

# UNIVERSIDADE MODERNA: DOS INTERESSES DO ESTADO-NAÇÃO ÀS IMPOSIÇÕES DO MERCADO - Ou: das consequências de imolar a educação no altar do mercado

Zuleide S. Silveira – UFF

Lucídio Bianchetti – UFSC

## Introdução

Desde as origens do Estado moderno, a concepção de universidade possui caráter instrumental no sentido de responder às demandas capitalistas. No desenvolvimento histórico dessa concepção alguns de seus aspectos se modificam, particularmente, a partir dos anos 1970, com a subida ao poder de forças políticas ultraconservadoras (M. Thatcher – 1979), (R. Reagan, – 1980) e (H. Kohl – 1982).

As políticas contrarreformistas<sup>1</sup> no campo da educação superior passam a alterar as regras tradicionais de financiamento universitário; separam universidades de ensino das de pesquisa, promovem a hierarquização do ensino e de instituições com base em processos de avaliação padronizados; intervêm na liberdade acadêmica em nome da *eficiência* e da *produtividade* (BIANCHETTI, 2008; BIANCHETTI; QUARTIERO, 2010), bem como na autonomia universitária que passa a ser entendida como atributo de aproximação ao setor empresarial; traz em seu bojo preocupações marcantes com as competências e habilidades interessadas ao mercado competitivo, de modo à universidade responder às dinâmicas dos processos de internacionalização da economia, em níveis mundial, regional e nacional.

Neste período de implantação das políticas neoliberais, as críticas em torno dos modelos de universidade humboldtiana e napoleônica parecem retomar as orientações dos Relatórios *Robbins* e *Atcon*, ambos produzidos no início dos anos 1960, afinando-se a dois pensamentos complementares: (i) de Jean-François Lyotard que, sob encomenda do Conselho das Universidades, de Québec, produziu o relatório *A condição pós-*

---

<sup>1</sup> Para Gramsci (2002), o processo de contrarreforma, embora apresentado como *reforma*, é um movimento conservador, de caráter regressivo, alijador toda e qualquer possibilidade de avanço nas conquistas da classe trabalhadora. O período de hegemonia das políticas neoliberais, em curso, pode ser compreendido como um processo de contrarreforma, tendo em vista suas *reformas*, a exemplo da *reforma universitária*, não serem mais que engodo e instrumento de destruição das conquistas dos trabalhadores, trazendo em seu bojo a precarização e flexibilização do trabalho, a formação aligeirada e fragmentada, a desorganização da classe trabalhadora e o enfraquecimento dos sindicatos combativos.

*moderna*; (ii) de Bill Readings, da Universidade de Montreal, autor de *Universidade sem cultura*?

Passados mais de 30 anos, as ideias de Lyotard e Readings, assumidamente pós-modernos, se materializam na universidade. Este é o presente histórico, marcado por tensões em torno da função social da universidade, cujo discurso pós-moderno ancora-se na visão de classe burguesa de determinada conjuntura histórico-social do capitalismo - o neoliberalismo tornado hegemônico a partir dos anos 1990.

### **Ideia de Universidade: alguns antecedentes da situação atual**

A economia do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sendo sua política e ideologia engendradas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A dupla revolução burguesa estimulou a educação técnico-científica, beneficiando expressivamente a ciência (HOBSBAWM, 2012).

Nesse contexto de ordem intelectual, com vistas ao progresso, surgem várias obras sobre a universidade, destacando-se *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim* (1810), de Wilhelm von Humboldt.

Sucinta e inacabada, a obra de Humboldt é concisa enquanto sistematização teórico-filosófica sobre a organização e gestão da universidade, quais sejam, necessidade de cooperação entre professores e entre estes e o corpo discente; unidade entre pesquisa e ensino; complementaridade da educação básica com a educação superior; liberdade de produção da *ciência pura e infinita*; e, também, a relação estreita, porém autônoma, entre Estado e universidade.

Partidário da visão de que o Estado educador é o Estado Absoluto, sepultado entre os escombros da revolução, e ao Estado Liberal caberia apenas garantir as regras do livre jogo individual para o desenvolvimento das forças produtivas (BARROS, 1986), Humboldt busca conciliar liberdade de ensino com intervenção estatal. Encontra-se aí, a tensão inerente à necessidade de compatibilizar a liberdade de pensar e fazer ciência com o ordenamento de caráter político, jurídico e escolar.

Esta concepção idealista e liberal desenvolve-se a partir da concepção de universidade que se auto-organiza, cabendo ao Estado garantir o desempenho de sua missão; selecionar os cientistas e, ao mesmo tempo, assegurar liberdade para seu

trabalho; proteger a liberdade acadêmica de indesejados interesses conflituosos entre classes e frações de classe, igreja, e categorias profissionais, estabelecendo, para tanto, um controle dos planos curriculares, de modo a não interferir na liberdade individual de ensinar e de aprende (HUMBOLDT, 2003).

Ora, se o Estado necessita, de um lado, respeitar a autonomia administrativo-pedagógica e a liberdade de produção da ciência; e, de outro, deve beneficiar-se do desenvolvimento da ciência, que voltada para o bom *andamento dos negócios do Estado* (ibid., p. 83-4), facilita o acesso de *elites burocráticas* (GOMES, 1994) a sua atividade estatal, a universidade moderna torna-se instrumento destinado à construção e reforço do Estado.

Encontra-se, aí, o germe da universidade voltada para o desenvolvimento<sup>2</sup>, no que a educação cumpre papel preponderante como mediação da construção e modernização do Estado.

Em síntese, o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade. A formação, demarcada por uma concepção idealista, liberal e acadêmica, põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber. Uma forma de fazer a *ciência pura* que tem como princípio a busca infinita da verdade e do conhecimento.

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade, em Humboldt, da existência de diferentes *instituições superiores científicas*, ou, do que hoje se constitui no denominado sistema de ensino superior. Isto é, esta concepção já traz em seu bojo a *divisão das instituições científicas superiores e os diversos tipos de instituição resultantes desta divisão* (HUMBOLT, 2003, p. 91-9. Itálicos do autor). De um lado, a universidade, estatal, incumbida do ensino, produção e divulgação da *ciência pura* e do controle de institutos isolados a ela vinculados por mediação do Estado; de outro, a academia, não estatal e de interesse privado, encarregada, ao mesmo tempo, da produção da *ciência pura*, mas sobretudo das *ciências da observação e da*

---

<sup>2</sup> A este respeito, cf. Fernandes (1975; 2004).

*experimentação*, além dos *privatdozenten*, também, instituições de direito privado, voltadas, exclusivamente, às questões práticas e, portanto, de ciência aplicada.

No que diz respeito ao modelo napoleônico de universidade — que veio substituir a universidade medieval por um sistema centralizado na Universidade Imperial, constituído de academias (os, hoje, *campi*), que se estendiam aos Países Baixos e à Itália —, ele também é fruto do desenvolvimento da técnica, ciência e tecnologia da Revolução Industrial e, sobretudo, da República Jacobina de 1793, cujas Escolas Superiores passaram a constituir-se em estrato superior do sistema educacional francês, formando quadros para a classe dirigente, enquanto ao restante da população era destinada a formação de nível primário e secundário.

Em conformidade com o renascimento científico, inaugurado por Newton, no século XVII, em que a razão se combina com a observação empírica e sistemática, a ciência moderna se firma em relação à antiga cultura escolástica, estabelecendo uma analogia entre o universo newtoniano e o ideal de justiça e riqueza social a serem conquistados pela liberdade individual e racionalidade que a revolução industrial estava a exigir. A ciência oficial — que se pretendia neutra, técnica e universal, conferindo à produção do conhecimento caráter de objetividade e matematicidade, fundamentada em uma filosofia não mais especulativa — torna-se utilitária de modo a colocar o domínio da técnica a serviço da classe burguesa em consolidação.

Se o modelo humboldtiano regride ao pensamento de Kant, que, ao distinguir o uso privado da razão do uso público, busca conciliar a autonomia do saber com a obediência às determinações do Estado, o modelo francês se articula ao pensamento de Descartes, Diderot e Condorcet<sup>3</sup>, enfatizando o caráter instrumental da universidade, como instituição própria do saber objetivo e provedora de forças profissionais que, em termos teóricos e práticos, teria como meta a ordem e o progresso.

É dentro deste ideário que se coloca a reforma napoleônica de educação como instrumento, ao mesmo tempo, de coerção, controle social e construção de hegemonia em torno da ideologia do Estado, comandada por Napoleão Bonaparte. A lei de criação da universidade napoleônica implantou uma administração centralizada de todo ensino, por meio de um Conselho Superior com atribuições administrativas, disciplinares e pedagógicas (RODRIGUEZ, 2004), com a finalidade de difundir uma doutrina comum,

---

<sup>3</sup> Para maiores detalhes da proposta educacional de Diderot e de Condorcet, ver Piozzi (2004); Condorcet (2008).

tendo como mediação o corpo docente. Isto é, as questões de ordem sociopolíticas e socioeconômicas seriam atribuídas à educação e por ela mediadas, de cuja unidade, gerações inteiras seriam lançadas no mesmo molde (NAPOLEÃO *apud* BOAVENTURA, 1986).

O modelo napoleônico expressa a concepção educacional de seu contexto sociopolítico, econômico e tecnológico, bem como as necessidades imediatas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora.

Não é a esmo que a *filosofia científica* de Saint-Simon e Auguste Comte seja um esforço intelectual acerca do desenvolvimento da sociedade, particularmente, no período da Revolução Francesa e da monarquia napoleônica, na qual os descobrimentos e invenções da ciência e tecnologia, que desempenhavam papel preponderante na expansão capitalista, fariam o homem caminhar para uma fase em que a organização social e política seriam resultado das luzes e da razão.

Quanto ao modelo norte-americano de universidade, desde os anos 1960, particularmente no Brasil do período de reformas educacionais do governo civil-militar, busca-se torná-lo um paradigma universal e universalizante a ser adotado acriticamente.

Os E.U.A. são um país em que a sociedade burguesa não se desenvolveu sobre as bases do regime feudal, como resultado de um movimento secular, mas sim, a partir de si mesma. Seu ponto de partida encontra-se subordinado à sociedade burguesa, à sua produção, à aplicação das forças produtivas então existentes no imenso território natural (MARX, 2009). A luta de classe desenvolveu-se na e a partir da sociedade burguesa, na sua relação com o interno e com o externo (a decadente sociedade medieval europeia), baseadas nos ideais liberais que se materializam nas declarações de direitos e de independência: a igualdade natural dos indivíduos e sua autonomia em relação ao Estado, o direito à propriedade privada e o gozo da liberdade, entendido como meio de obter e possuir a propriedade e a felicidade.

Assim sendo, *lehrfreiheit* (liberdade de ensinar) e *lernfreiheit* (liberdade de aprender), duas forças definidas no modelo alemão, encontraram nos E.U.A. seu clima, estilo e apoio (TEIXEIRA, 1964; 1968). Tendo a universidade *como centro de*

*progresso* (BOAVENTURA, 1986) e de desenvolvimento econômico da sociedade, o movimento em torno da criação da universidade surge em resposta à industrialização nascente, que nos E.U.A não se circunscrevia apenas à indústria urbana, mas também à agricultura (TEIXEIRA, 1964).

Neste sentido, a concepção americana de universidade rompe com a tradição original de formadora, única e exclusiva, de elite, buscando reunir em seu seio as potenciais forças do progresso da sociedade, ao mesmo tempo em que se apresenta como instituição democrática a serviço do interesse geral da nação. Tal concepção, segundo Teixeira (op.cit.), compreende a universidade como aquela que, além do *gentleman*, do padre, do advogado e do médico, formados nos *colleges* públicos, iria devotar-se às pesquisas tecnológica, econômica e social (desenvolvida na *Johns Hopkins University*, instituição privada, fundada em 1875, com base no modelo humboldtiano), além de formar quadros de nível intermediário e superior nos *land-grant colleges*, que visavam o treinamento de jovens para a agricultura e as denominadas artes mecânicas.

Em síntese, o modelo norte-americano põe ênfase no progresso, convergindo a aspiração dos indivíduos para o saber interessado ao desenvolvimento econômico, buscando associar estritamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) e o utilitário (serviço à comunidade)<sup>4</sup> aos funcionais da sociedade, aspectos contemplados, ontem e hoje, em uma multiplicidade de cursos de graduação e pós-graduação (PG) de longa e curta duração, oferecidos por diferentes instituições.

## **A crise da Universidade**

Ao longo do século XX e início do XXI, a universidade, em nível internacional, passa por mudanças significativas no concernente a sua concepção. No Brasil, a organização acadêmico-pedagógica da universidade transita entre os modelos humboldtiano (adotado na USP), napoleônico (legitimado na Universidade do Brasil, do

---

<sup>4</sup> Encontra-se aí o germe da extensão universitária, inaugurada, no Brasil, pela reforma universitária executada no governo civil-militar. A ideia de extensão universitária se constitui como atividade inerente à universidade, voltada para a prestação de serviços em aparente perspectiva assistencialista, sendo, na essência, objeto de contenção da entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Segundo a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) daquele governo, a extensão visaria atender a parcela da sociedade que, não tendo acessado o ensino superior, se beneficiaria de cursos de curta duração na modalidade de aperfeiçoamento, adaptação ou de atualização (BRASIL/MEC/EAPES, 1969).

Rio de Janeiro)<sup>5</sup> e norte-americano (desenvolvido no governo civil-militar sob os Acordos MEC e *United States Agency for International Development - USAID*), sendo que, a partir dos anos 1990, a configuração da universidade passa a ajustar-se ao modelo *anglo-saxão modernizado* (SILVEIRA, 2011).

É no decurso do processo de internacionalização da economia, a partir do pós-Segunda Guerra, bem como do processo de institucionalização da política de ciência e tecnologia (C&T), a partir da década de 1960, que os modelos humboldtiano e napoleônico passam a ser vistos como responsáveis pelos atrasos do setor produtivo e do desenvolvimento econômico do país, o que seria manifestação de uma universidade envelhecida, retrógrada, desinteressante, desatualizada e, ainda, que estaria enfrentando a ausência de estímulo de docentes mergulhados no marasmo de um ensino escolástico, desajustado das necessidades do Estado-Nação.

Na realidade concreta, o que se discute é a universidade para o desenvolvimento econômico, visto que o momento exigia economistas; engenheiros de operação, voltados para as questões práticas e imediatas do setor produtivo e de formação aligeirada; engenheiros plenos, voltados para a criatividade, projetos e pesquisa, de formação sólida e científica; além de quadros intermediários, a exemplo dos tecnólogos (SILVEIRA, 2010).

Neste contexto, na América Latina (AL), o Relatório Atcon<sup>6</sup>, de 1961, terá influência marcante na reforma universitária do Brasil, Chile, Colômbia, Honduras e Venezuela.

No Brasil, as reformas educacionais são vistas como coetâneas às modificações ocorridas no processo de industrialização. Este coloca as necessidades e aquelas vão sendo modificadas para atendê-lo. Todos os níveis de ensino devem sofrer alterações de modo a atender às necessidades do desenvolvimento, levando em consideração o tipo de *clientela* a ser atendida em cada um dos níveis da educação escolar. Estabelece-se, então, um vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, explicitado em debates, documentos emanados pelo poder público e por entidades de classe do

---

<sup>5</sup> A esse respeito, ver Cunha (1980) e Fernandes (1963).

<sup>6</sup> Rudolph P. Atcon, grego de nascimento, naturalizado cidadão norte-americano e de formação intelectual alemã, chegou à AL em fins dos anos 1950. Consultor da UNESCO e da USAID, Atcon assessorou Anísio Teixeira no processo de implantação da CAPES, no Brasil, trabalhando como subdiretor do Programa Universitário entre 1953 e 1956 (FÁVERO, 1991).

patronato e, ou, intelectuais orgânicos do capital (CARDOSO, 1978; CIAVATTA, 2009; FÁVERO, 2001; FRIGOTTO, 2001; RODRIGUES, 1998).

Segundo o Relatório Atcon, as universidades latino-americanas, já no início dos anos 1960, inspiradas, em sua maioria, no modelo napoleônico, encontravam-se estruturalmente arcaicas, diante do impulso econômico, da industrialização e da crescente demanda de consumo. Desse modo, as modificações estruturais da universidade requeriam, no plano sociopolítico, a transição do ensino de elite para o ensino de massas; no plano tecnológico, a transformação de instituições meramente acadêmicas em institutos de ciência pura e aplicada; e, no plano econômico, a transformação de torres de marfim em instituições a serviço da comunidade (ATCON, 1961. Tradução livre nossa). Ressalte-se que essas recomendações não se desvinculam da concepção que atribui ao ensino superior papel estratégico no desenvolvimento dos sistemas nacionais de C&T e no processo de formação de recursos humanos qualificados.

Portanto, segundo a concepção veiculada pelo Relatório Atcon, o desenvolvimento econômico da região só seria possível a partir do planejamento integrado e coordenado da economia e da educação, do que a política C&T, ainda que não explicitada, dele faz parte. Desse modo, a universidade, atuando do topo da sociedade, promoveria uma reforma socioeconômica, possibilitando, assim, que a região cumprisse seu papel na economia mundial, formando pessoal qualificado, segundo a divisão internacional do trabalho.

Sempre criticando o financiamento da educação por parte do Estado e, ainda, propugnando o aumento do número de IES privadas em detrimento das públicas, Atcon (op.cit), que tem no Brasil *o maior pecador* no que diz respeito à administração, à organização didático-pedagógica e ao financiamento da universidade, entende a autonomia como a liberdade de a universidade selecionar, contratar e demitir pessoal; auto-organizar-se pedagógica, administrativa e financeiramente, com um custo que lhe permita o máximo de rendimento e menor inversão das disponibilidades financeiras dentro do orçamento anual, o que implica na obrigação de procurar outras fontes de financiamento, que não o Estado, para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na Europa, o Relatório Robbins, aprovado pelo governo britânico, no ano de 1963, acaba por influenciar nas modificações que se vinham promovendo em França, Espanha e Alemanha, propondo a criação de um sistema de ensino superior articulado,



composto por universidades, escolas, faculdades e institutos isolados ou vinculados à universidade e por instituições de formação profissional tecnológica de nível superior; a expansão do número de matrículas no ensino superior; a autonomia financeira da universidade; o enquadramento de cursos de formação profissional tecnológica de nível médio no ensino superior; a transformação de *faculdades avançadas de tecnologia* em universidades tecnológicas; a expansão de institutos superiores de tecnologia; e, ainda, o aperfeiçoamento da PG com a criação de instituições especializadas no desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica (RALHA, 1968; ROBBINS, 1963).

Guardadas as especificidades regionais – AL e Europa –, tanto o Relatório Atcon quanto o Relatório Robbins recomendam a adoção do modelo norte-americano de universidade, no que diz respeito à organização administrativa e pedagógica, à autonomia didática e financeira e à finalidade da universidade. Chega-se mesmo a propor a criação de novas universidades que, implantadas para adaptar-se às constantes mutações de seu tempo, desalojariam antigas universidades de suas torres de marfim.

É este modelo anglo-saxão, inspirador do modelo americano, mas que deste se alimenta e a partir dele se moderniza, que se constituirá, gradativa e historicamente, na nova concepção de universidade, tornada hegemônica a partir dos anos 1990.

## **Universidade modernizada e adaptada ao mercado: a situação atual**

Historicamente, a organização administrativa e acadêmico-pedagógica da universidade esteve articulada às dinâmicas do Estado, que, por sua vez, veio sendo moldado aos interesses da classe dominante no poder e particularmente do capital. À medida que a burguesia brasileira veio se internacionalizando, de modo a acompanhar os movimentos análogos da economia e da tecnologia, a educação, particularmente a universidade acompanha aquela dinâmica, atrelando-se, cada vez mais, aos interesses do capital, por mediação política de C,T&I (SILVEIRA, 2011).

Em outras palavras, diante do fato de ter como encargos históricos, transmitir o conhecimento socialmente produzido; pesquisar; produzir conhecimento novo e, mais recentemente, *inovador*; e, ainda que não seja de interesse da classe dominante no poder, gerar pensamento crítico, a universidade veio sendo chamada, permanentemente, a *modernizar-se* e, por conseguinte, a formar novos quadros, com diferentes níveis de

formação em trabalho interdisciplinar, particularmente na área científica e tecnológica, incluídas a transferência de conhecimento e de tecnologia ao setor empresarial.

Entretanto, será no contexto de hegemonia do neoliberalismo e a partir da consolidação dos sistemas nacionais de C,T&I, em fins dos anos 1990 e início do século XXI, que a política educacional passa a responder, sistematicamente, à política de C,T&I, quando se redefine o papel do conhecimento no quadro de modernização e de desenvolvimento econômico e social do Estado brasileiro e do MERCOSUL.

A produção do consenso em torno da cooperação universidade-empresa intensifica-se por mediação dos organismos supranacionais (BM, OCDE, UNESCO, CEPAL e MERCOSUL), órgãos do poder público e setor empresarial. Difunde-se o ideário do arranjo institucional que envolve três elementos fundamentais da *Hélice Tripla* (Estado, universidade, empresas públicas e privadas) como um contributo indispensável à produção de conhecimento inovador e, portanto, à modernização do aparelho científico-tecnológico, ao desenvolvimento econômico nacional e regional e à inserção competitiva do Estado e do MERCOSUL na economia mundializada.

A educação vista como elemento-chave da nova estratégia desenvolvimentista, torna-se fator determinante para o potencial de soberania, inovação e competitividade, ao mesmo tempo em que se torna elemento de coesão social tendo em vista seu papel disciplinador, (con)formador na transmissão de valores e da ideologia dominante.

A aparência fenomênica mostra, de um lado, a criação de programas e instrumentos voltados para: formação de pessoal qualificado à pesquisa; produção de conhecimento científico com vistas ao desenvolvimento do aparato científico; e, manutenção de infraestrutura de pesquisa com financiamento do fundo público voltado ao desenvolvimento econômico; de outro, a proliferação de IES privadas, que se sobrepõe a expansão da rede pública, surge como fator de democratização e de desenvolvimento local na oferta de cursos aligeirados, presenciais ou a distância. Na essência, encontram-se as formas históricas de subordinação do trabalho manual e do trabalho intelectual à lógica da acumulação capitalista, estando tal política relacionada ao poder burguês, à ideologia da modernização e do desenvolvimento econômico, ao mercado, à racionalidade instrumental e ao controle social (SILVEIRA, 2011).

Assim sendo, a universidade modernizada, em oposição aos modelos humboltiano e napoleônico, deve ser aquela que, articulada de modo subordinado às dinâmicas da política de C,T&I, organiza-se dinâmica e flexivelmente, de modo a

acompanhar a internacionalização da economia, por mediação da reestruturação acadêmico-pedagógica rumo à internacionalização do conhecimento em nível regional e mundial. Além deste aspecto essencial, a universidade apresenta-se com uma feição *mais democrática e mais humanizadora*, por conseguinte, de *interesse geral* – aberta às massas e, sobretudo, à intercessão do empresariado –; portadora de espírito empresarial; não sendo mais una, comporta várias missões, que vão desde o ensino, pesquisa e produção de inovação, aos serviços prestados à coletividade, passando pelo compromisso de promover a harmonia entre capital e trabalho. Não sendo una, em seu aspecto institucional, a universidade, tal como concebido no *modelo anglo-saxão modernizado*, reúne uma diversidade de instituições, contraditoriamente, hierarquizadas segundo os ramos do saber, oferta e qualidade dos cursos, cuja missão volta-se para a formação de parte do trabalhador coletivo, em diferentes modalidades de cursos de duração variada<sup>7</sup>.

Por detrás dessa estratégia neoliberal, manifesta-se o fenômeno de empresariamento da educação (MARTINS, 2007; NEVES, 2005; RODRIGUES, 1998; 2007), inserido no processo de liberalização e intensificação mundial do comércio, liderado pela OMC/GATS<sup>8</sup>, tendo como protagonistas discretos, mas centrais, importantes grupos de pressão empresariais que atuam mediatamente no poder político. São frações burguesas consideradas de relevante influência no curso das transformações da política educativa, em níveis internacional, regional e nacional. São eles: CNI, Fundação Bradesco, Fundação Gerdau, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Instituto Euvaldo Lodi, além de grandes conglomerados educacionais, capitaneados por grupos econômicos do porte da Redes Anhanguera e Króton, Estácio Participações S.A,

---

<sup>7</sup> No Brasil, o sistema de ensino superior é formado por universidades públicas (federais e estaduais); universidades, centros universitários, faculdades (privados); institutos superiores (federais, estaduais e privados) e centros de educação tecnológica (federais). São três os níveis de formação na educação superior: tecnológico (cursos de curta duração); graduação (bacharelado e licenciatura - cursos de longa duração) e PG. Estes são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *strictu sensu* (mestrado profissional e acadêmico; doutorado acadêmico).

<sup>8</sup> O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) foi estabelecido no ano de 1994, na conclusão dos debates do "Ciclo Uruguaio" do GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade* - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), que propiciou a criação da OMC. Para o GATS o setor de serviços educacionais abrange educação *primária, secundária, pós-secundária, e terciária*, além da educação profissional e da educação de jovens e adultos. Tendo como objetivo principal diminuir as barreiras comerciais, que no caso dos serviços educacionais podem estar associadas aos subsídios dos governos ao setor, à importação de material escolar, à necessidade de vistos, reconhecimento e revalidação de diplomas, aos obstáculos e ou exigências no processo de autorização para funcionamento de instituições de ensino, cursos e sistemas de creditação, bem como na celebração de convênios, o GATS entende que os serviços educacionais podem ser oferecidos tanto nas modalidades de educação à distância e educação presencial, mantendo-se ou não a instituição sede no país receptor.

e Grupo UNINTER, a maioria com aporte de capital estrangeiro e participação no mercado financeiro.

Concordamos com Leher (2009) quando afirma que, embora acordos como o da ALCA e da AGCS/OMC não tenham sido efetivados com a amplitude prevista, os processos de privatização, comodificação<sup>9</sup> e mercantilização da educação continuam fortes na região sul-americana, particularmente no campo da educação superior.

De um lado, a fração burguesa da indústria atua de modo sistemático, por meio do argumento da *Hélice Tripla*<sup>10</sup>, buscando, permanentemente, ampliar os canais institucionais que permitam às demandas do setor empresarial chegar à universidade. Com a finalidade de elevar a produtividade do trabalho, aumentar o lucro e estimular a inovação, “encaram a educação e o conhecimento como mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007), incentivando a formação de pessoal qualificado nas universidades públicas, não apenas para as atividades de produção, mas também para o desenvolvimento científico-tecnológico. Requisitam, portanto, a ampliação do número de mestres e doutores nas diferentes áreas do conhecimento, particularmente no ramo das engenharias, bem como o direcionamento da produção acadêmica para a geração de patentes, de riquezas e de desenvolvimento regional e nacional.

De outro, a fração burguesa dos serviços educacionais, abastecida pelo desmantelamento da educação pública e gratuita promovida principalmente pelos governos neoliberais, de Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994), passando por FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010), até o mandato em curso de Dilma Rousseff, encaram a "educação-mercadoria" (RODRIGUES, op. cit.) como um negócio rentável, ofertando cursos voltados aos interesses imediatos do mercado, bem como descomprometidos com a investigação.

Por sua vez, em consonância com o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), a SESu/MEC em articulação com a CONAES<sup>11</sup> reconhece a qualidade acadêmica dos diplomas outorgados por instituições de ensino superior universitário, públicas e privadas, cujos cursos vêm recebendo o selo de padrão de qualidade com certificação

---

<sup>9</sup> Do inglês *commodification*; processo no qual os direitos sociais e subjetivos, a exemplo da educação, são transformados em mercadoria, de modo análogo ao que ocorre no mercado de bens e produtos (*commodities*)

<sup>10</sup> A Lei nº 10.973/2004 (Lei de Inovação Tecnológica) exarada no governo Lula da Silva, veio compor o arcabouço do sistema nacional de C,T&I, sendo uma das manifestações da *Hélice Tripla*, eis que acelera a privatização da produção do conhecimento por meio de parcerias entre universidade, instituições privadas de C&T e setor produtivo.

<sup>11</sup> Cf. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15305&Itemid=1075](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15305&Itemid=1075).

ISO 9000 (MAGALHÃES, 2007)<sup>12</sup>, de modo a garantir oficial e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala regional e mundial, segundo os interesses do mercado e do GATS.

## **Considerações finais**

Concluimos a análise sobre a concepção de universidade retornando ao início deste texto, quando apontamos para as orientações dos *Relatórios Robbins* e *Atcon*, bem como a condição pós-moderna de universidade idealizada por Lyotard e Readdings. Ao que tudo indica, a universidade modernizada construída historicamente, desde os anos 1960, representa a vitória do capital, pelo menos no decurso dessa temporalidade em sua fase neoliberal. Eis que evidencia seu caráter contrarreformista concretizado na privatização, mercantilização e comodificação da educação superior no Brasil.

O modelo de universidade, em implementação, revela sua inspiração na agenda de organismos supranacionais coerente com políticas privatistas desenvolvidas pelo MEC: designa a educação como bem público – um serviço passível de ser oferecido diretamente pelo Estado ou pela iniciativa privada; promove a integração subordinada da universidade aos imperativos da acumulação e reprodução do capital, transformando as IES em organizações prestadoras de serviços (ensino, pesquisa e extensão); vincula estreita e indissociavelmente o plano de desenvolvimento institucional e setor produtivo; padroniza currículos e instrumentos de avaliação sob a ação do marco regulatório do SEM, por mediação do Estado, bem como a diversifica a fonte de financiamento.

Outro aspecto essencial diz respeito à formação do trabalhador coletivo. A divisão internacional do trabalho que separa concepção e execução, trabalho intelectual e trabalho manual, transformando as formas de reprodução do capital e da força de trabalho, abre espaço para a expansão de diferentes ofertas formativas. Do ponto de vista do capital, a diferenciação e hierarquização de IES e a diversificação de cursos são partes de um sistema de ensino preparador de diversas capacidades de trabalho que cooperam e participam de maneira diversificada no processo imediato de formação de mercadorias, constituindo a máquina produtiva total.

---

<sup>12</sup> Cf. Silveira (2011).

Ao longo de sua breve, mas intensa história, a universidade brasileira ainda não viveu um processo democrático de reforma, a partir de seus protagonistas, para afirmá-la como instituição pública, gratuita, autônoma, universal, *locus* de socialização e de produção de conhecimento novo (LEHER, 2007).

Seria de esperar algo diferente quando a educação/formação é sacrificada no altar do mercado!?

## Referências

- ATCON, Rudolph P. *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, 1961. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/36270991/Rudolph-Atcon-La-Universidad-a-v-libro>.
- BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação em Educação: processo e resultados de uma "indução voluntária". *Universidade e Sociedade*. Brasília, ANDES, v. 41, p. 143-164, 2008.
- BIANCHETTI, Lucídio; QUARTIERO, Elisa M. Researchers under Pressure: a comparative study of new forms of producing, advising and transmitting knowledge in Brazil and the European Union. *European Educational Research Journal*, ECER, v. 9, p. 498, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC-USAID)*. Brasília: MEC: EAPES, 1969.
- BARROS, Roque S. M. *A ilustração Brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convívio: EdUSP, 1986.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *Universidade e multiversidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- CARDOSO, Miriam L. *Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK–JQ*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputa na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, FAPERJ, 2009.
- CONDORCET, Jean A.N. de C. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: UneSP, 2008.
- CUNHA, Luiz A. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.
- FÁVERO, M<sup>a</sup> Lourdes A. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- FÁVERO, Osmar. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 1963.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Otávio (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão popular, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Angela de C. (Coord.). *Engenheiros e Economistas: novas elites burocráticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994.
- Gramsci, Antonio. *Cadernos do Cárcere, v.5. Il Risorgimento – notas sobre a história da Itália*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER; HUMBOLDT. *Um mundo sem universidades?*. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 15-34.

HOBBSBAWN, Eric. *A era das revoluções: 1789-1848*. 25.ed. 4ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

LEHER, Roberto. Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: El caso de Brasil. In: GENTILI, Pablo *et. al. Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosário, Ar.: Homo Sapiens Ediciones, 2009, pp. 15-66.

LEHER, Roberto. *Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais* (Versão preliminar), 2004.

MAGALHÃES, Gláucia. Selos de qualidade para cursos do Mercosul. Brasília: MEC/Notícias, 13 de abril de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=8009](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8009). Acesso em julho de 2011.

MARTINS, André da S. *Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007.

MARX, Karl. *Elementos fundamentales para la Crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, v. 2, v.3. 8. reimp. México: Siglo XXI Editores S.A., 2009.

NEVES, Lúcia Mª W. (Org.). *O empresariamento da educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

PIOZZI, Patrizia. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v.25, nº 88, out.2004, p. 655-676.

RALHA, Alberto. As universidades portuguesa em face dos diferentes tipos de universidade. *Revista Análise Social*. Lisboa: UL:ICS, v. VI, nº 20-21, 1968, pp. 99-126.

READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?*. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

ROBBINS, Lord. *Robbins Report (1963)*. Londres: Her Majesty's Stationery Office, 1963. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins00.html>

RODRIGUES, José. *O Moderno príncipe: o pensamento pedagógico empresarial da Confederação Nacional da Indústria*. Campina, SP: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: S.P.: Autores Associados, 2007.

RODRIGUÉZ, Ricardo V. Napoleão Bonaparte: imperador dos franceses – duzentos anos 1804 – 2004. *Portal da Defesa*. Juiz de Fora: UFJF, 2004.

SILVEIRA, Zuleide S. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)*. Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVEIRA, Zuleide S. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, v.42, nº 95, jul./set., 1964, pp.27-47.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da Educação Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, v.50, nº11, jul./set., 1968, pp.21-82.



