contribuição do setor para a melhoria da qualidade do ensino; formação de recursos humanos qualificados para a modernização do país. Além [...] da preocupação com a necessidade de se criar um sistema de avaliação da qualidade do ensino ofertado, sobretudo o da esfera privada” (2004, p. 681). O documento também reconhecia a posição desvantajosa do Brasil em relação aos outros países no quesito da Ciência & Tecnologia e defendia que o país deveria preparar-se para a abertura da economia e a sua inserção no processo de globalização. Porém, a “despeito dessas diretrizes políticas integrantes dos discursos oficiais, os dispêndios do MEC com a educação superior, em especial aqueles destinados à manutenção da rede federal, foram sistematicamente contingenciados ao longo da década de 1990” (CORBUCCI, 2004, p. 681).

Oliveira, ao analisar os diagnósticos realizados pelo governo FHC sobre os *problemas* no campo da educação superior, principalmente em relação às Ifes, verificou, no âmbito da reforma, um processo de *adaptação/conformação* que foi compreendido como um processo de *metamorfose* das Ifes. De acordo com o autor, passou-se a exigir de cada uma dessas instituições:

- a) definir a natureza/identidade e *missão* básica que possui no cenário acadêmico; b) definir as reais vocações e potencialidades específicas; c) contribuir decisivamente para o desenvolvimento do Estado e da região em que se insere; d) expandir as vagas, sobretudo no período noturno, sem ampliar o quadro de docentes e técnico-administrativos, objetivando aumentar a relação aluno/professor; e) otimizar a utilização das instalações físicas e dos equipamentos, bem como das habilidades docentes; f) diminuir as taxas de reprovação e evasão; g) reduzir os recursos destinados à residência estudantil, restaurantes, bolsas e subsídios; h) flexibilizar o ensino, os cursos, os currículos e os programas de estudo; i) melhorar a qualidade do ensino oferecido; j) adequar os cursos de formação e os serviços às demandas do mercado de trabalho; l) aperfeiçoar mecanismos de avaliação; m) qualificar a gestão, racionalizar o uso de recursos e estimular a produtividade; n) buscar alternativas de financiamento; o) flexibilizar a política de pessoal docente e técnico-administrativo; p) qualificar e titular docentes e servidores; q) integrar pós-graduação/graduação; r) consolidar a pesquisa e os programas de pós-graduação; s) ampliar a produção e capacidade científica instalada; t) desenvolver processos de inovação

tecnológica de produção e difusão da ciência e da cultura; u) exercer *ampla autonomia* (2000, p.75-76 - grifado no original).

Oliveira ainda ressalta que,

difficilmente, uma universidade conseguirá fazer tudo, ou seja, cumprir toda essa extensa agenda [...]. Espera-se que cada instituição redefina sua identidade com base no investimento estratégico em uma área específica, entendida como vocacional. A *multiversidade* de tarefas e ações reservam-se às instituições de excelência. Por isso, definir vocação e otimizar as potencialidades existentes implica em assumir, quase sempre, como objetivos e metas, alguns dos itens apontados, em detrimentos de outros (2000, p.76 -77).

Em outro recorte, Gomes chama a atenção para as semelhanças entre os governos de FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2008)¹⁹⁵ em relação à elaboração dos diagnósticos oficiais sobre a *situação* da educação superior, que, em linhas gerais, traçaram o seguinte cenário: quantitativo reduzido de matrículas; pequena proporção da relação professor/aluno; baixa qualidade dos cursos de graduação; necessidade de uma nova regulamentação para a autonomia universitária, principalmente, no quesito financeiro das Ifes, dentre outros (GOMES, 2008). Porém, para o autor, a forma como os dois governos atuaram sobre os *problemas* enfrentados pela educação superior, principalmente em relação à expansão de vagas, foi diferente. Na sua análise, a expansão da educação superior no governo FHC ocorreu mediante a expansão de IES privadas, quando esse nível de ensino foi tratado como uma mercadoria a ser conquistada pelo consumidor; o fomento da competitividade pelas IES pela via da avaliação; o drástico corte no financiamento das Ifes. Já no governo Lula, a expansão foi tratada, inicialmente, a partir do ProUni, das políticas de cotas, da criação de novas Ifes e da instalação de *campi* principalmente em cidades de médio porte¹⁹⁶. Ainda para o autor, esse tema passa pela configuração discursiva da

democratização e da justiça social, fundado no conceito de redistribuição indireta da renda, no sentido de que a expansão da educação superior passa necessariamente pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da

¹⁹⁵O mandato encerra-se em 2010.

¹⁹⁶De acordo com o documento do REUNI, o processo de expansão das Ifes será efetivado mediante a implantação de 49 novas unidades acadêmicas, distribuídas pelo território nacional e com a criação de dez novas universidades (BRASIL, 2007, p. 9). Já de acordo com o site do MEC (2009), os convênios para expansão das universidades “fazem parte do projeto Expandir, da Secretaria de Educação Superior do MEC, que está criando nove universidades federais e consolidando ou instalando 41 *campi*, principalmente no interior do país” sendo “beneficiadas instituições dos seguintes estados: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5236&catid=212. Acesso em 25 out. 2009.

educação superior: a população estudantil de baixa renda proveniente das escolas públicas, no que se inclui a população negra e grupos étnico-raciais (GOMES, 2008, p. 30).

Analisando o período FHC (1995–2002), Ristoff (2003), tendo como parâmetro as fontes financiadoras das Ifes, afirma que coexistem três tipos de universidades nos *campi* destas instituições que revelam uma crise de identidade. São elas: *universidade do MEC*, que é uma instituição do ensino da graduação, com salas de aulas espartanas, laboratórios e bibliotecas desatualizados, muitas aulas ministradas por professores substitutos e por estagiários e os professores vivendo basicamente dos proventos recebidos do MEC; *Universidade da Capes e do CNPq*, que tem como foco os mestrados e doutorados, as bolsas de produtividade em pesquisa, os laboratórios, as bolsas de pós-doutorado, os estudos avançados, os projetos de extensão e consultorias, possibilitando aos professores complementar seu salário com as bolsas do CNPq; *Universidade das fundações de Apoio*, que utiliza-se das fundações para multiplicar as especializações, os mestrados fora de sede, os cursos à distância, as consultorias, as prestações de serviços, todos remunerados e para complementar os salários dos professores por meio desses programas. Nessa perspectiva, o autor conclui que essas

três universidades, embora residam no mesmo *campus*, vivem em mundos totalmente distintos. A primeira imagina-se pública, grande e gratuita; a segunda imagina-se de elite, pequena, e catedrática; a terceira só pensa no próprio umbigo e usa o público para tornar-se cada vez mais privada e lucrativa [...]. O que ocorre nas universidades federais observa-se também em muitas universidades estaduais e, especialmente, nas grandes universidades estaduais paulistas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (Unicamp) (RISTOFF, 2003, p.140).

A crise de identidade das Ifes, para Ristoff, é apenas faceta de uma crise maior, que definiu como a crise de elitismo, a crise de modelo e a crise financeira¹⁹⁷, pela qual passa o sistema universitário nacional público como um todo e que, na realidade, se expressa no plano político.

Em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação

¹⁹⁷Corbucci chama a atenção para um estudo do IPEA em que o “gasto médio por aluno, para o conjunto das universidades federais, em 1997, situava-se em R\$ 8,4 mil. No entanto, nas universidades que ofertavam apenas cursos em nível de graduação e que não mantinham hospitais universitários, o gasto por aluno não ultrapassava R\$ 4,0 mil. Portanto, o gasto por aluno nas instituições que se limitam à oferta de ensino de graduação não difere do que é despendido por alunos matriculados em instituições privadas com perfil semelhante. Desse modo, não se sustenta o argumento de que é onerosa a manutenção das IES públicas, quando se compara esse gasto *per capita* nas universidades federais com o valor médio nas instituições privadas” (2004, p. 686).

brasileira e introduziu inúmeras modificações no campo da educação superior. Dentre delas, deve-se ressaltar: a educação superior ocorrerá em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45); a distinção entre as IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos (Decreto n. 2.306/97); a diversificação das IES ao mudar sua organização acadêmica para: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (Decreto n. 2.306/97, art. 4). Também o parágrafo único do Artigo 52 da LDB propiciou nova possibilidade de caracterização para as universidades: “é facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber”. Esse novo tipo de IES introduz uma modificação substantiva em relação à natureza e identidade das universidades tradicionais. No entanto, antecedente a essa nova configuração para as universidades, no final governo Itamar Franco (1994), já tinha sido publicada a transformação da Faculdade Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo, quase dois anos antes da publicação da LDB, portanto. Quanto aos centros universitários, foram criados com objetivo de se constituírem em instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizando-se pela *excelência de ensino*¹⁹⁸, ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições. Cunha chama a atenção de que

quase autônomos ou detentores de quase toda autonomia universitária, os centros universitários ocupam o lugar, no discurso reformista oficial, da universidade de ensino, definida por oposição à universidade de pesquisa, esta sim, a universidade plenamente constituída (CUNHA, 2003, p. 54).

A nova organização das IES tende, por meio da sua diversificação, a romper com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que se exige somente das instituições universitárias essa articulação. Cunha demonstra que a

assegmentação do campo do ensino superior, marcado que era pelas dicotomias público x privado e universidade x faculdade, tende a diferenciar-se ainda mais pelo surgimento dos centros universitários dotados de autonomia e das universidades especializadas. Se esse processo de ressegmentação persistir conforme os padrões estabelecidos, é provável que

¹⁹⁸Fávero e Segenreich (2008) chamam a atenção para as principais diferenças entre universidade e centro universitário e suas implicações para a *excelência do ensino*. São facultativos para os centros universitários e obrigatórios para as universidades: a pós-graduação *stricto sensu*, 1/3 de professores mestres e doutores, 1/3 de professores em tempo integral, produção sistematizada de pesquisas. Tais requisitos são os que elevam a qualidade da instituição como também são os que requerem maiores investimentos. Portanto, no centro enfatiza-se a *excelência do ensino* sem a menção da articulação entre ensino e pesquisa e ele tem, ainda, as prerrogativas de autonomia da universidade sem a obrigatoriedade de desenvolver a pesquisa e a pós-graduação *stricto sensu*.

o número de instituições reconhecidas pelo Estado como universidade diminua sensivelmente, ao passo que deve aumentar, mais do que proporcionalmente, o número das instituições reconhecidas como centros universitários (2000, p. 196 - grifos nossos).

Vale ressaltar que a LDB introduziu também um novo tipo de curso, os chamados cursos sequenciais, por campo de saber, por diferentes níveis de abrangência (art. 44, parágrafo 1º)¹⁹⁹. Sua criação visava ser uma alternativa aos tradicionais cursos de graduação, promovendo a flexibilidade e a sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Em 1995, foi criado pela Lei n. 9.131 o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação (infra-estrutura, currículo acadêmico, qualificação docente, dentre outros), pelo Decreto n. 2.026/96. Dentre as inúmeras críticas que esse sistema de avaliação sofreu, havia uma que contestava uma

prova [que] não media o aporte do curso para os alunos, sua forma de apresentação das médias e [o fato de que o] *ranking* que se estabelecia entre os cursos de cada área prestava-se a muita contestação. [...] A forma como a imprensa explorava os resultados desse ranking de cursos e instituições colocou o ‘Provão’ sob forte suspeita de mais servir ao interesse oficial de demonstrar controle sobre o sistema do que de efetivamente avaliá-lo e regulá-lo. O fato é que, após seis anos de aplicação [...] não houve suspensão ou impedimento de funcionamento de nenhum curso ou instituição (SGUISSARDI, 2006a, p.1032).

Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁰⁰ pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Um dos objetivos iniciais desse exame era o de propiciar aos empregadores potenciais indicadores intelectuais dos jovens concluintes do ensino médio, candidatos ao mercado de trabalho, índice que poderia ser aproveitado pelas IES para a seleção de ingresso no curso superior²⁰¹. Desde o início, as IES privadas tenderam a adotar o ENEM, integralmente ou em parte, no processo seletivo. As universidades públicas tiveram grande resistência na sua utilização

¹⁹⁹ Alterado pela Lei n. 11.632/2007: “cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11632.htm#art1. Acesso em: 18 ago. 2009.

²⁰⁰ De acordo com a LDB, no artigo 9º, inciso VI, a União incumbir-se-á de: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

²⁰¹ Cunha chama a atenção que a LDB “não menciona os exames (concursos) vestibulares, embora faça referência à aprovação em ‘processos seletivos’ e à exigência de conclusão do ensino médio [...]”. Essa omissão abriu caminho para que as instituições de ensino superior adotassem diversos processos de admissão de estudantes, conforme sua inserção mais ou menos colada ao mercado do ensino superior (2003, p. 43).

durante os dois mandatos do governo FHC. No governo Lula da Silva, esse exame começou a ser mais utilizado como critério de seleção e cobrado via programa do ProUni²⁰².

Sguissardi (2008) já chama a atenção para o Decreto n. 2.306/1997 que reconheceu a educação superior como um bem de serviço comercializável, ou seja, um objeto de lucro ou acumulação²⁰³. O autor explica que esse decreto constituiu em uma norma única do mundo jurídico educacional e que, inclusive, antecipou a discussão no AGCS e OMC sobre a desregulamentação dos serviços educacionais, dentre eles, a educação superior, como mercadoria. O autor também ressalta que apesar desse decreto ter sido revogado pelos Decretos 3.860/2001 e Decreto-Ponte 5.773/2006, seu conteúdo ainda continua válido.

No governo de FHC (1995-2002), também foram introduzidas outras medidas de *reestruturação/modernização* para a educação superior e para as universidades públicas: a) Lei n. 9.678/98, que institui a gratificação de estímulo à docência no magistério superior das Ifes, em que os valores da gratificação serão adequados à pontuação concedida aos docentes em exercício²⁰⁴; b) Lei n. 10.260/2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que possibilita indiretamente a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, com avaliação positiva²⁰⁵, buscando assegurar o preenchimento de parte das vagas do setor privado; c) Lei n. 10.168/2000, que estabelece o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centro de pesquisa e o setor privado; d) Lei n. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vários vetos que explicitam a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no financiamento da educação.

²⁰²Em 2009, foi apresentada uma proposta de reformulação do ENEM para sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Conferir em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=921.

²⁰³O artigo 7º desse decreto explicita que as instituições privadas de ensino classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, para-fiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual” (BRASIL, 1997). Disponível em <http://www.eduline.com.br/legislacao/Decreto2306.htm>. Acesso em: 26 mar. 2009.

²⁰⁴A introdução da GED propiciou uma mudança de comportamento no corpo docente. “Ganham força redobrada o “aulismo” e a procura, a todo custo, por eventos que façam com que os professores acumulem pontos na corrida pela gratificação salarial. Se, por um lado, esse fenômeno contribuiu para a expansão do número de vagas das IFES e para um aumento na produtividade quantitativa - número de atividades por professor -, por outro, provocou uma certa ‘despreocupação’ com a qualidade e com o papel social e cultural das instituições públicas. No governo Lula o processo avaliativo dessa gratificação foi suspenso” (AMARAL, 2009, p.133).

²⁰⁵A avaliação considerada positiva pelo MEC relaciona aos cursos regularmente reconhecidos e que não tenham obtido conceitos D e E nas três últimas avaliações do ENC. A escala das notas em ordem decrescente é A, B, C, D, E.

O processo de reforma da educação superior na década de 1990 orientou-se por um perfil pragmático que implicou alterações na concepção e organização desse nível de ensino. Essas alterações se deram mediante as mudanças na legislação educacional, ao se relegar a segundo plano o setor público, na diversificando das fontes de financiamento, nas políticas de diferenciação institucional, na expansão do acesso na esfera predominantemente privada, na precarização da qualidade e na redução da autonomia universitária (DOURADO, 2008b). A política para a educação superior delineada nesse período propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos. De acordo com Amaral (2008b), no período de 1995 a 2003, houve uma redução significativa para a manutenção das Ifes. E, nesse contexto, a partir de 1995, “ocorreu ‘uma ‘corrida’ das Ifes em direção às fundações de apoio²⁰⁶, utilizando-as como veículo de ‘interlocução’ entre as instituições e o mercado e que de alguma forma acentuam sua inserção no chamado quase-mercado educacional” (AMARAL, 2008b, p. 674). Assim, ao reduzir drasticamente o financiamento das instituições públicas mediante o fundo público, nesse governo, as Ifes tenderam a voltar-se para as atividades

de prestações de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas e assim elas passam a enfrentar dois pólos de controle: o estatal e o do mercado [...]. A instituição pública passa a depender sutilmente da avaliação que o mercado faz da qualidade de seus “serviços” e efetiva-se uma verdadeira vinculação entre *avaliação* do mercado e volume de recursos financeiros que a instituição pública consegue captar, em geral, utilizando-se das fundações de apoio de caráter privado (AMARAL, 2009, p.134-5).

Nesse movimento, Cunha chama a atenção para a privatização da educação superior que se acentuou no governo de FHC, em especialmente na

categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro (2004, p. 807).

A diversificação das IES e dos cursos é apresentada nesse período por meio do discurso da modernização, da democratização e da adequação desse nível de ensino à nova ordem mundial. Sguissardi afirma que o

²⁰⁶ Amaral explica que uma “parcela de recursos das Ifes [...] é intermediada por fundações de direito privado que apoiam as atividades das instituições. Esses recursos não fluem através da execução orçamentária institucional e, além de pagarem a execução de convênios/contratos, assessorias e consultorias, permitem uma complementação salarial aos professores e servidores técnico-administrativos que participam da execução e projetos” (2008b, p. 666).

modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como universidades de ensino, escolas profissionais, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neo-humboldtiano ou universidade de pesquisa (SGUISSARDI, 2006b, p. 365).

No cenário da expansão do setor privado na oferta da educação superior, chegou-se ao final do governo FHC, em 2002, com 70% do total de matrículas concentradas nessa esfera. Cabe dizer, no entanto, que entre os anos 1995-2004, como avalia Dourado, as Ifes, apesar da diminuição dos recursos e do quadro docente e técnico-administrativo, vivenciaram

uma expansão de sua atuação. Tal expansão realizou-se, em grande parte, à custa da luta pela sobrevivência institucional no cenário sombrio da precarização de condições de trabalho e de infra-estrutura que, em muitos casos, redirecionou as ações de gestão e organização acadêmica das Ifes, merecendo destaque a secundarização das atividades de pesquisa em várias instituições. Esse quadro começou a se alterar no que concerne ao repasse de recursos para manutenção das Ifes e após a retomada da contratação de docentes e técnico-administrativos no Governo Lula, sobretudo no segundo mandato (2008, p. 899).

Amaral (2009) também expõe que apesar da redução dos recursos para Ifes de 0,82% em 1994 para 0,55% do PIB em 2002, houve um acréscimo das matrículas nessas instituições, no período de 1995 a 2002, de 45%. Os motivos dessa expansão, de acordo com Amaral (2009), relacionaram-se com o modelo de alocação de recursos entre as Ifes, que enfatizava o número de alunos de graduação, a introdução da GED, além das sinalizações para a expansão do quadro de professores. Corbucci (2004) também avalia que no biênio 2001-2002, o setor público cresceu 12% em matrículas e o melhor desempenho médio correspondeu às IES estaduais, que cresceram 16,1%. Em 2003, o MEC destinava para manutenção das Ifes 0,6% do PIB (CORBUCCI, 2004).

Cunha mostrou o seguinte cenário ao final da era FHC:

O número de universidades públicas ficou estagnado, mas as privadas subiram de 63 a 84. E o de centros universitários, de zero a 77, dos quais 74 privados. [...] Ao fim de 2002, as IES particulares (as que podiam obter lucro legalmente) abrangiam 1/3 do aluno das universidades e metade das matrículas das demais instituições (CUNHA, 2004, p. 809).

Trindade acrescenta que o sistema de ensino superior

está fragmentado, banalizou-se o conceito de universidade e houve um crescimento descontrolado das instituições privadas. Esse contexto perverso de alta privatização sem planejamento e um sistema público com universidade de pequeno porte em termos latino-americanos é uma das

questões centrais que deverá enfrentar a nova reforma universitária (2004, p. 833).

Ristoff conclui que a educação superior no governo de FHC propiciou:

a crescente vulgarização do sentido da universidade; agressiva privatização do sistema; desinvestimento programado e gradativo nas Ifes; desvalorização programada das carreiras dos docentes e dos técnicos-administrativos nas Ifes; crescimento vertiginoso da exclusão no acesso às IES públicas; desrespeito repetido à constituição no que se refere à autonomia das universidades, à democracia interna e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; desestímulo financeiro à pesquisa; expansão desigual e sem controle de qualidade da pós-graduação, com crescimento desenfreado de cursos endogênicos; privatização crescente do espaço público, através de cursos regulares, especializações, mestrados e doutorados, assessorias, consultorias etc. oferecidos, como mercadorias, através das fundações de apoio; privatização branca do espaço público através de mestrados profissionalizantes pagos e de cursos sequenciais pagos; dismantelamento de processos de avaliação institucional; dismantelamento de programas acadêmicos com cortes de bolsas, na graduação e na pós-graduação; aligeiramento da graduação através de cursos sequenciais, colocados no mesmo patamar valorativo dos cursos de graduação, ou de propostas de encurtamento da graduação; aligeiramento dos mestrados através da proliferação de cursos profissionalizantes pagos, mesmo em IES públicas e gratuitas, e da burocracia produtivista instituída pela Capes; perda de qualidade acadêmica através da substituição de professores efetivos por estagiários de docência (2003, p.139).

A realidade brasileira demonstra que existem de fato poucas universidades que conseguiram consolidar programas que articulam, com qualidade e reconhecimento internacional, o ensino, a pesquisa e a extensão. Na realidade ocorre um processo de diferenciação interna entre as universidades públicas, ou seja,

as mais tradicionais mantêm-se realizando pesquisa de qualidade e integrando-a ao ensino e à extensão, enquanto outras - das quais novos *campi* e instituições de Estados com menor força econômica - têm se fixado no ensino e têm desenvolvido pesquisa de qualidade menor, aproximando-se dos padrões mais freqüentes que se encontram no setor privado (CATANI; HEY, 2007, p. 417).

No governo de FHC (1995-2002), suas diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não-estatal; diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das Ifes; mudança do papel do Estado de financiador para regulador; privatização; incentivo de fontes alternativas de financiamento; parcerias público-privadas; diferenciação e competitividade entre instituições; expansão a baixo custo; ensino a distância; sistemas de avaliação; mudanças no trabalho docente;

formação para atender ao mercado de trabalho. A possibilidade da implantação de modelos diversificados com ênfase/especialização ou vocação em determinadas áreas e com finalidades específicas e/ou pragmáticas, coloca em disputa projetos distintos de universidade e de sociedade. As universidades ao passar a serem vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional seja na produção da ciência e da tecnologia, modificam expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social. O governo Lula da Silva recebeu do governo anterior desafios que se constituem na necessidade urgente da tomada de decisão e opção para assegurar a consolidação democrática do sistema universitário. A regulação de mercado²⁰⁷ proposta no governo FHC para o campo do ensino superior não vingou (CUNHA, 2004), exigindo do governo Lula, novas respostas para esse campo, em especial para as universidades.

3.2.1.1 Os impactos das diretrizes do Banco Mundial nas políticas para educação superior

No documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995)²⁰⁸, elaborado pelo Banco Mundial, foi desenvolvido um estudo sobre a *crise* da educação superior nos países periféricos e das propostas para que esse nível de ensino possam alcançar maior *eficiência, qualidade e equidade*. De acordo com o Banco, esses países possuem um percentual médio de matrículas na educação superior, muito abaixo dos países pertencentes à OCDE (51%) e a necessidade enfrentada pelos Estados para readequar-se aos ajustes fiscais tem restringido sua capacidade de financiamento para esse nível de ensino, ao mesmo tempo que necessitam ampliar suas vagas. Segundo o Banco, o ensino superior nesses países caracteriza-se pela baixa relação entre estudantes e corpo docente; serviços subutilizados; duplicação de programas; elevadas taxas de evasão e repetição; desemprego dos egressos; altos gastos com as políticas de assistência estudantil. O documento produzido pelo Banco relata várias experiências de países que na sua ótica, conseguiram desenvolver um sistema de educação superior com bom funcionamento, crescimento, diversificação e, inclusive, com a redução do gasto público por estudante. Também, o Banco adverte que,

²⁰⁷Cunha (2004) discute três tendências de desenvolvimento do ensino superior: a regulação pelo mercado, a estatização e uma combinação de ambas.

²⁰⁸A data de publicação do original, em inglês, ocorreu em 1994. WORLD BANK. *Higher education. The lessons of experience*. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994.

se puede aducir que la enseñanza superior no debiera tener mayor derecho a utilizar los recursos fiscales disponibles para la educación en muchos países en desarrollo, en especial los que aún no han logrado acceso, equidad y calidad adecuados en los niveles primario y secundario [...] Las tasas de rentabilidad social de las inversiones en la educación primaria y secundaria por lo general superan las de la enseñanza superior (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3).

O Banco Mundial orienta, nesse documento, os países periféricos a adotarem quatro orientações para a reforma da educação superior:

1) incentivar a diferenciação das IES e a expansão das IES privadas: o modelo europeu de universidade de pesquisa é considerado caro para os países periféricos, portanto, é importante nessa ótica aumentar a diferenciação entre as IES, como criação de instituições não universitárias, públicas ou privadas (politécnicos, *community colleges*)²⁰⁹, programas de educação a distância, ampliar a diversidade de programas e cursos e a expansão de instituições privadas por meio de incentivos financeiros, para possibilitar, nessa ótica, a expansão de vagas nesse nível de ensino com reduzido investimento público além de adequar seus serviços às necessidades do mercado de trabalho;

2) diversificar as fontes de financiamento das IES públicas e adotar incentivos para o desempenho mediante a participação dos estudantes nos custos da sua formação (incentivando os estudantes a *escolher mais acuradamente* seu programa de estudo e terminar o mais rápido o curso); eliminação de subsídios não relacionados com a instrução (restaurante universitário, alojamento); doações de ex-alunos e de empresas; desenvolvimento de atividades que gerem recursos (cursos de curto prazo; trabalhos de pesquisa contratados e serviços de consultoria). “Una meta podría ser que las instituciones estatales generarian ingresos que financiarían el 30% de los gastos ordinarios con cargo a estas fuentes no gubernamentales” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.8). Apesar da captação de recursos externos, as IES deverão manter programas de bolsas que aliem estudo e trabalho e empréstimos reembolsáveis para alunos considerados “qualificados” e que não têm condições financeiras para custear seus estudos. O financiamento estatal deverá estar vinculado a critérios de desempenho a ser cumprido pelas IES, como exemplo, financiamento vinculado aos insumos, no produto e na qualidade²¹⁰.

²⁰⁹Segundo o Banco “han surgido varios tipos de instituciones no universitarias en los distintos países, por ejemplo, politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges e instituciones que ofrecen educación a distancia y programas de educación de adultos. La principal ventaja de esas instituciones es el menor costo de los programas, que es el resultado de los cursos más breves, las tasas de deserción más bajas y el menor gasto anual por estudiante” (1995, p. 34).

²¹⁰De acordo com o Banco, alguns mecanismos de distribuição dos fundos públicos são eficientes, como o financiamento baseado nos insumos: “en varios países, los presupuestos de las instituciones de enseñanza terciaria se calculan sobre la base de una fórmula de financiamiento que combina las cifras de matrícula y los

Deve-se também, exigir das IES transparência nos gastos dos recursos provenientes do fundo público.

3) redefinir a função do Estado na educação superior: o Estado, na visão do Banco, deverá assumir a função de fiscalizador da qualidade dos serviços prestados pelas IES. Assim,

la descentralización de todas las funciones administrativas claves (entre ellas las atribuciones para fijar derechos de matrícula, contratar y despedir personal, y utilizar asignaciones presupuestarias en forma flexible en las distintas categorías de gastos), asignándolas a las propias instituciones de enseñanza superior es una condición sine qua non para el éxito de las reformas, sobre todo en lo relacionado con la diversificación del financiamiento y la utilización más eficiente de los recursos [...]. Es necesario que las instituciones de nivel postsecundario sean responsables de su desempeño académico y administrativo. Esto requiere criterios de evaluación y capacidad de fiscalización más complejos que los que la mayoría de los gobiernos disponen en la actualidad (1995, p. 11).

4) adotar políticas que priorizem a qualidade e a equidade: para o Banco torna-se fundamental a presença de políticas que possibilitem a presença de representantes do setor privado nos conselhos acadêmicos a fim de assegurar a pertinência dos programas desenvolvidos pelas IES; o incentivo financeiro para programas de pesquisa entre indústrias e universidades; a implantação de programas de avaliação de qualidade do ensino e da pesquisa; a inclusão de grupos minoritários para possibilitar a justiça, a equidade e a estabilidade social.

Para o BM, a educação superior não poderia ser tratada

como um ‘bem estritamente público’, em razão de suas condições de *competitividade* (oferta limitada), *excluibilidade* (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e *recusa* (não é requerido por todos). Essas características correspondiam mais a um bem privado do que a um bem público (SGUISSARDI, 2006a, p.1038).

O programa de empréstimo do Banco Mundial priorizará os países que estejam dispostos adotar uma política para a educação superior que

costos unitarios y utiliza coeficientes o ponderaciones a fin de proporcionar incentivos para la distribución interna de los recursos; Financiamiento basado no produto: asignan generalmente los fondos fiscales a las instituciones sobre la base de su eficacia en la formación de graduados; financiamiento basado na qualidade, do qual un exemplo constitui o caso chileno, como medición indirecta de la calidad, el Programa de Apoyo Fiscal Indirecto (AFI) toma en cuenta dónde deciden estudiar los alumnos con calificaciones más altas que ingresan en la enseñanza superior. Las instituciones reciben subsidios financieros del gobierno por cada estudiante que ingresa situado entre los mejores 27.500 clasificados en el examen de aptitud académica que rinden anualmente todos los egresados de las escuelas secundarias [...]. El objetivo del programa es estimular la competencia entre las instituciones para mejorar su calidad y atraer así a los mejores estudiantes”(1995, p. 57-58).

haga hincapié en la estructura diferenciada de las instituciones y una base de recursos diversificada y mayor importancia a los proveedores y al financiamiento privados. [...] Las inversiones del Banco Mundial en educación superior continuarán incorporándose a las estrategias nacionales que dan prioridad explícita al mejoramiento del calidad [...] Esto significa que: 1) las inversiones del Banco en esta esfera se centran cada vez más en apoyar los programas nacionales y regionales de excelência, ya sean públicos o privados; 2) el acceso al financiamiento es cada vez más competitivo; y 3) el Banco apoya el establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño (1995, p.14 e 16).

Diante das propostas defendidas pelo Banco Mundial para a reforma da educação superior, verificam-se algumas aproximações com as opções tomadas durante o governo de FHC (1995-2002):

- a) *redefinição do papel do Estado na educação superior quando este assume a função de fiscalizador da qualidade*. O projeto de reforma de FHC buscou transformar as Ifes em organizações públicas não-estatais, prestadoras de serviço não-exclusivo do Estado em que celebrariam contrato de gestão, com metas de desempenho a serem cumpridas para que obtessem direito a dotação orçamentária; o novo setor deveria buscar uma ótima relação entre qualidade e custo dos serviços, utilizando-se da administração gerencial.
- b) *ações de incentivo tanto para a diferenciação das IES como para a expansão de instituições privadas*. A expansão de vagas nesse nível de ensino, nesse governo, ocorreu com reduzido investimento público. Algumas ações: Decreto n. 2.306/97, que distinguiu as IES públicas das IES privadas e estabeleceu a diversificação das instituições; a LDB, que facultou a criação da universidade especializada por campo de saber e a criação dos centros universitários como instituições de *excelência do ensino*; Decreto n. 2.306/97 que reconheceu a educação superior como um bem de serviço comercializável. Em 2002, 70% do total de matrículas na educação superior estavam concentrados no setor privado, ao mesmo tempo em que os recursos para as Ifes foram reduzidos ao patamar de 0,55% do PIB. Apesar do financiamento estatal ter sido reduzido significativamente, as Ifes conseguiram aumentar suas vagas, sob o discurso da importância da administração racional de recursos e da necessidade de utilização da capacidade ociosa das Ifes, de aumentar a relação professor/aluno bem como de ampliar as vagas no turno noturno;
- c) *diversificação das fontes de financiamento* (competição por fontes alternativas, submetendo-se às regras do mercado) por parte das *IES públicas* e desenvolvimento de atividades que gerem recursos (criação das fundações de apoio). Para tanto, a lei n. 10.168/2000 estabeleceu a parceria entre universidade e indústria,
- d) *implantação de programas de avaliação de qualidade* (ENC, avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação);

e) *flexibilização curricular; ampliação da diversidade de cursos* (regulamentação dos cursos sequenciais, artigo 44 da LDB); adequação da formação às necessidades do mercado de trabalho²¹¹;

f) *Educação a distância*. O Decreto n. 2.494/98 regulamentou que os cursos a distância confirmem certificados ou diplomas de conclusão para os cursos do ensino fundamental de jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e da graduação que forem ofertados por instituições públicas e privadas.

Outro documento do BM, publicado em 2003, intitulado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* amplia os temas tratados no documento de 1995 (*Lecciones derivadas de la experiencia*)²¹², relatando também experiências em diversos países, enfatizando uma visão holística²¹³ da educação terciária e a defesa da sua flexibilidade, diversidade, eficácia e articulação com as necessidades da economia do conhecimento²¹⁴. Descreve como esse nível de ensino pode contribuir para a construção da capacidade de participação de um país na *economia do conhecimento* e analisa políticas alternativas para a educação terciária para impulsionar o crescimento econômico e

²¹¹O Parecer CNE nº 776/97, que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, expressa a seguinte concepção: “a orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, *atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos*. Ressalta, ainda, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se *revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada*. Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando a promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela *tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos* (Grifos nossos).

²¹²Segundo o referido informe, se “amplían muchos de los temas planteados en el primer documento de política del Banco Mundial sobre la educación terciaria, La educación superior: lecciones derivadas de la experiencia (1994), se hace especial énfasis en las siguientes nuevas tendencias: el papel emergente del conocimiento como principal motor del desarrollo económico; la aparición de nuevos proveedores de educación terciaria en un contexto de educación sin fronteras; la transformación que han sufrido los modelos de prestación del servicio de educación terciaria y sus patrones institucionales, como resultado de la revolución de la información y la comunicación; la aparición tanto de fuerzas de mercado en la educación terciaria como de un mercado global de capital humano avanzado; el incremento de solicitudes de los países clientes del Banco Mundial en procura de apoyo financiero y técnico para la reforma y el desarrollo de la educación terciaria; y el reconocimiento de la necesidad de establecer una visión equilibrada e integral de la educación como un sistema holístico, que no solo incluya la contribución de la educación terciaria en la creación de capital humano sino también en sus dimensiones cruciales tanto humanísticas como de construcción de capital social, y su papel como un importante bien público global” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 17).

²¹³ Termo cunhado pelo próprio banco.

²¹⁴De acordo com o BM (2003), há algumas décadas, muitos países experimentaram grande diversificação no sistema de educação terciária, ou seja, universidades tradicionais, institutos técnicos para estudos de curta duração, *community colleges* politécnicos, centros de ensino a distância e universidades abertas. Atualmente, nota-se um novo movimento no processo de diversificação, ao verificar-se a presença de universidades virtuais, universidades de franquia, universidades corporativas, empresas de meio de comunicação, bibliotecas, museus, escolas secundárias (no Brasil, uma rede de colégios de ensino médio criou sua própria universidade: Pitágoras). Essa dinâmica é acompanhada dos produtos de software das empresas de entretenimento, das editoras e de todos que buscam explorar o potencial do mercado internacional emergente da educação terciária.

reduzir a pobreza dos países em desenvolvimento e transição²¹⁵. Serão descritos, a seguir, duas das metas estratégicas do BM:

- a) reduzir a pobreza mediante o crescimento econômico: a educação terciária exerce influencia direta na produtividade nacional, determinando, consideravelmente, a capacidade do país de competir na economia mundial. As IES podem contribuir para: capacitar a força de trabalho qualificada e flexível de alto nível, para gerar conhecimentos, para ter acesso ao conhecimento global e adaptá-lo;
- b) reduzir a pobreza mediante estratégias de redistribuição e empoderamento: o acesso à educação terciária pode melhorar as oportunidades de emprego e renda dos estudantes com menores recursos e contribuir para reduzir níveis de desigualdade social.

De acordo com o Banco, três aspectos importantes justificam o apoio dos governos à educação terciária:

- a) as externalidades: a educação beneficia a sociedade de um modo geral. As inovações tecnológicas, científicas e técnicas bem como sua difusão são em grande parte produto da investigação básica e da investigação aplicada desenvolvidas pelas universidades. Sua aplicação propicia o desenvolvimento de vários setores da sociedade. A educação terciária promove maior coesão social, confiança nas instituições sociais, participação democrática, valorização da diversidade (gênero, étnica, religiosa, classe social). As sociedades pluralistas e democráticas dependem da investigação e da análise promovidas pelas ciências sociais e humanas;
- b) a equidade: deve-se desenvolver políticas de acesso de estudantes carentes ao ensino superior. A ausência de realização de investimentos suficientes na educação terciária pode custar ao país a diminuição da capacidade de competir com eficácia nas economias regional e global, a diminuição da qualidade de vida, da saúde e da expectativa de vida bem como aumento do gasto público com programas de assistência social além de diminuição da coesão social.

²¹⁵O documento da UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) distingue educação superior de educação terciária. De acordo com o documento, “la enseñanza superior se distingue de la primaria y secundaria no solo por la edad y nivel de los alumnos, sino también por la producción y valorización de nuevos conocimientos en ámbito cultural, social y económico. Si se ven privadas de la posibilidad de desempeñar esa función de investigación, descubrimiento e innovación, las instituciones de enseñanza superior quedan reducidas a la condición de centros de ‘enseñanza terciaria’, que son una mera prolongación de los centros docentes de primaria y secundaria. La confusión semántica entre ‘enseñanza superior’ y ‘enseñanza terciaria’ puede tener graves consecuencias en muchos países en desarrollo que, debido a una forma de división del trabajo internacional, corren el riesgo de limitarse a promover una enseñanza de tipo terciario en la creencia de que están promoviendo una enseñanza superior” (p. 104).

O Banco preconiza diretrizes para a reforma do sistema terciário, afirmando a importância de os governos diminuírem a participação direta no financiamento da educação terciária e modificar o modelo de controle tradicional, pois

- 1 Aunque no hay un modelo único válido para todos los países, un requisito común parece ser el de tener una visión clara del desarrollo a largo plazo de un sistema de educación terciaria integral, diversificado y bien articulado. La movilidad estudiantil se puede fomentar creando sistemas abiertos que valoren la experiencia previa pertinente, que reconozcan las equivalencias de estudios y títulos, la transferencia de créditos académicos, los esquemas de intercambio educativo, el acceso a becas nacionales y créditos educativos, y un marco amplio de formación permanente y cualificaciones profesionales;
2. El marco regulatorio debe respaldar en lugar de limitar la innovación en las instituciones públicas, así como las iniciativas del sector privado de ampliar el acceso a una educación terciaria de buena calidad. Las normas para el establecimiento de nuevas instituciones, incluidas las privadas y las virtuales, deben restringirse a requisitos mínimos de calidad y no deben constituir barreras para el acceso al mercado. Otras necesidades de reglamentación deben ser la implantación de mecanismos de aseguramiento de la calidad (evaluación, acreditación, exámenes nacionales, clasificación de las instituciones por nivel de calidad y publicación de información), controles financieros a los que deben someterse las instituciones públicas y legislación sobre derechos de propiedad intelectual;
3. Si bien en la mayoría de los países la financiación pública sigue siendo la principal fuente de apoyo a la educación terciaria, han variado las modalidades de asignación de los recursos y éstos se complementan cada vez más con recursos no públicos [...]. En el sector público se han diseñado nuevas estrategias de financiación con miras a generar ingresos a partir de activos institucionales, movilizar recursos adicionales provenientes de los estudiantes y sus familias, y fomentar las donaciones de terceros (2003, p. 23-24).

O BM prioriza programas e projetos que possam produzir resultados e inovações consideradas positivas na medida em que consigam: incrementar a diversificação institucional (aumento do número de instituições não universitárias e privadas) e ampliar a cobertura sobre uma base financeira viável, ao propiciar a formação contínua com múltiplos pontos de acesso e grande variedade de itinerários formativos; fortalecer a capacidade de investigação e desenvolvimento em ciência e tecnologia em áreas específicas relacionadas com as prioridades do país; melhorar a qualidade e a relevância da educação terciária; fomentar a criação de mecanismos de equidade (bolsas, crédito educativo); criar sistemas de financiamento sustentáveis; fortalecer a capacidade de gestão e introduzir sistemas de informação e uso eficiente dos recursos; consolidar a capacidade dos sistemas de tecnologia

da informação e comunicação²¹⁶. De acordo com o BM, muitos países têm empreendido transformações significativas nos sistemas de educação terciária como, por exemplo, mudanças nos padrões de financiamento e governabilidade, aumento da diferenciação institucional, criação de mecanismos de avaliação e acreditação, reformas curriculares e inovações tecnológicas. Porém, nessa vertente, as mudanças nos diferentes sistemas de educação terciária são consideradas desiguais, fazendo persistir contrastes significativos²¹⁷.

Cabe dizer que, ainda que as reformas implantadas, a partir da década de 1990 venham sendo orientadas por uma agenda mundializada, sua concretização é diferenciada em razão da especificidade de cada país. Assim,

²¹⁶Verifica-se que algumas das ações acordadas pelos estados membros na Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada pela UNESCO em 2009, na cidade de Paris, aproximam-se em parte das metas preconizadas pelo BM em 2003, como, por exemplo: “mantener y, si fuera posible, aumentar la inversión en el sector de la educación superior para apoyar en todo momento la calidad y la equidad y *fomentar la diversificación*, tanto en la prestación de servicios de enseñanza superior *como en los medios de financiarla*; garantizar las inversiones adecuadas en la educación y la investigación, en *sintonía con las necesidades y expectativas crecientes de la sociedad*; establecer y fortalecer, con la participación de todos los interesados, los *sistemas de garantía de calidad* y los marcos normativos apropiados; [...] garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados [...]; crear mecanismos que permitan contrarrestar las repercusiones negativas del éxodo de competencias y, al mismo tiempo, *estimulen la movilidad de los docentes, los estudiantes y el personal de educación*; [...] tratar de alcanzar los objetivos de equidad, calidad y éxito académico mediante la creación de *vías de acceso más flexibles* y una mejor covalidación del aprendizaje previo y la experiencia laboral; [...] apoyar una *mayor integración de las TIC y fomentar el aprendizaje abierto y a distancia*, com miras a satisfacer el aumento de la demanda de educación superior” (UNESCO, 2009, p. 7-8 - grifos nossos).

²¹⁷No documento *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária* (2003), o BM apresenta um quadro de acompanhamento de como os países classificados pela OCDE, como de renda mediana, em transição, de pequena renda e pequenos Estados vêm desenvolvendo os seguintes temas considerados importantes e das opções políticas no processo de reforma dos sistemas de ensino superior. São considerados temas relevantes: cobertura (sistema diversificado, sistema ainda não diversificado); equidade (custos compartilhados sem auxílio estudantil, requerimento de pagamento de direito de matrícula para estudantes de baixo rendimento, qualidade, sistema de acreditação em andamento, não existe sistema de acreditação); pertinência (sistema diversificado, sistema ainda não diversificado); financiamento (custos compartilhados, financiamento público insuficiente); eficiência interna (acesso com base em seleção, acesso aberto); governabilidade (mecanismo de prestação de contas em operação, autonomia sem prestação de contas). São consideradas opções políticas: formulação da visão estratégica (não existem em andamento reformas, implantação de reformas); diversificação institucional (programas de curta duração, universidades abertas ou virtuais, instituições privadas); desenvolvimento de ciência e tecnologia (capacidade de formulação, acompanhamento e avaliação de estratégias, fundos competitivos, promoção da investigação em áreas prioritárias, capacidade de medir, padronizar, comprovar a qualidade e direitos de propriedade intelectual); melhoria da qualidade e pertinência (fortalecimento de programas existentes, sistemas de avaliação e acreditação, inovação do conteúdo e forma dos programas, inovação da organização acadêmica); aumento dos mecanismos de equidade (bolsa de estudos, crédito educativo, programas de equidade para grupos vulneráveis); financiamento sustentável (fórmula da obtenção de recursos, custos compartilhados, mobilização de recursos); fortalecimento da governabilidade e da capacidade de gestão (organismo nacional de informação para gestão, sistema nacional de informação para a gestão, conselhos com representação externa); desenvolvimento da infraestrutura de TIC's (acesso nacional e política de preços, apoio a investimentos). Do mesmo documento consta que o Brasil participou dos seguintes projetos de educação terciária do Banco Mundial no período de 1995-2001: Desenvolvimento de ciência e tecnologia (desenvolvimento de estratégias; capacidade de acompanhamento e avaliação; fomento da investigação em áreas prioritárias; desenvolvimento tecnológico conjunto entre os setores público e privado, capacidade de medição, padronização, provas de qualidade, direitos de propriedade intelectual).

em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas [...]. As peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos determinantes para se compreender que aspectos dessa agenda se viabilizam e que elementos permanecem como “programa” - no sentido de “dever ser” (OLIVEIRA, 2007, p.661).

Vale dizer que o documento do BM de 2003 reforça as sugestões do documento anterior (1995): incentivo à diversificação e à expansão das IES privadas; fortalecimento de sistemas de avaliação da qualidade; diversificação das fontes de financiamento; criação de mecanismos de equidade; uso eficiente de recursos estatais e gestão mercadológica; ampliação da diversidade dos cursos. O documento de 2003, porém, introduz: incentivo à mobilidade estudantil, à equivalência de estudos e títulos, à transferência de créditos acadêmicos, à formação permanente; incentivo a IES virtuais, à ampliação da variedade de itinerários formativos, à investigação direcionada à prioridade do país, à relevância da educação terciária, a mecanismos de prestação de contas e à autonomia. E, principalmente, enfatiza que “a educação terciária exerce influência direta na produtividade nacional determinando consideravelmente a capacidade do país competir na economia mundial” possibilitando reduzir a pobreza, melhorando a capacidade de emprego, de renda e de coesão social. Tal enfoque parece deixar para trás a premissa de que “o maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica é maior do que o investimento em educação superior” nos países periféricos (BM, 1995), e leia-se no documento de 2003, a referência a *educação terciária* em vez de *educação superior*. Esse documento, inclusive, defende que o não investimento nesse nível de ensino poderia ocasionar a perda de competitividade do país e da qualidade de vida e saúde da sua população, acarretando o aumento de investimentos com programas de assistência social. Assim, o incentivo a *educação terciária* propicia, em tese, a inclusão/participação dos países na *sociedade da economia do conhecimento*.

3.2.2 A reforma da educação superior do governo Lula: qual o modelo?

No entender de Silva Júnior e Sguissardi, Lula da Silva assumiu a presidência do país em 2003 com o compromisso da

continuidade dos mesmos padrões político-administrativos adotados pelo governo anterior em relação ao capital financeiro internacional - vistos como pressupostos da governabilidade e do fim da vulnerabilidade externa do país, além da recuperação dos escandalosos índices de desigualdade social. Nenhuma proposta da alteração revolucionária [...]. Ao contrário, a

afirmação do compromisso de estrito respeito a contratos e obrigações do país com a comunidade financeira internacional, via controle do endividamento público, aumento do superávit primário e busca do equilíbrio fiscal (2005, p. 9).

Por sua vez, Frigotto cita Pochmann (2004) para chamar a atenção que no governo de Lula da Silva acentuou-se o

empobrecimento e esvaziamento da classe média e ampliou-se a polarização de lados opostos da pirâmide social com a elevação da concentração de renda e de capital e o aumento significativo dos inseridos precariamente na base da pirâmide. Isso resulta [...] da política monetarista e fiscal que, de um lado, dá garantias aos ganhos do capital, mormente o capital financeiro, e, de outro, sustenta programas de renda mínima para os grandes contingentes como estratégia de diminuição da indigência e pobreza absolutas (2007, p. 1134 -1135).

Frigotto também argumenta que as políticas de “alívio da pobreza” renderam o segundo mandato do governo Lula e, nesse ponto, reside o “ovo da serpente”, diante do dilema de tomar a posição de manter a atual política ou encarar as reformas estruturais historicamente proteladas. Nesse aspecto, Frigotto cita quatro pontos levantados por Perry Anderson para que o governo do PT não viesse a cair na armadilha que alguns governos de centro-esquerda e esquerda, que se elegeram após a década de 1980 e sucumbiram por não conseguirem sustentar seus projetos iniciais e terminaram completando as reformas da direita. Assim, de acordo com Anderson seria necessário: “não confundir os votos ganhos com o poder; ter um projeto alternativo claro de sociedade e um grupo coeso na busca de sua concretização; vincular este projeto aos movimentos sociais organizados e identificar o inimigo, sem subestimá-lo” (FRIGOTTO, 2007, p.1143). Dantas e Sousa Júnior (2009) citam Cavalcante para analisar que o governo Lula pode ser considerado como bifronte. Para os autores,

seria um governo que parte de uma base popular e, sendo social-democrata na sua natureza, é também “pluripartidário na composição e conectado com o setor privado na formulação estratégica”. O governo Lula seria bifronte porque seria conservador na economia e reformador na política, configurando assim, um “dualismo que atende ao imperativo prático de quem quer trabalhar com taxas razoáveis de governabilidade” (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 6).

Nesse cenário, o governo de Lula vem demonstrando em relação às políticas educacionais implementadas desde a década de 1990 traços marcados ora pela continuidade ora pela ruptura (CARVALHO, 2006b; DANTAS E SOUSA JUNIOR, 2009) com a chamada

modernização conservadora (racionalidade administrativa e eficácia quantitativa), que se seguiu nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1991), Itamar Franco (1992-1994) e FHC (1995-2002). Está em curso, no campo da educação superior, a defesa de projetos antagônicos de universidade em que se discute o papel e a relevância social, parceria público-privada, inovação tecnológica, novas diretrizes curriculares para a graduação, novos modelos de avaliação, qualidade, autonomia, certificação e modalidades de ensino, fontes alternativas de financiamento, novas formas de gestão administrativa para as IES, acesso e expansão de vagas públicas, universidade como instrumento de crescimento da economia local, regional e nacional, dentre outros.

O governo Lula criou, no início do seu governo, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar a situação do ensino superior no país²¹⁸. O grupo apresentou como proposta:

a criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais, e a realização de uma Reforma Universitária mais profunda. Esta reforma teria que perseguir quatro objetivos: ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, educação à distância, autonomia universitária e mudança na política de financiamento (TRÓPIA, 2008, p. 2).

A autora ainda discute que o diagnóstico do GTI foi incorporado com breves alterações nas versões do anteprojeto de Reforma Universitária divulgadas na primeira versão (2004) e na segunda (2005) e, ao mesmo tempo em que eram debatidas essas propostas²¹⁹ por

²¹⁸De acordo com Mancebo (2004), o relatório do GTI foi concluído em dezembro de 2003 e não foi divulgado oficialmente, tendo sido, porém, propagado amplamente na internet com o título “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”.

²¹⁹Para a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Serviço Nacional da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), a educação superior desejada seria aquela: universalizada e com qualidade, capaz de articular com a sociedade, com o setor produtivo e atendendo às demandas regionais; plural nos modelos e de gestão moderna; autônoma com a avaliação da sociedade; impulsionadora da pesquisa aplicada e da inovação; financeiramente sustentável; reconhecedora de outros *lôcus* de aprendizagem; promotora de conteúdos programáticos adequados às demandas da sociedade (CNI et alii, s.n.t). Rodrigues relata que em 2004, a CNI lançou o documento “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior”, em que defendia: novo marco regulatório de avaliação de desempenho para as IES, pesquisa básica e aplicada vinculada às necessidades do país, aperfeiçoamento dos critérios de credenciamento das IES, padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação, ampliação da oferta da educação superior tecnológica, oferta de cursos adequada às necessidades do mercado, ampliação da oferta da educação a distância, regionalização e pluralidade de modelos de educação superior, adequação dos “conteúdos programáticos da educação superior aos requisitos da sociedade do conhecimento” e a “disseminação de uma cultura empreendedora em todos os níveis educacionais” (CNI apud RODRIGUES, 2007, p.126). Para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 2004, a proposta apresentada para reforma universitária no que tange às universidades federais continha o seguinte: a) princípios (indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, interação com a sociedade e o mundo do trabalho, integração com os demais níveis de ensino, igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, qualidade; gestão democrática e colegiada; eficiência e racionalização na gestão dos recursos, valorização dos docentes e técnicos administrativos

alguns segmentos da sociedade, a política estatal para a educação superior era paralelamente implantada por meio do ProUni, Sinaes, Lei de Inovação Tecnológica, Educação à Distância e Parceria Pública-Privada .

Ristoff (2008, p. 41-4) realizou uma análise da LDB no período de 1997-2007 e identificou nele dez características básicas da educação superior brasileira²²⁰. São elas: *expansão* do sistema fundamentalmente no setor privado não caracterizando a democratização real desse nível de ensino; *privatização* com 90% do total de IES no setor privado; *diversificação* e banalização do termo universidade, sendo confundidas as IES que não articulam ensino, pesquisa e extensão com as que o fazem; *centralização* mediante o sistema regulatório da União para reconhecimento, credenciamento e reconhecimento e avaliação das IES; *desequilíbrio regional*, com a “sudestificação” da educação superior; *ampliação do acesso* para a classe média e para os setores denominados excluídos predominantemente por via de vagas no setor privado; *desequilíbrio de oferta*, mediante significativo número de matrículas nos cursos de administração, direito e pedagogia; *ociosidade crescente de vagas*, superando o número de concluintes do ensino médio, principalmente nas IES privadas;

e gratuidade do ensino); b) finalidades (gerar, transmitir e disseminar o conhecimento; formar profissionais, promover a formação humanística com capacidade crítica, valorizar o ser humano, a cultura e o saber; conservar e difundir valores éticos de liberdade, igualdade e democracia, estimular a solidariedade humana, educar para conservar e preservar a natureza, propiciar condições para transformar a realidade, estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas, em particular, os regionais e os nacionais) (ANDIFES, 2004). Já o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) reivindicava, em 2005: o caráter universal e não dogmático da universidade; o dever do Estado com a sua manutenção e a gratuidade do ensino; autonomia universitária; indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão; produção e socialização do conhecimento fundado no rigor científico e estar a serviço da sociedade historicamente determinada (ANDES-SN, 2005).

²²⁰Sguissardi (2006a) mostrou que as características da educação superior no Brasil, no período do governo de FHC (1995-2002), são semelhantes às levantadas por Ristoff durante os dez anos da LDB, ou seja, o primeiro mandato presidencial do governo Lula (2003-2006) pouco alterou a tendência do governo anterior. Vejamos os aspectos levantados por Sguissardi (2006a, p. 1027-31): *cobertura do sistema*: a taxa de cobertura líquida desse período referente à faixa etária de 18-24 anos foi de 7%; *diversidade institucional*: em 2004, do total de 1.737 IES, somente 169 eram denominadas universidades; *privatização*: em 2002, o setor privado detinha 70% das matrículas; *distribuição regional*: IES concentradas na região sudeste; *concentração por área do conhecimento*; *concentração do setor privado no ensino noturno*; *concentração regional da pós-graduação* na região sudeste; sobre o *financiamento das Ifes*: “os recursos destinados às IFES no ano 1989 corresponderam a 0,97% do PIB. Em 1994, eles correspondiam a 0,91%. Oito anos passados, eles correspondiam a 0,64% e, no ano anterior, tinham correspondido a 0,61% numa redução de cerca de 33% em relação ao início do *octênio* governamental. [...] “No período 1994-2002, o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos. [...] O custo/aluno, um dos principais alvos da crítica ao ensino superior federal, excluídos os gastos com hospitais universitários e outros não relacionados diretamente ao ensino, sofreu, no período de 1995-2001, uma redução de 51%” (SGUISSARDI, 2006a, p. 1030-1031); *autonomia financeira* no limite que autoriza as Ifes a diversificar as fontes de financiamento e, para compensar a “desobrigação do Estado com a plena manutenção das IFES, incentivou-se a criação das polêmicas Fundações de Apoio Institucional (FAI), entidades privadas no interior dos *campi* universitários” (SGUISSARDI, 2006a, p. 1031-2); *PNE (Lei n. 10.172/2001)* e *vetos presidenciais*, exemplos de alguns vetos: meta sobre o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total; subvinculação de 75% dos recursos da União a serem destinados a manutenção, ao desenvolvimento e à expansão das Ifes; ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, etc.

corrida por titulação, principalmente dos docentes das universidades públicas; *pequeno incremento na taxa de escolarização superior*, apesar do quantitativo de alunos brasileiros matriculados na educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos constar dentre as mais baixas do mundo. Nesse cenário, Amaral constatou que os recursos para as Ifes vêm desabando em relação ao PIB, pois

caíram de 0,97% em 1989, para 0,62%, em 2006; em relação às despesas correntes do fundo público federal, caíram de 5,91%, em 1989, para 2,85%, em 2006; e em relação à arrecadação de impostos da União, caíram de 12,5%, em 1989, para 7,8%, em 2006. Há, portanto, em relação à riqueza nacional, uma crônica redução dos recursos financeiros aplicados nas instituições federais de ensino superior brasileiras, o que está comprometendo o desenvolvimento dessas instituições, diminuindo a capacidade que elas possuem de intervenção na realidade do País, tornando-as obsoletas frente às inovações tecnológicas e mostrando que existe uma despreocupação de governantes, tanto do poder executivo quanto do poder legislativo, com relação a instituições que são fundamentais para a manutenção da soberania nacional (2008b, p. 675).

De acordo com Neves e Balbachevsky (2009), o Brasil enfrenta três importantes desafios no campo da educação superior: expansão do sistema, qualidade e relevância da formação e do conhecimento produzido. Para tal, segundo as autoras, torna-se importante a diversificação da oferta de alternativas de formação, de serviços e de linhas de pesquisas. Para as autoras, essa nova dinâmica coloca a necessidade de reformas para as IES, uma vez que a

universidade é o centro das transformações produzidas pela sociedade do conhecimento e, para responder a essas transformações, é necessário que ela se *conceba como uma instituição em mudança, capaz de pensar estrategicamente. [...] É necessário que a instituição universitária reflita sobre suas múltiplas missões em sociedades que buscam no ensino superior a energia para sustentar as mudanças que respondem aos desafios colocados pela inserção no mundo contemporâneo* (2009, p.110 - grifos nossos).

A busca de um consenso para o campo das políticas da educação superior foi desenvolvida tanto pelo governo FHC quanto pelo governo Lula, em consonância com parte das diretrizes emanadas dos organismos multilaterais, procurando-se naturalizar a inexistência da contraposição dos planos públicos e privados, escamoteando-se as diferenças entre o interesse público e privado, ao diluir suas fronteiras; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros. Chaves, Lima e Medeiros (2008, p.334) entendem que a política educacional da educação superior implantada nos governos de FHC e Lula apresenta um

“caráter ideologicamente privado”. Neves (2006) e Cêa (2006) compreendem que as reformas implementadas no governo de Lula vêm propondo um novo pacto social, mediante os preceitos da Terceira Via²²¹. Já Gomes (2008) analisou a atuação dos governos de FHC e Lula quanto à atuação do Estado na educação superior. Para ele, o primeiro assumiu uma “política neoliberal-conservadora, marcada pela competitividade, descontrole das IES, pelo pressuposto das forças e mecanismos puros de mercado para realizar a distribuição dos bens educacionais e uma forte clivagem entre o público e o privado”. No segundo governo, a política denota um perfil neoliberal-popular, por manter traços da política anterior, como a forte presença dos mecanismos de mercado aliada à dialética presença do Estado, como o programa do ProUni. Esse programa consegue “impactar bem ou muito bem nas classes populares e nas privilegiadas, como o são os proprietários das IES privadas” (GOMES, 2008, p. 46). Carvalho também pondera que os recursos públicos

à semelhança das sugestões do BIRD - via *vouchers*, bolsas, financiamentos direcionados aos negros, carentes, portadores de necessidades especiais, índios são justificados, duplamente, pela prioridade na focalização do gasto público e pela eficiência e maior produtividade do segmento privado (2006b, p. 13).

A reforma da educação superior no governo Lula vem sendo guiada por meio da promulgação de leis e decretos que apontam mais para continuidade do que para a ruptura

²²¹Chauí explica que a *Terceira Via* tem a ambição de estar além da direita liberal e da esquerda socialista, almejando ser uma teoria da sociedade e da política contemporânea. Segundo a autora, Anthony Giddens preconiza cinco dogmas para essa teoria, que vem sendo um grande referencial para a social-democracia brasileira. São elas: *Política*: aceita a idéia da justiça social e rejeita a ‘política de classes’ e de igualdade econômica ao buscar apoio em todas as classes sociais; *Economia*: objetiva a criação de uma ‘economia mista’ que equilibre regulação e desregulação; *governo*: necessidade de uma reforma administrativa para tornar o Estado um administrador competente como uma grande empresa; *nação*: modernizar sua identidade frente ao mundo cosmopolita; *bem-estar-social*: corrigir os excessos do Estado Providência e reformar o Estado de Bem-Estar. A reforma deverá reorientar o investimento social do Estado para obter um equilíbrio entre risco, seguridade e responsabilidade individual e coletiva (2001 p. 29-30). Para Cêa, a Terceira Via constitui-se também em um movimento de alternativa política entre a utopia socialista e a debilidade neoliberal no campo social como também representa uma forma de “recomposição da hegemonia burguesia, diante da debilidade neoliberal para amenizar os problemas sociais que resultam de suas orientações. Menos que sua negação, a Terceira Via é a superação dialética do neoliberalismo, pois sua oposição à defesa da primazia do mercado sobre as relações sociais se dá pela mercantilização dessas mesmas relações, supondo a existência de distinções entre necessidades humanas e necessidade de mercado e investindo na capacidade conciliatória entre capital e trabalho. No lugar do Estado inoperante e do mercado totalizador a Terceira Via investe no fortalecimento dos organismos e entidades da sociedade civil, a partir da falsa premissa da autonomia dessa última em relação aos primeiros” (2006, p. 61-62). No plano mundial, o discurso da Terceira Via vem sendo difundido pela necessidade do empoderamento (*empowerment*) para os países periféricos para que sejam capazes de desenvolver um crescimento econômico sustentável mediante seus sistemas de ensino superior para produzir conhecimento e tecnologia. Está posta a responsabilidade de cada país individualmente para conseguir o sucesso perante os mercados internacionais mediante a geração de serviços e mercadorias do conhecimento, escamoteando todos os conflitos e contradições gerados pela mundialização do capital.

com as políticas para educação superior do governo anterior. Apesar disso, deve-se ressaltar a criação de um novo sistema nacional de avaliação, certa recuperação dos montantes de recursos de custeio e uma pequena expansão das Ifes. De acordo com Amaral (2008b), nos anos de 2004 e 2006 houve um aumento de recursos para as Ifes²²² que refletem “a contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos e expansão dos *campi* situados no interior dos Estados” (2008b, p. 667). Sobre a reforma em curso, Dourado discute que esse processo é resultante da efetivação de vários dispositivos legais e do Plano de Desenvolvimento da Educação que tem objetivado

garantir a criação de novas universidades federais, transformação de CEFETS em IFETS, criação de novos cursos, expansão por meio da modalidade educação a distância e, mais recentemente, pela edição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) [...] bem como a busca de articulação entre gestão e avaliação, por meio da ênfase no Plano de Desenvolvimento Institucional e nos processos de avaliação - implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (DOURADO, 2008a, p. 914).

Cabe destacar as seguintes medidas adotadas no governo Lula para a educação superior:

- a) Lei n. 10.861/2004, que instituiu o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* e se assenta em três aspectos: avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Esse novo sistema passou a sofrer várias críticas, dentre elas, de conter uma lógica produtivista, meritocrática e de o Estado priorizar o papel de avaliador e regulador;
- b) Lei de Inovação Tecnológica (10.973/2004) que trata de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo²²³. Lima explica que a lei permite a

incubação de empresas nas instituições de ensino superior públicas e a utilização pelo setor privado de infra-estrutura, equipamentos e recursos

²²² Apesar de ter aumentado o montante de recursos gastos com as Ifes, ao compararmos esse aumento com o do PIB, verifica-se que ocorreu uma diminuição, devido ao fato de que o aumento de recursos não avança na mesma proporção em que cresce o PIB.

²²³ A naturalização da aproximação entre conhecimento e mercado bem como entre universidade e setor privado possibilita a subordinação da pesquisa científica e tecnológica, as exigências do setor produtivo privado. Sguissardi chama a atenção para as possíveis consequências da aproximação universidade-empresa, podendo criar “sérios riscos de distorção da *verdadeira função pública da universidade* no campo científico e da inovação e, dada a penúria financeira das universidades públicas e seus docentes/pesquisadores, criaria também facilidades para a subordinação da agenda universitária ao campo empresarial, limitando a liberdade acadêmica e aprofundando o fenômeno da heteronomia universitária, um dos traços da universidade hoje em muitos países (2006a, p. 1043) (Grifos nossos).

humanos das IES públicas. O governo também normatiza incentivos fiscais para o setor privado e a concessão de bolsas e pagamento ao servidor público que esteja atuando nas atividades de inovação tecnológica no setor privado, com recursos captados por estas atividades, atribuindo à União o papel de apoiar e estimular estes contratos envolvendo universidades e iniciativa privada (2007, p. 175).

c) Lei n. 11.079/2004 que introduz as normas gerais para licitação e contratação de *Parceria Público-Privada* no âmbito da administração pública, permitindo o governo federal contratar parcerias público-privadas. A Lei permite a “outorga de recursos públicos à administração de entes privados. [...] A crítica principal, no caso da educação, é que, para além do fortalecimento do pólo privado do Estado ou como parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos” (SGUISSARDI, 2006a, p. 1043).

d) Decreto Presidencial n. 5.225/2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica²²⁴.

e) Lei n. 11.096/2005 que criou o *Programa Universidade para Todos* (ProUni) e normatiza a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior²²⁵. De acordo com Catani e Hey, um dos grandes dilemas da educação superior refere-se à ampliação do acesso e às atuais tendências das políticas de acesso, como o ProUni e o crédito educativo. Os autores

²²⁴De acordo com o Decreto, os Cefet possuem como características: “I - oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços; II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia; III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática; IV - *articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*; V - oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica; VI - oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico; VII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; VIII - desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso; IX - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino; X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade; XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos; XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo” (grifos nossos).

²²⁵Para Lima, o ProUni afirma o caráter da parceria público-privada em curso pelas políticas educacionais ao constituir-se em um importante fator para a resolução da crise de “inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas de ensino superior e do nível de empobrecimento progressivo dos trabalhadores brasileiros” (2007, p. 173). O ProUni permite ao setor público isentar de impostos e contribuições, as IES privadas com fins lucrativos em troca de vagas ociosas. Na leitura de Gomes, o ProUni representa uma tentativa diferenciada do governo Lula em relação ao governo FHC de tratar a expansão do ensino superior ao “associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior” (2008, p. 30), trabalhando assim, uma nova matriz discursiva para ressignificar tanto a ampliação como a expansão desse nível de ensino. Sguissardi comenta que cálculos financeiros indicam que o “custo dessas vagas em IES privadas – que priorizam as atividades de ensino e apresentam em geral baixa qualidade – tornou-se maior do que o seria para o Tesouro Nacional nas universidades públicas que priorizam atividades de ensino e pesquisa e são, via de regra, de melhor qualidade. A utilização dos espaços ociosos dos *campi* das IFES teria sido muito menos onerosa e cumpriria parte de um dos compromissos do plano de governo para educação superior” (2006a, p. 1044).

demonstram que a “configuração do sistema de educação superior no país - marcada pela hegemonia do setor privado na oferta de vagas - tende a se consolidar, já que atendem à ampliação do acesso com a manutenção da estrutura de oferta de vagas nesse setor” (2007, p. 414). Sobre esse programa, Mancebo também pondera que está em jogo não o “‘afastamento’ da ação estatal, senão sua reconfiguração quanto à oferta do ensino superior”, bem como a delegação de “responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo” (2004, p. 853). Deve-se ressaltar que para o acesso à educação superior para a grande maioria da população de baixa renda possa de fato se concretizar, faz-se necessária também, uma política de permanência estudantil, como moradia, alimentação subsidiada, assistência médica, bolsas de trabalho e pesquisa, dentre outros e não somente bolsas parciais ou integrais que carregam o discurso da justiça social, em instituições de qualidade duvidosa. Carvalho afirma que o ProUni opera à semelhança do PROER (Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro Nacional), tendo como objetivo prestar socorro financeiro aos bancos privados. Assim, o ProUni atua

em benefício da recuperação financeira das instituições particulares endividadas e com alto grau de desistência e de inadimplência. As instituições mais beneficiadas parecem ser as lucrativas, que não apenas estão submetidas às regras mais flexíveis, como também obtêm maior ganho relativo em renúncia fiscal, em troca de um número reduzido de bolsas de estudos (2006, p. 995).

f) Decreto Presidencial n. 5.205/2004, que regulamenta as *fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior*²²⁶;

g) Decreto Presidencial 5.622/2005, que regulamenta a *educação a distância*, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro²²⁷. Anterior ao ano de 2005, outra Portaria, n. 4.059/2004, passou a permitir a educação a distância nos cursos regulares. No seu

²²⁶De acordo com Lima, “sob a aparência de apoio aos programas de ensino, pesquisa e extensão e de melhorias das condições internas, as fundações de apoio estão se constituindo em um importante canal para: a) captação de recursos privados para o desenvolvimento de determinados projetos de interesse das administrações das universidades ou de grupos internos de professores e especialistas no estabelecimento destas parcerias com os setores públicos ou privados; b) permitir a contratação de servidores, docentes e pessoal técnico-administrativo, viabilizando complementação salarial; c) a cobrança de cursos e projetos coordenados por docentes das Ifes, considerados como “empreendedores” de um novo perfil empresarial da universidade pública” (2007, p. 171-172).

²²⁷Lima chama a atenção para a lógica que orienta a educação superior a distância: “a compra e adaptação de pacotes tecnológicos; aligeiramento da formação profissional e certificação em larga escala, especialmente para treinamento de professores em serviço” (2007, p.182). Também ressalta que a concepção da educação como política de “integração dos países periféricos à globalização econômica e à sociedade da informação e a utilização das TIC, que já aparece nos países periféricos reduzida à EAD, é apresentada como o passaporte da educação para a sociedade da informação” (2007, p.183).

Art. 1º prescreveu: “as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial” bem como também, no parágrafo primeiro: “caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”; § 2º “Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso”. A Portaria n. 873 de 7 de abril de 2006 também autorizou em caráter experimental a oferta de cursos superiores a distância nos Ifs;

h) Decreto Presidencial n. 5.773/2006, que estabeleceu normas para regular, supervisionar e avaliar as IES, chamado de decreto-ponte, por objetivar uma articulação entre avaliação e regulação (Lei n. 10.861/2004), propiciando modificações importantes, como: a incorporação do SINAES ao processo de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos bem como a extensão aos conselhos profissionais da possibilidade de manifestação e a reorganização de competências internas do MEC²²⁸. Sobre a demora na publicação desse decreto, Rothen afirma que a

elaboração e a implantação da nova proposta de avaliação é marcada por divergências nos bastidores do governo Lula. O pano de fundo da divergência é a *discussão do papel que a avaliação da educação superior deve cumprir: a formação/emancipação ou a regulação/controle* (p.17, s/d - grifos nossos).

i) O Decreto n. 6.096/2007 que institui o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni);

j) O Projeto de Lei n. 7.200 do governo, encaminhado ao Congresso Nacional para estabelecer normas gerais da educação superior, regular a educação superior no sistema federal de ensino, alterar as Leis de números 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e outras providências.

Maués afirma que o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, a Parceria Público Privada e o Reuni constituem uma nova regulação social para o campo da educação superior e cita Lessar para explicitar que esses mecanismos colocam a “obrigação de resultados que

²²⁸Sobre o decreto, o Ministro da Educação, Fernando Haddad manifestou: “o processo de avaliação precisa produzir resultados. Não basta apontarmos quais cursos e instituições são melhores ou piores. Os resultados da avaliação devem refletir-se na regulação” (HADDAD, 2009).

exprime uma pressão social forte em favor de um sistema educacional mais ‘performático’”(MAUÉS, 2008, p.12).

O Reuni, implantado pelo governo Lula, tem como objetivo *criar condições* para *ampliar* o acesso ao ensino superior e a permanência nele, no nível da graduação, para *eleva*r a taxa de conclusão dos cursos presenciais mediante *melhor aproveitamento* da estrutura física e dos recursos humanos (BRASIL, 2007a). Para tal, tem como meta elevar a proporção de um professor para cada dezoito alunos e aumentar a taxa de aprovação para 90% nos cursos de graduação. As Ifes que aderirem ao Reuni terão acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio e pessoal pelo prazo de 5 anos e, em contrapartida, deverão submeter-se as seguintes diretrizes: reduzir as taxas de evasão, diminuir as vagas ociosas; aumentar as vagas de ingresso; ampliar a mobilidade estudantil entre as instituições e os cursos e programas de educação superior; revisar a estrutura acadêmica; atualizar as metodologias de ensino e aprendizagem; diversificar as modalidades da graduação; articular a graduação com a pós-graduação e a educação básica (Reuni, 2007). A partir da adesão e da aprovação das propostas das Ifes pelo MEC, terão a exequibilidade financeira assegurada pelo Ministério. O programa, iniciado em 2008, é validado mediante termo de pactuação das metas que deverão ser cumpridas pelas Ifes. O termo de pactuação de metas nos remete à tentativa de introduzir o *contrato de gestão* proposto na reforma de Estado pelo governo de FHC (1995-2002), que visava transformar as universidades em organizações sociais. O Reuni, por sua vez, insere o condicionamento do financiamento extra para as Ifes, ao cumprimento de metas previamente estabelecidas pelo governo, ferindo, com isso, sua autonomia.

As diretrizes do Reuni a serem seguidas pelas Ifes são estruturadas nas seguintes seis dimensões: ampliação da oferta de educação superior pública (aumento de vagas de ingresso, principalmente no turno noturno; redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas); reestruturação acadêmico-curricular (revisão da estrutura acadêmica; reorganização dos cursos de graduação²²⁹; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos para possibilitar a construção de itinerários formativos²³⁰); renovação pedagógica da educação superior (articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias e tecnologias do

²²⁹No glossário das Diretrizes Gerais do Reuni, a *Reorganização dos cursos de graduação* traduz-se na “construção de novos desenhos curriculares com incentivo à diversidade de itinerários formativos” e as *modalidades de graduação* em “formas de organização curricular de graduação: licenciaturas, *bacharelados interdisciplinares*, cursos superiores de tecnologias e outros” (BRASIL, MEC, 2007, p. 6 - grifos nossos).

²³⁰No glossário das Diretrizes Gerais do Reuni, *sistema de títulos* passa a serem considerados os “diplomas e certificados outorgados pela instituição nos vários níveis e ciclos de formação” (BRASIL; MEC, 2007, p.7).

processo de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica); mobilidade intra e inter-institucional (promoção da mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior²³¹); compromisso social da instituição (políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; políticas de extensão universitária); suporte da pós-graduação com o desenvolvimento dos cursos de graduação (articulação da graduação com a pós-graduação). O Reuni possui dois indicadores básicos de desempenho para a aferição das suas metas, sendo elas, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por número de professor (BRASIL, MEC, 2007).

De acordo com Amaral, caso se concretizem as expansões do Reuni, “as vagas aumentarão em 105%, os recursos de pessoal e outros custeios, em 58% e o número de docentes, em 40%” (2009, p.141). Também cabe inferir que a imposição desse programa de elevar a relação professor/aluno poderá ter como

conseqüência imediata a redução no gasto por estudante - estudos devem acompanhar esta evolução - o que poderá interferir na qualidade de formação dos estudantes e nas atividades de pesquisa e de extensão se, ao longo dos próximos anos não houver aporte de recursos financeiros especiais para o desenvolvimento dessas atividades (AMARAL, 2009, p. 144) (grifos nossos).

Mancebo também critica a expansão do sistema, ao discutir que a compra de

de vagas na iniciativa privada, com o ProUni, a abertura de mais quatro dezenas de novos campi e a criação de dez novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino e que traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação, pelo menos, se prevalecer a idéia de promover a expansão à custa de um incremento significativo na relação alunos/docentes, alcançando por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado uso de técnicas de ensino a distância. (2008, p. 65 - grifos nossos)

Lima, Azevedo e Catani analisam que o Reuni é um programa de

²³¹ *Sistema de créditos* também passa a ser entendido como “meios de acumular, de medir e de comparar resultados de aprendizagem e períodos de estudo e de transferi-los entre sistemas educacionais ou instituições” (BRASIL, MEC, 2007, p. 7).

reforma das IFES acoplado a um plus de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem. Esse conjunto de condições é uma forma de estimular a *concorrência* entre as universidades federais. Talvez o mais correto seria dizer que se trata de uma competição de regularidade e de *busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC* (2008, p. 23 - grifos nossos).

Os programas ProUni e Reuni vêm se constituindo em opções criadas no governo Lula visando a ampliar o acesso à educação superior; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reafirma os programas Reuni e ProUni. O PDE (BRASIL; MEC, 2007b), tem como um de seus objetivos “expandir e defender a universidade pública”, além de reforçar a necessidade da

expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a *revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação*. Itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência (BRASIL, MEC, 2007b, p. 27-28 - grifos nossos).

O PDE²³² aprovado em 2007, no governo Lula surgiu à margem e independente do Plano Nacional de Educação - PNE. Saviani explica que esse plano continuou ignorado no governo Lula e que existia inclusive uma expectativa de que esse governo derrubasse os vetos apostos por FHC ao PNE que incidiriam em pontos fundamentais, como o do financiamento, uma vez que o PT

patrocinara a elaboração da denominada “proposta de Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira”, produzida no âmbito dos Congressos Nacionais da Educação, tendo sido, também o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito (SAVIANI, 2007, p. 1241).

O autor argumenta ainda que o PDE não se define como uma “estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2007, p.1239). No que trata da educação superior, o PDE propõe:

²³²Saviani esclarece que, com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originais. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com aquela parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores (2007, p.1243).

formação de professores - pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) mediante a educação a distância (decreto 5.800/2006; Portaria 184/2007); pós-doutorado - concessão de bolsas para recém doutores (Portaria interministerial 20/2007); professor equivalente - a ser contratado pelas Ifes²³³ (Portaria interministerial 22/2007 MEC); extensão, ensino e pesquisa - financiamento de projetos de extensão nas Ifes, Cefets e instituições de ensino superior estaduais; licenciatura de qualidade - programa de consolidação das licenciaturas - Prodocência; Nova Capes - amplia suas funções, de atuação exclusiva com a formação em nível de pós-graduação *stricto-sensu* para o apoio, também, à formação de professores da Educação Básica (Lei 11.502/2007); Fies - ProUni: facilita o acesso ao crédito educativo e aumenta o prazo de ressarcimento; Reuni - duplica o número de vagas nas Ifes; Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior - amplia o acesso de pessoas portadoras de deficiências. Oliveira avalia que o governo Lula elegeu, por meio da UAB e da Nova Capes, uma importante estratégia política para a formação de professores da Educação Básica e para a expansão de matrículas nas IES públicas (2009, p. 2). Para Carvalho, a política para educação superior desse governo tem-se

mostrado bastante contraditória, tanto no discurso como na práxis. No discurso presidencial, por um lado, afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, 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 BIRD. Na prática, por um lado, 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, mas, por outro, 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 (CARVALHO, 2006b, p.11-2 - grifos nossos).

Sobre o investimento em capital humano e sua articulação com a educação superior, vale dizer que esse nível de ensino e as IES devem demonstrar sua relevância e papel social como importantes instrumentos estratégicos para o progresso econômico da nação e/ou regiões em que estão localizadas. Para Teixeira,

ao longo das últimas décadas do século 20 tem havido uma preocupação em compreender melhor os fenômenos do crescimento econômico, seja nas

²³³De acordo com Trópia “o banco de professores-equivalente corresponderá à soma dos professores efetivos e substitutos em exercício na universidade. A portaria faculta às universidades federais a realização de concurso público para prover os cargos de professor de terceiro grau, faculta a contratação de substitutos, ou seja quebra, mais uma vez, o estatuto do servidor público e flexibiliza a forma de contratação” (2008, p.7).

economias mais avançadas, seja nos países em vias de desenvolvimento [...]. Argumenta-se que os governos dos países mais pobres devem apostar em promover os serviços de educação e saúde, em vez de apostar nos grandes investimentos públicos ou no planejamento econômico centralizado [...]. Altera-se a visão sobre o nexo de causalidade entre escolaridade e nível de rendimento, em que aquela é menos uma consequência dum nível de rendimento mais elevado e mais um fator que contribui para elevar o rendimento individual. Desse modo, torna-se fundamental que os governos criem condições para que os agentes invistam até um nível ótimo na sua formação sem estarem limitados pelas suas origens sociais e assim se possa promover uma sociedade mais meritocrática e menos determinada pelas diferenças no ponto de partida de cada um dos indivíduos [...]. Dado que a acumulação de capital humano tende a tornar os trabalhadores mais produtivos e mais bem remunerados, este constitui um incentivo decisivo para aqueles trabalhadores despendem tempo e recursos financeiros na aquisição de capital humano (2009, p.10-11).

Nessa direção, a relevância econômica da educação superior explica-se pelos seus potenciais efeitos diretos e indiretos. “Além dos efeitos positivos na produtividade, o aumento das capacidades humanas é visto com tendo um efeito direto em termos do ritmo de inovação e progresso tecnológico” (TEIXEIRA, 2009, p.11).

Dantas e Sousa Júnior argumentam que a implementação do programa “Expandir”, em 2006, pelo governo Lula, por meio da expansão das Ifes, com a criação de dez novas universidades e 48 *campi*, por meio da criação da UAB (2007), do Reuni (2009), da ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional, denotam, “ainda que com críticas que se possa ter ao caráter gerencialista²³⁴ dos mesmos, uma nova postura referente a expansão da educação superior” (2009, p.12) no âmbito do público em relação ao governo anterior. Os autores ainda discorrem que

o primeiro governo Lula encetou uma lenta transição para um novo modelo, partindo da flexibilização do padrão adotado no governo anterior e incorporando grande parte de sua agenda, especialmente, a questão do gerencialismo. As mudanças ocorridas no governo a partir do final de 2005 promoveram uma alteração gradual na condução da política do governo, *reorientando-o no sentido de uma maior intervenção do Estado seja na economia, seja no âmbito das políticas sociais, repondo a agenda de intervenção do Estado e do planejamento como instrumento de indução do desenvolvimento* (2009, p.14 - grifos nossos).

Dantas e Sousa Júnior concluem que a política para educação no atual governo, por um lado está marcada pela educação gerencialista, de “resultados”, do caráter regulatório herdado do governo anterior e, por outro, apresenta uma “inegável tendência de crescimento e

²³⁴ Os autores entendem gerencialismo como “mecanismos de gestão privada introduzidos no setor público, induzindo-o a adotar critérios, ações e controle nos moldes que o mercado persegue na busca do lucro” (2009, p. 6).

expansão com maior aporte de recursos públicos. Esse *caráter ambivalente* pode permanecer por tempos ou, no entanto, pode oscilar em favor de um ou de outro pólo” (2009, p.15 - grifos nossos).

Lima, Azevedo e Catani discutem que o Reuni busca “estabelecer uma política que procura estimular a adesão a um novo modelo de universidade” (2008, p. 23). Sguissardi já chama a atenção para os diagnósticos e projetos pensados, apesar das negativas dos seus mentores, para reestruturar a educação superior no Brasil, que

são muito similares ao diagnóstico e ao projeto relativos a esse nível de ensino nos países da União Européia, no âmbito do Processo de Bolonha e, também, do que aqui se denomina de modelo da Universidade Mundial do Banco Mundial ou de Modelo Anglo-saxônico de universidade (2008, p. 141 - grifos nossos).

Ristoff (2008) levantou um quadro da situação da educação superior relativo aos dez anos da LDB (1997-2007), comentado anteriormente: expansão do sistema fundamentalmente no setor privado e diversificação das IES; centralidade da avaliação, desequilíbrio regional da oferta da educação superior (sudestificação); ociosidade crescente de vagas nas IES privadas, dentre outros. Sguissardi (2006a) também chamou a atenção para o período de 1995-2002, em que houve a expansão de matrículas nas Ifes com redução de recursos públicos, do corpo docente e dos servidores administrativos. Pode-se verificar, principalmente no segundo mandato do governo Lula, a partir de 2007, maior aporte de recursos para a expansão da rede federal (Ifes e Institutos Federais) e, conseqüentemente, das matrículas bem como da contratação de professores e servidores. O Reuni vem afirmando-se como uma opção do governo pela reestruturação das Ifes; já o ProUni visa a combater a ociosidade das vagas nas IES privadas. Também, a construção dos novos *campi* e dos Institutos Federais vem ocorrendo por meio da interiorização para as cidades de médio porte, promovendo, em parte, a descentralização. Nesse sentido, vem-se delineando uma política com maior presença do Estado no sistema de Educação Superior, tanto na expansão das vagas na rede pública como na compra de vagas na rede privada.

A política atual para a educação superior do governo Lula, principalmente em relação às Ifes, converge em parte com o processo de Bolonha bem como com os documentos do Banco Mundial (1995; 2003), por articular-se com as demandas atuais da reestruturação produtiva de âmbito mundial. Verifica-se a continuidade da política para esse nível de ensino do governo Lula em relação a FHC, ao verificar a presença: da diversificação das IES e do incentivo de IES privadas, da centralidade da avaliação; da diversificação das fontes de

financiamento; da variedade de itinerários formativos; do uso *eficiente* de recursos; da gestão gerencial. Outros elementos que passaram a ter significativo destaque no atual governo são: mobilidade estudantil; equivalência de estudos, títulos, transferência de créditos e formação permanente; IES virtuais; investigação direcionada para prioridade da região e/ou país; importância de demonstrar a relevância da educação superior (retorno econômico a sociedade); mecanismos de prestação de contas articulado com a autonomia; políticas de inclusão e de assistência estudantil. Essa forma de conceber a educação superior tende a desmontar o modelo da indissociação entre ensino e pesquisa, na medida em que vem sendo exigido das IES vocações e papéis diferenciados para demonstrarem sua relevância na *sociedade da economia do conhecimento*. A ênfase no ensino, na pesquisa ou em ambos passa pelas opções entre os papéis sociais que deverão ser assumidos pelas instituições. Desloca-se a relevância das universidades para a perspectiva do seu retorno econômico na sociedade. A partir da diferenciação e da competição das instituições por recursos, reforça-se o enquadramento das universidades na divisão do trabalho e no atendimento de clientelas diferenciadas. As proposições do Reuni em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica são medidas já preconizadas no governo de FHC e recomendadas pelo BM que passam pela racionalização da gestão e dos custos. O enfoque na racionalização e na eficiência passa também pelos indicadores básicos de desempenho e “performance” exigidos pelo Reuni, a serem alcançadas pelas Ifes: atingir a taxa de conclusão média dos cursos de graduação e a relação aluno/professor estipulada.

Ainda sobre o Reuni, vale dizer que sua primeira versão, *Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras* (2006), objetivava promover uma revisão profunda da estrutura acadêmica das universidades federais, fomentar concepções de estudos de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma especialização precoce, apoiar novas arquiteturas acadêmicas, ampliar a mobilidade estudantil entre instituições, cursos e programas de ensino, ampliar programas acadêmicos, introduzir os ciclos ou níveis de formação, introduzir reformas curriculares e de gestão acadêmica, reduzir as taxas de evasão, aumentar as vagas e a produtividade docente, fomentar a excelência acadêmica e a pertinência científica associadas à responsabilidade social e articulada com as carências da sociedade, a superação das desigualdades regionais; utilizar recursos de educação a distância, implantar modalidades de processo seletivo que utilizem o Enem; implantar programas de ações afirmativas, expandir cursos de formação de professores

em áreas de conhecimento em que há expressiva carência e de cursos associados à política industrial e a inovação tecnológica (BRASIL, 2006a).

Sobre a aproximação dessa primeira versão com o *projeto da Universidade Nova*, cabe dizer que o reitor Naomar de Almeida Filho²³⁵, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vem difundindo e articulando um *consenso* da necessidade da *readequação e modernização* de uma nova estrutura para os cursos superiores no país, por meio da reformulação curricular do *projeto da Universidade Nova*. Argumenta a necessidade de mudanças para uma maior *compatibilização* curricular com o modelo estadunidense e com o processo de Bolonha (ALMEIDA FILHO, 2006) e para evitar que os alunos façam escolhas precoces em suas profissões, diminuindo, nessa ótica, o percentual elevado de evasão na graduação. As duas principais novidades da proposta da Universidade Nova são a modificação do processo seletivo de ingresso e a introdução do Bacharelado Interdisciplinar (BI) antes da formação profissional. Os BI's se constituirão em cursos de introdução ao ensino superior com duração de três anos com enfoque na formação generalista em quatro áreas: humanidades, artes, tecnologia e ciências. Ao final dessa trajetória, o aluno *decidiria* se ingressaria no mercado de trabalho ou se continuaria os estudos de formação superior. Nesse próximo ciclo, as áreas estariam agrupadas em: docência para licenciaturas (1 ou 2 anos), carreiras específicas (2 a 5 anos) e pesquisa (mestrado e doutorado). O processo seletivo ocorreria durante o BI, mediante os melhores resultados adquirido nas disciplinas cursadas pelos alunos, o que permitiria, em tese, a prioridade para escolher as matérias seguintes, mais voltadas para as áreas específicas do próximo ciclo. O BI possibilitaria a diplomação de formação básica anterior à formação superior. Em uma entrevista em 2007, Almeida Filho afirmou que os alunos “não terão uma formação, mas um título universitário” e que o importante é “aprender a aprender”²³⁶. Os defensores da arquitetura curricular da universidade nova defendem sua implantação por permitir, na sua ótica, o aumento de vagas no ensino superior, o combate à evasão, a garantia de uma formação universitária geral para os que desistirem da formação superior (profissionalizante), o adiamento da escolha precoce de uma carreira profissional, o aumento da eficiência da gestão na universidade. Os BI's também ampliariam a relação do número de professor por aluno e a utilização do ensino a distância. Para Almeida Filho, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) encontra-se

²³⁵Conferir: ALMEIDA FILHO, 2007.

²³⁶Cf. ALMEIDA FILHO, 2007b.

num momento privilegiado para iniciar, consolidar e aprofundar um processo de mudança da universidade pública brasileira, tornando-a compatível tanto como o *modelo norte-americano quanto com o modelo do Processo de Bolonha* [...]. Neste momento, devemos aproveitar a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é predominante no mundo. Articulação e compatibilidade não significam submissão. Portanto, nem Havard nem Bolonha, e sim Universidade Nova. De todo modo, se não transformarmos radicalmente nosso modelo de educação superior, o Brasil pode ficar isolado no que se refere à formação profissional, científica e cultural. Nesse caso, seremos, em 2010, o único país com algum grau de desenvolvimento industrial a conservar um sistema de educação universitária do século XIX (2006, s.p. - grifos nossos).

Apesar do discurso da compatibilização dos BI's com Bolonha, a proposta da Universidade Nova pode levar a aumentar o tempo para os alunos que desejarem ter uma formação superior nas licenciaturas e nos bacharelados. No contexto europeu existe uma tendência para diminuir a duração dos cursos de formação superior. Azevedo (2006) chama a atenção para a situação específica de Portugal, ao citar o relatório *A Declaração de Bolonha e do Sistema de Graus do Ensino Superior* (PORTUGAL, 2001)²³⁷ nesse processo de integração, ao reconhecer que a longa duração dos cursos de graduação pode ser um fator negativo diante de outros países europeus. O documento citado pelo autor mostra o argumento:

a redução da duração da formação não é nem um objectivo em si, nem um resultado imediato da Declaração de Bolonha. No entanto, não se poderá deixar de questionar a duração dos estudos em Portugal, em confronto com o que se passa noutros países [...]. Está comprometida a capacidade de atrair estudantes de outros países e os estudantes portugueses poderão ser levados a optar por estudar em outro país. Para além disso, está por provar que os sistemas que contemplam uma menor duração [...] tenham uma qualidade inferior (AZEVEDO, 2006, p.184).

No contexto brasileiro, a proposta da Universidade Nova que em tese tenderia a ser compatível com Processo de Bolonha, parece partir de outra perspectiva. Os ciclos de Bolonha visam a uma saída mais rápida e especializada para o mercado de trabalho bem como a aumentar a competitividade e a atratividade de alunos, professores e pesquisadores. Os ciclos da universidade nova buscam adiar a especialização precoce, possibilitando aumentar o tempo da formação, sendo o primeiro ciclo de carácter generalista, ocorrendo a formação superior especializada somente no segundo ciclo.

²³⁷ A referência do documento: PORTUGAL, A declaração de Bolonha e o sistema de graus do ensino superior: bases para uma discussão. Lisboa, 2001. Mimeo.

Almeida Filho defende que existem significativas diferenças ideológicas, formais e operacionais entre o bacharelado interdisciplinar (universidade nova), o *college* (norte-americano) e o *bachelor* (modelo unificado europeu). Para o autor, por um lado,

a pré-graduação da universidade norte-americana é mais longa e mais densa, em termos curriculares, do que o BI, exigindo dedicação exclusiva e, em muitos casos, residência nos *campi*. Por outro lado, as diversas versões do primeiro ciclo do Processo de Bolonha (*l' laurea triennale* na Itália, *licence* na França, *bachelor* na Inglaterra, *bakkalaureat* na Áustria etc.) têm estruturas de currículo já bastante especializadas, quase contraditórias com a essência interdisciplinar do BI. Apesar de, por diversas razões (duração equivalente, caráter predominantemente público da educação superior, manutenção de cursos profissionais no segundo ciclo etc.), encontrarmos semelhanças entre o modelo europeu e a proposta da Universidade Nova, as diferenças de contexto entre os espaços universitários europeu e latino-americano são grandes o bastante para desaconselhar uma adesão formal ao Processo de Bolonha (2007a, p. 285).

Já Lima, Azevedo e Catani entendem que a “universidade nova” não é

uma negação dos modelos existentes nos EUA ou em implantação na Europa (Processo de Bolonha), mas sim, uma mescla tímida de ambos. [...] A lógica da Universidade Nova pode ser compreendida como um modo de se afastar do processo Bolonha e se reaproximar do modelo norte-americano (não totalmente implantado em 1968), isto sem precisar montar a infra-estrutura necessária da universidade norte-americana e sem a necessidade de encaminhar a formação profissional na graduação como, de fato, continua acontecendo na Europa do processo de Bolonha. [...] Apesar do discurso otimista, o Brasil, com a Universidade Nova, corre o risco de transformar suas Universidades Públicas em Liberal Arts Colleges, abrindo mão de alcançar o padrão de qualidade das universidades de primeira linha dos EUA (2008, p. 26-7).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) começou a oferecer, no ano de 2009, uma nova opção de formação universitária na graduação, com base no regime de ciclos e módulos. Segundo o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA (2008), a educação superior tem sido particularmente afetada por uma dissonância entre pensamento e ação.

Embora constituam vanguarda da produção, disseminação e inovação do conhecimento elaborado, em todas as suas manifestações, as instituições *continuam praticando modelos de formação humana e profissional concebidos para modelos de sociedade que dão sinais de exaustão, ou simplesmente desapareceram*. Tornam-se, desse modo, incompatíveis com as novas configurações da chamada Sociedade do Conhecimento e, por consequência, Sociedade da Educação (UFBA, 2008, p. 13 - grifos nossos).

O reitor Naomar Monteiro de Almeida Filho orgulha-se de a UFBA ser a primeira universidade brasileira a oferecer um novo modelo, que prevê uma educação superior “modular, flexível e progressista, com mobilidade intra e inter-institucional, a ser implantada gradualmente, garantindo nessa transição articulação e mobilidade com o modelo de progressão linear atualmente vigente” (UFBA, 2008, p. 4). Para os seus idealizadores, o Projeto dos BI's que estão em fase de implantação na UFBA pretende preencher uma

lacuna que marcou as duas últimas propostas de reforma da educação superior no Brasil: a) a de 1969 que importou modelos organizacionais, mas deixou intocada uma arquitetura acadêmica já obsoleta àquela altura; b) o *Projeto de Lei 7.200/2006*, ora em tramitação no Congresso Nacional, que preconiza novos mecanismos regulatórios, administrativos e de financiamento para as Instituições de Ensino Superior, *reduzindo a dimensão acadêmica a uma simples referência à possibilidade de inclusão de estudos gerais no início dos cursos de graduação*, no seu artigo 44, parágrafo 4º (UFBA, 2008, p.16 - grifos nossos).

De acordo com a Resolução n. 02/2008, assinada pelo reitor daquela universidade, a formação superior no nível de graduação passou a compreender as modalidades de licenciatura, conferindo diploma de licenciado; bacharelado, concedendo grau de bacharel; formação superior, conferindo diploma; superior de tecnologia, conferindo diploma de tecnólogo; bacharelado interdisciplinar, conferindo diploma de bacharel nas áreas de artes, humanidades, saúde, ciências e tecnologias. A formação superior atenderá aos seguintes princípios: flexibilidade (os estudantes podem escolher parte do percurso universitário; autonomia (consolidação de competências para o aprendizado permanente); articulação (interdisciplinaridade); atualização (ajustes programáticos periódicos). De acordo com essa resolução, a partir de 2012, 20% das vagas dos cursos em regime de progressão linear será destinada aos alunos que concluírem o BI da área em que se insere o curso. A resolução n. 03/2008 da UFBA regulamenta que a estrutura do BI compõe-se de duas etapas: formação geral, que corresponde no mínimo 20% do total do curso, formado por três eixos (linguagens, interdisciplinar e integrador) e formação específica, que corresponde a no mínimo 50% do total do curso, formado também por três eixos (orientação profissional, específico, e integrador). O restante da carga horária será preenchido mediante livre escolha do aluno nas etapas de formação geral e específica. O Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA afirma que,

o Decreto Presidencial n. 6.096/07 de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, vinculando uma significativa aplicação de

recursos a propostas de renovação acadêmica, veio ao encontro das expectativas das Instituições Federais que, a exemplo da UFBA, *necessitam de respaldo financeiro para se renovarem tanto no plano infra-estrutural quanto no organizacional e acadêmico* (2008, p. 9 - grifos nossos).

Nessa direção, liderada pela UFBA, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), por meio da resolução n. 20/2008 - do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), regulamentou o BI na instituição. Serão ofertados os BI em duas áreas do conhecimento: humanidades e ciência & tecnologia. Já a Universidade Federal do Vale do São Francisco, no seu projeto pedagógico, propôs a introdução, na matriz curricular, dos núcleos temáticos multidisciplinares e das disciplinas eletivas, que corresponderam a 30% da carga horária a ser cursada.

Em relação às discussões sobre a aproximação das propostas do Projeto da Universidade Nova com as proposições do Projeto de Lei n. 7.200/2006 encaminhado ao Congresso Nacional, para a alteração do artigo 44 da LDB²³⁸, sugere-se que:

§ 1º - O acesso ao ensino superior depende de classificação em processo *seletivo definido pela instituição de ensino superior*.

§ 2º - *As competências e conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho e em cursos de formação continuada poderão ser considerados para a integralização de cursos superiores*, de acordo com a legislação aplicável.

§ 4º As instituições de ensino superior, na forma de seus estatutos ou regimentos e respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, poderão organizar seus cursos de graduação, exceto os de educação profissional tecnológica, *incluindo um período de formação geral, em quaisquer campos do saber e com duração mínima de quatro semestres, com vistas a desenvolver:*

I – formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar;

II – estudos preparatórios para os níveis superiores de formação; e

III – orientação para a escolha profissional (BRASIL, 2006 - grifos nossos).

O Projeto de Lei n. 7.200/2006 sugere a modificação da organização da graduação, exceto da educação profissional tecnológica, incluindo um período de formação geral em qualquer campo do saber, com uma duração mínima de quatro semestres. Mediante essa nova estrutura, Gomes afirma que o projeto “não apenas cristaliza a reforma das universidades federais galvanizadas pelo Reuni como estabelece, para o conjunto do sistema

²³⁸ Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

federal de ensino, o modelo de organização acadêmico-curricular da Universidade nova” (2008, p. 41). A busca da ampliação desse nível de ensino por meio da flexibilização, da diversificação e da fragmentação do grau acadêmico da graduação vem acompanhada do discurso da importância da qualificação para o mercado de trabalho e do combate ao desemprego, ao cobrar das IES a responsabilidade pela diminuição do desemprego estrutural gerado pelas políticas macroeconômicas do regime capitalista.

O Projeto de Lei n. 7.200/2006 objetiva dar continuidade à reestruturação da educação superior no governo Lula. Nesse sentido, optou-se por transcrever alguns excertos considerados importantes para essa discussão, por apresentar concepções e fins para universidade. Caso seja aprovado com as atuais propostas, poderá acarretar mudanças expressivas nas universidades públicas brasileiras. Cabe destacar:

Título I - Capítulo I (disposições gerais) - Art. 3.º a educação superior é *bem público* que cumpre sua *função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão*, assegurada, pelo poder público, a sua qualidade.

Título II – Capítulo I - Artigo 26 – A universidade deverá constituir conselho social de desenvolvimento, de caráter consultivo, presidido pelo reitor, conforme disposto em seus estatutos, com representação majoritária e plural de representantes da sociedade civil externos à instituição, com a finalidade de assegurar a participação da sociedade em assuntos relativos ao desenvolvimento institucional da universidade e às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Título II – Capítulo III – Seção II – Artigo 39 – A universidade federal é pessoa jurídica de direito público, instituída *e mantida pela União* [...]. Capítulo II - Seção II - Artigo 14 – parágrafo único – A autonomia administrativa e a *autonomia de gestão financeira* e patrimonial são *meios de assegurar a plena realização da autonomia didático-científica* (BRASIL, 2006 - grifos nossos).

Na proposta do Projeto de Lei n. 7.200 reafirma-se que a educação superior é um bem público, mantido pela União e que deverá cumprir o seu papel mediante o ensino, pesquisa e extensão, cabendo ao poder público assegurar sua *qualidade* e seu financiamento. Porém, ao estabelecer metas e indicadores de desempenho que deverão ser cumpridos para a distribuição de recursos que excederem as despesas obrigatórias, levanta a discussão sobre autonomia universitária, quando vincula a obtenção de recursos extras mediante critérios que não foram discutidos pela universidade²³⁹. Coloca em debate até que ponto a qualidade da

²³⁹Em relação ao financiamento, o projeto de Lei n. 7.200 propõe: Título II - Capítulo III - Seção IV (Do financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior) - artigo 43 - Durante o período de 10 (dez) anos, contados a partir da publicação desta Lei, a União aplicará, anualmente, nas instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação, *nunca menos do equivalente a 75%* (setenta e cinco por cento) da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino. Artigo 44 - A distribuição dos recursos a que se refere o art. 43 entre as instituições federais de ensino superior, no que *exceder às despesas*

educação poderá ser alcançada mediante critérios meramente quantitativos e estatísticos como ampliar o número de matrículas, ingressantes e concluintes na graduação e na pós-graduação, nos períodos matutino, vespertino e noturno; o registro e a comercialização de patentes; a diminuição da relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós-graduação; aferição dos resultados da avaliação pelo SINAES²⁴⁰. O atingimento dos indicadores de desempenho e da qualidade desejada denota contradições, ao estimular a *racionalização* do custo/aluno (proporção professor/aluno), ao mesmo tempo em que exige a ampliação do número de vagas e concluintes; assegurar fontes extras de financiamento; fomentar a competitividade entre as Ifes por recursos. Ao garantir o financiamento das universidades para as despesas consideradas obrigatórias, assegura a conquista de um direito importante. No entanto, o grande déficit acumulado ao longo das últimas décadas, devido à restrição de recursos, principalmente no governo FHC, levanta a questão de se a verba proposta no Projeto de Lei n. 7.200 será suficiente para a recuperação, a manutenção e a expansão das novas universidades federais e dos novos cursos mediante a expansão de matrículas com qualidade.

Fanelli (2009) explica que na América Latina, o modelo de financiamento para as universidades que tem ganhado destaque é o que se dá por meio de contrato para realização de metas específicas, citando inclusive o caso brasileiro, a partir do Reuni. Sobre os temas de autonomia e financiamento, Amaral constata que,

pode-se verificar que houve, a partir de 1990, uma diminuição substancial nos recursos originários do tesouro nacional com a tendência à recuperação nos anos 2004 e 2006, no governo Lula, com a ressalva de que uma parte dos recursos se dirigiu ao financiamento da expansão das Ifes que se consolidou de 2005 para 2006. [...]. As estratégias utilizadas pelos governos, ao longo do tempo, de redução dos recursos dos fundos públicos aplicados nas instituições públicas atingem frontalmente o que elas possuem de mais caro, a autonomia acadêmica. *Sob o achatamento de seus recursos, há um tolhimento à liberdade acadêmica das instituições, que passa a dirigir*

obrigatórias, será feita conforme orientação de comissão colegiada, integrada por membros da comunidade acadêmica, da sociedade civil e dirigentes públicos, mediante avaliação externa de cada instituição federal e de seu respectivo plano de desenvolvimento institucional, na forma do regulamento. § 2.º - O repasse dos recursos deverá observar, no mínimo, os seguintes indicadores de desempenho e qualidade, conforme regulamento: I - O número de matrículas, ingressantes e concluintes na graduação e na pós-graduação, nos períodos matutino, vespertino e noturno; IV- registro e comercialização de patentes; V - a relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós-graduação; VI - os resultados da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei n.º 10.861, de 2004 (BRASIL, 2006 - grifos nossos).

²⁴⁰“§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2006b).

muitas de suas ações para atender aos interesses utilitaristas de, em geral, exigentes financiadores privados (AMARAL, 2008a, p. 281 - grifos nossos).

Outro ponto que vem sendo destacado é o do aumento e comercialização de patentes, que direciona as Ifes a aproximar-se cada vez mais do mercado e das parcerias com as empresas privadas para a busca de recursos financeiros alternativos. Chauí, em 2001, já chamava a atenção sobre a aceitação acrítica da privatização da pesquisa ao recorrer-se ao financiamento privado, que pode incorrer nos seguintes efeitos:

I - perda da autonomia ou liberdade universitária para definir prioridades, conteúdos, formas, prazos e utilização das pesquisas, que se tornam inteiramente heterônomas; II - aceitação de que o Estado seja desincumbido da responsabilidade pela pesquisa nas instituições públicas; III - aceitação dos financiamentos privados como complementação salarial e fornecimento de infra-estrutura para os trabalhos de investigação, privatização da universidade pública; IV - desprestígio crescente das humanidades, uma vez que sua produção não pode ser imediatamente inserida nas forças produtivas, como os resultados das ciências; V - aceitação da condição terceiro mundista para a pesquisa científica, uma vez que os verdadeiros financiamentos para pesquisas de longo prazo e a fundo perdido são feitos no Primeiro Mundo (2001, p. 39).

Na ótica do Projeto de Lei n. 7.200 são esperados das Ifes os seguintes papéis e princípios:

Capítulo III - Seção I - Artigo 36 - São comuns às instituições federais de ensino superior os seguintes princípios e diretrizes: I - *inclusão de grupos sociais e étnico-raciais [...]*; II - articulação com órgãos e entidades da administração pública federal, direta e indireta, em especial com as entidades de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica; III - articulação com os demais sistemas de ensino visando à qualificação da educação básica e à expansão da educação superior; IV - cooperação na *redução de desigualdades regionais [...]*; V - formação e qualificação de quadros profissionais, inclusive por programas de extensão universitária, cujas habilitações estejam especificamente *direcionadas ao atendimento de necessidade do desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico regional, do mundo do trabalho, urbano e do campo*; VI - *gratuidade do ensino público* em estabelecimentos oficiais. Artigo 37 - As instituições federais de ensino superior, na elaboração de seus planos de desenvolvimento institucional, nos termos do art. 19, *especificarão as metas e os objetivos que se propõe a realizar em ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, com especial destaque aos projetos de expansão e qualificação institucional, em consonância com sua vocação institucional e as características da região*. § 3º - As metas e objetivos de que trata o *caput* deverão considerar os aspectos relativos à *gestão eficiente* de recursos humanos, materiais, orçamentários e financeiros, com vistas ao *aumento da satisfação da comunidade e da qualidade dos serviços prestados, à adequação de processos de trabalho, à racionalização dos dispêndios, em*

especial com o custeio administrativo, e à efetiva arrecadação de receitas próprias, quando couber (BRASIL, 2006 - grifos nossos).

O Projeto objetiva preservar a gratuidade desse nível de ensino nas instituições federais, buscando atender em parte às camadas populares ao enfatizar a inclusão dos grupos minoritários, a redução das desigualdades regionais e, em contrapartida, exigindo das Ifes, à gestão *eficiente* de recursos humanos, materiais, orçamentários e financeiros, a *racionalização* dos dispêndios e a efetiva arrecadação de receitas próprias *quando couber*. Com isso, as induz a apropriar-se da administração gerencial, da diversificação das fontes de financiamento, da busca de parcerias no mercado. Também estabelece que as Ifes devam buscar suas vocações e papéis de acordo com as circunstâncias, expectativas locais e regionais a fim de mostrar sua relevância social, fato que poderá ampliar a diferenciação e hierarquização entre as Ifes na execução de suas novas finalidades sociais.

De acordo com o Projeto de Lei n. 7.200, será considerada universidade uma instituição que atenda aos seguintes requisitos:

Capítulo II - Seção II - Artigo 12 - Classificam-se como universidades as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos mínimos: I - *Estrutura pluridisciplinar*, com oferta regular, em *diferentes campos do saber*, de pelo menos dezesseis cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo, pelo menos, oito cursos de graduação, três cursos de mestrado e um curso de doutorado. II - programas institucionais de extensão nos campos do saber abrangidos pela instituição. III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. IV - metade do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo pelo menos metade destes doutores. V - *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Parágrafo único - as universidades especializadas deverão oferecer, no mínimo, dez cursos de graduação ou de pós-graduação **stricto sensu** [...], sendo pelo menos, seis cursos de graduação no campo do saber de designação, um curso de mestrado e um de doutorado, no mesmo campo do saber e cumprir os incisos II, III, IV, V (BRASIL, 2006 - grifos nossos).

Em relação à classificação das IES que serão consideradas como universidade, os critérios são modificados em relação ao artigo 52 da LDB, quando se passar a nominar a quantidade de cursos necessários de graduação e pós-graduação *stricto sensu*; além disso, aumenta-se a exigência de titulação do corpo docente das instituições para serem consideradas

universidade ou universidade especializada²⁴¹. De acordo com a LDB/1996, as universidades constituem-se em:

instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano que se caracterizam por: I - *produção intelectual institucionalizada* mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único - é facultada a criação de universidades especializadas por campo de saber (BRASIL, 1996).

Vale dizer que o grau de exigência para as universidades, centros e faculdades é muito diferente e significativo, uma vez que a validade dos diplomas outorgados será legalmente a mesma para todas IES, independente da sua organização. A diferenciação institucional requerida no contexto da reestruturação da educação superior parece ser

²⁴¹De acordo com Decreto n. 5.773/ 2006, Art. 12. “As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades”. O Art. 15 do Decreto instrui o pedido de credenciamento mediante os seguintes documentos: “a) comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, prevista na Lei n. 10.870, de 19 de maio de 2004; b) plano de desenvolvimento institucional; c) regimento ou estatuto; e d) identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um. Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: I - missão, objetivos e metas da instituição, *em sua área de atuação*, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto à *flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso*, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando: a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos; b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras” (BRASIL, 2006b).

minorada no Projeto de Lei n. 7.200, quando classifica as IES em apenas três tipos: universidades, centros universitários e faculdades, apesar de que se exija ao mesmo tempo, a explicitação, principalmente das Ifes, de sua vocação, finalidade e relevância para as regiões em que estão inseridas, induzindo, de certa forma, a diferenciação. Quanto à função social desse nível de ensino, propõe-se que,

Capítulo I – Art. 4º A função social do *ensino superior* será atendida pela instituição mediante a garantia de: I – *democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico*; II – formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade aferidos na forma da lei; III - *liberdade acadêmica*, de forma a garantir a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; IV - atividades curriculares que promovam o respeito aos *direitos humanos* e o *exercício da cidadania*; V - incorporação de meios educacionais inovadores, especialmente os baseados em *tecnologias de informação e comunicação*; VI - articulação com a educação básica; VII - promoção da diversidade cultural, da identidade e da memória dos *diferentes segmentos sociais*; VIII - preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural, artístico e ambiental; IX - disseminação e transferência de conhecimento e tecnologia visando ao *crescimento econômico sustentado* e à melhoria de qualidade de vida; X - inserção regional ou nacional, por intermédio da *interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho, urbano ou rural*; XI - estímulo da *inserção internacional das atividades acadêmicas* visando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e intercâmbio de docentes e estudantes com instituições estrangeiras; XII - *gestão democrática* das atividades acadêmicas, com organização colegiada, assegurada a participação dos diversos segmentos da comunidade institucional; XIII - liberdade de expressão e associação de docentes, estudantes e pessoal técnico administrativo; e XIV - *valorização profissional dos docentes* e do pessoal técnico administrativo, inclusive pelo estímulo à formação continuada e às oportunidades acadêmicas (BRASIL, 2006 - grifos nossos).

No artigo 4º do Capítulo I do Projeto de Lei, descrevem-se os papéis sociais do *ensino superior* ao mesmo tempo em que se propõem alterações no artigo 43 da LDB, que trata das finalidades da educação superior. Apesar da proposta não retirar os sete primeiros artigos da atual LDB sobre as finalidades e acrescentar mais oito fins, verifica-se um discurso sobre a importância da *modernização e reestruturação* dos papéis da educação²⁴². Apesar da constatação da expansão de vagas públicas nesse nível de ensino no atual governo e da

²⁴² Os artigos que são propostos são: VIII - a formação pessoal e profissional de elevada *qualidade* científica, técnica, artística e cultural, nos diferentes campos do saber; IX - o estímulo à *criatividade*, ao espírito e ao rigor acadêmico-científico; X - a *oferta permanente de oportunidades de informação* e de acesso ao conhecimento, aos bens culturais e às tecnologias; XI - o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura; XII - o atendimento das *necessidades sociais de formação* e de conhecimento avançados; XIII - o aprimoramento da educação e das condições culturais para a garantia dos direitos sociais e do *desenvolvimento socioeconômico e ambiental sustentável*; XIV - a promoção da extensão, como processo educativo, cultural e científico, em articulação com o ensino e a pesquisa, a fim de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade; e XV - a valorização da solidariedade, da cooperação, da diversidade e da paz entre indivíduos, grupos sociais e nações (BRASIL, 2006).

afirmação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, verificam-se novos parâmetros propostos para a educação superior no âmbito da autonomia, qualidade, gestão, parcerias, inovação, oferta permanente de oportunidades, necessidades sociais de formação, desenvolvimento socioeconômico e ambiental sustentável, internacionalização, dentre outros. Esses vêm sendo considerados necessários para a *inserção* das universidades na sociedade da *economia do conhecimento*, à semelhança das agendas educacionais em âmbito global. Exige-se das universidades *múltiplas missões e finalidades*.

A especificidade do caso brasileiro passa pela necessidade da ampliação urgente do número de vagas na educação superior, devida à existência de taxas ainda muito altas em relação aos demais países, inclusive latino-americanos, de jovens que não estão matriculados no ensino superior. O governo Lula vem ampliando vagas públicas na educação superior por meio da criação de novas Ifes²⁴³ e da ampliação de vagas nas Ifes existentes e também da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)²⁴⁴. A ênfase na ampliação do acesso, no respeito aos direitos humanos, na cidadania e na diversidade cultural vem marcando a política do governo Lula, que pode tanto representar um avanço no que diz respeito aos fins da educação superior, como tornar-se apenas um discurso na busca de um consenso, principalmente junto às camadas populares. Isso quando se verifica, por exemplo, a proposta da introdução dos cursos de curta duração, de percursos flexíveis, da ampliação de vagas a baixo custo que podem comprometer a qualidade da educação e/ou ensino oferecidos.

As autoras Neves e Balbachevsky (2009), a partir da sua compreensão do referencial das experiências internacionais (Ásia, América Latina e Europa), tecem críticas ao quadro atual da educação superior no Brasil nos seguintes aspectos: a) predominância do

²⁴³Foram criadas ou transformadas em universidades federais: Universidade Federal do ABC; Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre; Universidade Federal de Alfenas; Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Universidade Tecnológica do Paraná; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Universidade Federal do Pampa.

²⁴⁴Foram criados 38 novos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/2008, a partir da rede já existente, formada pelos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Agrotécnicas Federais e Técnicas vinculadas às universidades. Presentes em 26 estados e no Distrito Federal, os institutos iniciam as atividades com 168 *campi*. Em 2010, a meta é ampliar as vagas de 215 mil para 500 mil e totalizar 354 unidades. Os IF vão destinar metade das vagas ao ensino médio integrado à educação profissional e, na educação superior, ofertarão 30% para os cursos de engenharias e bacharelados tecnológicos e 20% para as licenciaturas em ciências da natureza (física, química, biologia e matemática). Serão incentivadas também as licenciaturas com conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica (mecânica, eletricidade e informática) e, em relação à área de pesquisa e extensão, os institutos têm como objetivo a busca de soluções técnicas e tecnológicas. Os IF também introduzem a novidade de ter autonomia para criar e extinguir cursos e para registrar os diplomas. Também exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Cada instituto é organizado a partir de uma estrutura com vários *campi* e proposta orçamentária anual identificada para cada campus e Reitoria.

modelo de pesquisa para as IES (modelo considerado o mais caro do mundo) e da visão de que as instituições que não são caracterizadas como universidades não possuem a qualidade desejada, necessitando da tutela e vigilância estrita do Estado; b) o papel esperado do Estado para a regulação das IES que deveria focar na elaboração e no controle do cumprimento de metas; c) a qualidade exigida centra-se nos *inputs* do processo de ensino (proporção de professores com tempo integral, professores titulados, número de matrículas, biblioteca, dentre outros), que são considerados medidas frágeis para aferir a qualidade, uma vez que internacionalmente a atividade regulatória focaliza-se na medição dos resultados alcançados pelas instituições, o que, nessa visão, é considerado mais eficaz. Também a adoção de critérios uniformes (quantidade de professores com titulação, tempo integral, dedicação exclusiva, etc.) utilizada para medir a qualidade ideal para todos os cursos e instituições é considerada, para as autoras, inapropriada, por contrariar o movimento de diversificação das IES, que busca atender às demandas diferenciadas. Entendem que esse processo introduz um “viés ‘academicista’ que enfraquece a qualidade dessa modalidade de formação pós-secundária” (2009, p.113). Consideram também que, para o objetivo da expansão desse nível de ensino, faz-se necessária a oferta de cursos vocacionais de curta duração, tecnológicos e afins, voltados para o mercado de trabalho. Porém, afirmam que esses cursos possuem pouca oferta e padecem do estigma da baixa qualidade. E por último, defendem a importância da parceria do setor público com o setor privado no campo da educação superior (NEVES E BALBACHEVSKY, 2009).

Em relação às críticas e sugestões das autoras e o movimento de reestruturação do sistema de educação superior no Brasil, pode-se apreender que o modelo de ensino-pesquisa vem sofrendo desgaste, na medida em que se preconiza para as universidades, a necessidade de assumir papéis em consonância com as suas *vocações*, ou seja, atender as demandas das regiões em que estão inseridas, podendo naturalizar assim, submodelos de IES, ao enfatizar determinados papéis em detrimento de outros²⁴⁵. No cenário em que prevalece um sistema de

²⁴⁵ O documento da UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento*, de 2005, afirmou que as instituições de ensino superior “tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas. Esto se aplica sobre todo a los países en desarrollo, en los que es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades y susceptibles de propiciar sinergias disciplinarias y geográficas, así como actividades de cooperación en el plano regional e internacional. *Querer imitar a toda costa a las grandes universidades de los países del Norte sería un error* (p. 106) (grifos nossos). Já de acordo com o IESALC, de 2009, “algumas instituições e alguns sistemas nacionais estão introduzindo mais programas técnicos e profissionais. *Isto é crucial nas economias em desenvolvimento*, as quais necessitam mais graduados formados em disciplinas técnicas e também profissionais e líderes com conhecimento geral, criatividade e pensamento crítico. Existe, também, uma demanda pujante por *investigação centrada nas necessidades locais do desenvolvimento*” (IESALC, 2009b, p. 2 - grifos nossos). Outro documento, também de 2009, *Metas educativas 2021 - estudio de costos* do CEPAL e da OIE, afirma ser fundamental “mantener un equilibrio y armonía en el

2.281 IES que somente 183 são consideradas universidades, 120 são centros universitários (sendo 116 instituições privadas) e a grande maioria, 1.978, constituem-se em faculdades, das quais 1.829²⁴⁶ são instituições privadas, possibilitam argumentos em defesa da necessidade da *modernização* e do atendimento as demandas sociais/econômicas e da criação de um consenso da suposta qualidade deste quadro e do seu importante papel social, na medida em que são naturalizados: diversidade institucional; IES que enfoquem somente o ensino; métodos diferenciados de avaliação para as instituições; etc.. Quanto à regulação do sistema, verifica-se que o Estado vem assumindo novos papéis, como por exemplo, a opção pela centralidade da avaliação (SINAES) e pelo controle do cumprimento de metas para Ifes (REUNI). Em relação à oferta de cursos vocacionais e tecnológicos, vale dizer, da significativa expansão dos IF pelo governo Lula que oferecem cursos técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior, bem como as propostas para as Ifes para ofertarem modalidades diversificadas de graduações com certificações e/ou diplomas diferenciados²⁴⁷.

No tocante ao projeto de Lei n. 7.200/2006, cabe lembrar ainda a proposta que restringe a presença de 30% do capital votante a grupos estrangeiros na educação superior, sendo vedada a franquia nesse nível de ensino. De acordo com o

Capítulo II - Seção I - § 4º - Em qualquer caso, pelo menos 70% (setenta por cento) do capital votante das entidades mantenedoras de instituição de ensino superior, quando constituídas sob a forma de sociedade com finalidades lucrativas, deverá pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados. § 5º É vedada a franquia na educação superior (BRASIL, 2006).

O Brasil sofreu, nas últimas décadas, um aumento exponencial de IES e matrículas em instituições privadas com fins lucrativos. De acordo com Sguissardi (2008), do período de 1999 a 2006, o crescimento das IES públicas correspondeu a 29,2%, o das IES privadas sem fins lucrativos a 16% e o das IES privadas/mercantis, a 200%. Tais dados denotam que o modelo de expansão da educação superior vem sendo acompanhado

avance de oferta educativa técnica y universitaria. Atendiendo a una definición de educación técnica como el proceso educativo en el que se entraña el estudio de tecnologías y ciencias afines y la adquisición de conocimientos prácticos, actitudes, comprensión y conocimientos teóricos referentes a las ocupaciones de diversos sectores de la vida económica y social [...]. Por otro lado, en el caso de la educación universitaria, las claves son similares, es decir, se precisa una mayor vinculación entre la universidad y la sociedad puesto que las necesidades del mundo actual tienden a estar cada vez más centradas en el conocimiento. La educación universitaria, en ese sentido, también debe atender a las exigencias del mundo del trabajo, debe contribuir en la consolidación de una sociedad del conocimiento”(CEPAL; OIE, 2009, p. 90).

²⁴⁶Conferir BRASIL. MEC, 2009.

²⁴⁷Nessa direção, podem-se verificar as iniciativas da UFBA (BI) e da UFABC (Bacharelado em Ciência e Tecnologia), além da introdução, por várias IES, de cursos sequenciais, semi-presenciais, a distância, dentre outros.

crescentemente pelo predomínio dos interesses privados/mercantis que se têm-se constituído em significativo mercado educacional em expansão, chamando a atenção de grandes fundos de investimentos, que veem os países periféricos, principalmente como fontes potenciais de lucratividade²⁴⁸. Sguissardi (2008) comenta que grupos estrangeiros como Laureate Education, Whitney International University System, Apollo Group compraram IES privadas brasileiras, passando a negociar ações na bolsa de valores bem como têm surgido empresas de consultoria especializadas em preparar instituições para o processo de incorporação ou fusão tanto com grupos nacionais como internacionais.

A política da educação superior no governo Lula, no período 2003-2009, têm-se caracterizado pela implementação de medidas pontuais e impactantes para esse nível de ensino por meio da promulgação de diversas leis e decretos. Se o projeto n. 7.200/2006 for aprovado com as diretrizes atuais, estará ratificando, em grande parte, as opções já delineadas pelo atual governo para esse campo. Gomes chama a atenção para que o projeto “propõe alterações importantes no marco legal estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, no sentido de, rigorosamente, abrir uma nova fase da educação superior, não apenas sob o ponto de vista do marco legal, mas também de organização e funcionamento” (2008, p. 27).

Discutir a reforma da educação superior e a construção dos novos papéis para as universidades bem como os meios necessários para que a educação superior possa de fato contribuir para o desenvolvimento democrático da sociedade brasileira, nos faz refletir que

sem a interrogação de seu *sentido* e *finalidade*, a instituição não tem condições de definir os *meios* para a realização de seus *fins*, de seu ser, de tornar-se efetivamente o que é, em virtude de sua natureza, pois a definição desses *meios* é desafio e trabalho que transcende a esfera da mera operacionalidade e exige necessariamente a reflexão. A discussão da lei, da estrutura, da gestão, da autonomia, do financiamento, da carreira docente, da formação, do ensino e da pesquisa pressupõe a idéias de universidade (COELHO, 2004, p. 23).

No cenário da reestruturação produtiva do capital em âmbito mundial e da sua articulação com as reformas do sistema de educação superior em diversos países podem-se levantar determinados aspectos que se refletem no alargamento das finalidades sociais que estão sendo requeridas para as universidades nas últimas décadas:

²⁴⁸Para mais detalhes sobre a expansão da educação superior no Brasil e dos investimentos estrangeiros no mercado educacional brasileiro, conferir Sguissardi (2008).

- a) demanda (necessidade de expansão e do atendimento de grupos minoritários e excluídos);
- b) diversificação das IES (atendimento de demandas diferenciadas; presença de IES estrangeiras nos países);
- c) criação de redes: ensino, investigação, intercâmbios (importância crescente das áreas de integração dos sistemas de educação superior, no caso da América Latina, a criação do Enlaces e na Europa, o Processo de Bolonha);
- d) aprendizagem ao longo da vida (atualização de competências; flexibilidade de ingresso nas IES; ampliação das relações com o mundo do trabalho, etc.)
- e) tecnologias da informação e da comunicação (universidades abertas, educação a distância);
- f) responsabilidade social (demonstrar sua relevância social e desenvolvimento sustentável);
- g) mudança nos papéis do Estado na promoção da educação superior (novos mecanismos de regulação).

Tais fatores que passam a ser reclamados para as universidades relacionam-se, em parte, com o contexto da crise levantada por Santos (2004): de hegemonia de legitimidade e institucional. As universidades necessitam diferenciar-se para expandir o acesso e proporcionar a inclusão de novas clientelas e, nesse processo, devem diversificar as fontes de financiamento e a atuação do Estado. A expansão e inclusão de novos públicos combate seu elitismo, bem como possibilita resgatar sua hegemonia à medida que incorpora a aprendizagem ao longo da vida e as TIC possibilitando sua atuação em várias localidades/regiões e para públicos alvos diversos com diferentes formações. Consequentemente permite também superar a crise institucional, na medida em que passa a demonstrar sua nova relevância social na *sociedade da economia do conhecimento*.

No Processo de Bolonha, tem-se enfatizado a contínua expansão da educação superior por meio da defesa da sustentabilidade das IES mediante a diversificação das fontes de financiamento (Estado, sociedade civil, famílias); diferenciação e competitividade entre as instituições; gestão profissionalizada; agências de avaliação e acreditação; convergência de percursos acadêmicos com mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; flexibilidade e diminuição da duração dos cursos; aprendizagem ao longo da vida e novos paradigmas de aprendizagem. No processo brasileiro, verifica a predominância da oferta desse nível de ensino na esfera privada, apesar de o governo Lula ter incrementado a expansão da rede federal com oferecimento de vagas gratuitas ao mesmo tempo em que vem incentivando

as Ifes a buscarem fontes alternativas orçamentárias e a atingirem metas de desempenho para financiamento extra, fato que pode acarretar a competitividade entre as instituições e a implantação de uma gestão gerencial; diversificação institucional²⁴⁹; fortalecimento dos mecanismos de regulação estatal, como Reuni, SINAES; estímulo à mobilidade estudantil; incentivo à revisão da estrutura acadêmica e diversificação das modalidades de graduação; incremento da educação a distância e criação de universidades virtuais.

3.2.2.1 Universidades antigas e novas no Brasil: o processo de reconfiguração das finalidades sociais

Sobre o discurso cada vez mais insistente da necessidade das universidades demonstrarem à sociedade sua *relevância social* e de, inclusive, atenderem às demandas das regiões em que está inserida, argumento reforçado no projeto n. 7.200/2006, buscou-se, neste estudo, verificar se os documentos institucionais das universidades mostram mudanças em relação às suas finalidades sociais. O estudo se fez a partir de uma amostra composta por: a) dez Ifes criadas ou federalizadas no período de 1920-1970, por região geográfica; b) dez instituições criadas ou transformadas em Ifes no governo Lula. As dez Ifes mais antigas foram sorteadas aleatoriamente por região. São elas: a) região Norte: Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Amazonas; b) região Nordeste: Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Bahia; c) região Centro-Oeste: Universidade de Brasília e Universidade Federal do Mato Grosso; d) região Sudeste: Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Minas Gerais; e) região Sul: (Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Paraná). As dez Ifes criadas ou transformadas a partir de 2005, são: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Foram consultados os documentos institucionais (Estatuto, Planejamento de Desenvolvimento Institucional, Planejamento Estratégico, Relatório de Gestão) disponíveis

²⁴⁹Na rede federal, verificam-se instituições com focos diferenciados, como por exemplo, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

nos sites dessas instituições²⁵⁰. A consulta desse canal eletrônico mostrou-se significativa porque esse meio de comunicação vem sendo muito valorizado pela difusão e valorização das TIC como também vem propiciando outro fator que ganha expressão na gestão das IES, a *transparência*. O quadro I, a seguir, apresenta de modo sintético as finalidades definidas por cada uma das instituições antigas em seus documentos básicos.

Quadro I

Universidades por região e finalidades/missões institucionais

Universidade/ano de criação e/ou federalização	Região	Finalidades
UFPA – 1957	N	(Estatuto) III - cooperar para o <i>desenvolvimento regional, nacional e internacional, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência ao atendimento de serviços de interesse comunitário e às demandas sócio-político-culturais por uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa.</i>
UFAM – 1962	N	PDI (2006-2015) Finalidade: cultivar o saber em todos os campos do conhecimento, puro e aplicado, cumprindo-lhe para tanto: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo [...]; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, colaborar na sua formação contínua, promover a investigação científica [...], assim como a criação e a difusão da cultura [...]; manter, a partir da preocupação com a realidade amazônica, <i>o compromisso com os povos indígenas; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os da região amazônica, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; [...].</i> Missão: cultivar o saber em todas as áreas de conhecimento por meio <i>do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia.</i>
UFPE – 1945	NE	(Estatuto) Art. 3º - a) ministrar o ensino em grau superior, realizar pesquisa e estimular atividades criadoras no campo das ciências, das letras, ampliando os campos do conhecimento humano; b) estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos ou serviços especiais; c) aplicar-se ao estudo <i>da realidade brasileira e colaborar no desenvolvimento do País, e do Nordeste em particular, articulando-se com os poderes públicos e a iniciativas privadas.</i> Relatório de Gestão 2007: As diretrizes (prioridades) de ações (opções estratégicas): a) o acesso à Universidade, a <i>redução da retenção e da evasão e a melhoria da qualidade da graduação;</i> b) a qualidade da pós-graduação e da pesquisa, c) <i>a interação entre a</i>

²⁵⁰Na coleta das informações dos documentos eletrônicos, verificou-se que, nos sites das instituições, a disponibilidade dos documentos variava (Estatutos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Planejamento Estratégico, Relatórios de Gestão), como também a data de atualização, sendo alguns mais antigos e outros revisados em datas mais recentes, bem como a facilidade ou dificuldade de manejo na obtenção de dados. Verificar apêndice 5.

Universidade/ano de criação e/ou federalização	Região	Finalidades
		<i>Universidade e a sociedade;</i> d) a valorização dos recursos humanos; e) o sistema de planejamento, gestão e avaliação ²⁵¹ .
UFBA - 1946	NE	PDI (2004-2008): <i>ampliar o papel da instituição no desenvolvimento social e econômico local, regional e nacional, participar de fóruns de discussão e definição de políticas públicas nos níveis local, regional e nacional, estabelecer parcerias com órgãos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil.</i>
UNB - 1960	CO	Sistema de planejamento institucional (2006-2010) - missão: produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com <i>a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável</i> . Visão: alcançar o padrão de excelência acadêmica e ser <i>referência nacional, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País</i> .
UFMT - 1970	CO	PDI (2005-2010) - visão de futuro: tornar-se <i>referência nacional e internacional</i> como instituição <i>multicampi</i> de qualidade acadêmica, consolidando-se como <i>marco de referência para o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do cerrado e do pantanal</i> . Missão: produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado.
UFRJ - 1920 ²⁵²	SE	Proposta do plano quinquenal (2006): a universidade destina-se a completar a <i>educação integral do estudante</i> , preparando-o para: exercer profissões de nível superior; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das <i>desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa</i> , ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; <i>lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia; contribuir para a solidariedade nacional e internacional</i> .
UFMG - 1950	SE	PDI (2008-2012): assume como missão gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como <i>instituição de referência nacional</i> na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com <i>intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável</i> . [...] No cumprimento dos seus objetivos, a UFMG mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais e internacionais e constitui-se, também, em veículo de desenvolvimento regional, nacional e internacional.

²⁵¹“UFPE consolida-se como uma das melhores universidades do País, segundo avaliações do MEC e do MCT: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é uma das melhores universidades do País, em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, sendo a melhor do Norte-Nordeste, segundo avaliações dos Ministérios da Educação (MEC) e de Ciência e Tecnologia (MCT)”. Disponível em: <http://www.ufpe.br/>. Acesso em: 09 nov. 2009.

²⁵²A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965. Consultar: http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA

Universidade/ano de criação e/ou federalização	Região	Finalidades
UFRGS - 1950	S	(Estatuto): I - promover, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, todas as formas de conhecimento; II – ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da profissão nos diferentes campos de trabalho, da investigação, do magistério e das atividades culturais, políticas e sociais; III - manter <i>ampla e diversificada interação com a comunidade</i> [...] articulação entre [...] <i>as entidades públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional</i> ; IV - estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade, com o propósito de <i>contribuir para o desenvolvimento regional e nacional</i> bem como para a qualidade da vida humana; V – [...] integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade; [...]; VII cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais.
UFPR - 1950	S	(Estatuto): construir e disseminar o conhecimento para formar o cidadão e promover o <i>desenvolvimento humano sustentável</i> .

FONTES: <http://www.ufpa.br>; <http://www.ufam.br>; <http://www.ufpe.br>; <http://www.ufba.br>; <http://www.unb.br>; <http://www.ufmt.br>; <http://www.ufjf.br>; <http://www.ufmg.br>; <http://www.ufrgs.br>

A partir da leitura dos documentos, pode-se constatar que as Ifes afirmam desenvolver seus papéis mediante a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão bem como assumem propiciar uma formação ampla, estimulando a criação cultural, o desenvolvimento de um espírito científico e do pensamento reflexivo na formação de diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, na promoção da pesquisa, na divulgação dos conhecimentos e na prestação de serviços à sociedade. Porém, a partir desse modelo, as Ifes apropriam-se de certas especificidades que podem, de certa forma, coadunar-se com as novas demandas requeridas para as universidades no atual contexto de sua reestruturação em âmbito global.

Dentre as Ifes que realçam a importância de promover o desenvolvimento da região em que estão inseridas, destacam-se a UFPA, a UFPE, a UFMT, e a UFAM. A UFBA, além do desenvolvimento regional e nacional, enfatiza a ampliação do espaço de interlocução com a sociedade, a participação em fóruns de discussão nacional e local para a definição de políticas públicas, o estabelecimento de parcerias com várias entidades públicas e privadas e o intercâmbio com instituições nacionais e internacionais. Verifica-se a busca da posição de liderança por parte dessa instituição, ao divulgar o *projeto da Universidade Nova* nos fóruns nacionais e locais e de ser a primeira Ifes a instituir o BI, diversificando e flexibilizando suas atividades de ensino. A UFAM demonstra sua preocupação com a realidade *amazônica*, o seu *compromisso com os povos indígenas e com a prestação de serviços especializados à comunidade*, estabelecendo como ela uma relação de reciprocidade. A UNB busca ser

referência nacional para contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país. A UFPR acentua o desenvolvimento sustentável. Já a UFRJ enfatiza a educação integral, envolvendo também: universalização da cidadania, solidariedade e paz internacional, formação contínua, estímulo a produção de conhecimento sobre os problemas nacionais e regionais, visando a superar as desigualdades nos dois âmbitos. A UFRGS busca também o desenvolvimento regional e nacional, por meio da ampliação e diversificação da interação com a sociedade e articulação com entidades públicas, privadas, nacionais e internacionais. A UFMG procura ser uma instituição de referência nacional para a formação de indivíduos comprometidos com a transformação e o desenvolvimento sustentável, além de buscar a ampliação da cooperação acadêmica com instituições nacionais e internacionais e de ser veículo de desenvolvimento nacional e internacional.

Pode-se notar que as Ifes explicitam sua intenção de buscar maior aproximação com a sociedade, seja com entidades públicas ou privadas, regionais, nacionais e/ou internacionais; de atender as demandas das localidades em que estão inseridas; de cooperar academicamente com instituições nacionais e internacionais expressando uma nova necessidade da formação de redes. Tal movimento acompanha as discussões que pressionam as universidades para mostrarem a relevância dos seus papéis na sociedade dita globalizada. Incorporam, por isso, nas agendas universitárias o desenvolvimento econômico e social, o desenvolvimento sustentável, o estabelecimento de parcerias, a ampliação da interlocução com a sociedade, a formação contínua, a cooperação acadêmica com instituições nacionais e internacionais, a preocupação em tornar-se referência nacional e/ou internacional.

Apesar da amostra das instituições ter-se centrado nas Ifes, por sua importância histórica e produção científica de grande relevo, vale citar que a Universidade de São Paulo (1934) vem demonstrando sua finalidade de assumir a posição de liderança no campo da pesquisa científica e do seu papel integrador e de ponte, para as demais universidades brasileiras como também para instituições universitárias dos países da América Latina, africanos, dentre outros²⁵³, mediante sua articulação com universidades renomadas em âmbito mundial.

²⁵³“A USP avançou seis posições no Academic Ranking of World Universities (ARWU), e passa a ser a 115ª melhor universidade do mundo. O ranking internacional é elaborado pelo Institute of Higher Education, da Shanghai Jiao Tong University, e é considerado um dos mais importantes na área acadêmica. [...] A USP é a única universidade brasileira entre as 200 melhores do mundo”. Disponível em: <http://www4.usp.br/index.php/institucional/17907-usp-sobe-seis-posicoes-em-ranking-internacional-de-universidades>. Acesso em: 12 nov. 2009. Ainda publicou em seu sítio: a Universidade de São Paulo pouco tem aproveitado seu potencial, como maior universidade brasileira, e *certamente uma das melhores do Terceiro Mundo*, no sentido de poder e *fazer irradiar sua experiência, em particular para os países vizinhos, e para várias das regiões em desenvolvimento do planeta*. Pelas suas características, a USP parece *possuir vocação*

O quadro II, a seguir, traz o panorama das finalidades das “novas universidades”, criadas, sobretudo, em 2005 e 2008.

Quadro II

Universidades criadas e/ou transformadas no governo Lula da Silva por região e suas finalidades/*missões* institucionais

Universidade/ano de criação/transformação	Região	Finalidades
UFABC – 2005	SE	(Estatuto): Para alcançar seus objetivos, caberá à UFABC: I - <i>estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade, com o propósito de apresentar soluções</i> , sob a inspiração dos princípios da democracia; II - valer-se dos recursos da coletividade, tanto humanos como materiais, para <i>integração dos diferentes grupos étnicos e sociais</i> UFABC; III - cumprir a parte que lhe cabe no processo educativo de desenvolver na comunidade universitária uma consciência ética, valorizando as <i>idéias de civismo, de pátria, de ciência e de humanidade</i> ; IV - constituir-se em fator de integração da cultura nacional; V - participar de programas oficiais de cooperação internacional; VI - <i>assessorar</i> as entidades públicas e particulares no campo de estudos e pesquisas; VII - cooperar com universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais. [...] A UFABC oferece cursos [...] concebidos a partir de <i>um método inovador</i> que consiste na prática e <i>flexibilidade</i> de montar uma combinação de módulos obrigatórios, eletivos e livres que correspondem às <i>necessidades e desejos dos alunos e às tendências do mercado de trabalho</i> . Nesse sistema, <i>todos os ingressantes cursam o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T)</i> . Esse é um método que está em harmonia com tendências nacionais e internacionais.
UFTM – 2005	SE	Sítio: <i>A Universidade desempenha uma função de liderança na região do Triângulo Mineiro e hoje vê sua área de influência ampliada, estendendo-se até o interior de São Paulo, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul</i> . Relatório de gestão: A Universidade Federal do Triangulo Mineiro <i>interage com a sociedade de forma contínua, atenta aos anseios e necessidades da comunidade, ampliando cada vez mais sua área de atuação</i> . Sua inserção no contexto regional é consolidada pelo atendimento à demanda de cursos de nível técnico (médio), voltados para a área da saúde, à demanda de curso superior (área da saúde e da educação) e à de pós-graduação (especialização, residência médica, mestrado e doutorado).

para ser uma universidade-ponte entre os melhores centros mundiais de pesquisa e as regiões menos desenvolvidas (incluindo-se aqui o próprio Brasil), visto que uma grande parte de seus docentes conhece as duas esferas, fala ambas as linguagens e sabe transitar entre elas. Por um lado, *o trabalho científico da USP tem sido estimulado pelo contato com centros de excelência no exterior, visto que a grande maioria dos seus docentes tem mantido intercâmbio com universidades congêneres da Europa, América do Norte, Japão, etc., atividades que devem ser mantidas e ampliadas. Por outro lado, há considerável demanda por parte de países menos preparados, particularmente da África e da América Latina, que nutrem a expectativa de que a USP possa ajudá-los em seu desenvolvimento científico e tecnológico*. Disponível em: <http://www.usp.br/ccint/> acesso em 01 nov. 2009.

Universidade/ano de criação/transformação	Região	Finalidades
UNIFAL – 2005	SE	(PDI) - vocação da Instituição: A UNIFAL-MG considera que a educação superior em nossos dias adquire <i>um papel relevante em virtude das mudanças aceleradas de ordem científica e técnica que incidem diretamente no desenvolvimento sócio-econômico e cultural do país, o que determina a necessidade de redefinir e aperfeiçoar suas funções com relação à formação e capacitação permanente de recursos humanos altamente qualificados, à investigação científica que sustenta essas mudanças e aos serviços necessários à sociedade em correspondência com tal desenvolvimento.</i>
UFCSPA – 2008	S	(Estatuto) Art. 3º A Universidade tem os seguintes objetivos: I – <i>formar profissionais aptos para a inserção no mercado de trabalho e para a participação no desenvolvimento da sociedade</i> , além de colaborar na <i>formação contínua desses profissionais</i> ; II - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - incentivar o trabalho de pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura; [...]; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento profissional e cultural, possibilitando sua concretização.
UTFPR – 2005	S	(Estatuto) Art. 2º - A UTFPR reger-se-á pelos seguintes princípios: I - <i>ênfase na formação de recursos humanos no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, envolvidos nas práticas tecnológicas e na vivência com os problemas reais da sociedade, voltados notadamente para o desenvolvimento socioeconômico local e regional.</i> Projeto político pedagógico - objetivos: Gestão sistêmica; excelência no ensino; integração com a comunidade (intensificar a cooperação com a comunidade; ampliar programas de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras; buscar novas parcerias; intensificar a participação dos familiares dos estudantes nas atividades da UTFPR; fortalecimento da marca (estabelecer um plano de marketing institucional; divulgar os resultados da UTFPR nas ações do ensino, da pesquisa e da extensão; capacitar servidores para a divulgação das competências e potencialidades da UTFPR; estruturar procedimentos que possibilitem a transferência de tecnologia ²⁵⁴ .
UFPAMPA – 2008	S	(Sítio): o objetivo da sua criação relaciona-se com a necessidade <i>de minimizar o processo de estagnação econômica da região onde está inserida, para viabilizar o desenvolvimento regional</i> e ser agente de incorporação da região ao desenvolvimento do Rio Grande do Sul.
UFVJM – 2005	SE	(Estatuto): objetivos precípuos: I. A geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada entre si e integrados na educação do

²⁵⁴Em 1978 foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet-PR. Para conferir sua história desde 1909, conferir: <http://www2.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>.

Universidade/ano de criação/transformação	Região	Finalidades
		cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica; [...] III. Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua <i>formação contínua</i> ; [...]; VII. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os <i>nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade</i> .
UFERSA – 2005	NE	(Estatuto) Missão: III - contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, dando <i>ênfase à região Semi-Árida brasileira, visando à elevação do índice de desenvolvimento humano por meio de pesquisas e extensão, realizadas em seu âmbito</i> .(...). Art. 3º - São objetivos institucionais da UFERSA: I - ministrar ensino superior visando o desenvolvimento do espírito político-científico e sócio-ambiental, desenvolvendo pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover atividades de extensão universitária estabelecendo uma relação aberta e recíproca com a sociedade, garantindo a sua sustentabilidade.
UFRB – 2005	NE	(Estatuto Art. 3º) A UFRB tem as seguintes finalidades: I - gerar e disseminar conhecimentos nos campos das ciências, da cultura e das tecnologias; II - formar, diplomar e propiciar a <i>formação continuada nas diferentes áreas de conhecimento, visando ao exercício de atividades profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade</i> ; III - contribuir para o processo de <i>desenvolvimento do Recôncavo da Bahia, do Estado e do País</i> , realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos em nível de suas necessidades; [...] V- educar para o desenvolvimento sustentável
UFGD – 2005	CO	PDI (2008-2012) Missão: gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover justiça social. [...] <i>As etapas desenvolvidas durante o processo de construção da visão estratégica</i> para os próximos cinco anos [...]: necessidade de definição de objetivos, metas e projetos para ressaltar a percepção de papel da Universidade para os seus públicos estratégicos; carência de monitoramento continuado das oportunidades de geração de conhecimento para a sociedade; necessidade de práticas que permitam identificar, segmentar e avaliar o perfil do público da Universidade e suas necessidades; busca de aplicação de práticas que condigam com as reais necessidades da Universidade, em conformidade com a disponibilidade de recursos orçamentários; <i>Estabelecimento de uma lógica de oferecimento de produtos e serviços, voltados, preferencialmente, para o Desenvolvimento Regional</i> .

FONTES: <http://www.ufabc.br>; <http://www.uftm.br>; <http://www.unifal.br>; <http://www.ufcspa.br>; <http://www.utfpr.br>; <http://www.ufpampa.br>; <http://www.ufvjm.br>; <http://www.ufersa.br>; <http://www.ufrb.br>.

As Ifes criadas ou transformadas no governo Lula demonstram um perfil mais pragmático, quando enfatizam em suas finalidades a busca da resolução dos problemas locais e regionais, reafirmando, ao mesmo tempo, o referencial da articulação do ensino, pesquisa e extensão. Essas Ifes tendem a aproximar-se de uma concepção de universidade como um instrumento de desenvolvimento sócio-econômico e de integração das regiões ao âmbito nacional. Assim, chama a atenção a UFABC quando enfatiza a formação e aperfeiçoamento de *recursos humanos* solicitados pelo progresso e desenvolvimento econômico. Busca-se, ainda, o estudo de problemas sócio-econômicos da comunidade para apresentar soluções; a integração dos diferentes grupos étnicos e sociais; a cooperação internacional; a assessoria de entidades públicas e privadas; a flexibilidade curricular consonante com as tendências do mercado e em harmonia com as tendências internacionais. A UTFPR também enfatiza a formação de *recursos humanos*, porém no *âmbito da educação tecnológica* para diversos setores da economia e na vivência dos *problemas reais da sociedade*, gestão sistêmica, integração com a comunidade (inclusive familiares dos alunos), ampliação de programas de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, transferência de tecnologia e fortalecimento da marca. A UFGD explicita suas preocupações com a construção da sua *visão estratégica*, qual seja, avaliar a percepção de seu papel pelos públicos estratégicos bem como o perfil desse público e suas necessidades; aplicar práticas em conformidade com a disponibilidade orçamentária. Visa, ainda, a oferecer produtos e serviços para o desenvolvimento regional. A UFERSA busca estabelecer relações com a sociedade para garantir sua sustentabilidade, contribuindo para a solução dos problemas sociais, econômicos, políticos da região semi-árida, inclusive a *elevação do índice de desenvolvimento humano*. A UFVJM, UFTM e UFRB enfatizam o desenvolvimento regional e a formação continuada. A UNIFAL e a UFCSPA buscam a formação e capacitação permanente de recursos humanos para o mercado de trabalho e para participação no desenvolvimento da sociedade. A UNIPAMPA acentua o papel de minimização do processo de estagnação econômica da região em que está inserida. A UFTM realça sua liderança na região em que está inserida e a UTFPR ao restringir-se ao campo da educação tecnológica, apresenta-se como uma universidade especializada.

Os dois grupos de Ifes (antigas e novas) parecem indicar a constituição de finalidades que tendem a ser diferenciadas no sistema federal da educação superior, apesar de que várias instituições frisem a importância de promoverem o desenvolvimento sustentável das regiões em que estão inseridas. As Ifes mais antigas tendem a ampliar seu leque de

atuação para o regional, o nacional e o internacional enquanto as mais novas restringem-se ao local e ao regional. As Ifes mais recentes foram criadas no cenário do processo da reestruturação da educação superior brasileira e de crescimento do país, possibilitando naturalizar determinadas práticas, com o foco na formação de recursos humanos para o mercado, o atendimento das demandas locais e regionais, a busca de parcerias, o fortalecimento da marca institucional, a flexibilidade curricular, dentre outros. Assim, pode-se acenar na direção de certa hierarquização dos papéis sociais que cada universidade deverá assumir. Esse movimento poderá indicar pelo desempenho de papéis diferenciados, um processo de diferenciação institucional entre as universidades públicas.

Desde os últimos anos da década de 1990 e a primeira década do ano de 2000, a sociedade brasileira vem discutindo a reforma universitária mediante projetos distintos de universidade e de sociedade. Esse debate não se restringe somente ao plano nacional, uma vez que a reestruturação do capital em âmbito mundial vem exigindo a reforma dos Estados-nação e, conseqüentemente, de seus sistemas universitários. Novos desafios são colocados às universidades, ampliando a importância do debate, da participação e do acompanhamento de toda a comunidade universitária na tramitação do Projeto de Lei n. 7.200/2006, para que possa possibilitar a construção democrática da reforma da educação superior brasileira. Mas, nesse contexto de disputa, Coêlho nos alerta que a universidade, o ensino e a pesquisa no Brasil nos últimos cinquenta anos

raramente têm sido pensados em seu sentido mesmo, naquilo que constitui *sua identidade, a razão e a força instituinte de sua existência*. O que tem preocupado o Estado, os empresários, a mídia e parte considerável dos segmentos universitários são a *estrutura e o funcionamento da instituição, os resultados e o produto que ela lança no mercado* e, sobretudo a partir da última década do século XX, a *quantidade desses resultados e produtos*. Uma compreensão *organicista, funcionalista e economicista* conduz as atenções e a discussão para a *esfera das funções, da estrutura e do funcionamento da escola* em geral e sobretudo da universidade [...]. No mesmo sentido caminha a afirmação, presente no discurso do Estado, dos empresários, da mídia, de outras instituições e segmentos sociais e mesmo de muitos docentes, da *necessidade da universidade “adaptar-se rapidamente a...”* ou *“ajustar aos novos tempos”* para não se tornar obsoleta, superada, incapaz de competir com as inovações trazidas pela microeletrônica e a multimídia, de acompanhar as mudanças na vida social, em particular no mundo do trabalho, *enfim, para não perder sua legitimidade e razão de ser*. Essas afirmações confirmam o ideal e a defesa de uma universidade a *reboque do mercado e dos interesses (particulares) de grupos, e cujo dever primeiro parece ser não pensar, não interrogar, não submeter o real à dívida e à crítica, mas adaptar-se a algo exterior à sua existência* (2003, p.121-122 - grifos nossos).

O cenário traçado pelo autor sinaliza a importância de constantes pesquisas e debates sobre os fins da universidade pública e a tomada de posição crítica da comunidade universitária sobre a construção dos papéis sociais a serem assumidos.

3.2.2.2 A criação de novas “universidades” brasileiras no contexto da integração regional e internacional da educação superior

De acordo com Almeida (2004), o governo Lula da Silva vem empreendendo uma política externa com o objetivo de levar o Brasil a assumir uma liderança tanto no plano regional e global. Assim, verifica-se que a maior parte das

iniciativas se situa na vertente das negociações comerciais internacionais e na busca de uma ativa coordenação política com atores relevantes da política mundial, geralmente parceiros independentes no mundo em desenvolvimento, com destaque para a Índia, a África do Sul e a China, ademais dos países vizinhos da América do Sul (p.162 -163).

Em sua análise o autor ainda afirma que o Brasil busca, nesse governo reforçar, no plano político, sua capacidade de “intervenção” no mundo e ampliar a cooperação e integração com potências médias, vizinhos regionais, países africanos, principalmente os lusófonos e, que a política externa tenha um “papel substantivo na conformação de um ‘projeto nacional’”(ALMEIDA, 2004, p.178).

No contexto da “transnacionalização” das universidades mediante o processo da mundialização do capital e da competitividade internacional bem como das novas relações entre universidade, Estado, sociedade e mercado, articuladas com a necessidade de integração com outros países, com a construção dos blocos regionais, pode-se dizer que a integração universitária nos marcos do Mercosul

vem se dando da mesma forma que no caso da UE: de cima para baixo e focalizado principalmente na equivalência dos sistemas universitários - pela padronização curricular -, buscando melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional no âmbito internacional. Neste sentido, a intencionalidade *de integração das universidades dos países que compõem o Mercosul parece estar fortemente marcada pelas necessidades de desenvolvimento dos mercados regionais e sua competitividade internacional* (KRAWCZYK, 2008, p.44 - grifos nossos).

Em 2005, foi aprovado o Decreto n. 5.518 que promulgou o acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Segundo o Decreto, a educação

tem papel central para que o processo de integração regional se consolide; a promoção do desenvolvimento harmônico da Região, nos campos científico e tecnológico, é fundamental para responder aos desafios impostos pela nova realidade sócio-econômica do continente; o intercâmbio de acadêmicos entre as instituições de ensino superior da Região apresenta-se como mecanismo eficaz para a melhoria da formação e da capacitação científica, tecnológica e cultural e para a modernização dos Estados Partes (BRASIL, 2005a).

No Brasil, as políticas de cooperação científica e tecnológica internacional reenquadraram-se, a partir de 2001, em uma política de abertura a novos mercados e para a construção da liderança brasileira no continente Latino-Americano. Assim, a política governamental de

cooperação, inserção, integração regional e condições de competitividade convergem para alcançar objetivos econômico-políticos que possibilitem a inserção do País na ordem mundial. [...] A governança regional surge como resposta aos efeitos da globalização econômica com a finalidade de fornecer aos Estados novos instrumentos de poder e legitimação, tanto no plano doméstico quanto no internacional. *A liderança do Brasil na governança regional é visualizada como uma estratégia importante para se fortalecer nos âmbitos de decisão regional e internacional* (KRAWCZYK, 2008, p.51 - grifos nossos).

Anteriormente a esse período, as políticas de cooperação científica e tecnológica internacional ocorriam principalmente com a França, com a Alemanha e com os Estados Unidos. Atualmente, o governo brasileiro tem enfocado também a cooperação sul/sul (Índia, China, África, países de língua portuguesa e América Latina). Nesses acordos, têm sido privilegiados os projetos institucionais em detrimento dos individuais, abrangendo o desenvolvimento da pesquisa científica, inclusive o da pesquisa aplicada. Porém, as políticas de cooperação são ainda muito incipientes e têm encontrado muitos obstáculos. Nesse contexto, a Argentina tem sido vista como uma parceria fundamental na construção da política brasileira de integração regional, porém, a história da educação superior em ambos os países revela diferenças e especificidades marcantes que dificultam a implementação de acordos bem como se verificam, com os outros países do continente, vários obstáculos, desde o pequeno desenvolvimento do ensino superior até a frágil política internacional (KRAWCZYK, 2008).

Em 2001, foram criadas novas formas de intercâmbio, as “parcerias universitárias” e os “consórcios universitários”, com países europeus e com os Estados Unidos, com os objetivos de inserir a universidade brasileira no plano internacional, de auxiliar na formação de recursos humanos (docentes e discentes) e de melhorar a produtividade na pós-graduação. De acordo com Krawczyk (2008), os programas brasileiros de intercâmbio institucional vêm objetivando também: a) o desenvolvimento da universidade brasileira e da região Latino-Americana; b) a produção científico-tecnológica orientada para os problemas regionais; c) o mecanismo político de aproximação com outros países para obtenção de apoio nas instâncias internacionais; d) a legitimação da política externa mediante o respaldo da comunidade científica; e) a mobilidade de docentes/alunos permitindo a criação de vínculos afetivos com outros países, favorecendo o surgimento de novos laços comerciais, políticos e culturais²⁵⁵.

Nogueira, Aguiar e Ramos relatam que de acordo com a OCDE (2005) havia aproximadamente “dois milhões de estudantes universitários estudando fora do seu país de origem, dos quais 93% em um país da OCDE” (2008, p. 359). Para os autores, a mobilidade é incentivada pelo crescente número de parcerias entre universidades, acordos bilaterais e programas institucionais²⁵⁶. Citam que o programa Erasmus na Europa promoveu o intercâmbio de 20.000 alunos do ano letivo de 1987/1988 para 1.400.000 em 2004/2005 e reportam, o exemplo do programa brasileiro da UFMG - “Programa de Intercâmbio Discente” que vem tendo um crescimento significativo da participação de alunos. No período

²⁵⁵Krawczyk (2008) cita os seguintes programas: programas bilaterais que financiam projetos conjuntos de pesquisa promovendo a formação em nível de pós-graduação (doutorado sanduíche e pós-doutorado e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores realizado pela Capes e pelo CNPq; programas bilaterais que financiam parcerias universitárias promovidos pela Capes, que objetivam criar e consolidar a cooperação bilateral, favorecendo o intercâmbio de estudantes da graduação e pós-graduação, com iniciativas de adaptar as estruturas, conteúdos curriculares e metodologias entre as instituições; programa de doutorado interinstitucional com a França; Programa Latino-Americano e Apoio às Atividades de Cooperação em Ciências e Tecnologia (PROSUL), que visa a apoiar atividades de cooperação em Ciência e Tecnologia e Inovação entre grupos brasileiros e países latino americanos; Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), que consiste em um programa de cooperação que possui um Fundo comum entre vários países e é gerenciado pela Espanha; Programa STIC-Amsud, promovido pelo governo francês que visa a incentivar a colaboração e a formação de redes de pesquisa na América do Sul (AmSud) e o desenvolvimento no domínio das Ciências e Tecnologias da Informação e da Comunicação (STIC).

²⁵⁶De acordo com o IESALC, pode-se citar os programas de mobilidade que envolvem os países latino-americanos: Programa Escala Estudantil, da Associação de Universidades Grupo Montividéu, Programa de Cooperação com a Ibero-América da AECI, Programa de Mobilidade Estudantil de CRISCOS, Programa Acadêmico de mobilidade Estudantil (PAME) da União de Universidades da América Latina (UDUAL), Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica (PIMA) da OEI, Programa JIMA, Programa de UNAMAZ, Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os cursos credenciados pelo mecanismo experimental de credenciamento de carreiras de graduação no MERCOSUL, programa de mobilidade docente de curta duração para docentes de graduação em áreas prioritárias (IESALC, 2009c). Também o IESALC relata que na “América latina e no Caribe [...] a proporção de alunos que estudaram no estrangeiro e optou por permanecer na região subiu de 11% em 1999 para 23% em 2007” (IESALC, 2009a, p.1)

de 1996 (ano da criação do programa) a 2008, o número de alunos inscritos subiu de sete para 198 (...). E esse número tende a aumentar ainda mais, dada a previsão feita pela UFMG – no âmbito de sua proposta para o Reuni – de que, até 2015, 10% de seu alunado de graduação participe de programas de mobilidade acadêmica, seja nacional ou internacional (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 360).

Sobre a preferência dos países para intercâmbio por parte dos alunos, os dados da OCDE (2006) apontam para os Estados Unidos (28%), o Reino Unido (12%), a Alemanha (11%), a França (10%) e a Austrália (9%). E, ainda, que

62% dos estudantes estrangeiros no mundo provêm de países ditos “do sul” (países em desenvolvimento) e se dirigem a países “do norte” (em geral desenvolvidos). Por outro lado, 30% da mobilidade estudantil ocorre entre países desenvolvidos (norte-norte) e apenas 8% dos estudantes do sul realizam seus estudos em outro país do sul (Ennafaa, 2004/2005 apud NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 362).

A transnacionalização da educação superior constitui-se também em estratégia de expansão desse nível de ensino em âmbito global e vem possibilitando mudanças não somente na esfera geográfica de atuação, mas no interior das universidades, seja na convergência dos currículos e cursos seja na diferenciação intitucional, no sistema de avaliação e acreditação, no processo de gestão, nas redes de pesquisa, dentre outros²⁵⁷. O processo de transnacionalização lança instigantes desafios para as universidades, de exercerem uma leitura crítica dos novos caminhos a serem percorridos mediante a construção da regionalização da produção do conhecimento, por meio de uma construção coletiva dos atores acadêmicos do continente latino-americano para enfrentar os ditames da desregulação econômica liderada pelos países dominantes bem como o desafio de construir redes solidárias de cooperação e produção do conhecimento ou submeter-se ao processo hegemônico de integração econômica global.

No contexto de expansão das universidades públicas federais no governo Lula da Silva (2003-2008)²⁵⁸, deve-se ressaltar, a criação de novas tipologias de instituições com enfoques na integração regional e na internacionalização que estão ainda aguardando a votação no Congresso Nacional. São elas: Universidade Federal para a América Latina

²⁵⁷No contexto da América Latina e do Caribe são exemplos de redes: RIACES (Rede Ibero-americana para o Credenciamento da Qualidade da Educação Superior) e CANQUATE (The Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education). Na esfera do Mercosul, pode-se citar exemplos de mecanismos de credenciamento regional da qualidade, a experiência do MEXA e do sistema ARCU-SUR. Também existe o projeto sobre os Sistemas de Avaliação e Credenciamento da Qualidade dos Programas de Pós-Graduação na América Latina e no Caribe (IESALC, 2009c).

²⁵⁸O governo Lula da Silva encerra-se em 2010.

(UNILA), Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) e Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM). Todas possuem proposta de oferta de cursos de graduação para 2010. A UNILA tem sede em Foz do Iguaçu e a tutoria da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os cursos de graduação serão ofertados por meio do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA). A seleção de alunos para os cursos de graduação estará aberta para alunos brasileiros e da América Latina, sendo utilizado no processo seletivo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na entrevista concedida ao Boletim da IESALC, Héglio Trindade responsável pela implantação da UNILA, declarou:

En el actual, momento histórico en que la sociedad del conocimiento y la formación de bloques regionales son, más que nunca, factores clave para la inserción de las naciones en el competitivo escenario globalizado, Brasil ha evidenciado la necesidad de crear una institución volcada a la integración latinoamericana y, así, ha decidido buscar el modelo de la universidad del siglo XXI. La Universidad Federal de La Integración Latinoamericana (UNILA) tendrá la vocación de contribuir, a través del conocimiento y de un proyecto de cooperación solidaria, para la formación de bases sólidas que ayuden a promover la integración y el desarrollo del continente. El proyecto es el de una universidad nacional pública ligada a la red de universidades federales brasileñas, pero con la vocación para la integración entre los países de América Latina y, en especial, entre las instituciones de enseñanza superior y centros de investigación. El espectro de alcance es todo el continente, desde México hasta Argentina pretendemos tener acuerdos de cooperación e intercambio académicos. [...] Tendrá la financiación del Ministério de Educación de Brasil [...]. El bilingüismo será un instrumento importante para la construcción de la integración intelectual e cultural de la comunidad academica, respetando las diferencias [...]. Estoy seguro que el impacto será muy grande, sobre todo porque Brasil ha tenido la iniciativa de tomar esta decisión estratégica en un momento en que el tema de la integración se vuelve cada vez más crucial para el continente. El Mercosur, sin duda, es un avance, pero precisamos pensar la integración de forma más amplia, a través del protagonismo de nuevos liderazgos (IESALC, 2008).

A UNILAB tem sede em Redenção (Ceará). Seu objetivo é a cooperação internacional, já buscando parcerias com oito países (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste), participantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) para integrar a rede da UNILAB. Tem também como meta constituir-se em um estratégico instrumento de desenvolvimento sustentado do nordeste brasileiro. Metade das suas vagas será destinada a alunos estrangeiros, principalmente africanos, e também metade dos professores serão estrangeiros²⁵⁹. A Universidade Federal do

²⁵⁹Na Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO, noticiou-se que “algunos países como Brasil, China y La República de Corea se han comprometido a contribuir al reforzamiento de la enseñanza

Ceará (UFCE) é a tutora dessa nova instituição. A UFFS, com sede em Chapecó (Santa Catarina) e com unidades em quatro outros *campi* (Erechim e Cerro Largo - Rio Grande do Sul; Laranjeiras do Sul e Realeza - Paraná) tem como objetivo atender aos arranjos produtivos locais e à integração regional bem como almeja integração no interior do país e com os países vizinhos. A UNIAM, que tem como tutora a Universidade Federal do Pará (UFPA), tem sede em Santarém (Pará) e *campi* em Itaituba, Monte Alegre e Oriximiná. Visa a formar redes a partir de pólos localizados para ampliar a área de atuação da universidade bem como fazer uma ponte entre os países que fazem parte da Pan-Amazônia.

A criação desse novo tipo de instituição federal de ensino poderá constituir-se em um instrumento para que o Brasil reafirme sua liderança na América Latina em tempos de globalização e acirrada competitividade bem como para que estenda sua influência econômico-política aos países latino-americanos vizinhos ao Brasil, aos países de língua portuguesa, e à África. É interessante observar que o Brasil, por meio das suas novas universidades, vem implementando políticas para estreitar seus laços não somente com os países do “norte” mas também com os países do “sul”. Instigantes desafios são lançados a essas novas instituições, que poderão objetivar tanto a produção e a disseminação do conhecimento mediante redes solidárias com oferta de cursos com uma formação ampla, crítica, cooperativa e de trocas de experiências e conhecimento entre docentes, pesquisadores e discentes, como também poderão optar por uma formação pragmática para o mercado e para os problemas locais, inclusive com a pretensão da imposição da cultura e da tecnologia brasileira a determinados países.

Considerações Finais

O propósito desta investigação foi analisar e discutir as novas concepções e finalidades sociais que vêm sendo reclamadas para as universidades públicas no contexto da reestruturação produtiva do capital em âmbito global. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por analisar a reforma da educação superior no Brasil (1995-2008) e no Processo de Bolonha (1999-2008), da União Européia. Apesar da amplitude desse desafio, considerando-se a dimensão dessas duas reformas em realidades tão diferentes, partiu-se do entendimento de que está em curso a construção de um movimento de regulação transnacional da educação superior que vem buscando sobrepor-se as instâncias nacionais e, portanto, compreendeu-se que, tanto do bloco europeu, por meio de Bolonha, como do Brasil, nos governos de FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2008), as reformas em curso estão articuladas com o processo de mundialização e reestruturação do capitalismo, tratando-se, assim, de uma dinâmica mundial que expressa tanto especificidades históricas como traços comuns de identidade, sobretudo no tocante às novas demandas e papéis das universidades.

Este trabalho buscou analisar, de modo mais específico: a) as mudanças estruturais que vêm transformando a identidade histórica das universidades no Brasil e na União Europeia e que, ao mesmo tempo, geram elementos para a construção da crítica dos seus papéis sociais tradicionais; b) os processos de construção de *novas concepções de universidade*, com suas finalidades sociais, a partir do Processo de Bolonha, na União Européia, e da reforma da educação superior no Brasil, nos governos FHC e Lula da Silva; c) como a reforma de Bolonha bem como as orientações dos organismos multilaterais vêm influenciando a reforma da educação superior brasileira a partir dos anos 1990.

No percurso da pesquisa, buscou-se, inicialmente, contextualizar as aceleradas transformações emanadas do processo de mundialização do capital, da reconfiguração do papel dos estados e, conseqüentemente, das políticas públicas e, sobretudo educacionais, que vêm impactando as universidades públicas, em especial a partir da década de 1980, nos países hegemônicos e periféricos, o que tem possibilitado um discurso acerca da *crise* da universidade e da necessidade dessa instituição mostrar sua *nova relevância social* para a *sociedade da economia do conhecimento*, tendo a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica como parâmetros e estratégia de competitividade.

Todo esse processo vem modificando a identidade histórica das universidades tanto no Brasil como na União Européia, uma vez que elas vêm sendo cada vez mais constrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a

educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização. Assim, a materialização desse processo vem permitindo a construção de novas concepções de universidades e de finalidades sociais que passam a ser admitidas como necessárias, resultado de um ajustamento entendido como natural e necessário no contexto atual. A existência da universidade por si só, com suas finalidades tradicionais, parece não mais se legitimar perante a sociedade. A universidade *relevante* passa a ser aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão valor econômico, ou seja, aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, orientações e aos controles de qualidade externos à comunidade acadêmica e ao próprio campo científico.

Nesse contexto, as universidades têm sido levadas a abandonar, em grande parte, seu tradicional papel na construção do conhecimento e da formação como bens públicos para adotar o mercado como referência de sua produção e de sua gestão. O discurso ideológico da *economia da sociedade do conhecimento* é colocado como única realidade possível no mundo globalizado e a universidade, por ser um *locus* importante na produção e difusão do conhecimento, inevitavelmente deverá adaptar-se e *modernizar-se*, tendo em vista ajustar-se a essa nova lógica de desenvolvimento, possibilitando maior competitividade do país no mercado global.

Esse processo de reconfiguração da educação superior e das universidades está cada vez mais, em consonância com a globalização ou mundialização econômica que impõe novas relações de poder mediante novas articulações entre fronteiras e práticas transnacionais. O Estado-nação perdeu, em grande parte, o monopólio na regulação das funções econômica, social e política em favor das agências financeiras e dos diversos atores transnacionais. Desde os anos 1980, os estados vêm sendo fortemente constrangidos, sobretudo pelos organismos multilaterais, a ajustar suas economias às dinâmicas e exigências da economia global.

Nesse contexto, foram implementadas políticas e reformas educacionais em vários países, seguindo-se as orientações dos organismos multilaterais em consonância com o projeto neoliberal. As reformas da educação superior, em particular, seguiram, em geral, a agenda globalmente estruturada para esse nível de ensino, apesar das especificidades na sua concretização em diferentes países. As publicações dos organismos multilaterais (BM, UNESCO, OCDE, dentre outros) desempenham importante papel na focalização de prioridades, diagnósticos e indicação de experiências “bem sucedidas” para as possíveis

resoluções dos problemas enfrentados pelos sistemas de educação superior dos países, sobretudo os periféricos.

De maneira geral, diferentes países vêm adotando a nova regulação transnacional, traduzida em políticas, projetos e ações. Nessa direção, busca-se: a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (accountability), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de governos empreendedores para as universidades; e) diferenciação das IES, dos programas e dos cursos bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as IES estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de IES privadas; h) reorganização curricular. Para a introdução do *quase-mercado* no campo educacional defende-se a diversidade, a competição, a descentralização, a gestão profissionalizada, a eficiência, a eficácia, a excelência, a meritocracia assim como a qualidade orientada por parâmetros do mercado.

Esse processo de reforma das universidades em âmbito global vem revendo e criticando os três modelos clássicos europeus (tipologias ideais), principalmente a partir das últimas décadas do século XX: a) o modelo francês, que se caracterizava pelo ensino público, leigo e padronizado, fortemente controlado pelo Estado e com ênfase na formação de profissionais para o mercado de trabalho e ocupações nos quadros do próprio Estado; b) o modelo alemão, em que a universidade caracterizava-se pela autonomia, com a responsabilidade do Estado pelo seu financiamento, onde a instituição busca ser um centro intelectual de alta cultura e de qualidade assim como de realização da pesquisa e da formação da elite; c) o modelo inglês, em que o ideal universitário partia do princípio da formação não utilitária e da formação integral mediante um método praticamente individual, onde a pesquisa científica bem como a formação profissional eram relegadas a um segundo plano.

Em contrapartida aos modelos europeus, o sistema universitário estadunidense, que historicamente pautou-se por seu caráter imediatista e de utilidade para a nação, na metade do século XX, começou a ser visto como um sistema competitivo, por caracterizar-se pela diversificação e hierarquização de IES que atendem a papéis diferenciados. Nesse sistema, estão presentes tanto universidades tradicionais, que realizam pesquisa e ensino e recebem uma elite, quanto uma gama de IES que oferecem cursos curtos e profissionalizantes para uma massa de indivíduos.

De modo geral, as universidades, ao longo da sua história, sempre receberam críticas por conta de seu elitismo, considerando-se a necessidade de ampliar seu acesso e de formar

profissionais mais ajustados às demandas econômicas. Porém, nas últimas décadas do século XX, novas demandas foram feitas às universidades, tais como: ampliar e receber novos públicos; adequar-se ao processo de transnacionalização do ensino superior e da investigação; estreitar os laços com empresas e indústrias; concorrer com outros ambientes que também produzem conhecimento e diversificar as fontes de financiamento. Assim, nas últimas décadas, as universidades passaram a ser mais cobradas pelas demandas do mercado e da produção, o que traz implicações para sua identidade institucional.

A necessidade de reestruturação da universidade, em âmbito nacional e global, materializada na construção de novas políticas educacionais regionais e nacionais bem como a transnacionalização de educação superior vinculam-se às novas relações tecidas com o Estado, com a sociedade e com o mercado. A *crise* da universidade está, pois, associada à necessidade de adoção de um novo referencial. Portanto, a crise vivenciada pela universidade não é uma crise intrínseca a ela; é uma crise que atinge sua natureza histórica e suas articulações com as demais instituições sociais. Trata-se, na verdade, de uma crise do capital devida a sua reestruturação produtiva; é uma crise do regime de acumulação, da produção, do mercado, dos investidores privados, da chamada inadequação da formação aos atuais perfis profissionais. Diante da crise, defendem-se projetos distintos de universidade e das suas respectivas finalidades. O discurso neoliberal preconiza como a única solução para a crise vivenciada, o espaço do mercado e do pragmatismo. A educação superior, nessa visão, centra-se na produtividade, na excelência, na competitividade, distanciando-se da formação omnilateral, crítica e cultural.

Santos (2004), ao analisar as universidades contemporâneas, destaca três crises: a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional. O referencial preconizado para solução dessas crises encontra-se no discurso da necessidade de modernização e de ajustamento às demandas da *sociedade da economia do conhecimento*. Porém, a simples adesão a essa opção, que não é dada, natural, neutra ou técnica, não consegue dar respostas para que essa instituição supere tais problemas. Com efeito, o atendimento a essas demandas exige posturas que negam a existência de projetos distintos e contraditórios assim como de concepções e finalidades para as universidades, não evidenciando a sua capacidade de atuação política e de crítica²⁶⁰. Chegou-se ao século XXI com a necessidade da ampliação do acesso ao ensino superior e não

²⁶⁰ Sobre o seu elitismo, essa questão acompanha sua história desde a época medieval, em que o ensino era pago e de alto custo. No século XIX, a partir do modelo napoleônico e do humboldtiano, já se discutia a presença de instituições diferenciadas para a elite e para a massificação desse nível de ensino. Na França, defendia-se a criação de institutos universitários de tecnologia com cursos de dois anos e, na Alemanha, a criação de uma rede autônoma de instituições de instrução superior que teria como foco somente o ensino.

da educação superior, uma vez que se defende IES tanto públicas quanto privadas, diversificadas, hierarquizadas e flexíveis que desempenhem papéis sociais diferenciados ao oferecer formações, itinerários e certificações a segmentos sociais distintos, mediante uma perspectiva que se orienta para a aquisição de um bem a ser adquirido segundo a capacidade e mérito de cada um.

Sobre a crise da universidade brasileira, descrita por Ristoff (1999) como de financiamento, de elitismo e de modelo, observa-se tratar-se de questões complexas que não podem ser resolvidas unicamente pela própria universidade, uma vez que dependem do financiamento estatal para sua manutenção e desenvolvimento, inclusive para ampliar o acesso de jovens na faixa de 18 a 24 anos. A elaboração do novo PNE, assim como a discussão do projeto de Lei n. 7.200/2006, em tramitação no Congresso Nacional constitui, em grande parte, oportunidades para o debate democrático entre a sociedade civil organizada e política sobre as possíveis opções e estratégias para a superação dessas crises. Faz-se necessário ainda analisar e debater os impactos de programas e ações do governo Lula da Silva, tais como: ProUni/FIES, Reuni, UAB, SINAES instituídos no âmbito do PDE, pois expande-se vagas públicas, ao mesmo tempo em que se apóia financeiramente o setor privado; ampliam-se os investimentos no setor público, ao mesmo tempo em que se estabelece metas para diminuição de custos e aumento da relação alunos por professor, o que pode vir a comprometer a qualidade do ensino nas Ifes. Assim, pode-se questionar até que ponto tais alterações contribuirão efetivamente para uma real democratização do acesso²⁶¹.

Os dados mostram que algumas Ifes começam a publicizar, em seus documentos institucionais e endereços eletrônicos, o seu *lugar* na divisão do trabalho no sistema da educação superior e seu enquadramento na tipologia e/ou sub-modelos de instituições universitárias. Assim, podemos verificar, dentre as instituições pesquisadas, que: a) as Ifes mais antigas e consolidadas tendem a ampliar sua área de atuação do âmbito regional, para o nacional e, até mesmo, para o internacional; b) as Ifes criadas no governo de Lula da Silva tendem a assumir papéis sociais com maior ênfase na formação de recursos humanos para o Estado e para o mercado, no atendimento das demandas locais e regionais, na busca de parcerias com entidades públicas e privadas, na flexibilidade curricular, dentre outros. Esse

²⁶¹ Apesar do Projeto de Lei n. 7.200/2006 reafirmar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as Ifes, enfatiza-se a idéia de que essas instituições articulem sua *missão* com as demandas da localidade em que estão inseridas, tendo em vista demonstrar sua *relevância social* e justificar seu financiamento público. Acredita-se que esse referencial poderá proporcionar a construção de submodelos de instituições à medida que as Ifes atendam às necessidades sociais e econômicas das localidades, redimensionando sua *vocação* ao explicitar suas prioridades: atividades de ensino de graduação, pesquisa e pós-graduação; tipos de pesquisa a ser desenvolvida: tecnológica, aplicada, básica; área de abrangência: local, regional, nacional e internacional.

movimento poderá indicar um processo interno de diferenciação institucional nas universidades públicas federais ao cumprirem papéis diferenciados. Assim, podemos exemplificar: a UFRJ enfatiza a formação integral do indivíduo e a UTFPR busca a formação de recursos humanos no âmbito da educação tecnológica; a UnB, ser referência nacional para contribuir no desenvolvimento do país e a UFABC, a formação e aperfeiçoamento de recursos humanos solicitados pelos empreendimentos dos diferentes setores econômicos, sobretudo o industrial; já a UFRGS, a UFBA e a UFMG enfatizam o desenvolvimento nacional e regional, a ampliação de parcerias e convênios com instituições nacionais e internacionais; UFVJM, UFTM e UFRB, por sua vez, buscam o desenvolvimento regional e a formação continuada. Ainda temos as novas Ifes, em processo de implementação, a UNILA, a UNILAB, a UFFS e a UNIAM que tiveram delineados como seus fins a integração regional e a internacionalização da educação superior pública brasileira.

Percebe-se que as características centrais da universidade, no Brasil e no mundo, como geradoras de atividades intelectuais e culturais, estão sendo modificadas por novos valores com a idéia de excelência e da utilização de indicadores quantitativos de performance. Essa dinâmica articula-se com a redefinição de novos modelos de IES e das suas finalidades que tendem a conformar-se aos apelos da chamada *sociedade da economia do conhecimento* competitiva e global. A finalidade do ensino nas universidades vem sendo priorizada para atender, em tese, a necessidade de qualificação de profissionais para a *sociedade da economia do conhecimento* e acompanhada da estratificação funcional das IES, exigindo que estas atendam a diferentes vocações e clientelas, a massificação e a aprendizagem ao longo da vida, respondendo prontamente às demandas existentes.

Outro movimento importante no campo da educação superior refere-se à transnacionalização e à comercialização da educação superior. O AGCS vem buscando a liberalização e a naturalização do comércio internacional da educação superior ao considerá-la como um serviço e, nesse sentido, torna-se importante a realização de acordos de convergência para a formação profissional, a criação de agências internacionais para autorização, acreditação e avaliação dos cursos e validação de títulos, tendo em vista viabilizar a exportação dos programas de educação superior dos países hegemônicos para os países periféricos.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o Processo de Bolonha é um movimento que surgiu de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da UE e está possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior nesse bloco. A Carta de Bolonha visou convergir o percurso nesse nível de ensino, padronizando os

sistemas nacionais para reconhecimento das qualificações e implantação do sistema europeu de transferência de créditos, diversificação e hierarquização das IES, aumento do financiamento privado e da parceria com o sistema produtivo, diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos, modelo gerencial de administração para as IES, sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional, a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e do Espaço Europeu da Investigação. O Processo de Bolonha tem como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como, a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho visando alavancar e tornar a Europa mais competitiva no mercado global. A criação do EEES e do EEI vem exigindo da universidade novas finalidades sociais, guiada por uma nova lógica, ou seja, a de constituir-se em um dos mecanismos para a construção da sociedade europeia do conhecimento na disputa pelo espaço hegemônico na economia mundial. O ensino superior, nesse sentido, passou a ser visto como um dos motores das políticas de desenvolvimento e de empregabilidade na UE, bem como tornou-se agente de inclusão social, formador de capital humano e de uma mercadoria rentável no projeto de solidificação da UE. As universidades são chamadas a atender tanto o EEES (transmissão) quanto o Espaço Europeu da Investigação (pesquisa).

Assim, o Processo de Bolonha vem constituindo em uma política transnacional que rompe com as tradicionais fronteiras do Estado clássico ao estabelecer a presença da UE como um meta-Estado regulador de um novo meta-campo universitário-científico europeu, que disputa nos seus domínios internos concepções e papéis diferentes para o ensino superior e para as universidades. Estão colocados tanto projetos que defendem a internacionalização solidária como a transnacionalização e mercantilização dos serviços educacionais universitários, colocando à prova a luta pela defesa de valores acadêmicos e da democratização da educação superior como um bem essencialmente público frente aos interesses que buscam submeter esse nível de educação aos ditames do mercado. O processo de desigual integração dos países desse bloco poderá explicitar uma divisão interna do trabalho da educação superior; esse conflito ultrapassa, sem dúvida, os limites europeus, uma vez que as transformações impostas pelo atual estágio de desenvolvimento do capitalismo atingem a todos, apesar das especificidades de enfrentamento que cada país assume.

Para que a universidade na Europa possa desempenhar novos papéis sociais com eficácia no referencial da chamada *sociedade do conhecimento*, necessita abrir mão de outros modelos, principalmente do ideal de Humboldt, que articula ensino e pesquisa, e converter-se em instituição capaz de especializar-se em certas competências de ensino e de investigação. O

modelo anglo-saxão passa a ser um importante referencial para as universidades européias, sobretudo em relação ao financiamento e competitividade. Nessa perspectiva, as universidades devem diversificar-se em relação a seus papéis, não se espelhando somente no modelo ensino-pesquisa, mas incorporando outro importante elemento: a inovação. Assim, por exemplo, as universidades orientadas para a investigação deveriam ser avaliadas e financiadas de forma diferente das focadas em formar mão-de-obra qualificada. O termo universidade, nesse contexto, passa a ser utilizado para qualquer instituição de ensino superior, independente da sua designação, estatuto e natureza.

Observa-se que se espera das universidades dos países hegemônicos que mantenham seu papel de liderança, de modelo para as universidades dos países periféricos. Estas, por sua vez, correm o risco de continuar a ter o papel de receptoras e importadoras de conhecimentos e tecnologias dos países hegemônicos e de assumir, na divisão do trabalho, o papel de priorizar o ensino e de concentrar sua atuação no local, no regional e no nacional. Os países periféricos são considerados pelos países hegemônicos uma promissora área de investimento para expansão do capital internacional. Daí, a importância da educação estar inserida no setor de serviços no mercado internacional. Vale dizer que, em relação aos programas de mobilidade estudantil, os países da OCDE recebem substantivamente mais alunos que os países periféricos, fato que reafirma seu poder de atratividade e competitividade em relação aos demais países. A educação superior, como bem público, na perspectiva da cooperação e solidariedade internacional, bem como da produção e difusão do conhecimento sem limite de fronteiras, confronta-se com o referencial da educação superior como bem econômico, capaz de movimentar cifras monetárias significativas em âmbito mundial, visão que gera a disputa por mercados em âmbito global entre universidades, grupos educacionais e empresas. Nesse desenho, a mobilidade de professores, pesquisadores e alunos ganha uma dimensão mercadológica, tendo em vista atrair os “melhores cérebros” e a compra de serviços educacionais. Em tal cenário, somente é possível refletir sobre a educação superior e as universidades no contexto em que estão inseridas articulando-as com o processo de globalização.

Na América Latina, está em discussão a criação do Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), visando, em parte, a ampliar os processos de integração econômica e de competitividade no cenário global. Apesar da especificidade da América Latina, a criação do ENLACES aproxima-se do Processo de Bolonha, ao objetivar: maior compatibilização entre programas, instituições, modalidades, créditos acadêmicos; mútuo reconhecimento de títulos; convergência dos sistemas de

avaliação; mobilidade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo; criação de redes de pesquisa e docência multiuniversitária; programas de educação à distância; incremento de aprendizagem de línguas; aprendizagem ao longo da vida. A posição do continente latino-americano na divisão internacional do trabalho no âmbito mundial tende a fazer com que a criação do ENLACES esteja mais direcionada para atender aos problemas econômicos e sociais dos seus países, agravados pelo processo de globalização, enquanto o EEES centraliza-se mais em alavancar a competitividade, a atratividade e a coesão social do bloco europeu.

Nesse contexto, a reforma da educação superior brasileira, principalmente no governo de Lula da Silva, vem permitindo certa aproximação, apesar da especificidade do país, com o movimento de transformação desse nível de ensino no plano global e, logo, com a nova dinâmica introduzida pelo Processo de Bolonha, ao verificar no sistema da educação superior brasileiro e nas universidades, a presença: do incentivo a fontes alternativas de investimento (parcerias com setor produtivo e venda de serviço) e da competitividade entre as IES; da gestão gerencial; da centralidade dos sistemas de avaliação e regulação; do aumento ao acesso de novos públicos anteriormente excluídos; da aprendizagem por meio das TIC; de novas metodologias de aprendizagem; da diversificação das IES, de cursos e percursos acadêmicos; da revisão da estrutura acadêmica; da mobilidade discente e do aproveitamento de créditos.

Em relação à utilização da educação superior como estratégia de competitividade, no governo Lula da Silva, o Brasil vem buscando sua posição de liderança no campo universitário frente aos países fronteiriços e aos países africanos por meio das novas universidades federais (UNILA, UNILAB, UFFS, UNIAM) que estão sendo criadas e visam à integração regional e a sua internacionalização. Busca-se, ainda, a realização de acordos e intercâmbios tanto com países do “sul” como com os países do “norte” assim como, no âmbito do Mercosul, ao focalizar a equivalência dos sistemas universitários, certa padronização curricular, melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional e internacional. A transnacionalização da educação superior passa a constituir-se em uma estratégia de expansão desse nível de ensino em âmbito global e regional, possibilitando mudanças no interior das universidades, na convergência dos currículos e cursos, na diferenciação institucional, no sistema de avaliação e acreditação, no processo de gestão e nas redes de pesquisa.

O processo de reforma da educação superior brasileira implementado nos governos de FHC (1995-2002) e de Lula da Silva, iniciado em 2003, leva a que a situação atual desse nível de ensino carregue, ainda, as seguintes características: expansão e atendimento

fundamentalmente no setor privado (74,6 % das matrículas em 2007 concentram-se nessa esfera), que apresenta grande ociosidade de vagas; diversificação e banalização do termo universidade, com a qual se confundem as IES que não evidenciam indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; desequilíbrio regional da oferta de IES e de cursos, que estão concentrados nas áreas de administração, direito e pedagogia; baixo quantitativo de alunos matriculados na faixa de 18 a 24 anos (13,1% em 2007). Em relação às Ifes, verifica-se um processo de diferenciação interna em que poucas conseguem, de fato, consolidar programas que articulam, com qualidade e reconhecimento nacional e internacional, ensino, pesquisa e extensão, o que faz com que a grande maioria focalize o ensino e o desenvolvimento de pesquisa de menor relevância e qualidade no campo científico. O governo de Lula da Silva vem, pois, demonstrando em relação às políticas educacionais, e particularmente em relação às políticas de educação superior, elementos de continuidade e ao mesmo tempo de alterações no que tange à *modernização conservadora* implementada no governo FHC. Verifica-se o embate de projetos distintos de universidade, no qual se discute: o papel e a relevância das universidades; parcerias público-privadas; inovação tecnológica; novas diretrizes curriculares para graduação; avaliação e qualidade de cursos e programas de graduação e pós-graduação; fontes de financiamento; gestão estratégica, dentre outros.

É preciso lembrar que o processo de reforma no governo de FHC (1995-2002) promoveu alterações na concepção e organização na educação superior ao introduzir: mudanças na legislação educacional; redução drástica de recursos para universidades públicas; incentivo à diversificação das fontes de financiamento; redução da autonomia universitária; incentivo à diferenciação institucional com ênfase no ensino; expansão do acesso a nível superior de ensino, sobretudo via IES privadas; incentivo às parcerias entre a universidade e a indústria; implantação de sistema de avaliação baseado no “Provão”, que promoveu os rankings institucionais e por curso; certa facilitação nos processos de autorização e credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos; expansão de cursos por meio da EAD.

Em certa medida, o diagnóstico apresentado no governo FHC foi semelhante ao do governo Lula da Silva no que tange ao papel das Ifes, uma vez que estas deveriam contribuir para o desenvolvimento da região em que estão inseridas, expandir suas vagas, aumentar a relação professor/aluno, diminuir as taxas de evasão e reprovação, flexibilizar os currículos dos cursos e programas, adequar os cursos e os serviços às demandas existentes, aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, qualificar mais a gestão e ampliar os indicadores de produtividade. Todavia, os governos FHC e Lula da Silva enfrentaram os problemas de

expansão da educação superior de forma diversa: seguiram caminhos diferenciados, assim como diferenciada tem sido a política de financiamento das Ifes. FHC optou pela via da expansão do acesso por meio das IES privadas, do fomento à competitividade entre as IES mediante o processo de avaliação; da suspensão nos processos de contratação de professores e funcionários e da diminuição significativa do financiamento das Ifes, embora exigisse maior expansão. O governo Lula da Silva seguiu pela expansão das Ifes e criação de novas universidades, contratação de professores e funcionários, a criação da UAB, do programa do ProUni/FIES, do Reuni, do PDE, da expansão dos Institutos Federais e da implementação de políticas de ações afirmativas.

As medidas implementadas pelo governo FHC e Lula da Silva acataram várias medidas preconizadas pelo BM, principalmente no documento *La enseñanza superior* (1995), como: incentivar a diferenciação das IES e a expansão das IES privadas; adoção de programas de educação a distância; intensificação da diversificação de cursos e programas, assim como das fontes de financiamento; adoção de financiamento estatal atrelado a critérios e metas de desempenho; ampliação da relação professor/aluno; combate à evasão e à repetência; exigência de maior transparência das IES nos gastos provenientes dos fundos públicos; redefinição papel do Estado na regulação da educação superior; incentivo aos programas de pesquisa que articulam indústria e universidade; acesso de grupos minoritários à educação superior. Em relação ao documento produzido pelo BM em 2003, *Construir sociedades del conocimiento*, o diagnóstico e a política educacional do governo Lula da Silva coincide também com diversas sugestões, tais como: o referencial de que a educação terciária exerce influencia diretamente na produtividade do país, determinando sua capacidade de competição no plano mundial; o ideal de que o acesso a esse nível de ensino melhora as oportunidades de emprego e renda, contribuindo para reduzir as desigualdades sociais; a compreensão de que diversificação das IES é fundamental para atender a interesses diversos; a necessidade de ampliar a mobilidade de estudantes e incentivar o surgimento de IES, cursos e programas virtuais; o reconhecimento conjunto de cursos, títulos e transferência de créditos acadêmicos; a implementação de sistemas de avaliação, acreditação e de exames nacionais; a melhoria da qualidade e da relevância da educação terciária; o fortalecimento da investigação, da ciência e da tecnologia articulada às prioridades do país; o fomento de mecanismos de equidade (bolsas, crédito educativo); a adoção de gestão mais profissional, gerencial e estratégica para o atingimento de metas.

Nessa direção, o Reuni, do governo Lula, introduziu metas de desempenho para as Ifes que aderissem ao programa que teriam, em contrapartida, um acréscimo de recursos

orçamentários. Dentre as metas do Reuni, estavam as seguintes: reduzir a evasão e elevar as taxas de conclusão; elevar a proporção de aluno por professor; diminuir vagas ociosas e expandir novas vagas; ampliar a mobilidade estudantil mediante aproveitamento de créditos; revisar a estrutura acadêmica e diversificar as modalidades de graduação. De acordo com esse programa, a diversificação da graduação propiciaria a superação da profissionalização precoce e especializada. A UFBA, por exemplo, aderiu à proposta de revisar a estrutura acadêmica com a criação dos bacharelados interdisciplinares - BI's, ao introduzir cursos de ensino superior de três anos, com enfoque generalista, que em tese combateria a evasão e ampliaria a relação aluno/professor. A defesa deste tipo de modalidade sustenta a sua modernização e compatibilização com os sistemas norte-americano e europeu. Ao comparar com os ciclos introduzidos pelo Processo de Bolonha – 3 anos (graduação) + 2 anos (mestrado) + 3 anos (doutorado), os cursos, nesse caso, ficaram mais curtos, especializados e com opção mais rápida de saída para o mercado de trabalho, sem preocupação com a escolha precoce do curso superior. Os ciclos do BI parecem fazer um movimento contrário, ficando mais genéricos e com uma “formação geral humanística”; oferecem um diploma de bacharel nas áreas de artes, humanidades, saúde, ciências e tecnologias; aumentam o período de permanência para que os desejam ter de fato uma formação profissional. O BI constitui-se, pois, no primeiro ciclo de formação; são cursos de introdução ao ensino superior, com uma carga horária mínima de 2.400 horas. No segundo ciclo, ocorreria a formação superior nas áreas de docência para licenciaturas, carreiras específicas e mestrado e, no terceiro ciclo, ocorreria o curso de doutorado²⁶².

Todas essas alterações ou propostas de mudança implicam discutir a concepção de universidade e seus papéis no contexto atual²⁶³. Além disso, implica refletir sobre um projeto de nação soberana, capaz de posicionar-se no mercado global mediante a criação de conhecimento e de tecnologia. Faz-se necessário, também, pensar o nível de massificação aceitável para o sistema público, sem perda de qualidade, assim como compreender que democratização interessa do ponto da formação para a cidadania crítica e participativa.

²⁶²O projeto de Lei 7.200/2006 da reforma da educação superior reafirma a proposta de reorganizar os cursos de graduação, incluindo um período de formação geral em quaisquer campos do saber com duração mínima de quatro semestres, sugestão oposta aos ciclos do bloco europeu, mas, por outro lado, dele se aproxima em relação à proposta de que as competências e conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho possam ser considerados na integralização de cursos superiores.

²⁶³A pressão pelo atendimento por parte da universidade de expectativas dos mais diferentes setores sociais e econômicos, que se traduzem em demandas heterogêneas, divergentes, urgentes e, muitas vezes, de difícil conciliação, torna-se algo considerável para a universidade que deseja manter-se como instituição social, resguardando sua identidade, uma vez que as universidades são, cada vez mais, criticadas pela ineficiência, pela desatualização e pela baixa produtividade. Exige-se maior aproximação com o setor produtivo privado, o que certamente trará implicações para o processo de reconfiguração de sua identidade institucional.

Igualmente, é necessário considerar a formação de cidadãos profissionais, sejam eles profissionais liberais, cientistas, professores, artistas, de modo que sejam capazes de assumir responsabilidades sociais e éticas e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade brasileira e não somente ter o mercado de trabalho como fim.

A reforma da educação superior no Brasil dos anos 1990 a 2000 tem evidenciado que a expansão privada não implica, em geral, uma real democratização do acesso e que também as demandas do mercado não podem ser o principal referencial para a expansão de vagas, pois tendem a empobrecer o sentido mais amplo da formação humana. Além disso, percebe-se que o termo universidade está sendo cada vez mais vulgarizado no processo de expansão e que a universidade necessita ampliar sua autonomia para resguardar sua capacidade de crítica e de pensamento a longo prazo, em contraposição ao imediatismo e ao pragmatismo que vem comandando atualmente a produção do trabalho acadêmico e que impede, por exemplo, maior equilíbrio entre a pesquisa básica e a aplicada. Nessa mesma direção, faz-se necessária a defesa da gestão democrática, da criação de redes nacionais e internacionais de cooperação e solidariedade, bem como de investimento e financiamento, por meio do fundo público, que garantam o desenvolvimento da identidade histórica das universidades públicas.

A demonstração da *relevância social* da universidade não pode ter somente como parâmetro o imediato, o quantificável e o curto prazo. Grande parte das suas atividades não pode ser apreendida por critérios meramente estatísticos, como por exemplo, preparar mão-de-obra qualificada, tendo como foco somente o ensino de técnicas, porque também deve-se buscar a formação de cidadãos éticos, críticos, autônomos e engajados socialmente. Assim, sua eficiência e produtividade não podem ser avaliadas somente com base em critérios quantificáveis e de fácil identificação como: evasão, repetência, custos, número de formados, empregabilidade dos egressos, número de artigos publicados etc.

A partir dessas reflexões, cabe indagar, ainda, se a universidade deseja ou precisa reformar-se e, caso a resposta seja afirmativa, se esse movimento deverá ocorrer no contexto de sua autonomia, a partir de si mesma, mediante sua liberdade de pensar-se, criticar-se, definir rumos, mantendo-se como um bem público que reafirma sua condição histórica de instituição social, seus princípios e práticas acadêmicas para discutir os seus papéis sociais, ou se deve reformar-se em razão de pressões e orientações externas. Ao longo desse estudo, buscou-se defender a idéia de que a universidade tem um caráter universal e não dogmático e que a sua manutenção e desenvolvimento é dever do Estado; defendeu-se, ainda, a permanência orientadora do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,

segundo os quais a universidade se constitui permanentemente como produtora e socializadora do conhecimento a serviço da sociedade.

O processo de redefinição das finalidades da universidade sem um amplo debate democrático pode comprometer sua identidade histórica bem como pode colocar em risco sua existência como espaço de exercício do questionamento, do confronto de idéias e da busca de alternativas para a existência da humanidade e para a melhora da qualidade de vida do conjunto da sociedade. Os papéis sociais a serem exercidos pelas universidades devem ser permanentemente objeto de reflexão e estar articulados a um projeto de sociedade democrática, voltada para os interesses e direitos de todos seus cidadãos e não apenas para a satisfação de determinados grupos sociais. Além disso, faz-se necessário discutir e combater as críticas produzidas pelos que representam o ideário neoliberal e que apresentam o mercado como única resposta possível para o enfrentamento da chamada *crise* da universidade. Nessa visão, a educação superior e as universidades são tanto determinadas como determinantes da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Discutir os papéis da universidade não se esgota numa tese, tendo em vista a imensa complexidade que constitui essa instituição social e suas relações com a sociedade e com o Estado. Essa é certamente uma tarefa de todos os segmentos que integram a comunidade universitária, mas também da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e do Estado, uma vez que a instituição universitária tem ou pode ter um papel e uma identidade histórica no processo de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerino Janela. O silêncio dos intelectuais. *Jornal A página*, n. 174, janeiro de 2008. Disponível em: www.apagina.pt. Acesso em 10 abr. 2008.

_____. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985 - 1995)*. Minho: Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999a.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, Dezembro, p.139-164, 1999b.

_____. O silêncio dos intelectuais. *Jornal A página*, n. 174, janeiro de 2008. Disponível em: www.apagina.pt. Acesso em 10 abr. 2008.

_____; RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. Estado-nação, educação e cidadania em transição. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho, n. 20, v. 1, p.77- 98, 2007.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Uma política externa engajada: a diplomacia do governo Lula. *Rev. Bras. Polit.* In. 47 (1), p. 162-184, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v47n1/v47n1a08.pdf>. Acesso em: 20 agos. 2009.

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

_____. Universidade nova: um novo ciclo no ensino superior? Folha Dirigida, 2 mai de 2007b. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/univ_nova_novo_ciclo_ens_sup.htm. Acesso em: 04 mar. 2009.

_____. Universidade nova: nem Havard nem Bolonha. *Correio Brasiliense*, 14/12/2006. Disponível em: <http://www.e-agora.org.br/arquivo/imprimir/universidade-nova-nem-Havard-nem-Bolonha>. Acesso em: 04 mar. 2009.

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, Antônio. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho, n. 13, v. 2, p. 07-28, 2000.

AMARAL, Alberto. Managerialismo e governação das instituições do ensino superior em Portugal. In: *Formas de governo no ensino superior*. Seminários e Colóquios organizado pelo Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação, 2004.

_____. Comentário. In: Colóquio Educação e Sociedade, N. 2, Nova Série: *Reinventar a universidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, março, 1998.

AMARAL, Nelson Cardoso. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João

dos Reis da; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente* Organizadores. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as IFES - de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008a.

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

_____. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo, Cortez, UNIMEP, Piracicaba, 2003.

ANDES-SN. *Agenda para a educação superior: uma proposta do ANDES-SN para o Brasil de hoje*. Texto-documento aprovado no 24º Congresso do ANDES-SN, Curitiba, 2005.

ANTUNES, Fátima. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, v.9, n. esp., p.1-28, dez. 2007.

_____. Governação e Espaço Europeu de Educação: regulação da educação e visões para o projecto Europa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 75, p. 63-93, out. 2006.

_____. Reconfigurações do Estado e da educação: novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, n.5, p. 37-62, 2005a.

_____. Regulação supranacional e governação da educação: dimensões europeias. *Administração Educacional*, n. 5, p. 6-17, 2005b.

ANDIFES. *Reforma universitária: proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil*. Brasília, maio de 2004.

ANTIKAJINEN, Ari. A reestruturação do modelo nórdico de educação. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, v.11, 2008.

AUDY, Jorge N. Universidade inovadora: entre a tradição e a renovação. In: MOROSINI, Marília. *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O modelo inglês de educação superior e o Processo de Bolonha; integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu de educação superior? In: _____ (org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008.

_____. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCIBO, Deise; (orgs.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BARROSO, João. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: _____. (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006a.

_____. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: _____. (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006b.

_____. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BAGANHA, Maria Ioannis. A cada sul o seu norte: dinâmica migratórias em Portugal. In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia*. 3. Ed. Porto: Afrontamento, 2005.

BANCO MUNDIAL. *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafios para la educaión terciária*. 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>. Acesso em: 15 de agos. 2009.

_____. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. 1995.

BARBLAN, Andris. Prestación de servicios de educación superior a nivel internacional: necesitan las universidades el AGCS? In: *Documentos Columbud sobre Gestión universitaria - El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios - implicaciones del AGCS (GATS)*. Paris: Editora Carmen García-Guadilla, 2003.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade - leituras de introdução à sociologia*. 23º tiragem. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

BORBA, Siomara; PORTUGAL, Adriana Doyle; SILVA, Sérgio Rafael Barbosa da. Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto. *Ciências & Cognição*, 2008, v. 13, n. 1. Disponível em: www.ciencciasecognicao.org. Acesso em: 30 abr. 2009.

BRASIL. Lei n. 11.892/2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007a. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2009.

_____. Lei n. 11.632/2007 de 27 de dezembro de 2007. Altera o inciso I do caput do art. 44, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11632.htm. Acesso em: 18 ago. 2009.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Projeto de Lei 7.200/2006. *Reforma da educação superior*. Disponível em: http://www.contee.org.br/coordenacao/geral/materia_17.htm. Acesso em: 04 mar. 2009.

_____. Decreto Presidencial n. 5.773/2006b. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Projeto de Decreto. *Institui o Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Universidade Nova*. 2006. (mimeo.).

_____. Decreto n. 5.518/2005a. *Promulga o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm. Acesso em: 02 set. 2009.8Dhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm Disponível em/2005 5.518/2005

_____. Lei n. 11.096/2005b. *Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Decreto Presidencial n. 5.622/2005c. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Decreto n. 5.205/2004. Regulamenta a Lei n. 8.958/1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Disponível em: <http://www.fgduque.org.br/Docs/Legis/Decreto%205205-2004.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Lei n. 11.079/2004. *Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Lei n. 10.861/2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Lei n. 10.973/2004. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Decreto Presidencial n. 5.225/2004. *Altera dispositivos do Decreto n. 3.860/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências*. Revogado pelo Decreto n. 5.773/2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Lei n. 10.260/2001. *Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências*. Lei n. 11.552/2007. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Lei 10.172/2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: http://alfa.facens.br/da/materiais/Plano_Nac_Educacao.pdf. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. Lei 10.168/2000. *Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinado a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/110168.htm>. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Lei n. 9.678/98. *Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências*. Lei 11.087/2005. Altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da Lei nº 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11087.htm. Acesso: 01 mar. 2009.

_____. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.lei.adv.br/2494-98.htm>. Acesso em 23 jun. 2009.

_____. Decreto n. 2.306/97. Regulamenta para o sistema federal de ensino, as disposições contidas no artigo 10 da medida provisória n. 1477-39/1997 e da Lei n. 9.394, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto 3.860/2001. *Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências*. Revogado pelo Decreto n. 5.773/2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Lei n. 9.394/96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso: 01 mar. 2009.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Decreto n. 1872, de 12 de dezembro de 1962. *Aprova o estatuto da Universidade de Brasília*. Disponível em: <http://br.vlex.com/vid/ministro-estatuto-universidade-brasilia-34145362>. Acesso em: 02 de fev. 2009.

_____. Decreto 19.851/1931 de 11 de abril de 1931. *Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras*. Disponível em: www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%2019.851.doc. Acesso em: 14 mar. 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes gerais do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais- Reuni. Plano de desenvolvimento da educação*. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 02 mar. 2009.

_____. Portaria n. 873/2006. Autoriza em caráter experimental, as Instituições Federais de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores a distância. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=102:sobre-educacao-a-distancia-apresentacao&catid=25:artigos-uab&Itemid=57. Acesso em: 18 ago. 2009.

_____. Portaria n. 4.059/2004. Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semi-presencial. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=102:sobre-educacao-a-distancia-apresentacao&catid=25:artigos-uab&Itemid=57. Acesso em: 18 ago. 2009.

CABRITO, Belmiro Gil. *O financiamento do ensino superior: condição social e despesas de educação dos estudantes universitários em Portugal*. Lisboa: Educa, 2002.

CAMARGO, Arleste; MAUÉS, Olgaíses. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

CARAÇA, J. M. G; CONCEIÇÃO, P; Heitor, M. V. Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, n.139, 1996.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 979 -1000, out. 2006a.

_____. Política para o ensino superior no Brasil (1995 - 2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *Anped*, 29º reunião, 2006b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--In.pdf>. Acesso em 05 ago. 2009.

CASTRO, Cláudio Moura; SCHWARTZMAN, Simon. *Reforma da educação superior: uma visão crítica*. Brasília: Funadesp, 2005.

CASPER, Gerhard. Um mundo sem universidades? In: KRETSCHMER, Johannes; ROCHA, João Cezar de Castro (orgs.). *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1997.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB*, v.2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CÊA, Georgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe; OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Metas educativas 2021 - estudio de costos - versión preliminar*. 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/metas2021/documento.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARLE, Christophe *et al.* Ensino superior: o momento crítico. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 961-975, out. 2004.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Unesp, 1996.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.

CHAVES, Vera Lúcia; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da Educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CNI; SESI; SENAI; IEL. *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*. (versão preliminar). Sem ano.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e reforma universitária. In: *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, ano X, v.11, n. 11-12, jan./jun. e jul./dez., 2004.

_____. Educação superior: por uma outra avaliação. In: DOURADO; Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. *Realidade e utopia na construção da universidade*: memorial. 2 ed. Goiânia: Cegraf, 1999.

_____. Onde está a crise da universidade? *Jornal Opção*, Goiânia, 13 nov. 1980a.

_____. Universidade atual e comunidade brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 35, nov., 1980b.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Bruxelas, 13.2.2006 COM(2006) 33 final. *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa*: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Realizar a agenda da modernização das universidades*: ensino, investigação e inovação. Bruxelas, 10.5.2006. COM (2006) 2008 final. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. IP/06/1148 Bruxelas, 5 de Setembro de 2006. *Quadro Europeu de Qualificações*: uma nova forma de compreender as qualificações na Europa. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. Bruxelas, 31.10.2006. SEC (2006) 1431. *Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET)*: Um dispositivo para a transferência, capitalização e reconhecimento dos resultados das aprendizagens na Europa (documento de consulta). Disponível em: http://portal.iefp.pt/pls/gov_portal_iefp/docs/PAGE/PORTAL_IEFP_INTERNET/ECVET/2006-12-14%20ECVET%20DOC.%20TRABALHO%20CE.PDF. Acesso em: 18 abr. 2008.

_____. *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas, 05.02.2003 COM(2003) 58 final. Disponível em: http://biblioteca.iscte.pt/processo_bolonha_papel_das_universidades.pdf. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Aplicar o programa comunitário de Lisboa modernizar a política das PME para o crescimento e o emprego*. Bruxelas, 10.11.2005 COM(2005) 551 final. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0551:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas, 2001. http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/communication/com_pt.pdf. Acesso em: 14 fev. 2008.

_____. Bruxelas, 25.7.2001 COM(2001) 428 final. *Governança Europeia: Um Livro Branco*. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0428pt01.pdf. Acesso em: 09 mai. 2008.

_____. (2000) 6 final. *Rumo a um espaço europeu da investigação*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0006:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

COMUNICADO DE LONDRES (2007). Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf Acesso em: 3 mar. 2008.

COMUNICADO DE BERGEN (2005). Disponível em: <http://portal.ipbeja.pt/bergen.html> Acesso em: 2 mar. 2008.

COMUNICADO DE BERLIM (2003). Disponível em: www.dges.metes.pt. Acesso em 08/02/2008. Acesso em: 26 fev. 2008.

COMUNICADO DE PRAGA (2001). Disponível em: www.dges.metes.pt. Acesso em 08/02/2008. Acesso em: 26 fev. 2008.

COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO, AO PARLAMENTO EUROPEU, AO COMITÊ ECONÔMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÊ DAS REGIÕES. COMISSÃO 2010. A sociedade da informação e os media ao serviço do crescimento e do emprego (1999). <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11328.htm>. Acesso em: 19 fev. 2008.

CONCEIÇÃO, Pedro *et al.* *Novas idéias para a universidade*. Lisboa: Editora IST Press, 1998.

_____. *Investir no futuro: relações universidade-indústria*. In: VELOSO, Francisco *et al.* (orgs.). *Investir no futuro: relações universidade-indústria em Portugal e nos Estados Unidos da América*. Lisboa: Gradiva, 2003.

CONCEIÇÃO, Pedro; HEITOR, Manuel. *Universidade e sociedade: que ligações?* In: VELOSO, Francisco *et al.* (orgs.). *Investir no futuro: relações universidade-indústria em Portugal e nos Estados Unidos da América*. Lisboa: Gradiva, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE nº 776/97 - *Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em 03 ago. 2009.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. *Novo ciclo da Estratégia de Lisboa Renovada* (2008). Disponível em: http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=find-c&ccl_term=wfmt%3Dcp&adjacent=Y&local_base=CIE01. Acesso em: 04 mar. 2008.

_____. *Resolução do Conselho sobre a modernização das universidades para a competitividade da Europa numa economia mundial baseada no conhecimento*. Bruxelas, 6 de Dezembro de 2007 (07.12) (OR. en) 16096/1/07REV 1 RECH 422. Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/ConclusoesModernizacao_PT.pdf. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre o papel do desenvolvimento das aptidões e competências na prossecução dos objectivos de Lisboa*. (2005/C292/02). Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0003:0004:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Conselho, relativa à mobilização dos recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa* (2005/C292/01). Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0001:0002:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2009

_____. *Relançamento da Estratégia de Lisboa* (2005). Disponível em: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/84339.pdf. Acesso em: 04 mar. 2008.

_____. *Estratégia de Lisboa* (2000). Disponível em: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm Acesso em: 04 mar. 2008.

_____. *eEurope - Uma sociedade da informação para todos*. <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/l24221.htm>. Acesso em: 19 fev. 2008.

CONVENÇÃO DE LISBOA: *convenção sobre o reconhecimento de qualificações, relativas ao ensino superior na região Europa*. Diário da República - I série - A, n. 76, 30 mar. 2000. Disponível em: <http://ucdemo.uc.pt>. Acesso em: 07 fev. 2008.

CNI - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Competitividade industrial: uma visão estratégica para o Brasil*. Rio de Janeiro: CNI, 1988.

_____. *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*. CNI/SESI/SENAI/IEL. Versão preliminar. s.d.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p. 677 - 701, out. 2004.

COSTA, João Vasconcelos. *A universidade no seu labirinto*. Lisboa: Caminho, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRESPO, Vítor. *Ganhar Bolonha, ganhar futuro: o ensino superior no espaço europeu*. Lisboa: Gradiva, 2003.

CUNHA, Luís Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795 - 817, Especial, 2004.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37- 61, 2003.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *A universidade temporã*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DALE, Roger. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, n.11, 2008.

_____. A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, 2005.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação, Sociedade & Cultura*, n.16. Porto: Afrontamento, 2001.

_____. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, sociedade e culturas*. Porto, Afrontamento, n. 2, 1994.

DANTAS, Éder; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. *Anped*, 32º reunião, 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>. Acesso em: 06 set. 2009.

DECLARAÇÃO DA MAGNA CHARTA. (Magna Charta Universitatum). Disponível em: <http://www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ./magna%20carta>. Pdf. Acesso em: 12 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Disponível em: <http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaraçãodeBolonha1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (2008). Disponível em: <http://WWW.cres2008.org/PT/index.php>. Acesso em: 02 fev. 2009.

DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO; MEC. 1999.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, Wlana Maria (org.). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, v. 9, Especial, p. 107-132, dez. 2007.

_____. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? In: *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, n. 28, 2005b.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p.703-725, out., 2004.

_____. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DIRECTIVA 2006/123/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Dezembro de 2006, relativa aos serviços no mercado interno. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=pt&type_doc=Directive&an_doc=2006&nu_doc=123. Acesso em: 15 abr. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios?. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104, Especial, p. 891-917 out. 2008a.

_____. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. *VII Seminário Redestrado - nuevas regulaciones en América Latina*, Buenos Aires, 2008b.

Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf. Acesso em: 20 ago. 2009.

_____. Plano Nacional de educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber, 2006.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____; OLIVEIRA, João

Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

_____. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Concepções da universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

FANELLI, Ana G. de. Os desafios do financiamento da educação superior na América Latina. 2º Ciclo de seminários internacionais. *Educação no século XXI: modelos de sucesso*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

_____. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000a.

_____. *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000b.

_____; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Modos de governo da educação: políticas, actores e conexões. In: *Administração escolar*, n. 6, 2006.

FERRANDO, Carles Solà i. *Bases para um Plano Estratégico do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento* (Documento de Trabalho). Conselho Universitário Iberoamericano (CUIB), 2007. Disponível em: http://www.cuib.org/documentos/actividades/BasesPlanEstrat%C3%A9gicoEIC_PT.pdf. Acesso em: 20 ago. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p.1129-52, out. 2007.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIJHOFF, Willem. Os propósitos das universidades. In: RÜEGG, Walter. *Uma história da universidade na Europa*. Vol. II. Lisboa: Casa da Moeda, 1996. p. 39 a 73.

GARCÍA-GUADILLA, Carmen. Educación superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina. In: *Documentos Columbud sobre Gestión universitária* - El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios - implicaciones del AGCS (GATS). Paris: Editora Carmen García-Guadilla, 2003.

GHISOLFI, Juliana do Couto. *Políticas de educação superior norte-americanas: faça o que digo mas não faça o que faço?*. São Paulo: Cortez, 2004.

GIEYSZTOR, Aleksander. Gestão e recursos. In: RÜEGG, Walter (coord.). *Uma história da universidade na Europa*. Vol. I. Lisboa: Casa da Moeda, 1996. p 107-140.

GONÇALVES, Maria Eduarda. Europeização e direitos dos cidadãos. In. Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 2005.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROSS, Janine Schoenberg; GROSS, Renato. Propostas de diretrizes para uma nova concepção de universidade. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 28, FCHLA 04, p. 67-90, Curitiba, mar. 2002. Disponível em: <http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/FCHLA/FCHLA%2028/PDF/art%203.pdf>. Acesso em: 20 out. 2008.

Hadad, Fernando. *Decreto-ponte conecta avaliação e regulação da educação superior*, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6207&catid=216. Acesso em 25 out. 2009.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio. USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, Marília (orgs.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

HORTALE, Virginia Alonso e MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-60, out. 2004.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: KRETSCHMER, Johannes; ROCHA, João Cezar de Castro (orgs.) *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1997.

IESALC. *Boletim* n. 194, 2009a. Haddad: “estamos indo em direção a um novo paradigma das universidades”. Disponível em: WWW.iesalc.unesco.org.ve/index.php?view=article&catid=19%3Ainternacional. Acesso em 17 ago. 2009.

_____. *Boletim* n. 192, 2009b. O estado da educação superior no mundo, hoje. Disponível em: WWW.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno192/noticia2portugues.html. Acesso em: 17 ago. 2009.

_____. *Boletim* n. 191, 2009c. A internacionalização da educação superior: avanços e perspectivas na América Latina e no Caribe. Disponível em: WWW.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno191/noticia. Acesso em: 17 ago. 2009.

_____. *Boletim* n. 160, 2008. Entrevista a Hélgio Trindade. WWW.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno160/noticia. Acesso em: 25 jul. 2008.

INEP. *Resumo Técnico: censo da educação superior 2007*. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf. Acesso em: 10 out. 2009.

JACOB, Vera Lúcia Chaves. O público e o privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto (orgs.). *A idéia de universidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. *Globalização e políticas de ensino superior: as lutas sociais e a lógica mercantilista*. Publicado na Rede Ibero-Americana de investigação em políticas de educação (2008). Disponível em: http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=26&gid=30&orderby=dmdatecounter&ascdesc=DESC. Acesso em: 05 jan. 2009.

JONGBLOED, Ben. Financiamento da educação superior: uma visão comparativa. 2º Ciclo de seminários internacionais. *Educação no século XXI: modelos de sucesso*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

KERR, Clark. *Os usos da universidade*. 15 ed. Brasília: Editora da universidade de Brasília, 2005.

KNIGHT, Jane. Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS. *Documentos Columbud sobre Gestión universitaria - El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios - implicaciones del AGCS (GATS)*. Paris: Editora Carmen García-Guadilla, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, julho-dezembro, 2008, p.41-52. Disponível em: www.nupec.ufpr/JPE/n4_5.pdf. Acesso: 01 mar 2009.

LANZ, Rigoberto; FERGUNSON, Alex; MARCUZZI, Ariana. Procesos de reforma de La educación superior em América Latina. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE (IESALC). *Informe sobre La educación superior em América Latina y el Caribe 2000-2005*. Venezuela, Editorial Metrópolis, 2006.

LIMA, Jorge Ávila de. A governação em rede na educação: potencialidades e riscos. *Administração Escolar*, s. l. n. 6, 2006.

LIMA, Katia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Editora Xamã, 2007.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p.7-36, mar 2008.

LOURENÇO, Eliana Bernades. *Educação universitária: para além do paradigma da modernidade.*, 2005. 322f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/results.php?words=Elisabete+Monteiro+de+Aguilar+Pereira>.

LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. Tradução José Peulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen R. A Europa como um bazar. Contributo para a análise da reconfiguração dos Estados-nação no contexto europeu e das novas formas de <viver em conjunto>. In: TEODORO, Antônio & TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, 2005.

MAGALHÃES, Antônio M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, n. 7, p. 13-40, 2006. Disponível em: rleducacao.ululofona.pt/arquivo_revistas/Educacao07/pdf07/artigos_antonio_magalhaes.pdf. Acesso em: 23 mai. 2008.

MALO, Salvador. La comercialización de la educación superior. *Documentos Columbud sobre Gestión universitaria - El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios - implicaciones del AGCS (GATS)*. Paris: Editora Carmen García-Guadilla, 2003.

MANIFESTO dos pioneiros. www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm. Acesso em: 05 jan. 2007.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

_____. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88. p. 845-66, out. 2004.

MATOS, Manuel. O que é a sociedade da informação. *Educação, sociedade & culturas*. Porto: Edições Afrontamento, n. 18, 2002.

MARTINS, Wilson. A revolta contra a inteligência e a missão da universidade. *Revista Logos*, Curitiba, n.14, 1951.

MARTINS, Marcos Francisco. A educação é elemento necessário, mas não suficiente, na disputa pelo poder. *Revista IHU Online*. Edição 231, 13 ago 2007. Disponível em: www.unisinos.br/ihuonline/index.php?option=com_tema_cap.&Itemid=23&task=detalhe&id=

613. Acesso em: 14 ago. 2007.

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. *31ª Reunião Anual da ANPED*, GT 11, 2008. Disponível em: <http://anped11.uerj.br>. Acesso em: 05 ago. 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. In: *Revista brasileira de educação*, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

MEC. MEC assina convênios para expandir universidades. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5236&catid=212. Acesso em 25 out. 2009.

MENEGHEL, Stela Maria. UNICAMP: cérebros, cérebros, cérebros. In: MOROSINI, Marília (orgs.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

_____. A crise da universidade moderna no Brasil. *Anped*, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/stelamariameneghelt11.rtf>. Acesso em: 25 jan. 2009.

MEEK, V. Lynn. Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 1023-43, out. 2004.

MELO, Adriana Almeida S. de. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

MICHELOTTO, Regina. Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

MOK, Ka Ho. A liberalização da atuação privada na educação superior: estratégias de financiamento na Ásia. 2º Ciclo de seminários internacionais. *Educação no século XXI: modelos de sucesso*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

MORA, José-Ginés. *O processo de modernização das universidades europeias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização*. Disponível em: www.pucrs.br/inovapuc/parte2/capitulo4.pdf. Acesso em: 25 set. 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

MOUHOUD. El Mouhoub. *Deslocalização das empresas e vulnerabilidade dos territórios: antecipar os choques da mundialização*. Conferência, 2007. Disponível em: http://www4.fe.uc.pt/ciclo-int/doc_07_08/3_mouhoud_pt.pdf. Acesso em: 07 abr. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Clarissa E. Baeta; BALBACHEVSKY. Financiamento da educação superior: lições da experiência internacional. 2º Ciclo de seminários internacionais. *Educação no século XXI: modelos de sucesso*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 355-76, mai./ago. 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás*. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____; DOURADO, Luis; MENDONÇA, Erasto Fortes. UNB: da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 661-90, out. 2007.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. 32º reunião anual da ANPED, GT 11, 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br>. Acesso em: 05 ago. 2009.

ORSO, Paulino José. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: _____ (org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. A reforma universitária dos anos 1960. In: _____ (org.) *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, 2007b.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PACHECO, José Augusto. Políticas educativas para ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 17-36, abril 2003.

_____; PEREIRA, Nancy. *Globalização e identidades educativas: Rupturas e incertezas*. *Revista Lusófona*, n. 8, 2006, p. 13-28.

PAMPLONA, Marco Antônio Vilela. A questão escolar e a hegemonia como relação

pedagógica. *Educação e sociedade*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, s/d.

PANIZZI, Wrana Maria. A universidade frente à globalização: desafios e respostas. 2006. Disponível em: www.universidad.edu.uy/vicumbre/ponencias/ponencia_wrana.pdf. Acesso em: 18 ago. 2009.

_____. La educación superior como “servicio comercial”: desafío o amenaza? *Documentos Columbud sobre Gestión universitaria* - El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios - implicaciones del AGCS (GATS). Paris: Editora Carmen García-Guadilla, 2003.

PARECER DO COMITÊ ECONÔMICO E SOCIAL EUROPEU. *Parecer do Comité CES740-2006_AC_PT. Flexissegurança: o caso da Dinamarca*. Disponível em: eescopinions.eesc.europa.eu/viewdoc.aspx?doc=//esppub1/esp_public/ces/eco/eco167/pt/ces740-2006_ac_pt.do. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. (2006/C 65/18). *Rumo à sociedade europeia baseada no conhecimento* - o contributo da sociedade civil organizada para a Estratégia de Lisboa. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:065:0094:0102:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

PARRA, Maria Cristina. *Universidade - Estado - Sector Productivo: una relación estratégica. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, vol. 4, n. 4 (14), dez. 1999.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. *Anped*, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/mariafatimapaula11.rtf. Acesso em: 15 ago. 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Lei n. 38/2007 de 16 de agosto. *Regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior português*. Disponível em: http://mcies.brightshop.com/cgi-bin/brightserver/index.pl?SVC=1/2/7&CAT_ID=86&CATID=86&CID=C|7876&SES=a727f252a1cbc9a5fc3e553fc0c2e69f5095100&AS=20742000068. Acesso em: 27 abr. 2007.

_____. Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. *Estabelece o Regime jurídico das instituições de ensino superior em Portugal*. Disponível em: http://mcies.brightshop.com/cgi-bin/brightserver/index.pl?SVC=1/2/7&CAT_ID=86&CATID=86&CID=C|7892&SES=3766d7eaa271115c08342e21cb9673d4943643&AS=8616000125. Acesso em: 22 abr. 2008.

_____. Decreto-Lei n. 369/2007 de 5 de novembro. *Institui a agência de avaliação e de acreditação do ensino superior*. Diário da República, 1.ª série — N.º 212 — 5 de Novembro de 2007, p. 8033.

_____. Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de Março de 2006. *Regulamenta o acesso dos maiores de 23 anos ao ensino superior*. <http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=4285>. Acesso em: 24 abr. 2008.

_____. Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. *Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. Diário da República - I SÉRIE-A N. 60 - 24 de Março de 2006, p. 2242.

_____. Decreto-Lei 88/2006 de 23 de maio. *Implantação dos cursos de especialização tecnológica*. Diário da República - I SÉRIE-A N.º 99, p. 3474.

_____. Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro. *Princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior*. Disponível em: http://bdjur.almedina.net/sinopse.php?field=node_id&value=760053. Acesso em: 20 abr. 2008.

PORTER, Roy. A revolução científica e as universidades. In: RÜEGG, Walter. *Uma história da universidade na Europa*. Vol. II, Lisboa: Casa da Moeda, p. 511-38, 1996.

PUREZA, José Manuel. Para um internacionalismo pós-vestefaliano. In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia*. 3. Ed. Porto: Afrontamento, 2005.

_____. Quem governa? Portugal e as novas teias da governação global. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 99-105, out. 2002.

READINGS, Bill. *A universidade em ruínas*. Coimbra: Ed. Angelus Novus, 2003.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. Gestão e recursos. In: RÜEGG, Walter. *Uma história da universidade na Europa*. Vol. II. Lisboa: Casa da Moeda, p. 147-98, 1996.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

_____. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

_____. A tríplice crise da universidade brasileira. In: *Cipedes*, (separata da Revista Avaliação), n. 4 (4), set. 1999.

ROMANO, Roberto. Passado, presente e futuro na universidade brasileira. *Jornal Unicamp*. Campinas, 2 a 8 de outubro de 2006. Edição Especial. Disponível em: www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag67.html. Acesso em: 01 fev. 2007.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *Anped*, GT 11. Disponível em: www.anped11.uerj.br/29/GT11-2017--Int.rtf. Acesso em 18 ago. 2009.

RÜEGG, Walter. Temas. In: _____. *Uma história da universidade na Europa*. Vol. I. Lisboa: Casa da Moeda, 1996a.

_____. A universidade como instituição europeia. In: *Uma história da universidade na Europa*. Vol. I. Lisboa: Casa da Moeda, 1996a.

_____. Temas. In: RÜEGG, Walter. *Uma história da universidade na Europa*. Vol. II. Lisboa: Casa da Moeda, 1996b.

SALABURU, Pello. *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y artes, 2007.

SÁNCHEZ, Julio J. Chan. El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y la educación superior. *Documentos Columbud sobre Gestión universitaria - El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios - implicaciones del AGCS (GATS)*. Paris: Editora Carmen García-Guadilla, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia*. 3. Ed. Porto: Afrontamento, 2005.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SANTIAGO, Rui et alii. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 1, volume 16, 2003.

SAVIANI, Derneval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1231-55, out. 2007.

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação social. In: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. (orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da “educação” à educação da crise*. Porto: Afrontamento, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior. Fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 5-28, mai/jun/jul/ago, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 06 fev. 2009.

_____; _____. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma universitária - a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. IN: ORSO, Paulino José (org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. In: LOMBARDI, José

Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007b.

_____. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

SILVA, Maria Abadia. Gestão da educação superior pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto. *A idéia de universidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria Lima. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

SILVA, Sarita Medina. As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e o imperativo da flexibilização. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. *LDB: balanços e perspectivas para educação brasileira*. Campinas: Alínea, 2008.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Introdução: O papel histórico do intelectual. In: ORTEGA Y GASSET, José. *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SCHUGURENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: Análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 997-1022, out. 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária, *Educação & Sociedade*, Campinas vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez. 2008. Disponível em <http://WWW.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mar. 2009.

_____. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.27, n. 96, Especial, p.102-156, 2006a.

_____. A universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, Marília (org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, INEP, 2006b.

_____. O dearing report. Serão as mudanças na educação superior britânica “modelo” para o Brasil? *CIPEDES*, n. 4, set. 1999 (separata da Revista Avaliação).

Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar. São Paulo: Editora da UFSCar/ Estação da Liberdade, 1993.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar*, Curitiba, n. 22, p.17-49, Editora UFPR, 2003.

STOER, Stephen. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 33-45, out. 2002.

THAYER, Willy. *A crise não moderna da universidade moderna*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

TEODORO, Antônio. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza, CORREIA, José A. (orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da “educação” à educação da crise*. Porto: Afronamento, 2001.

TEIXEIRA, Anísio A universidade de ontem e hoje. In: NUNES, Clarice (org.). *A universidade de ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 37-80, 1998a.

_____. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998b.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 50, n.111, jul./set. 1968. www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos. Acesso em: 26 ago. 2004.

_____. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 105, jan/mar. 1967. p. 55-67. www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos. Acesso em: 26 ago. 2004.

_____. Funções da universidade. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n. 135, fev. 1964.

_____. Notas para a história da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962. p.181-88. www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos. Acesso em: 26 ago. 2004.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1953.

TEIXEIRA, Pedro Nunes. Financiamento do ensino superior: desafios e escolhas. 2º Ciclo de seminários internacionais. *Educação no século XXI: modelos de sucesso*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

TONEGUTTI, MARTINEZ. *A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública*. Disponível em: http://www.andes.org.br/Artigo_REUNI.pdf. Acesso em: 02 mai. 2009.

TRINDADE, Hélió. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p. 819-44, out. 2004.

_____. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. In: *Estudos Avançados*, 14 (40), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>. Acesso em: 01 mar 2009.

TRÓPIA, Patricia Vieira. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. *Anped*, 31º Reunião, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3987--Int.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado (8 de julio de 2009). ED. 2009/CONF. 402/2. Disponível em: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Acesso em: 09 set. 2009.

_____. La educación superior está experimentando una transición y un cambio acelerado y la universidad del siglo XXI llegará a ser probablemente un híbrido de empresa pública y privada, con un alumnado internacional de gran movilidad, 2009a. Disponível em: http://www.unesco.org/education/single-view/news/launch_of_three_reports. Acesso em: 09 set. 2009.

_____. Clausura de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior con un llamamiento a incrementar las inversiones y cooperar, 2009b. Disponível em: http://www.unesco.org/education/single-view/news/world_conference_on_higher. Acesso em: 09 set. 2009.

_____. *Hacia las sociedades del conocimiento*, 2005.

UNIVERSIDADE NOVA. *Um novo ciclo no ensino superior?* Folha Dirigida, 02/04/2007. Disponível em HTTP://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/iniv_nova_novo_ciclo_ens_sup.htm. Acesso em: 04 mar. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador, 2008. Disponível em www.ufba.br. Acesso em: 05 mai. 2009.

_____. *Resolução n. 03/2008*. Regulamenta organização e funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA. Disponível em www.ufba.br. Acesso em: 05 mai. 2009.

_____. *Resolução n. 02/2008*. Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA. Disponível em www.ufba.br. Acesso em: 05 mai. de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). *Resolução n. 20/2008*. Regulamenta o Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/>. Acesso em: 25 mai. 2009.

VERGER. Jacques. Modelos. In: RÜEGG, Walter (coord.). *Uma história da universidade na Europa*. Vol. I. Lisboa: Casa da Moeda, 1996, p. 33-58.

_____. Jacques. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Unesp, 1990.

VITALE, Claudio Rama. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y El Caribe: massificación, regulación e internacionalización In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE (IESALC). *Informe sobre La educación superior em América Latina y el Caribe 2000-2005*. Venezuela, Editorial Metrópolis, 2006.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

WOLFF, Robert. *O ideal da universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

ZAIA, Brandão. A dialética micro/macro na sociologia da educação. In: *Cadernos de pesquisa*, n. 13, p. 153-165, julho de 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro Comparativo das Propostas da Magna Charta (1988), Sorbonne (1998) e Bolonha (1999)

Magna Charta (1988)	Sorbonne (1998)	Bolonha (1999)
Entendendo que os povos e os Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e se internacionaliza, consideram: [...] que a tarefa de difusão dos conhecimentos que a universidade deve assumir para com as novas gerações implica hoje que ela se dirija igualmente ao conjunto da sociedade – cujo futuro cultural, social e económico exige [...] um considerável esforço de formação permanente [...]. Princípios fundamentais que devem sustentar a vocação da universidade: - a universidade [...] uma instituição autónoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino [...]; - nas universidades, a actividade didáctica é indissociável da actividade de investigação, a fim de que o próprio ensino possa acompanhar a evolução das necessidades e as exigências da sociedade e dos conhecimentos científicos; - sendo a liberdade de investigação, de ensino e de formação princípio fundamental da vida das universidades, os poderes públicos e as mesmas universidades, cada um no seu domínio de competência, devem garantir e promover o respeito dessa exigência fundamental [...]; - depositária da tradição do	<i>A Europa não é apenas a do Euro, dos bancos e da economia: deve também ser uma Europa do conhecimento [...]. As universidades nasceram na Europa, há cerca de três quartos de milénio. Quatro dos nossos países têm o orgulho de possuir algumas das mais antigas [...]. Entramos num período de grandes mudanças na educação, no que respeita às condições de trabalho, um período de diversificação no desenrolar das carreiras profissionais; a educação e a formação ao longo da vida são uma obrigação evidente [...]. O reconhecimento internacional e o potencial de atracção dos nossos sistemas estão directamente ligados à sua legibilidade a nível interno e a nível externo. Um sistema parece evidenciar-se, no qual dois ciclos principais - pré-licenciatura e pós-licenciatura - deveriam ser reconhecidos para facilitar comparações e equivalências ao nível internacional. A originalidade e a flexibilidade de um tal sistema passa, em grande parte, pela utilização de "créditos" (como no esquema ECTS) e de semestres. Deste modo seria permitida a validação dos créditos obtidos por quem tivesse optado por conduzir a sua formação, inicial ou contínua, em diferentes universidades europeias e desejasse adquirir os seus diplomas ao seu ritmo, ao longo da vida. De facto, os estudantes deveriam poder ter</i>	Criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica [...]. As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Charta Universitatum de Bologna [...]. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico. Teremos que fixar-nos no objectivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. Ao manifestar o nosso apoio aos princípios gerais estabelecidos na declaração da Sorbonne, comprometemo-nos em coordenar as nossas políticas, com o intuito de, a curto prazo

humanismo europeu, mas com a preocupação constante de alcançar o saber universal, a <i>universidade, para assumir as suas missões, ignora as fronteiras geográficas ou políticas [...]</i>; [...]<i> as universidades encorajam a mobilidade dos professores e dos estudantes, e consideram que uma política geral de equivalências em matérias de estatutos, de títulos, de exames (preservando embora os diplomas nacionais) e de atribuição de bolsas constitui o instrumento essencial para garantir o exercício das suas missões contemporâneas.</i> Disponível em: http://www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/magna%20carta.Pdf. Acesso em: 10 fev. 2008. (grifos nossos)	acesso ao mundo universitário fosse qual fosse o momento da vida profissional em que se encontrassem e provenientes de qualquer meio. No ciclo que conduz à licenciatura, os estudantes deveriam ter acesso a programas suficientemente diversificados, compreendendo principalmente a possibilidade de seguir os estudos pluridisciplinares, de adquirir conhecimento de línguas vivas e de utilizar as novas tecnologias da informação. <i>O reconhecimento internacional do diploma do ciclo de pré-licenciatura, como nível passível de qualificação, é importante para o sucesso deste projecto [...]</i>. No ciclo posterior à licenciatura, poder-se-ia escolher entre um diploma mais curto o de "mestre" e um doutoramento mais longo [...]. Em ambos os níveis - pré-licenciatura e pós-licenciatura - os <i>estudantes seriam encorajados a passar, pelo menos um semestre numa universidade estrangeira [...]</i> um grande número de docentes e investigadores, deveria trabalhar noutros países europeus, que não o seu [...]. Nos comprometemos a promover a criação urgente de um quadro comum de referência, com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes tal como as suas aptidões para o emprego [...]. <i>Lançamos um apelo a todos os outros Estados membros da União, aos outros países da Europa para se juntarem a nós neste objectivo, a todas as universidades europeias para que seja consolidado o lugar da Europa no mundo.</i> Disponível em: http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf. Acesso em:	[...] atingir os seguintes objectivos: Adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior. 1. Adopção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus. 2. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. <i>Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida</i>, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes. 3. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados. - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização
---	---	---

	10 fev. 2008 (grifos nossos).	dos períodos dispendidos em acções Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários. 4. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; 5. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. [...] comprometemo-nos a atingir estes objectivos no âmbito das nossas competências institucionais e respeitando inteiramente a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades - para consolidar o Espaço Europeu do Ensino Superior. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaraçãodeBolonha1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2008 (grifos nossos).
--	-------------------------------	--

APÊNDICE 2

Quadro Comparativo das Metas Estebelecidas em Praga (2001) e Berlim (2003)

Comunicado de Praga (2001)	Comunicado de Berlim (2003)
Adopção de um sistema baseado essencialmente em <i>dois ciclos principais</i>. Os programas que conduzam a um grau académico podem e, realmente devem ter <i>orientações diferentes</i> e perfis <i>diversificados</i>, de forma a responder à diversidade das <i>necessidades individuais</i>, académicas e laborais. [...] Estabelecimento de um sistema de créditos: juntamente com o reconhecimento comum do sistema de garantia de qualidade, tais argumentos facilitarão o <i>acesso dos estudantes ao mercado de trabalho europeu e aumentarão a compatibilidade, atratividade e competitividade do Ensino Superior Europeu</i>. O uso generalizado de tal <i>sistema de créditos e do Suplemento de Diploma</i> encorajará progressos nesta direcção. Promoção da mobilidade; [...] Promoção da Cooperação Europeia na Garantia da Qualidade: os Ministros reconheceram o papel vital que os sistemas de garantia de qualidade desempenham, assegurando padrões de qualidade elevados e facilitando a comparabilidade de qualificações em toda a Europa [...]; Promoção da Dimensão Europeia no Ensino Superior: [...] os Ministros apelaram ao sector do Ensino Superior para implementarem o <i>desenvolvimento de módulos, cursos e currículos a todos os níveis com conteúdos, orientação e organização "europeia"</i>[...]. Foram enfatizados: Aprendizagem ao longo da vida: na Europa do futuro, construída sobre uma sociedade e economia baseada no	Considerando as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (2000) e de Barcelona (2002), cujo objectivo consiste em tornar a Europa “<i>na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, impulsionadora de um crescimento económico sustentável com mais e melhor emprego e maior coesão social</i>”, alude-se à necessidade de desenvolvimento de futuras acções tendentes a uma <i>cooperação mais estreita no contexto do Processo de Bolonha</i>. [...] Interesse demonstrado por outras regiões do mundo relativamente ao desenvolvimento do ensino superior da Europa e, em particular, <i>a presença de representantes de países europeus que não participam, ainda, no Processo de Bolonha, assim como os Comitês da União Europeia/América Latina e Caraíbas (EULAC), Espaço Comum de Ensino Superior e convidados da Conferência [...].</i> Certificados de Qualidade [...] os Ministros comprometem-se a apoiar medidas de <i>certificação de qualidade a nível institucional, nacional e europeu</i>, sendo imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação. Considerando que, de acordo com o princípio da autonomia, cabe a cada instituição a responsabilidade da certificação e da promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais, foi acordado que, a partir de 2005, os sistemas nacionais de certificação deverão contemplar: uma definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; <i>avaliação dos programas ou das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de resultados; um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis; participação internacional, cooperação e sistemas de redes</i>. Assim e, ao nível europeu, os Ministros solicitaram à ENQA que, com a colaboração da EUA, da EURASHE e da ESIB, desenvolva um conjunto de medidas e procedimentos relativos à certificação de qualidade. [...] Estrutura de Graus: Adopção do sistema baseado em <i>dois ciclos</i>. [...] Os Ministros fazem apelo aos Estados Membros no sentido da criação de estruturas de <i>qualificação comparáveis e compatíveis em termos de empregabilidade, nível, competências e perfis</i>, dentro dos seus sistemas de ensino superior e também ao nível da Área Europeia de Ensino Superior. Dentro destas estruturas, os graus terão definições diversas e darão origem a diferentes saídas. O primeiro e o segundo ciclos assumirão perfis e orientações diferentes, de acordo com <i>objectivos individuais e académicos e atendendo às necessidades do mercado de trabalho</i>. O primeiro ciclo dará acesso ao segundo ciclo que, por sua vez, dará acesso ao doutoramento [...]. Promoção da mobilidade: os Ministros acordaram na criação de mecanismos de apoio através de <i>sistemas nacionais de empréstimos e de bolsas de estudo</i>. Considerando a importância do papel do “<i>European Credit Transfer System</i>” (ECTS) no incentivo à

conhecimento, as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios de competitividade e o uso de novas tecnologias [...].

Instituições de Ensino Superior e estudantes:

expressaram o seu apreço quanto às contribuições para o desenvolvimento de programas de estudo que combinam a qualidade académica com a relevância para uma empregabilidade duradoura e pediram um papel continuado e pró-activo às Instituições de Ensino Superior [...]. **Promoção da atractividade da Área Europeia de Ensino Superior:** a legibilidade e comparabilidade dos graus académicos de Ensino Superior Europeu, no resto do mundo, deverão ser aumentadas através do desenvolvimento de um quadro comum de qualificações (grifos em itálico são nossos).

Disponível em: www.dges.mctes.pt. Acesso em: 25 fev. 2008.

mobilidade de estudantes e ao desenvolvimento do curriculum internacional [...]. **Reconhecimento:** a partir de 2005, todos os diplomados deverão receber o *Suplemento ao Diploma automática* e gratuitamente e emitido numa língua falada a nível europeu. Considerando que os estudantes integram as estruturas de gestão do ensino superior e que, a nível nacional, têm sido levadas a cabo medidas no sentido *de fomentar a participação dos estudantes* [...]. **Promoção da dimensão europeia** do ensino superior: [...] necessário que cada Estado [...] desenvolvam as medidas adequadas à certificação de qualidade de cursos integrados conducentes a graus conjuntos [...]. **Promoção da atractividade** da Área Europeia de Ensino Superior: [...] implementação de *programas de bolsas de estudo destinadas a estudantes de países terceiros* [...]. **Aprendizagem ao Longo da Vida:** [...] apelo a todos os envolvidos na estrutura de qualificações que contemplem uma *margem de percursos de aprendizagem tão flexível quanto possível*, bem como métodos apropriados ao sistema de créditos [...]. **Acções Adicionais:** A Área Europeia do Ensino Superior e Área Europeia de Investigação - dois pilares para a sociedade do conhecimento [...] alargar o actual sistema de dois ciclos incluindo um *terceiro ciclo* no Processo de Bolonha constituído pelo doutoramento [...] e do post-doutoramento [...].

Os Ministros decidiram aceitar os pedidos apresentados pela Albânia, Servia, Montenegro, Bósnia e Herzegovina e da República Jugoslava da Macedónia [...] processo que agora conta com 37 países europeus (grifos em itálico são nossos).

Disponível em: www.dges.mctes.pt. Acesso em: 25 fev. 2008.

APÊNDICE 3

Quadro Comparativo dos Documentos da Estratégia de Lisboa (2000, 2005 e 2008)

Estratégia de Lisboa – 2000	Relançamento da Estratégia de Lisboa - 2005	Novo ciclo da estratégia de Lisboa renovada 2008
Conselho Europeu realizou uma reunião [...] a fim de acordar num novo objectivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento . [...] A União atribuiu-se hoje um novo objectivo estratégico para a próxima década: <i>tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.</i> [...] A passagem para uma economia digital e baseada no conhecimento, impulsionada pela existência de novos bens e serviços, constituirá um poderoso motor para o crescimento, a competitividade e a criação de empregos. [...] O Conselho e a Comissão são convidados a elaborar um Plano de Acção abrangente <i>eEuropa</i> [...]. O Conselho Europeu solicita ao Conselho e à Comissão, em conjunto com os Estados-Membros [...] que tomem, na perspectiva <i>da criação de um Espaço Europeu de Investigação</i>, as medidas necessárias para: – desenvolver os mecanismos adequados para a ligação em rede dos programas de investigação nacionais e comuns numa base de voluntariado em torno de objectivos livremente escolhidos, por forma a tirar o maior partido possível da conjugação dos	Decorridos cinco anos sobre o lançamento da Estratégia de Lisboa, o balanço é heterogéneo. A par de incontestáveis progressos, há lacunas e atrasos evidentes. [...] O Espaço Europeu do Conhecimento deve permitir que as empresas criem novos factores competitivos, que os consumidores usufruam de novos bens e serviços e que os trabalhadores adquiram novas competências. Nesta óptica, <i>importa desenvolver a investigação, a educação e a inovação sob todas as formas</i>, na medida em que permitam converter o conhecimento numa mais-valia e criar mais empregos e empregos de melhor qualidade. [...] No domínio da I&D, mantém-se o objectivo geral de um nível de investimento de 3%, com uma adequada repartição entre investimentos privados e investimentos públicos [...]. Este objectivo será atingido nomeadamente através de incentivos fiscais ao investimento privado, de um reforço do efeito potenciador do investimento público, e ainda da <i>modernização da gestão das instituições de investigação e das universidades</i>. [...] 7.º Programa-Quadro de Investigação e Desenvolvimento virá dar um novo impulso a um espaço europeu da investigação em benefício de todos os Estados-Membros, reforçando a	Para se tornar numa economia verdadeiramente moderna e competitiva, e com base nos trabalhos efectuados sobre o futuro da ciência e da tecnologia e sobre a <i>modernização das universidades</i>, os Estados-Membros e a <i>UE deverão eliminar os entraves a livre circulação do conhecimento</i>, através da criação de uma <i>quinta liberdade</i> e, para o efeito: • reforçar a mobilidade transfronteiras dos investigadores, bem como dos estudantes, dos cientistas e do pessoal docente universitário; • tornar o mercado de trabalho dos investigadores europeus mais aberto e mais competitivo, caracterizado por melhores estruturas de carreira, maior transparência e compatibilidade com a vida familiar; • prosseguir a implementação das <i>reformas do ensino superior</i>; • facilitar e promover a <i>melhor utilização possível da propriedade intelectual resultante dos trabalhos dos institutos públicos de investigação, por forma a aumentar a transferência de conhecimentos para a indústria</i>, em especial através de uma "Carta PI" a

recursos consagrados à I&D nos Estados-Membros, e assegurar a apresentação periódica de relatórios ao Conselho sobre os progressos realizados nesta matéria [...]; – tornar o ambiente mais <i>propício ao investimento na investigação privada</i>, às parcerias em matéria de I&D e ao lançamento de empresas no domínio das tecnologias de ponta [...]; – incentivar o desenvolvimento de um método aberto de coordenação para aferir a investigação nacional e as políticas de desenvolvimento e identificar, até Junho de 2000, indicadores de avaliação do desempenho em diversas áreas, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento dos recursos humanos; - introduzir até Junho de 2001 um painel de avaliação europeu no domínio da inovação; – propiciar a criação, até ao final de 2001 e com o apoio do BEI²⁶⁴, de uma rede transeuropeia de alta velocidade para as comunicações científicas por via electrónica, que ligue entre si os institutos de investigação e as universidades, bem como as bibliotecas científicas, os centros científicos e, progressivamente, as escolas; – tomar, até 2002, medidas de remoção dos obstáculos à mobilidade dos investigadores na Europa, bem como atrair e reter na Europa os talentos em matéria de investigação de alta qualidade [...]. Os sistemas educativo e de	colaboração europeia, mobilizando o investimento privado em domínios decisivos para a competitividade e contribuindo para colmatar o fosso tecnológico [...]. Há que tornar a Europa mais atractiva para os investigadores, melhorando efectivamente as suas condições de mobilidade e de exercício da profissão. [...]. Os Estados-Membros deverão desenvolver a sua política de inovação pautando-se pelas suas especificidades e tendo em vista, nomeadamente, os seguintes objectivos: criação de mecanismos de apoio às PME inovadoras, incluindo às empresas de alta tecnologia em fase de arranque (high tech start-ups), promoção da investigação conjunta entre empresas e universidades, melhoria do acesso ao capital de risco, reorientação dos contratos públicos para produtos e serviços inovadores, desenvolvimento de parcerias para a inovação e de pólos de inovação a nível regional e local [...]. [...] É indispensável desenvolver uma sociedade da informação plenamente inclusiva, assente na generalização das tecnologias da informação e comunicação nos serviços públicos, nas PME e nas famílias. Nesse intuito, a Iniciativa i2010 porá a tónica na investigação e inovação no domínio das TIC, no desenvolvimento das indústrias	adoptar até ao final do ano;²⁶⁵ • incentivar a liberdade de acesso ao conhecimento e a inovação; • fomentar a excelência científica; • lançar uma nova geração de instalações de investigação de craveira mundial; • promover o reconhecimento mútuo das qualificações. Disponível em: http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=find-c&ccl_term=wfmt%3Dcp&adjacent=Y&local_base=CI_E01. Acesso em: 01 mar. 2008 (Grifos nossos).
---	--	--

²⁶⁴Banco Europeu de Desenvolvimento é um banco sem fins lucrativos e propriedade dos Estados-membros da União Europeia. Empréstimo dinheiro tanto ao setor público quanto ao setor privado para projetos de interesse europeu. São eles: projeto de coesão e convergência das regiões da União Europeia; projetos de apoio a pequenas e médias empresas; projetos ambientais; projetos de investigação, desenvolvimento e inovação; projetos de transporte e energia. Cf. europa.eu/institutions/financial/eib/index_pt.htm.

²⁶⁵A Carta Europeia de utilização da propriedade intelectual de instituições e estabelecimentos de ensino superior público no domínio da investigação (Carta PI) foi criada para melhorar a transferência de conhecimentos entre os setores da investigação e da indústria e para promover o desenvolvimento de um Espaço Europeu de Investigação. Cf. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/94941.pdf.

formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e de *formação concebidas para grupos-alvo* em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança. Esta nova abordagem deverá ter três componentes principais: o desenvolvimento de centros de aprendizagem locais, a promoção de novas competências básicas, em especial em matéria de tecnologias da informação, e uma maior transparência das habilitações.

O Conselho Europeu solicita por conseguinte aos Estados-Membros, de acordo com as suas regras constitucionais, ao Conselho e à Comissão que tomem as medidas necessárias nas áreas da sua competência para alcançar as seguintes metas:

- deverá ser assegurado um aumento anual substancial do investimento per capita em recursos humanos;
- o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação deverá ser reduzido para metade até 2010;
- as escolas e os centros de formação, todos eles ligados à Internet, deverão ser transformados em centros locais de *aprendizagem polivalentes*, acessíveis a todos, utilizando os *métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos-alvo*; deverão ser criadas parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação

de conteúdo, na segurança das redes e da informação, e ainda na convergência e interoperabilidade tendo em vista criar um espaço de informação sem fronteiras.

[...] A fim de incentivar os investimentos e de criar um enquadramento atractivo para as empresas e os trabalhadores, a União Europeia deve concluir a realização do seu mercado interno e dotar-se de um quadro regulamentar mais favorável para as empresas, as quais, por sua vez, devem promover a sua responsabilidade social.

[...] *Para além de uma política de concorrência activa, o Conselho Europeu convida os Estados-Membros a prosseguirem numa via de redução do nível geral dos auxílios estatais, sem deixar de ter em conta as eventuais falhas dos mercados.* Este movimento deve ser acompanhado de uma reafecção dos auxílios em benefício do apoio a determinados objectivos horizontais, como a investigação e a inovação e a valorização do capital humano.

[...] O capital humano é o trunfo mais importante que a Europa tem ao seu dispor. Os Estados-Membros são convidados a redobrar esforços no sentido de aumentar o nível geral de instrução e de reduzir o número de jovens que abandonam prematuramente a escola, prosseguindo designadamente o programa de trabalho "Educação e formação 2010". A aprendizagem ao longo da vida constitui uma condição *sine qua non* para alcançar os objectivos de Lisboa, tendo em conta o interesse de uma elevada qualidade a todos os níveis.

[...] O espaço europeu da educação deve ser desenvolvido através da promoção da

para o seu benefício mútuo; – as <i>novas competências básicas</i>, que serão proporcionadas através da <i>aprendizagem ao longo da vida</i>, deverão ser definidas num quadro europeu: competências em TI, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e aptidões sociais; deverá ser criado um diploma europeu de competências básicas em TI, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União; – deverão ser definidos, até final de 2000, os meios de promover a mobilidade dos estudantes, professores e pessoal de formação e investigação tanto através de uma melhor utilização dos actuais programas comunitários (Sócrates, Leonardo e Juventude para a Europa), como através da remoção de obstáculos e de uma maior transparência no reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudos e de formação; deverão ser adoptadas medidas destinadas a remover os obstáculos à mobilidade dos professores até 2002 e a atrair professores altamente qualificados; – deverá ser desenvolvida uma norma europeia comum para os <i>curricula vitae</i>, a utilizar numa base voluntária, por forma a facilitar a mobilidade por meio da ajuda à avaliação dos conhecimentos adquiridos, tanto pelos estabelecimentos de ensino e formação como pelos empregadores. Disponível em: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm. Acesso em: 01 mar 2008 (grifos nossos).	mobilidade geográfica e profissional. O Conselho salienta a importância de que se revestem a divulgação do <i>Europass</i>, a aprovação, em 2005, da directiva relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais e a adopção, em 2006, de um <i>quadro europeu de qualificações</i> [...]. Emprego, integração e promoção social: • Assegurar um acompanhamento específico das políticas em prol da inserção sustentável dos jovens no mercado de trabalho, no quadro do programa de aprendizagem mútua sobre o emprego [...] Incentivar os <i>jovens a desenvolverem um espírito empresarial e fomentar o surgimento de jovens empresários</i> [...] Educação, formação e mobilidade: • Actuar de modo a que <i>o saber se coadune com as necessidades da economia</i> do conhecimento e fomentar, para tal, o desenvolvimento de uma base comum de competências; neste contexto, concentrar prioritariamente esforços no problema do abandono precoce do sistema escolar; • Alargar as possibilidades de os estudantes efectuarem um período de estudos noutro Estado-Membro; • Incentivar a mobilidade dos jovens mediante a eliminação dos obstáculos que se deparam aos estagiários, aos voluntários e aos trabalhadores, bem como às respectivas famílias; • Relativamente aos investigadores, reforçar as iniciativas em curso no âmbito do Programa Marie Curie; • Desenvolver, entre Estados-Membros, uma cooperação mais estreita em matéria de
---	--

	<i>transparência e de comparabilidade das qualificações profissionais, e um reconhecimento da educação não formal e informal.</i> Disponível em: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/84339.pdf. Acesso em: <u>01 mar 2008</u> (grifos nossos).	
--	---	--

APÊNDICE 4

Quadro comparativo do papel da universidade na Europa (2003 e 2006)

O papel das universidades na Europa do conhecimento (2003)	Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação (2006)
Objectivo {dessa comunicação é de} lançar um debate sobre <i>o papel das universidades na sociedade e na economia do conhecimento na Europa</i> e sobre as condições que será necessário assegurar para que possam desempenhar esse papel com eficácia. O crescimento da sociedade do conhecimento depende da produção de novos conhecimentos, da sua transmissão através da educação e da formação, da sua divulgação pelas tecnologias da informação e comunicação e da sua utilização em novos serviços ou processos industriais. As universidades têm de singular o facto de participarem em todos estes processos, devido <i>ao papel fundamental que desempenham</i>: [...] {na} <i>investigação e {na} exploração</i> dos seus resultados, graças à cooperação industrial e às novas empresas nascidas da investigação (<i>spin-offs</i>); [...] {na} <i>educação e {na} formação</i>, designadamente {na} <i>formação dos investigadores</i>; [...] {no} <i>desenvolvimento regional e local</i>, para o qual podem assegurar um contributo importante. [...] Durante muito tempo, <i>as universidades europeias definiram-se em função de alguns grandes modelos, em particular o modelo ideal de universidade concebido [...] por Humboldt [...] que faz da investigação o cerne da actividade universitária e a base do ensino. Hoje em dia as universidades tendem a distanciar-se desses modelos no sentido de uma maior diferenciação. Esta diferenciação traduz-se pelo aparecimento de instituições mais especializadas que se concentram num núcleo de competências específicas em</i>	<i>A modernização das universidades europeias, processo que envolve os seus papéis interligados de ensino, investigação e inovação</i>, foi reconhecida não apenas como condição indispensável para o êxito da estratégia de Lisboa em sentido lato, mas como <i>elemento no contexto mais vasto da passagem para uma economia cada vez mais global e baseada no conhecimento [...]. {A} Comissão [...] propôs a criação do Instituto Europeu de Tecnologia (IET) [...] {que} pode contribuir para melhorar a capacidade da Europa no campo do ensino científico, da investigação e da inovação, proporcionando ao mesmo tempo um modelo inovador para inspirar e promover a mudança nas universidades existentes, em particular incentivando a multidisciplinaridade e desenvolvendo parcerias fortes com empresas que assegurarão a sua pertinência. [...] As universidades tendem a oferecer os mesmos cursos ao mesmo grupo de jovens estudantes mais bem qualificados do ponto de vista académico, não se abrindo a outros tipos de aprendizagem e a outros tipos de alunos</i>, por exemplo, cursos de reciclagem que não confirmam grau académico para adultos ou cursos de recuperação para estudantes que não venham dos percursos convencionais. Esta situação, para além de ter limitado o acesso a grupos sociais desfavorecidos e impedido taxas de matrícula mais elevadas, também retardou a inovação dos currículos e dos métodos pedagógicos (<i>por exemplo no que diz respeito ao espírito empresarial</i>), dificultou a oferta de oportunidades de formação/reciclagem para elevar os níveis de qualificação e de competência das forças de trabalho e levou a desfaseamentos persistentes entre as qualificações dos diplomados e as necessidades do mercado de trabalho. [...] Com 4000 instituições, mais de 17 milhões de estudantes e cerca de 1, 5 milhões de pessoal – dos quais 435 000 são investigadores [...] – as universidades europeias têm um potencial enorme, mas que <i>não está a ser plenamente aproveitado nem utilizado eficazmente para apoiar os esforços da Europa no sentido de conseguir maior crescimento e mais empregos. A Europa precisa de universidades que sejam capazes de tirar partido dos seus pontos fortes, fazendo destes a base para a diferenciação das suas actividades. Embora todas as instituições compartilhem de certos valores e tarefas comuns, nem todas têm necessidade do mesmo equilíbrio entre ensino e investigação, da mesma abordagem à investigação e formação para a investigação, ou ainda da mesma combinação de serviços e de disciplinas académicas. A investigação deveria permanecer uma tarefa-chave dos sistemas no seu conjunto, mas não necessariamente em todas</i>

matéria de investigação e ensino, e/ou em certas dimensões das suas actividades, por exemplo pela integração numa estratégia de desenvolvimento regional através da formação de adultos [...]. Em todo o mundo, mas particularmente na Europa, as universidades são actualmente confrontadas com o imperativo de se adaptarem a uma série de profundas mutações [...]. Essas mutações podem classificar-se em cinco grandes categorias [...]: O crescimento da procura de formação superior [...]; a internacionalização da educação e da investigação [...]; o estabelecimento de uma cooperação estreita e eficaz entre universidades e empresas; [...] a multiplicação dos lugares de produção dos conhecimentos; [...] a reorganização do conhecimento; [...] o surgimento de novas expectativas.[...]. {O} alargamento progressivo das condições de acesso ao ensino universitário (designadamente para permitir o acesso das pessoas que não vêm do ensino secundário superior mediante um melhor reconhecimento das competências adquiridas fora da universidade e da educação formal), a uma maior abertura das universidades às empresas, à melhoria dos serviços prestados aos estudantes e a uma diversificação da sua oferta de formação, tanto em termos de grupos destinatários, como de conteúdos e métodos de ensino [...]. Para fazer do sistema europeu uma verdadeira referência a nível internacional [...] importa alcançar [...] três objectivos [...]:

- garantir que as universidades europeias disponham de *recursos suficientes e sustentáveis e os utilizem com eficácia*;
- reforçar a sua excelência, tanto em matéria de investigação como de ensino, nomeadamente pela *criação de redes*;
- assegurar uma maior abertura das universidades para o exterior e

as instituições. Tal permitiria a emergência de um sistema articulado que abarcaria instituições de investigação de renome mundial e redes de universidades e faculdades nacionais e regionais excelentes que também ministrariam um ensino técnico de mais curta duração.

[...] {A} Comissão sugere as seguintes mudanças que, em seu entender, serão a chave do êxito:

Eliminar as barreiras que rodeiam as universidades na Europa. A mobilidade geográfica e intersectorial precisa de crescer substancialmente [...]. *Todas as formas de mobilidade deveriam ser explicitamente valorizadas* como um factor que enriquece os estudos a todos os níveis [...]. As bolsas/empréstimos nacionais deverão poder ser plenamente transferíveis em toda a UE [...].

Deveria ser feito um esforço importante para levar a cabo as principais reformas de Bolonha até 2010 em todos os países da UE: qualificações comparáveis (ciclo curto, licenciatura, mestrado, doutoramento); currículos flexíveis e modernizados a todos os níveis, que correspondam às necessidades do mercado de trabalho; e sistemas fiáveis de garantia de qualidade.

[...] *As universidades deveriam aceitar a plena responsabilidade institucional pelos seus resultados ante a sociedade* em sentido lato. Esta evolução passa pela instauração de **novos sistemas de governança internos** baseados em prioridades estratégicas e na *gestão profissional dos recursos humanos, dos investimentos e dos processos administrativos*, e requer igualmente que as universidades **superem a sua fragmentação** em faculdades, departamentos, laboratórios e unidades administrativas e concentrem os seus esforços colectivamente em prioridades institucionais para a investigação, a docência e os serviços. *Os Estados-Membros deverão encorajar e recompensar a capacidade de gestão e de liderança no seio das universidades. Para tanto, poderiam instituir organismos nacionais vocacionados para a administração das universidades e para a formação em liderança.*

[...] Ainda que a missão pública e o mandato social e cultural global das universidades europeias devam ser preservados, estas *deveriam assumir-se cada vez mais como intervenientes de peso na economia, aptas a responder melhor e mais rapidamente às exigências do mercado e desenvolver parcerias capazes de aproveitar o conhecimento científico e tecnológico.* Tal implica **o reconhecimento de que a sua relação com a comunidade empresarial é de uma importância estratégica** e faz parte do seu compromisso para servir o interesse público. Parcerias estruturadas com a comunidade empresarial (incluindo PME - Pequenas e médias Empresas) proporcionam às universidades oportunidades para melhorarem a partilha de resultados de investigação, de direitos de propriedade intelectual, de patentes e licenças (por exemplo através de *start-ups* sob a égide das universidades ou da criação de parques de ciência). Podem igualmente aumentar a relevância dos programas de educação e formação através da colocação de estudantes e

torná-las mais <i>atractivas no plano internacional</i>. (grifos em itálico são nossos) Disponível em: http://biblioteca.iscte.pt/processo_bolonha_papel_das_universidades.pdf	investigadores em empresas, e melhorar as perspectivas de carreira dos investigadores em todas as fases da mesma, somando <i>competências empresariais à especialização científica</i>. <i>Os laços com as empresas podem trazer financiamento adicional</i>, por exemplo para expandir a capacidade de investigação ou oferecer cursos de reciclagem, e aumentarão a repercussão da investigação universitária nas PME e na inovação regional. <i>Para alcançar estas vantagens, as universidades, na sua maioria, precisarão do apoio externo para levar a cabo as necessárias mudanças organizacionais e desenvolver atitudes empresariais e competências de gestão</i>. Para esse efeito, pode recorrer-se à criação a nível local de «clusters»²⁶⁶ para a criação e transferência de conhecimento» ou ligações para o mundo empresarial, <i>investigação conjunta ou serviços de transferência de conhecimento que actuem como interface com os operadores económicos locais/regionais</i>. Isso implica igualmente que o desenvolvimento de competências empresariais, de gestão e inovação passe a fazer parte integrante do ensino universitário, da formação em investigação e das estratégias de formação permanente para o pessoal universitário. [...] <i>As universidades deveriam ser financiadas mais pelo que fazem do que pelo que são, devendo o financiamento orientar-se mais para os resultados do que para os inputs, e adaptar-se à diversidade dos perfis institucionais.</i> [...] A incessante globalização implica que o espaço europeu do ensino superior e o espaço europeu da investigação têm de estar totalmente abertos ao mundo e tornar-se intervenientes competitivos à escala mundial [...]. (grifos em negrito são originais) (grifos em itálico são nossos). Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=com:2006:0208:fin:pt:pdf.
--	---

²⁶⁶Clusters são concentrações geográficas de empresas de determinado setor de atividade. A concentração das empresas permite, em tese, tanto a concorrência quanto a cooperação, em situações que permitem ganhos mútuos, como a participação em feiras, consórcios etc. A concentração também possibilita a criação de um mercado de trabalho especializado e a disseminação de novas tecnologias por meio da competitividade entre as mesmas.

APÊNDICE 5

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
UFRJ	Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento Institucional da Reitoria Objetivos: da UFRJ: I – a educação em nível superior; II – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; IV – o trabalho de pesquisa e investigação científica, filosófica e tecnológica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; V – a criação artística; VI – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; VII – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VIII – estimular o conhecimento de problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; IX – prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; X – a participação, de caráter formativo e informativo, na opinião pública; XI - o fortalecimento da paz e da solidariedade universal; e XII - a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Missão: a finalidade que justifica a existência da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que baliza seus objetivos estratégicos consiste em proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Mais especificamente, a Universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, preparando-o para: exercer profissões de nível superior; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia; - contribuir para solidariedade nacional e internacional. Disponível em: www.ufjr.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=ESTATUTO. Acesso: 14 mai. 2009.
UFRGS	(Estatuto) Art. 6º - Para consecução de seus fins, a Universidade deverá: I – promover, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, todas as formas de conhecimento; II – ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da profissão nos diferentes campos de trabalho, da investigação, do magistério e das atividades culturais, políticas e sociais; III – manter ampla e diversificada interação com a comunidade, traduzindo uma relação orgânica entre Universidade e sociedade, pela articulação entre as diversas Unidades da Universidade e as entidades públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional; IV –

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
	estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento regional e nacional, bem como para a qualidade da vida humana; V – valer-se dos recursos humanos e materiais da comunidade, para integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade; VI – constituir-se em fator de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência ética na comunidade universitária; VII – cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais; VIII – desempenhar outras atividades na área de sua competência. Disponível em: www.ufgrs.br/ufgrs/index_a_ufgrs.htm. Acesso em: 14 mai. 2009.
UFMG	PDI – Perfil institucional (2008-2012) Finalidades: A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos termos do seu Estatuto, aprovado pelo Conselho Universitário em 5 de julho de 1999, tem por finalidades precípuas a geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, compreendidos de forma indissociada e integrados na educação e na formação técnico-profissional dos cidadãos, bem como na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica. No cumprimento dos seus objetivos, a UFMG mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais e internacionais e constitui-se, também, em veículo de desenvolvimento regional, nacional e internacional. Missão da UFMG: Visando ao cumprimento integral das suas finalidades estatutárias e ao seu compromisso com os interesses sociais, a UFMG assume como missão gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência nacional na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável. Disponível em: www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf. Acesso em: 14 mai. 2009.
UNB	(Estatuto) Art. 3º - São finalidades essenciais da Universidade de Brasília o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais. Sistema de Planejamento Institucional – Plano Quinquenal 2006-2010 – Missão: produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Visão: alcançar o padrão de excelência acadêmica e ser referência nacional, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País. Disponível em: www.spl.unb.br/planejamento/bases/bases_planejamento_19102007.pdf. Acesso em: 14 mai. 2009.
UFPE	(Estatuto) Art. 3º - A Universidade Federal de Pernambuco, que tem como objetivo fundamental cultivar em todas as áreas do conhecimento puro e aplicado. (...) a) ministrar o ensino em grau superior, realizar pesquisa e estimular atividades criadoras no campo das ciências, das letras, ampliando os campos do conhecimento humano; b) estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos ou serviços especiais; c) aplicar-se ao estudo da realidade brasileira e colaborar no desenvolvimento do País, e do Nordeste em particular, articulando-se com os poderes públicos e a iniciativas privadas; d) realizar intercâmbio científico e cultural, bem como participar de programas especiais de cooperação nacional e internacional; e) complementar a formação cultural, moral e cívica do seu corpo discente e proporcionar-lhe educação

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
	física e adequada assistência social e material. Plano Plurianual 2000/2003: É missão da Universidade Federal de Pernambuco contribuir para transformar a sociedade, produzindo e socializando conhecimentos e oferecendo uma educação pública cada vez melhor, permanentemente adequada ao saber contemporâneo e à realidade social, econômica, política e cultural do Nordeste e do Brasil. Relatório de Gestão 2007: As diretrizes (prioridades) de ações (opções estratégicas): a) O acesso a Universidade, a redução da retenção e da evasão e a melhoria da qualidade da graduação; b) A qualidade da pós-graduação e da pesquisa, c) A interação entre a Universidade e a sociedade; d) A valorização dos recursos humanos; e) O sistema de planejamento, gestão e avaliação. disponível em: www.ufpe.br . Acesso em: 14 mai. 2009.
UFPR	Missão: Fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável. Princípios: Universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente; Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; Liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento; Respeito a todas as instâncias da sociedade organizada. Disponível em: www.ufpr.br/adm/templates/p_index.php?template=1&cold=80&hierarquia=6.1.1 . Acesso em: 14 mai. 2009.
UFPA	(Estatuto) Art. 3º- São fins da UFPA: I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de forma a gerar, sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento em suas várias formas de expressão e campos de investigação científica, cultural e tecnológica; II. formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, zelando pela sua formação humanista e ética, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania, a promoção do bem público e a melhoria da qualidade de vida, particularmente da Amazônia; III. cooperar para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência no atendimento de serviços de interesse comunitário e às demandas sócio-político-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa. Publicado no DOU em 12/07/2006. Disponível em: www.Portal.ufpa.br/docsege/ESTATUTO.pdf . Acesso em: 14 mai. 2009.
UFMT	PDI 2005-2010 -Visão de futuro: tornar-se referência nacional e internacional como instituição <i>multicampi</i> de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do cerrado e do pantanal. Missão: produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado. (Estatuto) art. 3º- A Universidade Federal de Mato Grosso, através do ensino, da pesquisa e da extensão, tem por objetivos essenciais: I - Ministrar educação geral de nível superior, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a busca democrática de soluções justas para os problemas nacionais e regionais; II - Preparar profissionais com competência científica, social, política e técnica, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções; III - Congregar professores, cientistas, técnicos e artistas assegurando-lhes os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação de conhecimento, ao cultivo das artes e às suas aplicações a serviço da sociedade; IV - Empenhar-se no estudo dos problemas relativos ao desenvolvimento científico, social, econômico e cultural do país, colaborando com outras entidades para tal

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
	objetivo, dentro dos limites dos seus recursos; V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. Disponível em: www.ufmt.br/ . Acesso em: 14 mai. 2009.
UFBA	(Plano de desenvolvimento institucional 2004 - 2008) – Missão - A Universidade Federal da Bahia tem por missão produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País e do estado da Bahia e promover a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia. Objetivos da UFBA para o período de 2004-2008: 1. Ampliar o papel da UFBA no desenvolvimento social e econômico local, regional e nacional; 2. Ampliar o espaço de interlocução da UFBA com a sociedade, particularmente nos campos da cultura, saúde e educação, dirigindo suas funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para o atendimento a demandas sociais; 3. Participar, em nível nacional e local, de fóruns de discussão e definição de políticas públicas no âmbito da inclusão social e da produção e difusão da ciência, da arte e da cultura; 4. Estabelecer parcerias com órgãos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil, para o desenvolvimento de programas de interesse mútuo e de impacto social; 5. Reforçar a integração da UFBA com a rede de universidades estaduais [...]; 6. Assegurar alocação de recursos governamentais, através da articulação das representações da UFBA nos diversos conselhos, comitês e (ou) organizações de fomento a projetos acadêmicos; 7. Otimizar os recursos infra-estruturais, materiais e financeiros [...]; 8. Fortalecer a atuação dos órgãos colegiados superiores da UFBA na definição das macro-políticas institucionais; 9. Promover revisão e atualização dos instrumentos normativos da UFBA [...]; 10. Ampliar a autonomia interna da UFBA, mediante descentralização da gestão e o fortalecimento da autonomia e da capacidade de gestão acadêmica e administrativa das Unidades; 11. Promover uma reforma patrimonial e elaborar um novo plano diretor para os campi da UFBA [...]; 12. Implementar políticas facilitadoras da integração física entre unidades [...]; 13. Estabelecer uma política de desenvolvimento de pessoas que considere a essencialidade dos trabalhadores técnico-administrativos e docentes para o cumprimento das atividades-fim da instituição; 14. Implementar uma política de apoio ao corpo estudantil [...]; 15. Implementar políticas acadêmicas de integração do ensino, da pesquisa e da extensão através de programas que envolvam, de forma indissociável, a produção e a socialização do conhecimento à formação dos alunos; 16 - Promover a melhoria da qualidade do ensino na UFBA, em todos os níveis; 17 - Ampliar e diversificar as atividades de ensino na UFBA, em níveis de graduação, de pós-graduação ou de extensão, com a oferta de cursos a distância ou semi-presenciais e de cursos sequenciais; 18. Ampliar o acesso à Universidade de grupos sociais tradicionalmente excluídos; 19. Fortalecer a pesquisa pelo incentivo ao desenvolvimento de programas inovadores, o intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, a crescente qualificação de pesquisadores e grupos de pesquisa, bem como a divulgação do conhecimento produzido; 20. Consolidar a extensão universitária como interface da universidade com segmentos da sociedade e como espaço pedagógico de formação; 21. Implementar uma política de democratização da informação [...]; 22. Promover uma inserção qualificada da instituição no

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
	panorama acadêmico nacional e internacional, pela difusão da sua produção científica, técnica e artística; 23. Fomentar a realização de atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer; 24. Implementar um novo modelo organizacional da UFBA, interiorizando ações de ensino, pesquisa e extensão, com a criação de campi avançados em municípios baianos. Disponível em: www.proplad.ufba.br/docs/PDI2004-20081.PDF. Acesso em: 14 mai. 2009.
UFAM	PDI (2006-2015) Finalidade: cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado, cumprindo-lhe para tanto: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo [...]; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, colaborar na sua formação contínua, promover a investigação científica [...], assim como a criação e a difusão da cultura [...]; manter, a partir da preocupação com a realidade amazônica, o compromisso com os povos indígenas [...]; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os da região amazônica, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover uma extensão aberta à população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da cultura e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição. [...] Missão: cultivar o saber em todas as áreas de conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia. Disponível em: WWW.ufam.edu.br/pdi/PDI_completo.pdf. Acesso em: 10 out. 2009.
UFABC	(Estatuto) Art. 3º São finalidades essenciais da UFABC, o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais. Art. 4º - Na consecução de seus objetivos, a UFABC: I - ministrará os cursos necessários visando a formação e o aperfeiçoamento, inclusive em nível de pós-graduação, dos recursos humanos solicitados pelo progresso da sociedade brasileira; II - promoverá e estimulará a pesquisa científica e tecnológica e a produção de pensamento original no campo da ciência e da tecnologia. Art. 6º - Para alcançar seus objetivos, caberá à UFABC: I - estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade, com o propósito de apresentar soluções, sob a inspiração dos princípios da democracia; II - valer-se dos recursos da coletividade, tanto humanos como materiais, para integração dos diferentes grupos étnicos e sociais UFABC; III - cumprir a parte que lhe cabe no processo educativo de desenvolver na comunidade universitária uma consciência ética, valorizando as idéias de civismo, de pátria, de ciência e de humanidade; IV - constituir-se em fator de integração da cultura nacional; V - participar de programas oficiais de cooperação internacional; VI - assessorar as entidades públicas e particulares no campo de estudos e pesquisas; VII - cooperar com universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais; VIII - desempenhar outras atividades na área de sua competência. Cursos ofertados: A UFABC oferece cursos nos períodos diurno e noturno, concebidos a partir de um método inovador que consiste na prática e flexibilidade de montar uma combinação de módulos obrigatórios, eletivos e livres que correspondem às necessidades e desejos dos alunos e às tendências do mercado de trabalho. Nesse sistema, todos os ingressantes cursam o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T). Esse é um método que está em harmonia com tendências nacionais e internacionais. É durante esse período que o aluno se

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
	prepara para decidir qual será sua futura área de atuação profissional. Disponível em: www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=75. Acesso em: 14 mai. 2009.
UFVJM	(Estatuto) Art. 5º - A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, comunidade de docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo, tem por objetivos precípuos: I. A geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada entre si e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica; II. Estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo; III. Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; IV. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; V. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; VI. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural, profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VII. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VIII. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa e tecnológica gerada na instituição. Disponível em: www.ufvjm.edu.br/arquivos/63/1/estatuto_ufvjm.pdf. Acesso em: 14 mai. 2009.
UFERSA	(Estatuto) Art. 2º- A missão da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA é produzir e difundir conhecimentos no campo da educação superior, com ênfase para a região Semi-Árida brasileira, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanística crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender demandas da sociedade. Art. 3º - São objetivos institucionais da UFERSA: I - ministrar ensino superior visando o desenvolvimento do espírito político-científico e sócio-ambiental, desenvolvendo pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover atividades de extensão universitária estabelecendo uma relação aberta e recíproca com a sociedade, garantindo a sua sustentabilidade; II - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, a contribuição ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como a criação e a difusão da cultura, adequando em nível superior o entendimento do homem em relação ao meio em que vive; III - contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, dando ênfase à região Semi-Árida brasileira, visando a elevação do índice de desenvolvimento humano por meio de pesquisas e extensão, realizadas em seu âmbito; IV – estender a comunidade, sob todos os meios possíveis, o ensino, a pesquisa e a extensão. Disponível em: WWW2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/83/arquivos/ESTATUTO_DA_UFERSA.pdf. Acesso em: 14 mai. 2009.

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
UTFPR	(Estatuto) Art. 2º - A UTFPR reger-se-á pelos seguintes princípios: I - ênfase na formação de recursos humanos no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, envolvidos nas práticas tecnológicas e na vivência com os problemas reais da sociedade, voltados notadamente para o desenvolvimento socioeconômico local e regional. Art. 3º - A UTFPR tem por finalidade: I - desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais. Art. 4º - A UTFPR tem os seguintes objetivos: I - ministrar em nível de educação superior: a) cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica; e b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional. Projeto político pedagógico – Planejamento Estratégico – objetivos: Gestão sistêmica; excelência no ensino; ampliação da pós-graduação; incentivo à pesquisa; inovação pedagógica; integração com a comunidade (intensificar a cooperação com a comunidade; Ampliar programas de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras; Buscar novas parcerias; Intensificar a participação dos familiares dos estudantes nas atividades da UTFPR; Estruturar programas de educação profissional de nível básico; Ampliar as atividades de extensão em programas comunitários e assistenciais; Fomentar o desenvolvimento de incubadoras e parques tecnológicos); ampliação da estrutura; qualidade de vida na UTFPR; fortalecimento da marca (Estabelecer um plano de marketing institucional; Divulgar os resultados da UTFPR nas ações do ensino, da pesquisa e da extensão; Capacitar servidores para a divulgação das competências e potencialidades da UTFPR; Estruturar procedimentos que possibilitem a transferência de tecnologia; Estruturar a editora da UTFPR; Criar e comercializar produtos com a marca da UTFPR). Disponível em: www.utfpr.edu.br/documentos/PP11041207.pdf. Acesso em: 14 mai. 2009.
UFGD	Plano de Desenvolvimento Institucional (2008-2012) - Missão: Gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover justiça social. As etapas desenvolvidas durante o processo de construção da visão estratégica para os próximos cinco anos possibilitaram a explicitação de um conjunto de aprendizagens estratégicas coletivas, entre as quais se destacaram: Necessidade de definição de objetivos, metas e projetos para ressaltar a percepção de papel da Universidade para os públicos estratégicos da Universidade; Carência de monitoramento continuado das oportunidades de geração de conhecimento para a sociedade; Necessidade de práticas que permitam identificar, segmentar e avaliar o perfil do público da Universidade e suas necessidades; Busca de aplicação de práticas que condizam com as reais necessidades da Universidade, em conformidade com a disponibilidade de recursos orçamentários; Estabelecimento de uma lógica de oferecimento de produtos e serviços, voltados, preferencialmente, para o Desenvolvimento Regional, e em consonância com a visão e missão da Universidade; Definição de elementos que favoreçam a aproximação dos conceitos institucionais e que norteiem as decisões estratégicas e gerenciais da Universidade; Concretização da visão por meio do desenvolvimento

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
	regional, internalizando a preocupação da Universidade com indicadores globais da sociedade, que apontam para a necessidade de ações e iniciativas da Instituição integrarem-se as necessidades sociais; Revisão do processo de construção e de desenvolvimento do plano estratégico e de ação da Universidade, substituindo a atitude reativa pelo processo reflexivo sistêmico, incluindo outras partes interessadas na discussão. Disponível em: www.ufgd.br/proap/coplan/downloads/pdi-ufgd . Acesso em: 14 mai. 2009.
UFRB	(Estatuto) Art. 3º - A UFRB tem as seguintes finalidades: I - gerar e disseminar conhecimentos nos campos das ciências, da cultura e das tecnologias; II - formar, diplomar e propiciar a formação continuada nas diferentes áreas de conhecimento, visando o exercício de atividades profissionais e a participação no desenvolvimento da sociedade; III - contribuir para o processo de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia, do Estado e do País, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos em nível de suas necessidades; IV - promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica; V- educar para o desenvolvimento sustentável; VI - implementar e cultivar os princípios éticos na consecução de seus objetivos; VII - manter amplo e diversificado intercâmbio de conhecimentos com a sociedade; e VIII- contribuir para a melhoria do ensino em todos os níveis e modalidades, por meio de programas de formação inicial e continuada. Disponível em: www.ufrb.edu.br/portal/index.php/documentos/cat_view/88888890-legislacao . Acesso em: 14 mai. 2009.
UNIPAMPA	(site institucional) A Universidade Federal do Pampa foi criada pelo governo federal para minimizar o processo de estagnação econômica onde está inserida, pois a educação viabiliza o desenvolvimento regional, buscando ser um agente da definitiva incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do sul. Disponível em: http://reitoria.unipampa.edu.br/procuradoria/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=62 . Acesso em: 14 mai. 2009.
UFCSPA	(Estatuto) Art. 3º A Universidade tem os seguintes objetivos: I – formar profissionais aptos para a inserção no mercado de trabalho e para a participação no desenvolvimento da sociedade, além de colaborar na formação contínua desses profissionais; II – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III – incentivar o trabalho de pesquisa, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura; IV – promover a divulgação de conhecimentos científicos, técnicos e culturais que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento profissional e cultural, possibilitando sua concretização; VI – promover a extensão, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da pesquisa científica e tecnológica e da criação cultural geradas na instituição. http://www.ufcspa.edu.br/institucional/docs/Estatuto.pdf . Acesso em: 15 out. 2009
UFTM	Sítio: A Universidade desempenha uma função de liderança na região do Triângulo Mineiro e hoje vê sua área de influência ampliada, estendendo-se até o interior de São Paulo, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. conheça+a-uftm&pg=cdi/historico&setor=PROPLAN&ti=Histórico&tpinfo=A&nv=2">http://www.uftm.edu.br/area.php?as=institucional>conheça+a-uftm&pg=cdi/historico&setor=PROPLAN&ti=Histórico&tpinfo=A&nv=2 . Relatório de gestão:

IFES	ESTATUTO/FINALIDADES/MISSÃO
	A Universidade Federal do Triângulo Mineiro interage com a sociedade de forma contínua, atenta aos anseios e necessidades da comunidade, ampliando cada vez mais sua área de atuação. Sua inserção no contexto regional e consolidada pelo atendimento a demanda de cursos de nível técnico (médio), voltados para a área da saúde, a demanda de curso superior (área da saúde e da educação) e a de pós-graduação (especialização, residência médica, mestrado e doutorado). [...] OBJETIVOS SOCIAIS: · Formar profissionais, em nível técnico e superior, para o exercício profissional inerente, promovendo educação humana integral, consciente e cidadã; · Fomentar e realizar pesquisas orientadas ao desenvolvimento científico-tecnológico, cultural e social, nas áreas de conhecimento de sua competência específica; · Contribuir para o desenvolvimento da sociedade, mediante ações que venham a defrontar necessidades de ordem econômica, social, cultural, ambiental e de saúde; · Estimular a criação intelectual, além do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. [...] Estratégia de atuação: A UFTM desenvolve suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência na Cidade de Uberaba-MG, beneficiando ainda, uma grande parcela da população de municípios vizinhos. http://www.uftm.edu.br/cdi/relgestao/AVIcdi091112105327.pdf. Acesso em: 15 out. 2009.
UFAL	PDI (2007-2010) - Missão Institucional: A UNIFAL-MG, como instituição pública, tem por finalidade produzir, sistematizar e socializar o saber científico, tecnológico e filosófico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida. O alcance desta finalidade fará com que a UNIFAL-MG se torne um pólo irradiador do desenvolvimento da Região Sul Mineira, concebendo a educação como forma de libertação e base para a emancipação em todas as esferas humanas. [...] Vocação da Instituição: A UNIFAL-MG considera que a educação superior em nossos dias adquire um papel relevante em virtude das mudanças aceleradas de ordem científica e técnica que incidem diretamente no desenvolvimento sócio-econômico e cultural do país, o que determina a necessidade de redefinir e aperfeiçoar suas funções com relação à formação e capacitação permanente de recursos humanos altamente qualificados, à investigação científica que sustenta essas mudanças e aos serviços necessários à sociedade em correspondência com tal desenvolvimento. [...] O Plano Institucional da UNIFAL-MG apresenta-se em três programas que articulam as linhas de desenvolvimento institucional, [...]. São eles: qualificação e formação continuada dos recursos humanos; expansão do ensino de graduação e de pós-graduação e das atividades de pesquisa e de extensão; expansão e melhoria dos recursos físicos e materiais e dos processos de gestão. Com esses programas, a UNIFAL-MG pretende ampliar quantitativa e qualitativamente as áreas de ensino, pesquisa e extensão, de modo a oferecer à comunidade profissionais tecnicamente competentes e aptos a compreenderem seu papel num mundo em transformação. Disponível em: http://www.unifal-mg.edu.br/institucional/files/file/pdi/PDI_Unifal_MG_2007.pdf. Acesso em: 16 out. 2009.