

Políticas Públicas em Educação: a “lógica subalternizante” vigente na América Latina e seus reflexos na universidade brasileira

Educational Policy: subaltern politic Latin American in the Brazilian university

Vivian Matias dos SANTOS*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar como a “lógica subalternizante” implantada na América Latina, pelo ideário neoliberal, se reflete no contexto específico da universidade brasileira. Percebe-se que há uma política internacional costurada, sobremaneira, pelos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, que reproduzem um crescente desnivelamento entre o centro e a periferia capitalistas. Neste sentido, o projeto neoliberal tem sido implementado como um importante instrumento de dominação política, social e ideológica, tendo como relevante “alvo” e, paradoxalmente, aliada, a política educacional.

Palavras-chave: Política educacional. Neoliberalismo. Universidade.

Abstract: This article purposes to analyze the Brazilian university in the context of subaltern politic Latin American. There is an international politic that increases disparity among nations. In this circumstance the educational policy has been utilized by the Neoliberalism as political, social and ideological domination mechanism.

Keywords: Educational policy. Neoliberalism. University.

Recebido em: 25/09/2007. Aceito em: 16/10/2007.

* Pesquisadora do grupo *Gênero, Família e Geração nas Políticas Sociais*, mestra em Políticas Públicas e Sociedade e professora do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará e das Faculdades INTA. vivianmsa@yahoo.com.br.

1 A América Latina em tempos neoliberais

A hegemonia ideológica do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, adquiriram uma desabitual intensidade na América Latina. Um de seus resultados foi o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a burguesia transnacionalizada e suas “instituições” guardiãs: O FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar (BORÓN, 2003, p. 78).

Existe hoje entre os países periféricos do continente americano um ponto em comum: uma dura disciplina estabelecida e legitimada pelos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs). É em meio à mundialização da economia, às relações de subordinação/dominação entre os Estados Nacionais – asseguradas por estes organismos liderados pelos países centrais-, que se mantém a prática ideológica e política do projeto neoliberal.

O surgimento do Neoliberalismo data do período após a II Guerra Mundial na região da Europa e da América do Norte. De acordo com Perry Anderson (2003, p.09) este ideário deve ser visto como “uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar”. Retomando os princípios do liberalismo clássico do século passado, o projeto neoliberal teve como marco de origem o texto *O Caminho da Servidão* (1944), de Friedrich Hayek. O escrito tratou de um ataque veemente contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciados como uma ameaça à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Ainda que tenha se firmado em um projeto teórico-político consistente, foi somente com a crise capitalista de 1973¹ - a crise do

Estado Keynesiano - que o neoliberalismo conseguiu espaço para sua implementação em vários países do mundo. Atua, então, tendo como elemento central a luta contra qualquer tipo de protecionismo por parte do Estado, seja ele advindo do Estado Benfeitor ou do Comunismo.

Segundo Anderson (2003, p.10), os teóricos neoliberais afirmavam que as causas de tal crise residiam no poder “excessivo e nefasto” dos sindicatos e, de forma mais geral, no movimento operário, responsabilizado pela corrosão das bases de acumulação capitalista, devido a suas pressões reivindicativas sobre os salários, sendo visto, além disso, como um parasita, razão do aumento com gastos sociais por parte do Estado.

A solução para a crise, segundo o ideário neoliberal, seria manter um Estado forte no sentido de ser capaz de romper com os sindicatos e controlar o dinheiro, mas fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Afirma Anderson (2003, p.11) que neste contexto “a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo”. Para que isso ocorresse o modelo neoliberal implementou uma rígida disciplina orçamentária (contenção dos gastos de bem-estar); restaurou a taxa “natural” de desemprego (criação de um Exército Industrial de Reserva) para quebrar os sindicatos; e efetivou reformas fiscais, reduzindo os impostos sobre as rendas e rendimentos mais altos.

O Neoconservadorismo, de acordo com Atílio Borón (2003, p.78) é a expressão política do Neoliberalismo, visto que sua ascensão representou uma profunda onda de direitização política, possuindo como componente central o anticomunismo. Tendo se viabilizado por meio de um mecanismo de desestatização, significou, sobretudo, um amplo programa de privatização, tornando objeto de consumo os direitos sociais, como, por exemplo, saúde, habitação, educação. Cada vez mais a idéia de cidadão é a de que somente aqueles que podem pagar têm acesso a serviços de boa qualidade, pois o setor público, ideologicamente, é cada vez mais associado à precariedade.

¹ Sobre a crise de 1973, Anderson afirma que esta ocorre “quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação.” (2003, p.10).

O maior êxito neoliberal parece ter se dado no campo da ideologia, tanto que este conseguiu ser implementado de forma hegemônica. De acordo com Borón, o discurso ideológico deste projeto político baseia-se na “supremacia do privado” e na “satanização do público”. Qualidade seria sinônimo de privado, enquanto que ineficiência e corrupção seriam intrínsecas ao que é público. É a partir desta ideologia que se vem diminuindo a capacidade do Estado de formular e executar políticas públicas.

Muitos teóricos afirmam que o projeto neoliberal foi primeiramente implementado na Inglaterra com Thatcher. Todavia, Anderson (2003, p.19) afirma que quase dez anos antes a América Latina foi palco da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo. Foi no Chile, sob a ditadura de Pinochet, que se iniciou este ciclo político-ideológico da história contemporânea.

O Chile de Pinochet, já nos anos 70, implementou as políticas neoliberais de forma bastante rígida: desemprego massivo, repressão sindical, desregulamentação, redistribuição de renda em favor das classes mais abastadas, e, a privatização dos bens públicos. É interessante perceber que embora várias experiências do neoliberalismo tenham se consolidado de forma hegemônica, ter se efetivado no Chile através de uma ditadura, não rompe com os pressupostos deste projeto, visto que, como Hayek mesmo afirmava, a democracia jamais foi um valor central para a cartilha neoliberal.

Na verdade, a vivência chilena serviu como experiência-piloto para a implantação do neoliberalismo nos países avançados do Ocidente, tendo sido inclusive acompanhada por alguns conselheiros britânicos, que mais tarde seriam de grande importância para as estratégias de governabilidade de Thatcher.

Foi na América Latina, também, onde ocorreu a experiência-piloto para o neoliberalismo do Oriente pós-soviético: a Bolívia, onde em 1985, Jeffrey Sachs aperfeiçoou seu tratamento de choque, posteriormente aplicado na Rússia e na Polônia. Contudo, o experimento boliviano se deu numa conjuntura histórico-social e política distinta da do Chile. Segundo Anderson (2003, p. 20), lá não houve a necessidade de desmontar um movi-

mento operário poderoso, como necessitou Pinochet. O objetivo foi, de fato, deter a hiperinflação.

Outra diferença entre os casos chileno e boliviano, é que neste último o regime que seguiu o plano de Sachs não se fez através de uma ditadura militar, talvez por ser herdeiro do partido populista que havia liderado a revolução social de 1952. Desta forma, foi na América Latina onde também começou uma espécie de “vertente neoliberal progressista”, depois difundida no sul da Europa, nos chamados anos do euro-socialismo.

Até o início dos anos 80, o Chile e a Bolívia representavam as únicas experiências na América Latina. É somente em 1988 que se implementa, em contornos mais precisos, o projeto neoliberal no México; em 1989, na Argentina e Venezuela, e em 1990, no Peru. Pode-se dizer, de certa forma, que destes, somente o caso venezuelano fracassou. Tal episódio deveu-se ao fato de que no México, assim como na Argentina e no Peru, se efetivou uma extraordinária concentração de poder executivo: no primeiro, este tipo de governo já era tradicional, pois sempre possuiu um sistema de partido único; já na Argentina e Peru, Menem e Fujimori tiveram de inovar com uma legislação emergencial, auto-golpes e reforma constitucional. Na Venezuela, tal autoritarismo político não foi possível de ser praticado, haja vista possuir uma democracia partidária mais fortalecida.

É importante aqui abrir um parêntese e afirmar que a experiência chilena somente obteve êxito econômico, devido não ter seguido um dos pontos mais fulcrais destas políticas: a privatização das empresas estatais mais rentáveis. Neste país, ao contrário, preservou-se nas mãos do Estado a indústria do cobre, responsável por cerca da metade da renda de exportações.

Dos casos já citados até este ponto, o boliviano serve para comprovar que, realmente, o neoliberalismo é possuidor de um projeto político-ideológico consistente, tanto que conseguiu manter-se mesmo sem a utilização de mecanismos coercitivos para aceitação de suas políticas semeadoras de desigualdades. A hiperinflação mostrou-se “equivalente” ao poder de uma ditadura militar para a efetivação das políticas neoconservadoras.

Foi no período de altas taxas de inflação, durante a presidência de José Sarney, que o Brasil

começou a adotar as diretrizes neoliberais, sendo efetivamente levadas adiante pelos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Oliveira (2003, p.25), foi ainda na Ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro. O famoso “milagre brasileiro”, articulado por Delfim Neto naquele momento, deixou um terreno bastante fértil para a “pregação anti-social” do neoliberalismo: tudo valia na adoração do mercado e no combate ao Estado desperdiçador, inclusive – e prioritariamente para as elites dominantes – o corte brusco nos gastos sociais.

Como diretriz governamental, de acordo com Nobre [s.d.], o modelo neoliberal em vigor no Brasil configurou um novo perfil de Estado, através de uma profunda reforma², que, paradoxalmente, se distancia significativamente de sua premissa antiestadista. Com este modelo pode-se observar uma nova forma de ascensão burguesa, na qual há uma sistematização do desmonte das conquistas sociais e políticas dos trabalhadores, e uma agudização das desigualdades sociais, requerendo, desta forma, um Estado forte o suficiente para viabilizar um novo consenso social em torno de tais reformas.

Afirma Anderson (2003, p.23) que economicamente, terreno onde prometeu mais sucesso, o projeto neoliberal fracassou. Por outro lado, socialmente conseguiu muitos de seus objetivos: “criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas quanto queria”, pois na medida em que produziu uma agudização da pobreza jamais vista antes, teve que ser capaz de direcionar políticas sociais a este setor sob pena de não conseguir manter legitimidade em torno de suas decisões.

² Dentre as reformas patrocinadas pelo Estado Neoliberal estão: a desregulamentação da economia, onde se elimina as barreiras alfandegárias permitindo a livre circulação do capital transnacional e aniquila-se o monopólio estatal em setores produtivos que anteriormente eram estratégicos para o desenvolvimento do país; a reestruturação das relações de trabalho, onde ocorre a reformulação da legislação trabalhista, tornando-a compatível com a flexibilização do mercado de trabalho; e a reformulação da estrutura burocrática do Estado, na qual há uma reforma administrativa, reduzindo-se o número de órgãos e funcionários públicos, assim como também há a transferência de recursos estatais para o setor privado através de incentivos fiscais, da privatização de empresas estatais, etc. (NOBRE, p.13)

Na América Latina, segundo Borón (2003, p.78), o ‘neoconservadorismo’ (como ele denomina essa retomada dos princípios liberais) atingiu uma incrível intensidade. Um de seus resultados mais prejudiciais foi o radical enfraquecimento dos Estados Nacionais, cada vez mais submetidos aos países do centro capitalista. Desta maneira, a tarefa mais urgente para os países latino-americanos será, sem dúvida, a reconstrução e o fortalecimento do Estado e sua soberania.

Explicita-se, então, que o neoliberalismo representa, acima de tudo, um movimento ideológico que se dá em escala mundial, por ser estratégico para a manutenção da ordem capitalista. E é justamente nos âmbitos político e ideológico que este projeto alcançou maior êxito, disseminando a idéia de que não existem alternativas racionais para seus princípios, reforçados ainda mais pelo mito da irreversibilidade da globalização.

Nesse sentido a educação surge como um instrumento importante, pois tem sido manipulada por interesses dominantes – representados pelas organizações financeiras internacionais – que determinam políticas nas quais, em detrimento da emancipação humana, perpetuam e legitimam as estruturas de poder vigentes.

2 A direção das políticas educacionais latino-americanas

As políticas neoliberais têm como objetivo principal garantir a hegemonia do capital transnacional. Esta condição se expressa pela solidificação de uma política de dependência internacional, promovida por acordos econômicos estabelecidos entre a nação e as agências financeiras, que de uma forma ou de outra acabam por determinar as diretrizes das ações governamentais nos mais diversos âmbitos. O atrelamento das práticas governamentais ao interesse do capital financeiro mundial se expressa também na esfera educativa.

Deste modo, a compreensão das políticas educacionais que estão sendo implementadas no continente latino-americano pressupõe a apreensão do processo de dominação/subalternização estabelecido no relacionamento entre as nações. Para perceber com mais clareza este movimento,

faz-se necessário analisar não somente a ordem neoliberal em vigor, mas também os Bancos Internacionais como atores, mediadores e disciplinadores desta lógica.

2.1 Os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento: manutenção das desigualdades.

O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)³ são as entidades financeiras internacionais de maior importância na interferência e controle da adoção de políticas públicas nos diversos países latinos. Ambos têm efetivamente estado presentes na economia mundial desde sua origem. Contudo, atuam de maneira e intensidade específicas nos capitalismo periféricos.

O poder destas duas organizações aumentou de forma considerável a partir da década de 80, pois, de acordo com Borón (2003, p.93), neste momento as nações periféricas “ou os elos mais fracos do mercado mundial” sucumbiram diante do peso combinado da recessão e da crise da dívida. Assim, foi nessa conjuntura que o BM e o FMI realizaram mais incisivamente sua função disciplinadora dentro das relações econômicas transnacionais.

Essas instituições cumpriram, e continuam fazendo em nossos dias, uma função eminentemente “disciplinadora” dentro da economia capitalista internacional. (...) a “capacidade disciplinadora” do BM e do FMI foi eficaz sobretudo na periferia: na América Latina e na África, muitíssimo menor do que na Ásia e completamente nula nas economias desenvolvidas (BORÓN, 2003, p.93).

Atuando de maneira diferenciada nos vários países, a disciplina imposta pelo FMI e o BM corresponde à manutenção das relações desiguais entre as nações, perpetuando as disparidades econômicas e sociais centro/periferia. Neste sentido estes são os órgãos responsáveis pela legitimação neoliberal em escala internacional, possuindo, aci-

ma de tudo, uma função ideológica - já que de fato não conseguem promover o crescimento econômico dos países nos quais atuam. As funções ideológicas destas instituições são, sobretudo:

- a) converter ao neoliberalismo no seu senso comum não já de uma época mas de toda a humanidade, fora do qual só existe a loucura, o erro ou o mais obcecado dogmatismo, com o qual se coloca em mãos das classes dominantes uma poderosíssima ferramenta de controle político e social;
- b) converter ao capitalismo, na culminação da história humana, a “última” e mais elevada forma de organização econômica e social jamais conhecida na história (BORÓN, 2003, p. 95).

É através do convencimento de que não existem alternativas coerentes e eficazes ao neoliberalismo, que tais instituições conseguem legitimidade ao selar seus acordos econômicos – que influenciam diretamente nos mais diversos setores das políticas sociais - semeando e solidificando o sistema de desigualdades no capitalismo globalizado.

Deste modo, as demais políticas públicas, inclusive as educacionais, vêm sendo guiadas por esta ótica “liberal e conservadora”. Segundo Moraes (2000, p. 34), os Hemisférios Norte e Sul – o primeiro “desenvolvido” e o segundo “subdesenvolvido” – possuem dentro deste ideário semelhanças e diferenças. O lado norte, até hoje mantém como aparato intelectual estatal, o Keynesianismo, ou seja, o estado de bem-estar, sendo então o desafio conciliar liberdade e supremacia do mercado com uma forte rede de proteção social. Já nos países do sul, o desafio é desmontar as políticas sociais e trabalhistas que ainda resistem, isso em prol dos interesses do capital financeiro.

Esta é a receita da desigualdade: liberdade de mercado para todos os países. Todavia, nos centrais, o Estado continua forte e soberano, principalmente no que diz respeito aos gastos sociais; por outro lado, na periferia destrói-se cada vez mais a soberania estatal em todos os setores, sobretudo o social. É esta a lógica da dependência. Estes últimos continuam necessitando de “ajuda” financeira, endividando-se cada vez mais e tendo

³ Em 1944 realizou-se em Breeton Woods, New Hampshire, uma conferência monetária e financeira “para estabelecer as orientações do “liberalismo global” que haveria de prevalecer na emergente ordem mundial do pós-guerra.” (BORÓN, 2003, p.91). Das deliberações de tal evento, liderado pelos Estados Unidos, surgiram o Banco Mundial em 1945 e o Fundo Monetário Internacional um ano mais tarde.

que cumprir as exigências dos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs)⁴.

Atualmente há uma preponderância dos BMDs no que tange ao financiamento e orientação das políticas educacionais na América Latina, inclusive no Brasil. Como afirma Rosemberg (2000, p.64), as Organizações Multilaterais (OMs) tais como a Unesco e Unicef, que sempre tiveram uma atuação forte nestas políticas, são assim relegadas a segundo plano. Isso traz uma nova configuração para a garantia dos direitos sociais.

A capacidade de gerar e implementar políticas públicas desses Estados é então minada pelo ideário Liberal-conservador. Isso significa, no dizer de Moraes (2000, p. 35), que esse processo se dá por meio de três etapas, quais sejam: o *diagnóstico*, em que se percebe as massas pobres como malsucedidas na competição pela vida, e que, porém, possuem o direito ao voto e à atuação no universo da política; o *prognóstico*, que, por sua vez, enxerga as políticas redistributivas voltadas para a pobreza como causa maior do endividamento estatal, seria assim uma “democracia que opera no vermelho”, ou seja, caminho mais curto para a estagnação econômica; e por fim, a *terapêutica*, afirma que se deve “cortar o mal pela raiz” – sendo “preciso barrar a vulnerabilidade do mundo político à influência perniciosa das massas pobres, incompetentes, malsucedidas.”

Por meio desta lógica, reduz-se a quase nada esse universo político no qual as massas pobres podem atuar. A desregulamentação, privatização e emagrecimento do Estado é expressão deste fato. De acordo com Moraes (2000, p.36) “a *razão* é cada vez mais identificada com a sabedoria dos mercados financeiros internacionais”. Desta forma, as políticas sociais são tolhidas pela dialética da *publicização do privado* e pela *privatização do público*⁵, processos aparentemente incompatíveis.

⁴ Os BMDs (Bancos Multilaterais de Desenvolvimento) são formados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o aglomerado do Banco Mundial, composto por cinco instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID); a Corporação Financeira Internacional (CFI); a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI); e o Centro Internacional para a Conciliação de Divergências nos Investimentos (CICDI) (ROSEMBERG, 2000, p. 70).

⁵ Bobbio (1987, p.27) afirma que os dois processos são de fato

veis, mas que a racionalidade mercadológica utiliza como meio para a decadência da dimensão pública.

O desmonte das instituições públicas é claramente perceptível no âmbito educacional, inclusive no Ensino Superior. As universidades públicas se reconfiguram de acordo com as demandas do mercado. Se a esfera educativa representa um espaço significativo na elaboração de uma contra-hegemonia, ao contrário, tem sido efetivada no sentido de dar validade e perpetuar as estruturas de poder hegemônicas.

3 A Universidade brasileira na trilha das políticas educacionais latino-americanas: a efetivação da lógica neoliberal

Mesmo após vários séculos de existência não se vislumbrou a possibilidade de elaborar um conceito único e universalmente válido do que é, e do que deve ser uma universidade, ou até mesmo uma definição fixa de suas funções. A universidade está presente nas mais variadas épocas e regiões, cada uma com seus modos de produção, níveis de desenvolvimento sócio-econômico e padrões culturais diferenciados. Assim, esta instituição tem sido também diferente. Na realidade, a universidade “não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual” (BELLONI, 1992, p. 71).

Há, por outro lado, de acordo com Belloni (1992, p. 72), um princípio básico que deve balizar as mais variadas manifestações desta instituição: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É por meio deste mecanismo que se torna possível a efetivação de sua única função universal: gerar *saber*.

O saber gerado pela universidade, como defende Belloni, deve ter compromisso com: a *verdade*, pois é o alicerce da construção do conhe-

compatíveis. De acordo com suas reflexões, a *publicização do privado* “reflete a subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representada pelo estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil”. Já a *privatização do público* “representa a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos”.

cimento; a *justiça* porque ela é a base da relação entre os humanos; a *beleza* “porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o humano a apenas uma de suas possibilidades”; e por fim, comprometer-se também com a *igualdade*, devido ela ser a “base da estrutura social e inerente à condição humana” (1992, p. 73). Estes compromissos traduzem-se num só bem maior: o compromisso com a transformação da sociedade, pois o verdadeiro, o justo, o igualitário e o belo “não são os valores predominantemente estabelecidos e praticados na organização da vida humana, apesar de lhe serem próprios e inerentes”.

A função da universidade é gerar um saber que alie o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura, e que seja direcionado também para o encaminhamento da solução dos problemas prementes dos diversos grupos sociais. E, ao mesmo tempo, é sua competência a preservação do patrimônio de cada povo. “A cultura, a arte, os valores, tudo aquilo que diz respeito à preservação da identidade de um povo é também parte de um compromisso da instituição acadêmica” (BELLONI, 1992, p. 74).

A reafirmação do caráter público da educação é condição indispensável para que a universidade possa efetivar suas funções. Este caráter deriva da peculiaridade educacional de ser um serviço ou um bem que deve ser acessível a toda a população. A formação do cidadão e do profissional, em qualquer dos níveis de ensino, “é uma tarefa social e técnica demasiadamente complexa para ser cumprida através do funcionamento do mercado, de acordo com os princípios da oferta e da procura” (BELLONI, 1992, p. 75).

Além disso, é o caráter público e laico da educação a melhor garantia de democracia política e da pluralidade ideológica, cultural e religiosa. (...) O pluralismo e a liberdade de ensino na escola pública refletem de forma mais apropriada o que ocorre na sociedade. É somente através do amplo acesso da população (...) que se efetiva o pluralismo político, ideológico, cultural e religioso necessário à uma sociedade política e economicamente democrática. (BELLONI, 1992, p. 76)

Surge então um grande desafio: como man-

ter a universidade pública num contexto em que a ordem da vez é privatizar? E dentro do contexto neoliberal, ainda existem instituições efetivamente públicas? O que pressupõe a dimensão do público?

Para responder estes questionamentos, a análise realizada por Wanderley (2000, p.47) é de suma relevância. O autor afirma que qualquer instituição ou espaço público constitui-se dos seguintes atributos fundamentais: *universalidade*, que supõe o caráter coletivo e superação das investidas privadas; *visibilidade social*, no sentido da transparência das decisões políticas; *controle social*, ou seja, a participação da sociedade civil organizada; *representação dos interesses coletivos*; *democratização* em todas as esferas, realizando-se um embate público “capaz de gerar adesão em torno das posições hegemônicas”; *cultura pública*, que pressupõe o enfrentamento do autoritarismo social e da “cultura privatista”; e *autonomia*, que significa independência nas decisões sobre as políticas públicas a serem implementadas.

Compreendendo que estes fundamentos devam ser entendidos de modo coordenado e convergente, ou seja, devam ser analisados como elementos vinculados organicamente e que nenhum pode ser excluído, afloram alguns questionamentos desesperadores: A partir deste ponto de vista, ainda existem no Brasil universidades ou qualquer outra instituição que de fato sejam públicas? Como a universidade brasileira tem conseguido executar suas funções? Que funções esta instituição adotou para si? Como a universidade pública é amparada legalmente? O que a legislação brasileira prevê neste âmbito?

3.1 A universidade brasileira: o legal versus o real, ou a legalização do absurdo?

Na busca da compreensão das políticas de ensino superior no Brasil, necessita-se apreender além da estrutura legal que ampara as correspondentes instituições, os aspectos conjunturais que influenciam e, muitas vezes, determinam a direção e a forma de funcionamento institucional.

Do ponto de vista legal, o dever do Estado para com a educação está contido no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Nele se percebe a priorização da oferta de vagas públicas e gratuitas

nos níveis mais baixos de ensino, sendo dever e obrigação da União assegurar somente o ensino fundamental. Em sua redação lê-se:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (...) V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (...) (CF, 1988, Art. 208).

Consta como obrigatório para o Estado, no que se refere aos vários níveis de ensino, a oferta de vagas públicas e gratuitas somente para o fundamental. O tema da universalização do ensino gratuito é tido como um objetivo estatal a ser atingido no ensino médio. Já no que diz respeito ao ensino superior, não se fala de universalização ou obrigação da União na oferta de vagas públicas e gratuitas, garantindo o acesso aos níveis mais elevados do ensino para “alguns” que desejem desenvolver suas capacidades subjetivas.

A partir deste artigo constitucional pode-se iniciar a compreensão de como se configura legalmente o ensino superior brasileiro, como disponível, de forma gratuita, para poucos, não havendo assim a dimensão da obrigatoriedade e muito menos da universalização asseguradas pelo Estado. Em 2004, apenas 11% dos brasileiros entre 18 e 24 anos de idade tiveram acesso ao nível superior de ensino – incluindo vagas públicas e privadas -, o que representa um índice muito baixo se for comparado a outros países periféricos da América Latina, por exemplo, a Argentina que possuía 40% dos jovens desta faixa etária em cursos superiores. Esta desigualdade torna-se ainda mais desmedida se comparada aos números atingidos por países centrais: 60% na Grã-Bretanha, e 80% nos Estados Unidos (*Folha OnLine-Brasil*, 22 mar. 2004).

É preciso salientar que, além desta realidade, ocorre que a organização do ensino superior no Brasil tem sofrido mudanças que o desvincula ainda mais da responsabilidade do Estado. Este fato deve ser compreendido como consequência da ordem neoliberal e neoconservadora vigente no país: existe uma política de dependência em

relação aos organismos financeiros internacionais, que determinam como prioridade a dimensão econômica mundializada, reconfigurando as políticas educacionais a partir de uma lógica utilitarista.

3.1.1 O esvaziamento do *sentido da Universidade: desmonte do tripé ensino-pesquisa e extensão.*

No Brasil, o ensino superior foi e continua sendo submetido a várias mudanças em direção à ruptura da organização acadêmica assegurada pela Constituição Brasileira de 1988. O artigo 207 diz que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Todavia ocorre que este princípio vem sendo flexibilizado em decorrência da ordem política, econômica e social estabelecida no país.

A ruptura deste princípio constitucional – ter por base da universidade o tripé ensino, pesquisa e extensão – de acordo com Ivetti Magnani (2004), tem se dado por meio de sucessivos decretos relativos ao ensino superior que regulamentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. De acordo com o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, a questão da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão desapareceu em sua redação: “As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão...” (Art. 8º do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, *apud* MAGNANI, 2004, p.1). Nota-se neste artigo que a alusão aos três elementos perdeu a sua obrigatória associação, legalizando assim o escamoteamento do que deveria ser essencial para uma universidade capaz de formar profissionais, produzindo, de fato, conhecimento.

De acordo ainda com o Decreto nº 3.860/01, o ensino superior brasileiro é dividido em diferenciadas instituições classificadas quanto à organização acadêmica: “I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas, faculdades institutos ou escolas superiores” (Art. 7º, *apud* MAGNANI, 2004, p.3). Dentre estas três tipologias institucionais, somente as universidades possuem a obrigatoriedade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, mesmo que de for-

ma indissociada, restando às outras instituições somente o ensino.

A distinção das instituições de ensino superior, tendo como base diferenciadora a associação do ensino, pesquisa e extensão, traz consigo a idéia de elitização e de desigualdade, continuamente presente na realidade educacional brasileira:

Ao definir novos estabelecimentos de ensino superior mediante a ruptura do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Decreto nº 3.860/01 aprofundou e pretendeu tornar irreversível a configuração de instituições de diferentes características, fixando para muitas a preparação de profissionais (ensino) e para poucas a produção de conhecimentos conjuntamente com a preparação de profissionais (ensino, pesquisa e extensão) (MAGNANI, 2004, p. 4).

A universidade brasileira é vista por Marilena Chauí (2003), a partir do referencial de que está deixando de ser uma instituição social e se tornando uma organização burocrática, voltada para si mesma, não se preocupando de fato com a formação de seus alunos. A universidade tem direcionado currículos e docentes unicamente à preparação de alunos para o mercado, perdendo sua principal característica de reflexão, de criticidade através da produção de conhecimentos.

O novo modelo de instituição é denominado por Chauí de “universidade-operacional”, a qual, segundo a filósofa, “apenas repete e repete suas ações deixando de fora a inovação”. Aparece, então, um paradoxo: na medida em que tenta manter-se autonomamente, a universidade brasileira está se privatizando por via indireta, visto que na procura de apoio financeiro busca parcerias com empresas privadas.

A respeito da universidade operacional, Chauí (1999) afirma que esta é decorrência da lógica do mercado que rege a sociabilidade atual: “o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal de bem-estar da República”. Por sua vez, há uma crescente aplicação do espaço privado no campo dos direitos sociais conquistados, tais como saúde, cultura e educação. Assim a universidade, hoje, se emoldura como uma prestadora de serviços, voltada, sobretudo, para

o mercado.

O Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 expressa ainda outra garantia importante para a universidade: “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira”. No entanto, esta garantia na prática acadêmica tem se dado de forma prejudicial à manutenção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade. A partir do momento em que a universidade localiza-se no setor de prestação de serviços, é conferido à autonomia um sentido muito determinado, introduzindo-se termos como “flexibilização da universidade” e “qualidade universitária”.

A Universidade desta forma vem se flexibilizando através de quatro ângulos:

[1] eliminação do regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por contratos ‘flexíveis’, isto é, precários e temporários [fazendo com que não mais seja possível a exclusividade profissional da docência]; [2] simplificação dos processos de compras (das licitações), da gestão financeira e da prestação de contas; [3] adaptação dos currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões [atendendo primordialmente aos interesses do mercado de trabalho]; [4] separação da docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para outros centros autônomos. (CHAUÍ *apud* MATIAS DOS SANTOS, 2003, p.8).

Partindo desta flexibilização, observa-se uma tendência à perda da autonomia universitária ao tempo em que esta vem produzindo para atender às necessidades do setor empresarial. E no que diz respeito à qualidade universitária, afirma Chauí, que o termo é definido por “competência e excelência” também de acordo com a lógica produtiva vigente no país. A produtividade da universidade é então orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e *qual o custo* do que produz. Não se averigua *o que* foi produzido e *nem como* foi produzido.

De fato a autonomia universitária se reduz à gestão de rendimentos e despesas. Melhor dizendo, a universidade possui autonomia somente no sentido de “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas.

Na medida em que vai existindo de fato uma autonomia financeira em relação ao Estado, vai se intensificando uma relação de dependência com o interesse privado.

Na análise de Chauí acerca da universidade operacional, é situado também como um dos pontos principais, o desmonte do tripé ensino-pesquisa e extensão. Se por um lado, a universidade somente tem se preocupado em formar profissionais através do ensino, por outro, a pesquisa passa a ser privilégio de poucos que fazem parte do cotidiano acadêmico. A universidade, deste modo, vai perdendo sua principal função, a de formar sujeitos e produtores do conhecimento, capazes de interferirem lucidamente no processo sócio-histórico.

Na visão de Paulo Freire (2002, p.32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Porém, o ensino tem sido realizado de forma superficial e incompetente, através somente da transmissão de informações, ocasião em que os educandos não são sujeitos do conhecimento. A este tipo de prática o autor denomina “educação bancária”, onde o interesse é somente *treinar* para o mercado de trabalho, ignorando-se assim o principal papel da educação: formar um ser humano autônomo, capaz de intervir na realidade de forma crítica e consciente.

A pesquisa torna-se cada vez mais intrínseca ao ensino, sendo o principal meio para uma prática educativa-crítica, na medida em que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p.52). Neste sentido, esta prática deve ser destinada prioritariamente à formação humana e não aos interesses hegemônicos expressos por meio da lógica do mercado:

(...) a prática educativo-crítica [é uma] experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2002, p.110, grifos do autor).

A intervenção no mundo, referida por Freire, diz respeito tanto àquela que aspira às mudanças radicais na sociedade – na economia, nas relações humanas, na propriedade, no direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde – quanto a que, pelo contrário, “reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta” (2002, p.122).

Para Freire, a educação possui uma relevância estratégica tanto para o fortalecimento da ordem vigente, quanto para a construção de um projeto político alternativo. Assim, à medida que se dissocia o ensino da pesquisa, ocorre uma “desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino*” (2002, p.130). Isto fortalece uma prática antidemocrática que passa a permear a vida em sociedade. Nesses termos, observa-se que o ideário neoliberal no país consegue prolongar-se na sua estratégica existência.

Em tempos de neoconservadorismo, a universidade poderia se afirmar como um dos principais meios geradores e re-afirmadores do desenvolvimento humano, desde que de fato formasse cidadãos e cidadãs competentes e eticamente capazes de intervir na sociedade e na economia. Tal competência somente pode ser gerada através da instrumentalização e viabilização de uma educação pautada num conhecimento inovador, que se dá principalmente através da pesquisa.

A universidade brasileira atual, seguindo a cartilha do ideário liberal-conservador, insere-se num contexto preocupante, pois rompe com seus princípios fundamentais ao mesmo tempo em que se legaliza, por meios de decretos, uma lógica absurda que transforma e deturpa o real sentido dessa instituição.

3.1.2 O projeto neoliberal e as transformações do ensino superior no Brasil

Desde os anos 90, segundo Magnani (2004, p.7), constata-se mais fortemente a presença do projeto neoliberal no Brasil, praticado pelo governo do presidente Fernando Collor de Mello. Neste momento percebe-se o início do processo de abertura econômica ao mercado internacional via redução de barreiras alfandegárias. Nessas práticas governamentais de Collor também estão presentes os programas de privatização e de desmonte do

Estado, vistos como pré-condições para o combate à inflação. Essas ações foram viabilizadas e viabilizaram a hegemonia neoliberal.

Posteriormente, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso⁶ mantém a mesma linha ideológica de ação, que se expressou através da tentativa de acabar com a inflação, da privatização, e das sucessivas reformas da Constituição, visando flexibilizar as relações entre Estado e sociedade. Este conjunto de práticas governamentais tornou possível a Reforma do Estado brasileiro, que traçou como uma de suas metas primordiais a *flexibilização*.

As metas governamentais, afirma Magnani (2004, p. 9), afetaram e ainda afetam diretamente o ensino superior do país, pois, dentre outras coisas, é em nome da *flexibilização* que estão postulados a eliminação do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva para o exercício da docência. A universidade também se flexibiliza contratando seus funcionários, inclusive o corpo docente, por meio de contratos mais ágeis e econômicos, como, por exemplo, os “temporários”, os terceirizados, que são marcadamente precários, burlando-se a legislação trabalhista.

Nos anos de 1999 e 2001, de acordo com o Inep, a contratação de docentes na educação superior dá-se da seguinte forma: em 1999, do total de 173.836 docentes contratados, 58% eram contratados em tempo parcial, contra 42% com contratos em tempo integral; em 2001, dos 219.947 contratados, 59% eram em regime de tempo parcial, enquanto que os docentes contratados em tempo integral representavam 41% do total.

A contratação predominante dos docentes em tempo parcial reflete-se de maneira negativa na dinâmica do ensino superior brasileiro, pois a exclusiva dedicação à docência torna-se cada vez mais uma raridade, sendo necessário a estes profissionais exercerem outras atividades a fim de complementar sua renda. Nota-se que esta realidade é intensificada na medida em que avança o

projeto neoliberal.

Outro ponto em que se pode detectar a flexibilização do nível superior de ensino no Brasil é a promoção da reforma constitucional que se encaminha no sentido de aceitar e promover a diversificação das instituições de ensino superior, através da flexibilização do princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, já denunciado anteriormente.

Nas políticas neoliberais, o atrelamento das práticas governamentais com o interesse financeiro internacional se expressa intensamente na esfera educativa. De acordo com Gaudêncio Frigotto (1999, p.41), é seguindo as determinações de organismos como os BMDs, a Organização Internacional do Trabalho – (OIT), que se põe em prática a valorização de uma educação básica visando apenas a formação de trabalhadores com as capacidades que o mercado necessita.

Surge, então, um nó a ser desatado no âmbito das políticas públicas: se, por um lado, há uma valorização da educação básica, por outro, isso se contrapõe à universalização do ensino superior, pois se busca legitimar o discurso que afirma a universidade como demasiadamente onerosa para um país como o Brasil, que ainda não conseguiu pôr todas as crianças na escola. Segundo Frigotto (1999, p.47), esta preocupação com o nível básico encabeçada pelo interesse mercadológico, reduz-se a simples “adestramento” dos educandos para viabilizar a reprodução ampliada do capital.

O atual formato institucional da educação superior brasileira, e o conseqüente desmonte do tripé ensino-pesquisa e extensão, segundo Magnani (2004, p.5), deve ser compreendido como efeito de um processo de reformas efetivadas em prol de um movimento de subalternização político-econômica que se dá em nível mundial. Por meio deste cenário percebe-se, então, a orgânica vinculação entre neoliberalismo e globalização.

A efetivação destas mudanças de caráter globalizante, diz Magnani, pode ser percebida no Decreto nº 3.860/01, que desobriga a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a autora encontrou neste âmbito fortes indicadores da presença de recomendações do Banco Mundial:

⁶ A candidatura de Fernando Henrique Cardoso representou, no Brasil, a legitimação da direitização da intelectualidade, antes tida como progressista. Este fenômeno é marcado pela dissolidarização desses intelectuais em relação aos movimentos populares como conseqüência da adesão ao ideário neoliberal (OLIVEIRA, 2003, p.28).

O documento *“La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, dirigido aos países em desenvolvimento, critica o modelo de investigação da universidade europeia, “por ser caro e pouco apropriado para satisfazer as múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social e as diversidades de aprendizagem de um alunado diversificado”. (...) [privilegia-se] a maior diferenciação no ensino superior mediante a implantação de instituições não-universitárias bem como maior ênfase nos estabelecimentos privados (MAGNANI, 2004, p. 5).

A hegemonia do ideário neoliberal, assegura Inácio Andrioli, atinge profundamente o sistema educacional brasileiro. Em meio a um caldo conjuntural desfavorável à democracia, as mudanças ocorridas em todos os níveis de ensino têm sido aceitas sem maiores discussões a respeito, o que impede uma efetiva contraposição. Assim, segundo o autor, podem-se perceber inúmeras consequências do neoliberalismo na educação, dentre elas estão:

(...)[a] Formação menos abrangente e mais profissionalizante; (...) Privatização do ensino; (...)Privatização das Universidades; a autonomia é apenas administrativa, [sendo] as avaliações, livros didáticos, currículos, programas, cursos, (...) critérios de controle e fiscalização dirigidos e centralizados (...) (ANDRIOLI, 2002, p.4).

O movimento crescente de privatização do ensino e a interferência do neoconservadorismo nas políticas educacionais ocupam papel estratégico para a manutenção da hegemonia do capital financeiro internacional:

De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade) (ANDRIOLI, 2002, p.3).

A relevância do papel educacional para a manutenção da ordem neoliberal, acrescenta An-

drioli (2002, p.4), pode ser percebida à medida que o Banco Mundial é o maior financiador e assessor das políticas públicas em educação. Assim, por meio destas agências de financiamento, os países do centro acabam determinando as diretrizes das ações políticas adotadas na periferia, tendo como principais objetivos: garantir condições para o desenvolvimento dos negócios nestes países; construir políticas públicas a partir de um caráter internacionalista; minar a produção de conhecimento, incentivando a exclusão de disciplinas científicas, favorecendo somente o ensino elementar e profissionalizante.

Assim, a ausência da pesquisa nos programas curriculares das universidades, assim como a sua elitização devido a poucos terem acesso, ocorre mesmo em função do atrelamento das políticas educacionais com a lógica do mercado globalizado, deixando aos países em desenvolvimento uma educação pautada em mero adestramento para o mercado de trabalho, enquanto a produção científica torna-se monopólio das nações situadas no centro da economia mundial.

3.1.2.1 A privatização da educação brasileira

A corrida privatizante na educação nacional, levada ao extremo pelas práticas neoliberais, é de certa forma assegurada legalmente pela Constituição Federal de 1988, na qual consta que: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Art. 209). As investidas privadas se efetivaram em todos os níveis educacionais, e com este fato cultivou-se a naturalização da crença de que somente aqueles que “podem pagar” têm acesso a um ensino de qualidade.

O setor privado fortaleceu-se em todos os âmbitos dos direitos sociais. Ultimamente tem sido recorrente a prática de privatização dos serviços públicos. Assiste-se nesta conjuntura a um crescente emagrecimento do Estado na oferta de vagas em todos os níveis de ensino, ampliando-se conseqüentemente a oferta do setor privado. No Ensino Superior, este fato se expressa claramente ao tempo em que ocorre o acelerado crescimento das

instituições privadas e a implantação de mecanismos privatizantes nas universidades públicas⁷.

Analisando a evolução das estatísticas apresentadas pelo Inep, percebe-se que ao período de solidificação das diretrizes políticas neoliberais é correspondente um movimento de ampliação significativa de instituições privadas no ensino superior: no ano de 1999 eram do setor privado 48% do total; em 2000 as particulares representavam 59%; no ano seguinte, 2001, eram privadas 65% do total de instituições de ensino superior.

O peso do setor privado no ensino superior atualmente é de fato significativo, ocupando, disparado, a grande maioria das vagas deste nível de ensino: incluindo as demais tipologias institucionais de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos e escolas superiores), o número de instituições particulares atingiu em 2002 o total de 1.125, enquanto que as públicas representam apenas 512 no total. Ou seja, a oferta de ensino privado é predominante no nível superior brasileiro, cerca de 69%, enquanto que a oferta pública representa apenas 31% do total de instituições.

A questão da gratuidade do ensino superior tem sido pauta de debate insistente na mídia e na sociedade de forma geral. O discurso defendido pelas agências financeiras internacionais é o de que se gasta muito com o sustento das universidades públicas no Brasil, quando se deveria investir na educação básica, considerada deficiente na preparação da mão-de-obra requisitada pelo mercado de trabalho, que, de acordo com o mesmo discurso, seria o principal meio propiciador de desenvolvimento.

De acordo com a Síntese de indicadores sociais (2002), elaborada pelo IBGE, hoje, apenas um terço do alunado do nível superior está em escolas públicas, e dentre estes, a grande maioria (60%) pertence às camadas mais ricas da população. Desta forma, valendo-se da elitização do ensino, a alternativa mais difundida como solução para o problema da universidade pública é a cobrança de mensalidades. Segundo o discurso político neoconservador, este seria o meio pelo qual se conseguiria

manter a qualidade do ensino superior, assim como também propiciaria uma democratização do acesso através da ampliação das vagas ofertadas.

Entretanto, a hipótese do fim da gratuidade como meio para a ampliação e democratização do ensino público não se sustenta. De acordo com um artigo publicado na revista *Caros Amigos* de abril de 2002, ao contrário, a cobrança de mensalidades oficializa e acentua o elitismo, visto que as universidades públicas passariam a viver desta elitização. Seria, acima de qualquer coisa, uma regressão nos direitos da cidadania e na democracia: marcas profundas do neoliberalismo, que “toma direitos como custos a serem economizados, para o bem de sua modernidade”.

Na realidade, a cobrança de mensalidades representaria uma dupla tributação, haja vista o pagamento de impostos ter como finalidade garantir os direitos sociais conquistados. A educação é um direito e deixaria de sê-lo se não mais houver gratuidade, e ainda:

(...) [a cobrança de mensalidades] ademais, esvazia o sentido da universidade pública como instituição estratégica para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país, transformando-a em mera prestadora de serviços educacionais sujeita às vontades do mercado. Ou, trocando em miúdos, os direitos de cidadania são convertidos em direitos do consumidor (BIONDI *et al*, 2002, p. 29).

É importante, aqui, ressaltar que as universidades públicas, ao contrário do que afirma o discurso que postula o fim de sua gratuidade, são menos elitistas que as privadas do ponto de vista racial: nas instituições públicas, negros e pardos representam 32,8% dos formandos que participaram do Provão em 2003, sendo 4,5% negros e 28,3% pardos; já na rede privada, o percentual dos dois somados é de apenas 19,6%, sendo 3,1% e 16,5% negros e pardos, respectivamente (*Folha OnLine - Brasil*, 19 Jan. 2004).

Está em curso no país, atualmente, a Reforma Universitária que tem gerado bastante polêmica em torno de suas propostas. De fato, existe a necessidade de uma reforma que contemple as principais necessidades do ensino superior brasileiro. Isso somente deverá ocorrer se a base fundamental de suas diretrizes for reconhecer na edu-

⁷ De acordo com Chauí (1999), a universidade pública vem se privatizando à medida em que procura parcerias com o setor privado.

cação um direito social. Assim sendo, é um direito de todos os cidadãos e cidadãs e dever do Estado. E, se ao contrário, a educação superior continuar sendo predominantemente de domínio privado, efetiva-se a sua elitização, passando de direito à mercadoria. Fica clara, então, a necessidade de um maior controle das investidas privadas, assim como de garantir a universidade pública, gratuita, democrática e de qualidade, arrolada no tripé ensino - pesquisa e extensão.

Considerações finais e outras questões

Atualmente, na América Latina e mais especificamente no Brasil, mantém-se hegemônico o ideário neoliberal. Com ele perpetua-se a lógica subalternizante entre os países centrais e periféricos. Neste sentido, observa-se o desmonte das políticas públicas em todos os âmbitos, e dentre estes, o educacional tornou-se ponto estratégico no sentido de legitimar e reproduzir as estruturas de poder vigentes, sendo elas concretas ou simbólicas.

Passa a existir uma urgente necessidade de se recuperar a soberania dos Estados nacionais, dando outro rumo à elaboração e implementação das políticas públicas em suas diversas demandas. O mercado não deve continuar sendo o peso e a medida decisivos na hora de pensar e praticar os direitos sociais. O fato é que a dimensão humana tem sido negligenciada.

Do ponto de vista dos direitos sociais conquistados e da cidadania, a hegemonia do projeto neoliberal tem se efetivado com total descaso. A resolução da vez é a legitimação ideológica das desigualdades sociais, aprofundando a pobreza em escala mundial de forma jamais imaginada na história.

Torna-se claro que a reprodução das desigualdades econômicas e sociais se dá acentuando as fronteiras que separam centro e periferia capitalistas, e, neste sentido, os BMDs têm sido a base desse movimento. Estes organismos financeiros têm atuado especialmente nos países periféricos, e, ao invés de promoverem algum tipo de crescimento econômico ou social, têm, na realidade fática, imposto uma série de exigências que inter-

ferem e determinam a formulação e implementação das políticas direcionadas aos vários setores da sociedade civil. Assim, dentro desta lógica de dependência internacional, nos países subalternizados, como por exemplo, nos latino-americanos, a rede de proteções sociais vem se esgarçando progressivamente.

Ao perceber esta realidade questiona-se: O Neoliberalismo é desprovido de ética? Se ele tem como princípio fundamental a soberania do mercado, onde se localiza a dimensão humana? Ele seria somente um projeto político e ideológico, ou seria também um projeto ético-político?

A passagem trilhada pelo atual “liberalismo conservador” assume sim um posicionamento ético: a *ética do mercado*, do privado. Implode-se, então, a *ética do público* – pensada pelos gregos já na Antiguidade - que é pressuposto da política e único caminho para uma real e efetiva democracia. A partir deste prisma, surgem outros questionamentos que apontam para novas discussões: É possível compatibilizar democracia e capitalismo? É correto afirmar que o neoliberalismo consolida-se também em regimes democráticos, se para firmar-se necessita desmontar o público em benefício do privado? Existem possibilidades de viabilização de políticas públicas que, de fato, garantam os direitos sociais das cidadãs e cidadãos em tempos de neoliberalismo?

Estas são questões que necessitam ser debatidas na academia e, principalmente, nos diversos setores das sociedades civil e política organizadas. Esse é o único meio seguro e legítimo para a elaboração e concretização de um projeto político comprometido com o público e a democracia, com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos.

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (9-23 p).
- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Mensal**, Ano 2, n. 13, Jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 03 set. 2002.

- BELLONI, I. Função da Universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z.; IANNI, O. (Org.) **Universidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea C.B.E.). (71-86 p).
- BIONDI, A., MOYSÉS, D. *et. al.*, E aí, quem deve pagar o pato? **Revista Caros Amigos**, Ano 4, n. 61, abr. 2002.
- BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**: uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p.63-118.
- INEP. **Censo de Educação Superior 2002**. Disponível em <<http://www.ensinosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001 (Manuais de Legislação Atlas).
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2002/ educação**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2004.
- CHAUI, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 maio 1999.
- ENSINO SUPERIOR. Marilena Chauí critica universidade brasileira. **O Povo**, 09 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.noolhar.com/opovo/brasil>>. Acesso em: 23 mar. 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p.31-92.
- INSTITUIÇÃO PÚBLICA REGISTRA MAIOR PARTICIPAÇÃO. **Folha OnLine** - Brasil, 19 Jan. 2004. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 23 mar. 2004.
- MAGNANI, I. **Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia de ensino superior brasileiro**. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 abr. 2004.
- MATIAS DOS SANTOS, V. A. Neoliberalismo, Educação e Privatização. In: **XIII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UECE. VIII SEMANA UNIVERSITÁRIA – CIÊNCIA E CONSCIÊNCIA**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003. Disponível em: <<http://www.propgpq.uece.br>>. Acesso em: 01 nov. 2004.
- MORAES, R. C. C. As incomparáveis virtudes do mercado – políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: ZRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI – Reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea). p.13-42.
- NOBRE, M. C. Q. Estados Keynesiano e Neoliberal: formas históricas do Estado capitalista no século XX. (Artigo mimeo)
- OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. 6 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003. p.24-28.
- ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: ZRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI – Reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea). p.63-93.
- WANDERLEY, L. E. Espaço público e educação. In: ZRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XX: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea). p.43-62.