

Luiz Carlos Lückmann

Da
UNIVERSIDADE
CLÁSSICA
à
UNIVERSIDADE
BRASILEIRA

ESCRITOS SOBRE SEUS PRESSUPOSTOS FUNDANTES, MODELOS FORJADOS E EMBATES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

COLETÂNEA DE ARTIGOS



editora
unoesc

© 2023 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.

Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Ana Maria de Azevedo
Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237i	Lückmann, Luiz Carlos. Da universidade clássica à universidade brasileira: escritos sobre seus pressupostos fundantes, modelos forjados e embates no campo da educação superior: coletânea de artigos / Luiz Carlos Lückmann. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2023. 94 p. ; 23 cm ISBN (e-book): 978-85-98084-47-3 Inclui bibliografias 1. Ensino superior. 2. Universidade e faculdades. 3. Universidade e faculdades – Filosofia. I. Título.
CDD 378.15501	

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Carla Fabiana Cazella
Campus de Xanxerê
Genesio Té

Pró-reitora de Ensino
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-
Graduação, Extensão e Inovação
Kurt Schneider

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

Conselho Editorial

Tiago de Matia	Silvio Santos Junior
Sandra Fachineto	Carlos Luiz Strapazzon
Aline Pertile Remor	Wilson Antônio Steinmetz
Lisandra Antunes de Oliveira	César Milton Baratto
Marilda Pasqual Schneider	Marconi Januário
Claudio Luiz Orço	Marceli Maccari
Ieda Margarete Oro	Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
OS PRESSUPOSTOS FUNDANTES DA UNIVERSIDADE MODERNA	9
A EDUCAÇÃO NO EMBATE DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO	27
PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LOS MODELOS ORGANIZACIONALES DE LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA CONTEMPORÁNEA.....	37
DA UNIVERSIDADE CLÁSSICA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA	61
DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL AO ESTADO MÍNIMO:	79

APRESENTAÇÃO

O presente e-Book resgata uma série de artigos publicados em periódicos ao longo de minha trajetória enquanto docente e pesquisador vinculado à Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Republico-os num ano que, para mim, é muito especial, pois acabo de completar 40 anos de atuação na educação superior.

Nesses anos, tive o privilégio de participar do processo de criação da Unoesc como universidade e de ter ocupado alguns cargos, entre os quais, o de Reitor (1996-2000) e de Presidente da ACAFE (1998-2000).

Minha produção intelectual foi mais intensa entre os anos 2013 e 2016, quando fiz parte do corpo docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc. Nos últimos seis anos, dediquei-me à coordenação da avaliação institucional, encerrando meu vínculo com a Instituição em 31 de março de 2023.

Os textos selecionados são oriundos de artigos publicados em periódicos entre os anos de 1999 e 2017. Tratam, em sua maioria, de temas relacionados aos pressupostos fundantes da universidade clássica de origem moderna e da universidade brasileira e seus respectivos modelos.

O primeiro, com o título *Os pressupostos fundantes da universidade moderna*, tem como objeto de estudo a análise de alguns pressupostos iluministas da universidade no contexto da crise da Modernidade, com algumas implicações para a universidade contemporânea. Partiu-se do pressuposto de que a universidade seja tributária dos ideários do Iluminismo, historicamente expressos no culto à razão e no modelo de Estado liberal. Foi publicado na Revista Roteiro, Joaçaba, SC, vol. XXII, p. 165-180, jul./dez. 99.

O segundo, intitulado *A educação no embate do pensamento pós-moderno*, traz à discussão a crise dos paradigmas de sociedade e seus

impactos no campo educacional, uma questão que vem sendo analisada já de longa data pela Teoria Crítica. O texto foi publicado na Revista Roteiro, vol. XXIII, nº 43, p.149-158, jan.-jun. de 2000.

O terceiro artigo traz como título *Para una comprensión de la naturaleza de los modelos organizacionales de la universidad brasileña contemporânea*. Analisa, particularmente, os modelos de universidade profissional (de origem napoleônica), de pesquisa (de origem humboldtiana), funcionalista operacional (de origem napoleônico-humboldtiano) e o modelo comunitário adotado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Foi publicado na Revista RACE – Revista de Administração, Contabilidade e Economia, Joaçaba, SC: Universidade do Oeste de Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 10-30, 2004.

Por sua vez, o quarto texto, intitulado *Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos*, traz para a análise dois modelos de universidade, o gestado no contexto histórico e sociocultural europeu do início do século XIX e o instalado no Brasil nos anos de 1920 e 1930 do século passado. O primeiro, fundado nos pressupostos da Modernidade, tais como o humanismo secular, a racionalidade técnico-científica, os ideais iluministas da liberdade e autonomia e a crença no poder da razão; o segundo, forjado ora no modelo francês-napoleônico, ora no modelo alemão-humboldtiano de universidade. As características do modelo francês-napoleônico de universidade aproximam-se do modelo brasileiro representado por universidades cujo escopo se reduz à missão de formar profissionais para o mercado de trabalho, representado pela Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920; por sua vez, as características do modelo alemão-humboldtiano de universidade são encontradas no modelo brasileiro representado pela Universidade de São Paulo, criada em 1934. O texto foi publicado na Revista Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014. Teve coautoria de Eliezer Emanuel Bernart, à época

(2014), estudante de Engenharia de Computação da Unoesc e bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), do governo do estado de Santa Catarina. Hoje, Eliezer é mestre em Ciência da Computação pela UFRGS e doutorando no Programa de Pós-graduação em Computação da mesma Universidade (eliezer.bernat@inf.ufrgs.br).

O quinto texto tem como objeto de estudo a Reforma do Estado brasileiro e suas implicações para a educação a partir dos anos de 1990, como sugere seu título: *Do estado do bem-estar social ao Estado mínimo: implicações para o campo da educação brasileira*. A Reforma estendeu-se a todos os setores da sociedade, com o objetivo de suplantar o Estado do bem-estar social e instalar o chamado Estado mínimo, com grandes impactos para a educação brasileira, transformada em serviço a ser compartilhado com a iniciativa privada. A análise permitiu inferir que a ideologia do Estado mínimo tem produzido políticas educacionais ajustadas aos preceitos de organismos internacionais, mais preocupados com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho do que com a qualidade social da educação. O artigo foi publicado na Revista Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, SC, v. 8, n. 1, p. 51-58 jan./jun. 2017. Teve coautoria da professora Éden Luciana Böing Imhof, à época (2017) mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc e minha orientanda. Hoje, a professora Éden é mestre em Educação pela Unoesc e professora no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). (edenlubi@gmail.com).

OS PRESSUPOSTOS FUNDANTES DA UNIVERSIDADE MODERNA¹

Luiz Carlos Lückmann

1 INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo delimita-se tão somente à análise de alguns pressupostos iluministas da universidade no contexto da crise da Modernidade, com algumas implicações para a universidade contemporânea.

Parte-se do pressuposto de que a universidade seja tributária dos ideários do Iluminismo, historicamente expressos no culto à razão e no modelo de Estado liberal.

A crise de paradigma da Modernidade, amplamente analisada nos últimos tempos, vem colocando em questão tais ideários, na medida em que entram em contradição, não mais sustentando-se historicamente, com implicâncias as mais diversas junto à sociedade e às instituições sociais, entre elas, a universidade.

Metodologicamente, o texto apresenta, inicialmente, alguns pressupostos ou características da Modernidade e a sua incorporação pela universidade moderna, através de dois modelos que se espalharam pelo Ocidente, o da Universidade de Paris (1806) e o da Universidade de Berlim (1810).

O segundo momento do texto discute o processo de crise pelo qual vem passando a Modernidade em sua transição para o que vem chamando-se de Pós-modernidade. Tal processo é analisado a partir de duas categorias fundantes da Modernidade: a razão e o Estado. A crise destas categorias implica na própria crise da universidade, depositária que é de seus pressupostos.

¹ Artigo publicado na Revista **ROTEIRO**, Joaçaba-SC, vol. XXII, p. 165-180, jul./dez. 99.

Quais as implicações que esta crise apresenta à universidade contemporânea? Esta é a questão de fundo e, possivelmente, não resolvida em seu todo neste estudo. Os pressupostos e os cenários da chamada Pós-modernidade são outros. Também os da universidade. Construí-los e reconstruí-los é desafio permanente para aqueles que fazem a universidade no seu dia a dia.

2 OS PRESSUPOSTOS DA MODERNIDADE

A ideia de Modernidade que se pretende trabalhar neste texto é aquela de matriz iluminista, centrada no pressuposto de que a razão humana possui capacidade ilimitada de orientar o comportamento e as ações humanas para se chegar ao progresso e à felicidade, em um processo de racionalização que afetou em cheio a organização da vida pessoal e coletiva da sociedade moderna a partir da Renascença. Tal processo teve origem no Ocidente, a partir do século XVIII, contribuindo para o surgimento de três fortes crenças junto à sociedade de então: a crença no progresso; a crença em universais; e a crença no princípio de regularidade na natureza e na sociedade.

A crença no progresso vincula-se à ideia de que a sociedade evolui linearmente, assim como também o indivíduo. Tal ideologia ainda se faz presente nos dias de hoje. Progresso e oportunidade de o indivíduo crescer são crenças que fundamentaram a concepção moderna de mundo.

A crença em universais descobertos pela ciência tem o propósito de explicar todos os fenômenos do mundo físico, da vida animal e do mundo subjetivo e social. Já a crença da regularidade dos fenômenos na natureza e na sociedade possibilitou a sua predição e o seu controle.

Tais crenças impregnaram-se por todo o Ocidente, por influência de Copérnico, Newton e Galileu, precursores da ciência moderna, bem como pelos iluministas, cujo pensamento encontra-se sistematizado na Enciclopédia.

A ciência passou a reger-se por dois princípios: o da separação entre sujeito e objeto e o do conceito de ordem uniforme como princípio organizador da realidade. Tais princípios vieram em defesa de alguns postulados, entre eles, o de que a mudança é uniforme e linear (para cada efeito há uma causa a priori); e o de que o tempo é cumulativo, linear e sequenciado.

É o triunfo da racionalidade científica, de um lado e, de outro, o do humanismo secular, do capitalismo nacional e da democracia liberal. O indivíduo livre insurge-se em oposição à autoridade medieval estabelecida. O humanismo leigo rompe com os dogmas da religião e da teologia. O capitalismo nacional supera historicamente o modo de produção feudal, com o suporte do surgimento dos Estados Nacionais. A racionalidade teológica é substituída pela racionalidade científica, acabando com o dogmatismo da metafísica, que se baseava no argumento da autoridade e não da experimentação. A supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual é princípio da Modernidade a orientar a ciência e a vida.

O indivíduo é concebido enquanto sujeito autônomo, com liberdade e capacidade de pensar e decidir. Liberdade individual experimentada em profundidade pelo protestantismo, ao rejeitar a autoridade papal. A autoexpressão nas artes é outra manifestação desta liberdade individual.

Na ciência, acabou-se com o dogmatismo do conhecimento medieval, fundado na autoridade. Passa a valorizar-se a racionalidade técnica, tendo-se a física e a matemática como modelos da ciência.

3 MODERNIDADE E UNIVERSIDADE: A INCORPORAÇÃO DOS SEUS VALORES

A universidade assimilou e incorporou os valores e pressupostos da Modernidade somente no início do século XIX, por influência do pensamento iluminista e da própria Revolução Francesa. Durante décadas, ela resistiu

às grandes transformações advindas pelo desenvolvimento da ciência, que ocorreram fora dela, ficando à margem do seu tempo.

Associada historicamente ao projeto iluminista de modernidade e a seus pressupostos, a universidade moderna buscou suas raízes fundantes em duas vertentes. A primeira inspirou-se em Fichte, Shleiermacher e Humboldt, dando origem à Universidade de Berlim, em 1810. A segunda remonta ao pensamento de Condorcet, Saint-Simon e Comte, dando origem à Universidade de Paris, em 1806. O modelo alemão tem suas raízes no pensamento de Kant. Seu projeto enfatiza a autonomia especulativa do saber. Já o modelo francês alinha-se ao pensamento de Descartes, enfatizando o caráter instrumental do saber.

A universidade nasce, portanto, com duas características fundamentais: a de ser uma instituição investigativo-especulativa, representada pela universidade alemã e a de ser uma instituição investigativo-instrumental, representada pela universidade francesa. Dois modelos que inspiraram não só a universidade europeia ocidental, como a própria universidade americana e latino-americana.

3.1 O MODELO FRANCÊS DE UNIVERSIDADE

A passagem da universidade medieval para a universidade moderna deu-se por influência do pensamento de Descartes. Mesmo tendo se ocupado muito pouco da educação, Descartes contribuiu para com a emancipação do sujeito autônomo, em contraposição à concepção de homem que se tinha na Idade Média, enquanto ser passivo e dependente.

O homem moderno nasce autônomo, universal e racional, capaz de progresso sem fim e de racionalidade secularizada. Possui a capacidade de explicar e dominar a realidade em proveito próprio. Busca a neutralidade, a universalidade e a impessoalidade. O conhecimento possui um caráter de

objetividade, onde a matemática passa a ser a ciência modelo, submetendo-se as demais aos seus parâmetros.

A universidade, nessa nova ordem, assume o espírito cartesiano. Livra-se dos fundamentos da filosofia greco-latina e do peso da tradição metafísica. Desfaz-se de sua estrutura medieval e torna-se autônoma do saber objetivo, cartesiano. Tem como objetivo o domínio e a instrumentalização da natureza. Coloca-se a serviço da nova ideologia do progresso. Desenha-se como universidade da razão instrumental, submetida ao poder instituído do Estado. Uma universidade fundamentada, portanto, no princípio norteador da racionalidade positivista e instrumental. De universidade do saber, transforma-se em uma instituição técnica, a serviço do Estado, guiada pela promessa de progresso que a modernidade indicava como o caminho da humanidade. Uma universidade técnico-estatal, fundada sobre a fé do progresso.

De universidade cartesiana (iluminista), a universidade de origem francesa transforma-se em universidade comteana (positivista) e, finalmente, napoleônica (estatal), isto é, regida pelo interesse do Estado.

Poder-se-ia caracterizar a universidade francesa, portanto, enquanto instituição técnico-profissional, criadora de saber e formadora de profissionais, umbilicalmente ligada aos interesses do Estado, de seu modelo econômico hegemônico e de sua classe dominante.

3.2 O MODELO ALEMÃO DE UNIVERSIDADE

O modelo alemão de universidade tem como mentores os pensadores Fichte, Schleiermacher e Humboldt. Caracteriza-se por ser um modelo especulativo de universidade, contrapondo-se, portanto, à concepção napoleônica de universidade marcada por seu enfoque técnico-profissionalizante.

Um modelo que tem por fim a investigação da verdade de maneira desinteressada e sem se inclinar ante o Estado e a razão instrumental, separando o mundo científico do mundo profissional. Uma universidade especulativo-filosófica, sem a característica do saber aplicado e voltado para a profissionalização, perfil da universidade francesa. Ou, como dizia Jaspers, o lugar onde, por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria, com o objetivo de procurar somente a verdade.

Dessa concepção decorrem os três grandes objetivos da universidade alemã: a investigação – porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente; um centro de cultura – porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência; a formação integral – porque a verdade deve ser transmitida pelo ensino.

A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e a paixão pelo avanço da ciência constituem as características da universidade moderna. Ela pretende ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico. Nem o objetivo da formação profissional não conseguiu eliminar o objetivo maior da investigação.

Humboldt criou um modelo de universidade ligado ao Estado, mas com autonomia: autonomia do professor para pensar, pesquisar e ensinar; autonomia do estudante para estudar e escolher o que quiser estudar; autonomia da própria instituição em relação ao Estado para autogovernar-se. Concebeu a universidade alemã enquanto comunidade de mestres e alunos que buscam o conhecimento de forma desinteressada e autônoma e que tem como pressuposto a liberdade de investigação. É importante destacar que a universidade alemã nasceu sob o signo da física, paradigma das demais ciências do século XIX, tornando-se um centro especulativo, em busca da plenitude da verdade. Uma universidade, portanto, espiritual-especulativa, em oposição ao modelo técnico-instrumental francês-napoleônico; uma

universidade da ciência e não uma universidade do saber aplicado. Uma ideia de universidade que separa o reflexivo do objetivo, o mundo científico do mundo profissional, com a tarefa de investigar a verdade por ela mesma, de forma desinteressada.

Se a orientação básica da universidade francesa voltava-se para a operacionalização técnico-prática do saber a serviço dos interesses do Estado, a orientação da universidade humboldtiana caminhou no sentido de mediar a aspiração do homem ao saber e ao progresso. Um saber autossuficiente, que não se submete à instrumentalização.

Resumidamente, a proposta da Universidade de Berlim fundou-se em quatro princípios: a) o princípio da liberdade acadêmica: do professor para pesquisar e ensinar e do aluno para aprender a escolher seu currículo. Um sistema copiado mais tarde pela Universidade de Harvard e posteriormente generalizado para as outras universidades. No Brasil, este modelo foi incorporado no final da década de 60, com o sistema de crédito e matrícula por disciplina; b) o princípio da prioridade à pesquisa, em contraposição à concepção de universidade de ensino; c) o princípio da unidade da pesquisa e do ensino, adotado pelas universidades da maioria dos países ocidentais; d) o princípio da busca da integração dos conhecimentos, alocando as ciências em uma única faculdade, a Faculdade de Filosofia, possibilitando a interação entre os pesquisadores e a integração dos conhecimentos.

4 A CRISE DA MODERNIDADE

A crise da Modernidade é aqui analisada a partir de duas de suas categorias fundantes: a razão e o Estado. Categorias estas que deram origem a dois modelos/concepção de universidade, como vimos acima. A crise de tais categorias implicará, portanto, na crise da própria universidade, depositária que é dos pressupostos do Iluminismo moderno que a fundaram.

4.1 DA RAZÃO EMANCIPATÓRIA À RAZÃO INSTRUMENTAL

4.1.1 A razão emancipatória

Para se fazer uma análise metodologicamente mais compreensível da crise da razão, pretendo abordá-la em dois momentos intercomplementares: o que reportar-se-á à razão enquanto categoria que lhe confere uma missão emancipatória, enquanto 'esclarecimento' e libertação; e o que analisará a crise da razão emancipatória, que se transforma em razão instrumental no contexto do capitalismo monopolista, perdendo seu potencial libertário.

O ponto de partida para se chegar ao entendimento da razão emancipatória de matriz iluminista está no conceito de "aufklaerung" dado por Kant, que significa esclarecimento, ou seja, a capacidade do homem de fazer uso do próprio entendimento, de sair de sua menoridade.

O grande objetivo do Iluminismo, aliás, foi este, o de libertar os homens do medo e do despotismo, substituindo a arbitrariedade da moral religiosa pela ciência, pelo conhecimento das leis e da natureza. Objetivo que coincide com o da ciência desenvolvida por Galileu, Bacon e Descartes nos inícios da Modernidade, que era o de libertar e emancipar o homem das algemas e das trevas da irracionalidade da Idade Média.

Atribuiu-se à razão emancipatória, portanto, uma força histórica, capaz de libertar o homem dos grilhões do despotismo e de fazer do mundo um lugar de progresso e de felicidade. Ideia que traduziu-se historicamente com a Revolução Francesa e seus ideais universalistas de liberdade, igualdade e fraternidade. Reconheceu-se nela uma força emancipadora sem limites que levaria ao progresso da ciência, ao repúdio à transcendência e ao caminho da libertação. As páginas da Enciclopédia traduziram esta euforia experimentada pelo Iluminismo.

A filosofia iluminista, portanto, representou um grito de liberdade para o homem, que tornou-se maior de idade, cidadão do mundo, rompendo as barreiras estreitas e tacanhas dos feudos ou das nações. A razão, não mais os mitos, passou a unir os homens no objetivo comum de transformar a ordem vigente.

Esta fé inabalável de Kant na razão emancipatória deve, contudo, ser contextualizada a partir de sua realidade nacional. Historicamente, a Alemanha do final do século XVIII encontrava-se fragmentada em trezentos territórios independentes e governada por déspotas. Predominava a servidão e a censura. Já na França, a poucos quilômetros dali, o panorama era outro: emergia a revolução que aboliu a monarquia absoluta, destruiu a ordem feudal e estabeleceu o domínio da sociedade burguesa. Kant, consciente dos problemas sociais e políticos de seu tempo e do seu país, tomou partido favorável à Revolução Francesa, que, para ele, representou a concretização dos ideais do Iluminismo.

4.1.2 A razão instrumental

Outro aspecto do processo de racionalização que caracterizou a modernidade foi o da razão instrumental. Um processo histórico que se contrapôs à razão emancipatória, transformando-a em razão instrumental com a consequente perda do seu potencial libertário.

Sirvo-me para analisar esta questão dos teóricos da Escola de Frankfurt, grupo pertencente ao Instituto para a Pesquisa Social, fundado em 1923 em Frankfurt, do qual Max Horkheimer foi o diretor por alguns anos. Os estudos liderados por esse grupo, principalmente por Horkheimer, Adorno, Marcuse e, mais recentemente, por Habermas, vieram a chamar-se de teoria crítica, exatamente por terem inaugurado uma crítica ampla à sociedade moderna, fundada nos pressupostos da razão. Uma crítica,

em última instância, ao capitalismo monopolista, que transforma a razão emancipatória em razão instrumental, traíndo os ideais do Iluminismo.

Para Adorno e Horkheimer, a razão iluminista continha originalmente as dimensões emancipatória e instrumental, esta, contudo, a serviço da primeira. A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio sobre as demais classes sociais, substituiu a dimensão emancipatória da razão pela razão instrumental. Em *Dialética do Esclarecimento*, o conceito de razão instrumental é amplamente analisado.

Os autores mostram como o Iluminismo deixou de lado o seu compromisso com a emancipação e a libertação, abandonando a dimensão crítica da razão, transformando o pensamento em coisa, em ferramenta utilitária. A ciência passa a fundamentar-se a partir dos pressupostos do positivismo, com o papel de superar o arcaísmo da metafísica, tendo a matemática como seu modelo. Aceita-se enquanto conhecimento científico aquele que se fundamenta com dados mensuráveis. A razão deixa de ser especulativa para se transformar em instrumento técnico a serviço do progresso.

No texto "Conceito de Iluminismo", Horkheimer e Adorno escrevem:

O processo técnico, no qual o sujeito se reificou depois de ter sido extirpado da consciência, é isento da plurivocidade do pensar mítico, bem como de todo e qualquer significar, pois a própria razão se tornou mero instrumento auxiliar do aparato econômico que tudo abrange (...) Realizou-se finalmente sua velha ambição, a de ser puro órgão dos fins (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 22).

A razão instrumental coloca-se, portanto, a serviço da produção material, da técnica, do saber aplicado. Reifica-se; coisifica-se; unidimensionaliza-se. O ideário de se usar da ciência para explorar racionalmente a natureza a serviço da humanidade cai por terra.

A dimensão instrumental da razão aparece claramente na análise que os frankfurtianos fazem da negação da arte. No texto "Conceito de Iluminismo", Adorno e Horkheimer constataam que a arte havia mergulhado no ostracismo, exatamente porque traz em si mesma a dimensão do novo, do subjetivo, do não-repetitivo, não se submetendo aos objetivos da utilidade.

A "indústria cultural" é outra manifestação da razão instrumental analisada pela teoria crítica. Os textos "Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas", de Horkheimer e Adorno e "Teoria da Semicultura", de Adorno, mostram amplamente tal manifestação.

Bruno Pucci, professor titular da Universidade Federal de São Carlos, no livro Teoria Crítica e Educação, em que é o organizador, sintetiza com precisão como a indústria cultural é manifestação exemplar da razão instrumental:

O mundo inteiro é forçado pela razão instrumental a passar pelo filtro da indústria cultural, os meios de comunicação de massa, a educação, o trabalho, o não trabalho, a vida particular. O processo fatal da racionalização penetra todos os aspectos da vida cotidiana, subordina todos os setores da vida espiritual a um único fim, ou seja, ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noitinha, até a chegada ao relógio ponto na manhã seguinte (PUCCI, 1995, p. 27).

Desta forma, acrescenta Pucci:

a indústria cultural cumpre perfeitamente duas funções particularmente úteis ao capital: reproduzir a ideologia dominante ao ocupar continuamente com sua programação o espaço de descanso e de lazer do trabalhador; vende-lhe os produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo. (...) E a vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da racionalidade técnica, se esgota na reprodução de si mesma (PUCCI, 1995, p. 27).

A razão instrumental presente na indústria cultural é mais uma manifestação da racionalidade técnica que se tornou racionalidade da dominação, onde saber e conhecimento são sinônimos de poder.

O “esclarecimento”, com seu objetivo de tornar o homem um cidadão livre e autônomo, acaba se transformando em mito, em fetiche. O iluminismo, arrastado pela razão instrumental, anula no homem a sua capacidade de crítica, de imaginação, de opção e de pensar, restando-lhe a acomodação, a adaptação à dominação, a domesticação e a integração à sociedade capitalista. É o fim da razão emancipatória e o império da razão instrumental.

Weber já chamava a atenção para esta ambiguidade da razão, afirmando que a racionalidade pode ao mesmo tempo significar tanto emancipação, quanto reificação. Enquanto reificação, a racionalidade indica uma formalização, instrumentalização e burocratização (...) tendências que indicam um estado da sociedade no qual o ideal europeu do indivíduo autônomo se converte cada vez mais num anacronismo (...) um estado da sociedade, portanto, em que o indivíduo autônomo (...) é provável que desapareça (WELMER, 1994, p. 74).

Esta lógica corrói a base social do indivíduo e da própria sociedade, submetendo a vida humana à impessoalidade, por influência dos sistemas racionalizados e burocratizados.

Em *Dialética da Razão*, Horkheimer e Adorno analisam o caráter unidimensional da razão moderna e seu processo de reificação que a transforma em razão instrumental, destruindo a capacidade de o indivíduo pensar autonomamente. Torna-se uma ferramenta a serviço da reprodução do capital pela exploração do trabalho. A indústria cultural é um exemplo desta razão instrumental, efusivamente tratada em *Indústria Cultural* e em *Teoria da Semicultura*. Como se vê, uma visão pessimista em relação a este processo, pois não vê saída para o homem, preso que está à razão instrumental.

A tese principal dos pensadores da teoria crítica é a de que a racionalidade progressiva da razão leva à perda da própria ideia de homem. Buscam seus argumentos no exemplo do pragmatismo, filosofia dominante na sociedade americana. Uma filosofia que esvazia a razão de seu conteúdo

originário, reduzindo-a a uma faculdade intelectual, desvinculada do mundo social e incapaz de discernir se um fim é desejável ou não, ou de estabelecer princípios que orientem a ética e a política.

Este conceito de razão entra em crise por força de sua própria autodestruição e, com ela, a ética e os valores sociais. Desvincula-se do conteúdo originário da justiça, da igualdade e da democracia, orientando-se pelo interesse particular.

4.2 DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL AO ESTADO A SERVIÇO DA GLOBALIZAÇÃO

O fenômeno da globalização da economia vivenciado neste final de século vem colocando o Estado, nascido da ilustração e sustentado pelos princípios da modernidade, em seu estágio caracterizado pela economia industrial, que se vê exaurido pelo surgimento da economia pós-industrial, acompanhada pelo seu corolário, a globalização da economia, que, se por um lado oferece abundantes bens advindos da alta tecnologia, de outro, aprofunda cada vez mais a exclusão social, atingindo em cheio o mundo do trabalho. Neste contexto, o Estado perde o seu papel enquanto Estado-nação, do bem-estar social. Entra em declínio como realidade e como conceito.

O surgimento da sociedade global afeta, portanto, a forma de presença e o próprio papel do Estado junto à sociedade. Sua legitimidade, segundo Tiramonti (1997, p. 82), já não se fundamenta na sua capacidade de gerar condições de bem-estar, mas de veicular o modelo, viabilizando a incorporação do país no circuito do intercâmbio mundial (de bens, serviço e dinheiro) e garantindo a governabilidade do sistema.

A ideia de Estado, enquanto agente provedor do bem-estar social, originária do desejo moderno de conquista de melhorias individuais pelo uso dos mecanismos racionais, é substituída por um modelo de Estado

a serviço da sociedade global e de sua economia pós-industrial. O poder econômico migrou do Estado nacional para invisíveis centros econômicos transnacionais, dominados por uma elite sintonizada com os interesses do capital internacional.

De agente de promoção do bem-estar social, o Estado transforma-se em promotor de mudanças econômico-sociais afinadas com a globalização e as novas exigências do mercado. Afasta-se de suas responsabilidades para com as questões sociais, como por exemplo, dividindo-a com a educação, o setor privado da economia.

No caso específico da universidade, o Estado, guiado por esta nova racionalidade econômica, transfere para a iniciativa privada seu compromisso enquanto gestor, mergulhando-a numa crise sem precedentes.

4.3 ALGUMAS IMPLICÂNCIAS PARA A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

A crise da modernidade, especialmente das categorias de razão e de Estado, vem implicando na necessidade de se repensar a universidade contemporânea em seu sentido último e em sua função, tributária que é de seus pressupostos iluministas.

O processo de crise pelo qual vem passando a atinge em sua identidade, em seus princípios e em seus fins. Uma crise que, segundo Santos, manifesta-se como crise de hegemonia, de legitimidade e institucional (SANTOS, 1996).

A crise de hegemonia é a mais ampla, pois coloca em questão a exclusividade que a universidade sempre se atribuiu na produção da cultura e do conhecimento. Sua origem vincula-se historicamente ao período do capitalismo liberal, cuja sociedade passou a exigir novas formas de conhecimento que a universidade teve dificuldade de incorporar.

A crise de legitimidade relaciona-se com a questão da democratização do acesso aos conhecimentos produzidos pela universidade, restritos a grupos privilegiados da sociedade. Segundo Santos, há uma contradição entre “a hierarquização dos saberes especializados, através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades” (SANTOS, 1996, p. 190).

As causas desta crise remontam ao período do capitalismo industrial organizado, de final do século XIX até aos anos sessenta, cujas lutas pelos direitos sociais e econômicos, entre eles o da educação, são manifestação desta crise.

Já na crise institucional está em jogo a autonomia e a especificidade da universidade. Coloca-se em questão o seu modelo organizacional, na medida em que há uma submissão crescente da universidade a critérios de eficácia e de produtividade de origem empresarial, afetando-a em sua autonomia e em seus fins e objetivos. Os fatores desta crise relacionaram-se historicamente ao período chamado de capitalismo desorganizado, de finais dos anos sessenta até hoje.

Todo este cenário de crise pelo qual passa a universidade insere-se em um contexto maior a partir do qual vem processando-se a chamada Pós-modernidade, que, segundo José Camilo dos Santos Filho, apresenta as seguintes características (SANTOS FILHO, 1998, p. 61-63):

- A presença de sistemas abertos, em contraposição aos sistemas fechados da Modernidade;
- O princípio de indeterminação a partir do qual passou-se a fazer ciência, em contraposição ao princípio de determinação sobre o qual se fundou a ciência moderna;
- A descrença nas metanarrativas que buscavam nos sistemas globais ou nas teorias gerais a explicação para todos os fenômenos;

- A valorização dos processos, em contraposição à visão estática e linear da realidade;
- A mídia enquanto fenômeno que vem transformando a visão de mundo e de sociedade;
- A explosão da informação e do acesso à tecnologia;
- A globalização do capitalismo, em contraposição ao capitalismo nacional e a consequente crise do Estado, que passa a ter uma função de mercado e não mais de promoção do bem-estar social;
- A degradação do indivíduo humano, que vem sendo qualificado de irônico, cínico, esquizofrênico e fragmentado. Visão pessimista frente à exacerbação do indivíduo livre e autônomo da Modernidade. Não há mais sujeito integrado e harmônico, mas esfacelado em vários sujeitos;
- Uma nova concepção do tempo e da história: não há mais uma história universal, mas histórias locais;
- A complementaridade entre alta cultura e baixa cultura, com o fim da superioridade da cultura ocidental.

Trata-se, em última instância, de uma crise que está levando à perda dos fundamentos de uma racionalidade que até então pretendia-se global, integradora e explicativa de todos os fenômenos.

O pós-moderno, afirma Santos Filho, não acredita na possibilidade de uma visão integradora dos conhecimentos, não aceita a visão de estabilidade da sociedade humana e não crê na utopia da integração das pessoas numa comunidade humana. Antes, constata uma experiência de exacerbação do indivíduo ou da individualidade pessoal fragmentada, uma perda de qualquer princípio justificador da ligação entre as pessoas e reconhece que cada um cria e busca os fundamentos de seus valores (SANTOS FILHO, 1998, p. 64).

Há um novo entendimento de ciência. Esta tem fundamentos frágeis e precários. Não se arroga ao direito de explicar tudo. É efêmera; não é mais

hegemônica. Seus pressupostos e métodos são crenças ou suposições que têm sustentação precária.

Esta visão traz implicações para a universidade, que necessita rever seus pressupostos para confrontar-se frente aos novos tempos e aos novos desafios. Mudou o modo de produzir conhecimento e de ensinar. Os pressupostos da ortodoxia da ciência moderna devem ser abandonados.

Requer-se, enfim, a rediscussão dos fundamentos da ciência e de seus métodos, ou seja, da prática científica vigente, com suas implicações para com os currículos, à docência e a pesquisa.

Tal rediscussão passa, contudo, por um processo de re-significação e de re-legitimação da universidade enquanto instituição social e que a coloque diante de questões básicas que a afetam não apenas periféricamente, mas em sua dimensão fundante, em sua própria identidade/existência.

Como, por exemplo, fará a universidade contemporânea para reforçar seu papel crítico diante do pan-capitalismo que atinge a sociedade globalizada? Que universidade está-se gestando em contraposição à universidade tradicional? Como se posicionar ante o paradigma utilitarista que impregna a sociedade contemporânea? Qual o discurso que ela assumirá, o orientado em princípios que transcendem os interesses pragmáticos, ou o que a submete à lei de mercado? Que modelo de universidade estará apto a responder com competência e agilidade aos novos desafios da ciência e da sociedade contemporânea? Que princípios, fins e políticas de ação poderão contrapor-se aos pressupostos iluministas da universidade de origem moderna? Como responderá a universidade aos desafios locais, às exigências de integração universidade-comunidade?

Estas outras tantas questões levam-nos a crer que, em última instância, o que está em crise na universidade é a sua própria identidade enquanto instituição social. A sua incapacidade de enfrentar os novos desafios que se

lhe colocam os dias de hoje, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, de origem conceitual. Sua crise tem origem nos seus pressupostos fundantes, com implicações para a sua identidade, seus princípios de ação e seus fins.

REFERÊNCIAS

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. "Conceito de Iluminismo". *In: Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

PUCCI, B. (org.). **Teoria Crítica e Educação**. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS FILHO, J. C. dos. "Universidade, modernidade e pós-modernidade". *In: Educação Brasileira*, 20 (40): 41-72, 1998.

TIRAMONTI, G. "O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação". *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p.79-91, 1997.

WELMER, A. Razón, utopia y la Ilustración. *In: BERNSTEIN (org.). Habermas y la Modernidad*. Madrid: Catedra, 1994.

A EDUCAÇÃO NO EMBATE DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO²

Luiz Carlos Lückmann

1 INTRODUÇÃO

Fala-se muito em crise de paradigmas, não só no mundo das ciências, como no da própria educação. Há entre nós uma consciência de ruptura. Ruptura de velhos paradigmas teóricos, especialmente do legado da tradição iluminista da modernidade, enraizado no princípio de uma verdade abstrata e universal.

Tal consciência nos leva à necessidade de se reconstruir um novo referencial teórico para a ciência e, particularmente, para a educação. Um referencial que valorize a razão crítica, que resgate uma nova autonomia humana e que construa uma ciência conectada ao contexto social e cultural e engajada na sua transformação.

Não se trata de uma escolha entre teorias de orientação moderna ou pós-moderna. Até porque as teorias pós-modernas correm o risco de se transformarem em modismos. Trata-se de se construir um paradigma teórico cujos princípios/pressupostos deem conta da necessidade que o homem contemporâneo tem de encontrar respostas para os inúmeros dilemas e desafios que se lhe colocam os dias de hoje.

A crise dos paradigmas vem afetando profundamente o fenômeno educativo, uma constatação já analisada de longa data pela teoria crítica no embate entre modernidade e pós-modernidade. Como fica a educação neste embate? A partir de quais bases teórico-práticas fundamentá-la? Que

² Artigo publicado na Revista **ROTEIRO**, vol. XXIII, nº 43, p.149-158, jan.-jun. de 2000.

paradigma vem sendo construído em lugar do velho paradigma da educação tradicional? Estas e outras questões serão objeto deste breve texto, como contribuição ao debate da educação nesta virada de milênio.

2 MODERNIDADE X PÓS-MODERNIDADE: A SUPERAÇÃO DO IDEÁRIO ILUMINISTA

A ideia de um projeto de emancipação universal da humanidade, tendo como base a educação defendida pelo Iluminismo, não mais se sustenta em nossos dias, sobretudo a partir da crítica que vem se processando em relação aos seus pressupostos e fundamentos que deram suporte à sociedade sob o signo da modernidade.

Em quais fundamentos teórico-práticos pensar então a educação contemporânea? Sobre esta fundamental questão muitos estudos vêm sendo feitos no âmbito da teoria crítica da educação. A maioria deles, contudo, não logra o objetivo, como dizia Suchodolski (1997), de traduzir “uma prática teórica e uma teoria prática”, ou seja, não contribui para com uma teoria e uma prática educativa transformadoras da realidade. Este é o seu embate.

Ao mesmo tempo em que se avança no campo teórico, no objetivo de processar-se a crítica à educação de origem iluminista, verifica-se que tal teoria não consegue ser traduzida em prática pedagógica. Esta problemática é abordada por Giroux (1993), quando analisa em profundidade como a visão iluminista de educação exerce influência sobre a teoria e a prática educacional vigentes.

Tal constatação leva a crer que o embate educação x modernidade/ pós-modernidade apenas começa. Alguns estudos, como o do próprio Giroux, concluem que a pós-modernidade não vem representando uma ruptura em relação à modernidade, por ser ela mesma expressão da lógica do capitalismo em seu estágio tardio. Tal processo vem resultando em uma

nova era, com novos paradigmas teóricos e um conjunto emergente de novas condições sociais, culturais e econômicas.

Do ponto de vista filosófico, a pós-modernidade representa a rejeição ao ideário do Iluminismo e à tradição filosófica ocidental, ao colocar em questão as teses da modernidade que apregoavam a existência de uma natureza humana essencial e a ideia de um destino global para a humanidade. As teorias totalizantes do hegelianismo, do marxismo, do cristianismo, entre outras, baseadas em noções de causalidade, são rejeitadas, dando lugar à pluralidade de narrativas, a grupos sociais, às diferenças culturais, étnicas e raciais, em contestação aos ideais modernistas da racionalidade, da totalidade, da verdade absoluta, do progresso linear, da razão universal.

Do ponto de vista econômico, assistimos ao fenômeno da internacionalização dos mercados, com suas transformações técnico-científicas que vêm afetando todo o processo produtivo e a organização do trabalho, causando resultados dramáticos para a humanidade, vítima da exclusão social e do desemprego.

Do ponto de vista político, a pós-modernidade vem colocando em questão a própria natureza do Estado e sua função social. Tal crise leva ao descrédito na vida pública e a um crescente processo de despolitização.

Do ponto de vista cultural, a sociedade contemporânea passa por profundas mudanças nas formas de produção e de consumo da cultura. A proliferação de diferentes significados culturais e a multiculturalidade, de um lado e, de outro, a simulação, a alienação, a massificação/coisificação/reificação são questões que mexem com valores e princípios até então inquestionáveis, porque assentados nos pressupostos absolutos da cultura universal.

Enfim, a pós-modernidade vem caracterizando-se enquanto movimento de ruptura, ou como quer Rouanet (1986), ela representa uma

“consciência de ruptura” para com a modernidade e tudo o que apregoa. Ao colocar em questão os paradigmas teóricos tradicionais, a pós-modernidade rejeita os fundamentos do Iluminismo e seus princípios mais sagrados: a autonomia, a subjetividade e a emancipação. A fé na racionalidade de uma sociedade e de um sujeito universais cai por terra, destruindo a subjetividade e, conseqüentemente, a capacidade de auto-realização do próprio homem. A autonomia do sujeito é substituída por processos burocratizantes e dependentes. As ideias de progresso e de emancipação da humanidade são superadas pelo advento do capitalismo tardio e os seus corolários da globalização dos mercados, das mudanças nos processos produtivos, da desregulamentação do estado-nação para a constituição de um ‘Estado mínimo’, sob o velho/novo ideário do liberalismo.

Neste sentido, pode-se concordar com Rouanet (1986) que a pós-modernidade não representa uma ruptura real em relação à modernidade. De fato, não há uma ruptura social-econômica, nem mesmo cultural, até porque o sistema capitalista não se esgotou, apenas passa de um estágio para outro. O que se esgotou foi uma determinada utopia. Esta ‘consciência de ruptura’, contudo, revela-se em múltiplas dimensões, num processo de superação dos velhos ideários da modernidade.

3 A EDUCAÇÃO NESTE EMBATE

Vários educadores vêm colocando a necessidade de o discurso pedagógico enfrentar as problemáticas educacionais contemporâneas para além dos paradigmas teóricos da modernidade. Silva (1993), entre outros, debruça-se sobre esta questão, analisando o impacto que as ideias do pós-modernismo exercem sobre a educação. Todos são unânimes ao verificar que a rejeição das meta-narrativas, o des-enfoque do sujeito e de sua consciência do mundo social, a desconfiança na razão universal, a crise do Estado, a rejeição

aos dualismos, as mudanças de paradigma na ciência são características da pós-modernidade que afetam profundamente o discurso pedagógico vigente, porque colocam em questão as próprias bases da educação.

Entre os embates, encontra-se o da velha dicotomia entre teoria e prática pedagógica. Ou seja, ainda hoje educadores assentam sua prática pedagógica nos ideais da modernidade, embora com um discurso avançado em termos paradigmáticos. As crenças no poder da razão no processo formativo, do domínio humano sobre a natureza, da visão linear da história, do progresso da ciência, entre outras, são pressupostos presentes no cotidiano da ação pedagógica dos diversos agentes da educação.

Para Libâneo (1998, p. 177), "o ideário pedagógico atual, na versão tradicional, renovada ou crítica, é legítimo herdeiro da modernidade, especialmente na sua crença no poder da educação como meio de desenvolvimento da razão para inserção do indivíduo na vida social".

A coexistência de diferentes concepções e práticas pedagógicas levará seguramente à formulação de políticas educacionais fragmentadas, desarticuladas, descontínuas e compartimentadas, com capacidade apenas parcial de intervenção sobre a realidade, porque não levam em consideração as relações com a totalidade dos fenômenos. Tais práticas não reconhecem a educação como um sistema aberto, nem o ser humano em sua multidimensionalidade, entrando em profunda contradição com os princípios decorrentes do pensamento pós-moderno na educação que caminha na direção da multidimensionalidade do processo educacional e da interconectividade dos seus problemas que não podem ser compreendidos isoladamente. Os fenômenos educacionais encontram-se em permanente estado de mudança e só podem ser apreendidos a partir de suas inter-relações e interdependências com os demais fenômenos da realidade.

Outro embate que vem sendo constantemente colocado diz respeito à questão da rejeição às meta-narrativas apregoado pelo pós-modernismo no

campo pedagógico-educacional. Hoje não há mais espaço para as super-teorias, nem para visões totalizantes a respeito da educação. Passamos de uma visão educacional compreendida como um sistema fechado e isolado para uma compreensão de que a educação, bem como os demais fenômenos são sistemas abertos, em constante processo de transformação.

Em um sistema educacional fechado, o conhecimento é apenas transmitido e transferido e o processo ensino-aprendizagem restringe-se a habilidades e formalidades. Nos sistemas fechados a teoria precede à prática, o conhecimento é fragmentado em disciplinas isoladas e distantes da realidade e da vida. As teorias totalizantes e fechadas não se ajustam à pluralidade de contextos. Fecham-se em si mesmas; são reprodutivistas.

Num sistema de educação aberto, os processos estão em construção e reconstrução permanentes pela ação do sujeito, mediante relações interativas e dialógicas. Existem trocas, interações, transformações. Nada é linear e predeterminado. Tudo é relacional, indeterminado, vir-a-ser.

A crítica pós-moderna às teorias totalizantes abre caminho para narrativas alternativas, geralmente construídas por grupos sociais minoritários, com experiência social e visão de mundo próprias. Por outro lado, Giroux (1993) chama a atenção no sentido de que também estas narrativas correm o risco de se absolutizarem, na medida em que não sejam construídas e analisadas em suas inter-relações, interdependências e mediações entre os diversos contextos sociais.

Outra tensão que vem aguçando o embate entre modernidade/pós-modernidade e educação diz respeito aos marcos teóricos a estarem fundamentando a educação contemporânea. Esta é uma questão crucial, porque coloca em jogo que ser humano a ser formado, que concepção de mundo a ser construída, qual futuro a ser buscado para a sociedade, que educação melhor responderá às necessidades sociais e assim por diante. Não se trata de abandonar os marcos teóricos que até então fundamentaram

nossas concepções de mundo, de sociedade e de educação. Por mais que os dogmas devam ser recusados, não se pode, contudo, abrir mão de se construir uma nova racionalidade que dê suporte teórico e ético, por exemplo, às práticas pedagógicas.

Maria Cândida Moraes (1998), ao proceder a uma análise criteriosa sobre os referenciais teóricos que até o presente deram sustentação à educação, acena para o que vem se chamando de “paradigma educacional emergente”, cujo fundamento está-se buscando na física contemporânea que vem enfatizando a inter-relação e a interdependência entre os fenômenos.

Tal paradigma apresenta-se como sendo novo exatamente por propor uma educação não mais fundada no ideário do iluminismo moderno e que vem construindo-se no dia a dia da prática e da teoria pedagógica. Tem como pressuposto uma concepção de mundo holística, global e sistêmica, cujos fenômenos são apreendidos em sua interconectividade, interdependência e interatividade. As teorias apresentam-se não mais como dogmas petrificados, mas como sistemas abertos, em permanente diálogo e movimento. O conhecimento é construído em rede, não mais repassado de geração para geração. Como diz Maria Cândida Moraes (1998, p. 136):

Tudo está em movimento, em constante fluxo de energia, em processo de mudança (...). tudo está conectado, envolto na multiplicidade de causas que aparecem no relacionamento dos fenômenos do mundo físico. E nessa complexidade é que devemos encontrar as respostas de que necessitamos.

No campo educacional, algumas dessas respostas vêm sendo construídas nos últimos anos com base nos seguintes pressupostos:

- Mudança na concepção de homem e de mundo: homem e mundo interagem e se inter-relacionam dialogicamente e permanentemente, num processo histórico-cultural. Tal interação é condição para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis, situado no tempo e no espaço e inserido num contexto sócio-econômico-cultural

e político. “O homem, como dizia Mizukami (1986, p. 87), é um ser que possui raízes espaço-temporais; é um ser situado no e com o mundo. É um ser da práxis, entendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo”.

- O conhecimento enquanto processo: o novo paradigma educacional enfatiza a aprendizagem em contraposição à educação tradicional que enfocava o ensino como atividade preponderante e unilateral no processo de escolarização. Há uma reintegração do sujeito na construção do conhecimento, com a valorização da experiência, onde sujeito e objeto são pares dialéticos de um mesmo e único processo.
- A educação é entendida e se dá enquanto processo: processo aberto, amplo, em permanente construção, contextualizado, comprometido com sujeitos históricos e concretos e com uma sociedade aberta e inacabada. Nesta visão, a educação é concebida enquanto fenômeno em movimento, interconectado, inter-relacional e interativo a todos os demais fenômenos.
- A escola enquanto espaço social: que se constrói num contexto histórico de uma determinada sociedade, com o objetivo maior de possibilitar a todos uma formação integral, multidimensional e crítica, preparando para a cidadania, para a vida em sociedade e para o trabalho.
- Do ensino à aprendizagem: se na educação tradicional dava-se ênfase ao ensino enquanto mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados, no novo paradigma o eixo se desloca para a aprendizagem, para a construção do conhecimento, entendido enquanto processo resultante da relação sujeito-objeto, numa relação recíproca, dialógica e interativa. Em seu entendimento amplo, o processo ensino-aprendizagem pressupõe a construção e a reconstrução da autonomia dos sujeitos que dele participam, cuja metodologia mais apropriada é a do ‘aprender a aprender’ que instrumentaliza não só para a criação e apropriação do conhecimento, como também para o seu manejo crítico e prático. A apropriação do conhecimento adquire maior significado se utilizado enquanto instrumento para a emancipação das pessoas.

- A relação horizontal educador-educando: para que o processo educacional aconteça, é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Parte-se do princípio de que quem educa também aprende e de que o educando, ao aprender, também educa, ou seja, é sujeito de sua própria educação. Tal princípio se alimenta no pressuposto epistemológico de que o processo de construção do conhecimento se dá na relação sujeito-objeto, educador-educando, professor-aluno. O educador neste processo desempenha o papel de mediador da aprendizagem, facilitando o diálogo, as relações e a integração entre sujeito e objeto, indivíduo e contexto, educando e educador, no entendimento de que tal aprendizagem só se dá na medida em que haja um processo relacional permanente do educando consigo mesmo, com a realidade e com os outros.
- Poder-se-ia explorar outras dimensões do 'paradigma educacional emergente', tais como: a descoberta das múltiplas inteligências; a capacidade criativa ilimitada do ser humano; a importância do auto-conhecimento e do reconhecimento da necessidade do outro; a visão ecológica que concebe o homem e todos os fenômenos em interatividade e interdependência; as mudanças dos valores; a importância do contexto para a educação do indivíduo; a educação para além do espaço da escola. Contudo, creio serem estes alguns dos pressupostos fundamentais para se construir um novo paradigma educacional, cujo referencial teórico vem se alimentando nas ideias sempre presentes de Piaget, de Vygotsky e de Freire, paradigma este que tem-se chamado de construtivista, interacionista e sociocultural.

REFERÊNCIAS

GIROUX, Henry. "O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional".
In: SILVA, Tomaz T. da. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.V, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1998.

ROUANET, Sérgio. "Do pós-moderno ao neomoderno". *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, (84): 86-97, jan. mar. 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SUCHODOLSKI, B. **La educación humana del hombre**. Barcelona: Laia, 1977.

PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LOS MODELOS ORGANIZACIONALES DE LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA CONTEMPORÁNEA³

Luiz Carlos Lückmann

RESUMEN

El texto trata de modelos organizacionales de universidad. Se buscó analizar los diferentes modelos existentes en Brasil a partir de la década de 30 hasta los días de hoy, particularmente, los modelos: profesional, investigativo, funcionalista operacional y el modelo organizacional de la Universidad del Oeste de Santa Catarina - UNOESC. El estudio tuvo como objeto específico la comprensión de la naturaleza de estos modelos. Se partió de la hipótesis de trabajo de que tales modelos organizacionales tienen su origen en los modelos de universidad gestados por la Modernidad, sobre todo los modelos francés napoleónico y alemán humboldtiano de universidad. Inicialmente, el texto hace una breve retrospectiva sobre la universidad brasileña, apuntando cinco diferentes experiencias, cada cual con su concepción y con su modelo organizacional. Posteriormente, se hace el análisis de los diferentes modelos, buscando comprender su naturaleza.

1 INTRODUCCIÓN

El estudio que sigue tiene por objetivo buscar comprender la naturaleza de algunos modelos organizacionales adoptados por la universidad brasileña contemporánea a partir de la década de treinta hasta

³ Artigo publicado na RACE – Revista de Administração, Contabilidade e Economia, Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 10-30, 2004.

los días de hoy y, particularmente, el modelo organizacional de la UNOESC. Se parte de la inferencia de que los diversos modelos organizacionales vivenciados hasta hoy tienen su origine en los modelos de universidad gestados por la Modernidad, sobre todo los modelos napoleónico francés y alemán humboldtiano de universidad.

Tal inferencia se fundamenta en el análisis de las experiencias por las cuales ha pasado la universidad brasileña en esas últimas décadas y en el referencial teórico que viene sustentando sus modelos organizacionales, especialmente los modelos profesional, investigativo, funcionalista operacional y el modelo organizacional de la UNOESC, aún hoy vigentes.

La pregunta que orientó el estudio fue: ¿Cuál es la naturaleza de los modelos organizacionales de la universidad brasileña contemporánea? El método científico utilizado fue el análisis lógico crítico, combinado con el método histórico-descriptivo y el histórico-comparativo, utilizándose de las técnicas de inferencia lógica y de análisis de contenido. Para analizar el modelo organizacional de la UNOESC, fueron consultado dos documentos el Proyecto de Universidad, escrito en 1991 y el Planeamiento Estratégico, producido en 1999. El presente texto hace parte de los estudios de tesis de doctorado presentado delante el Tribunal Permanente de Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Habana, Cuba, en julio de 2004.

En un primer momento, se buscó rescatar, aún que brevemente, algunas experiencias por las cuales pasó la universidad brasileña, cada cual con su modelo organizacional. Finalmente, se buscó analizar y comprender la naturaleza de los diferentes modelos organizacionales de universidad predominantes en Brasil, en particular, el modelo organizacional de la UNOESC.

2 UNA MIRADA RETROSPECTIVA SOBRE LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA

La universidad brasileña nació en el contexto de la modernización del país, impulsada por la larga expansión del capitalismo a partir del inicio del siglo XX. Así, la primera experiencia vivida por su historia se dio con la creación de la Universidad de Río de Janeiro, en 1920, *"constituida por la unión de las Facultades de Medicina y de Derecho de la Escuela Politécnica, organizadas en un condominio, preservándose la autonomía didáctico administrativa de cada unidad académica, lo que la tornó universidad apenas nominalmente [...]"* (YAZBECK, 1999, p. 183). El criterio básico para su creación fue la unión pura y simple de facultades aisladas, sin un proyecto integrado de universidad.

La segunda experiencia se dio con las iniciativas de la creación de la Universidad del Distrito Federal, en 1935, y de la Universidad de San Paulo, en 1934, ambas nacidas en el contexto del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, en 1932. La Universidad del Distrito Federal se organizó para ser una institución integrada y no una simple agregación de escuelas, a ejemplo de lo que sucedió en otras experiencias³. Anísio Teixeira, uno de sus idealizadores, concibió la Universidad del Distrito Federal como centro de enseñanza e investigación, por entender ser éste el modelo que mejor respondía a su tiempo, o sea, participar del proceso de desarrollo acelerado por el cual pasaba el país en aquel momento. La Universidad de San Paulo fue concebida para ser una institución integrada, con la preocupación de desarrollar la investigación y la formación profesional. Su proyecto de universidad fue, seguramente, el que más se consolidó en la historia de la universidad brasileña, tanto es, que sirvió y sirve de referencia en los días de hoy. Tanto la experiencia de la Universidad del Distrito Federal, como la de San Paulo, fueron abortadas por el golpe de Estado de 1937, por fuerza de la dictadura de G. Vargas, que transformó la Universidad del

Distrito Federal en Facultad Nacional de Filosofía, incorporada más tarde a la Universidad del Brasil.

El Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva fue un movimiento de defensa de la escuela pública desencadenado por ocasión de la elaboración de la Constitución de 1934, liderado principalmente por Anísio Teixeira.

La Universidad del Paraná, por ejemplo, fue constituida en 1912 a partir de la reunión formal de escuelas ya existentes. Lo mismo ocurrió por ocasión de la creación de la Universidad de Río de Janeiro.

La tercera experiencia vivida por la historia de la universidad brasileña hace referencia al modelo de universidad concebido como centro de las ideas liberales, asociado a la ideología del desarrollismo de la década del cincuenta y presionado por la demanda creciente por enseñanza técnica profesional, aliado al desarrollo científico. Se denunciaba, en la ocasión, el anacronismo de las universidades existentes, una vez que no se adecuaban a la nueva realidad brasileña, motivada por el crecimiento acelerado, producto del proceso de industrialización vigente.

La cuarta experiencia se dio con la creación de la Universidad de Brasilia, en 1961. Como en las experiencias anteriores, la Universidad de Brasilia es organizada de tal modo para garantizar la integración de las diversas facultades en un proyecto de universidad único, con el objetivo de desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión. Para poder dar cuenta de su misión, la Universidad de Brasilia se estructuró, de un lado, en institutos, con el objetivo de desarrollar la investigación y, de otro, en facultades, con el objetivo de responder por la formación profesional. La Universidad de Brasilia innovó con relación a la introducción del departamento como unidad básica para el desarrollo de las actividades didáctico-científicas. Este modelo/ concepción de universidad acabó comprometido por el golpe militar de 1964 que alteró profundamente su proyecto original.

En los años que siguieron, la universidad brasileña se aproximó al modelo americano de universidad volcada para la formación de mano de obra técnica para atender al modelo económico impuesto por los gobiernos militares, caracterizado por la dependencia con relación a los países desarrollados. De una concepción de universidad dirigida para la formación „generalista , típica de la cultura “bacheralesca” heredada de la universidad europea, se pasó a una concepción dirigida para la compartimentación y la segmentación del conocimiento, cuya preocupación se centraba en la especialización del alumno para actuar en el mercado de trabajo, dirigiendo la formación hacia la comprensión de la realidad social, política y científica. Los departamentos sirvieron de base para esta especialización y compartimentación del conocimiento.

La quinta experiencia por la cual pasó la universidad brasileña fue producto de la reforma universitaria de 1968. La reforma extinguió la cátedra y legitimó el departamento, con la misión de desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión, dando inicio al llamado “*modelo único*” de universidad⁴. Según Afrânio Mendes Catani y João Ferreira de Oliveira (2002, p. 20), “*el modelo único tenía como principio básico la asociación entre la enseñanza, la investigación y la extensión, significando que las universidades deberían institucionalizar la investigación y articularla con la enseñanza y con los servicios de extensión*”. El avance que se obtuvo con la reforma de 1968 está en el hecho de ella haber posibilitado construir un ambiente universitario más homogéneo y unificado nacionalmente.

El *modelo único* también es llamado de *modelo de investigación* (Durham, 1998), o *universalidad de campo* (CUNHA, 1997). La denominación *universidad de investigación* surge en contra posición a la *universidad de enseñanza*. Ya la denominación *universidad de campo* es usada en contra posición a la de universidad especializada por área del saber.

3 LOS MODELOS PROFESIONAL Y INVESTIGATIVO DE UNIVERSIDAD

Los modelos organizacionales de la universidad brasileña copian tanto el modelo de universidad napoleónica francesa, modelo profesional de universidad, como el modelo de universidad humboldtiana alemana, modelo investigativo de universidad. La universidad napoleónica francesa se estructuró a partir de facultades autónomas, sin la preocupación de darles un mínimo de unidad, una vez que éstas eran juntadas con el objetivo de crear una universidad, preservando la autonomía y la yuxtaposición de las unidades. Se organizó sobre la tutela del Estado absolutista del imperio napoleónico y a él sirvió como institución formadora de cuadros para las elites de entonces y para el propio Estado. Ya el modelo organizacional de universidad de origen humboldtiana alemana se estructuró a partir de las facultades que se integraban con el objetivo de construir una unidad. Se organizó a partir del Estado como universidad de investigación, preservando los valores de autonomía y de la libertad tan preciosos para la modernidad.

La influencia del modelo de universidad napoleónico francés sobre los modelos organizacionales de la universidad brasileña puede ser constatada ya en la creación de la primera universidad, la Universidad de Río de Janeiro, en 1920, cuya estructura organizacional se constituyó a partir de la reunión pura y simple de facultades, preservándose la autonomía didáctico-administrativa de cada una de las unidades académicas. Tal modelo organizacional respondió apenas a los intereses de tener una universidad nominalmente constituida, sin un proyecto integrado.

La influencia del modelo de universidad humboldtiano alemán sobre los modelos organizacionales de la universidad brasileña puede ser observada especialmente en las experiencias de las universidades de San Paulo, en 1934, del Distrito Federal, en 1935 y de la Universidad de Brasilia,

en 1961. La Universidad de San Paulo fue concebida y proyectada para ser una institución única, integrada y autónoma, con el objetivo de desarrollar la investigación asociada a la formación profesional. De la misma forma, la Universidad del Distrito Federal se organizó para ser una institución integrada y no una simple agregación de facultades. Ya la Universidad de Brasilia, como en las experiencias anteriores, se organizó con la misma preocupación, la de garantizar la unidad de las facultades que se integraron en un proyecto único de universidad, con el objetivo de desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión.

En síntesis, se puede concluir que la universidad brasileña, en su fundación, reprodujo la formación „bacheralesca predominante en las facultades y escuelas fundadas en el siglo XIX e inicio del siglo XX. Poseía como función primordial formar a los hijos de las elites y a los empleados públicos. Buscó sus fundamentos en la universidad moderna, en su modelo francés napoleónico.

Ya en los años sesenta, la universidad brasileña intentó buscar una síntesis de los modelos alemán humboldtiano y francés napoleónico, modelo igualmente buscado por la universidad norteamericana. Con todo, lo que prevaleció en esos años fue un modelo de universidad subordinado a los modelos de desarrollo económico que fueron siendo implantados a lo largo de las últimas décadas, con el objetivo de formar mano de obra para el mercado de trabajo.

De una formación general, típica de la cultura europea „bacheralesca , la universidad brasileña del final del siglo XIX e inicio del siglo XX salta para un modelo de formación en compartimientos, segmentada, donde el alumno pasa a especializarse más en aquello que va a operar que en la comprensión de la realidad social, política y científica. Los departamentos fueron los guardianes de esta especialización y del conocimiento compartimentado.

La universidad brasileña del inicio del siglo XX hasta la década del sesenta tiene, por lo tanto, las siguientes características: el Estado como categoría fundamental; modelo preponderantemente de enseñanza; misión de formar las elites políticas, la nueva burocracia gubernamental y la mano de obra para la industria y el comercio; organizada a partir de las escuelas autónomas e independientes, en detrimento de una concepción de universidad integrada; nacida en los brazos del proceso de modernización de la sociedad brasileña; aliada a la ideología nacional desarrollista, como instrumento de modernización y de desarrollo económico y social; inserida en la perspectiva utilitarista de la universidad napoleónica; fundada en la racionalidad técnico instrumental.

4 EL MODELO ORGANIZACIONAL FUNCIONALISTA OPERACIONAL DE UNIVERSIDAD

La universidad brasileña en su modelo *funcionalista operacional* tiene las características de una *organización social* (CHAUÍ, 1999, p. 217), en contraposición a la idea de universidad concebida como *institución social*. Su orientación conceptual se basa en las reformas que se procesaron a partir de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, sobre la influencia del neoliberalismo y de organismos internacionales. El análisis será realizado a partir de dos lógicas predominantes en el contexto de las reformas: la lógica de la redefinición del papel del Estado; y la lógica de la diversificación y de la diferenciación.

4.1 LA LÓGICA DE LA REDEFINICIÓN DEL PAPEL DEL ESTADO

La reforma de la educación superior, así como viene procesándose en el país, debe ser analizada en el contexto de las llamadas “políticas de

ajuste" impuestas por organismos internacionales de asistencia técnica y financiamiento, tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y la Organización de las Naciones Unidas. Entre las políticas de ajuste, se destacan: la defensa de la descentralización de los sistemas; la readjudicación de recursos públicos para la educación básica; el énfasis en la evaluación y eficiencia, induciendo a las instituciones a la competición; la reducción de las inversiones públicas en la educación superior; la reestructuración jurídica del sistema; la redefinición del papel del Estado con relación a la educación superior, entre otras. Se pretende, en última instancia, adecuar los servicios educativos a las demandas del mercado, eligiéndose la educación como un servicio no exclusivo del Estado, pudiendo ser realizado por instituciones no estatales, en la condición de prestadoras de servicios.

El presupuesto que está por detrás de ésta reforma es el de que el mercado, no más el Estado, se constituye en agente principal de bienestar. Como tal, cabe a él, mercado, y no al Estado, regular la economía con su racionalidad propia. De ahí la expresión "agotamiento del Estado", por entenderse que él no es más el proveedor exclusivo de bien estar. La reforma del Estado, al definir la educación como servicio y a la universidad como prestadora de este servicio, acabó transformándola en una *organización administrativa* que, como otras, se inserta en el sector de servicios no exclusivos al Estado.

En su nueva función, el Estado deja de ser proveedor de bienes y de servicios y pasa a ejercer el papel de regulador, de planificador, de coordinador, de controlador, de fiscalizador y, principalmente, de evaluador del sistema, dejando para un segundo plano el papel de mantenedor⁶. En verdad, la reforma da al Estado un papel central en el proceso de evaluación institucional de las universidades brasileñas. Esta evaluación, con todo, se viene dando en una perspectiva neoliberal, en el que el Estado se preocupa solamente en ampliar su papel regulador y controlador del sistema.

"De un lado, el emprendimiento de la diversificación y diferenciación horizontal y vertical de las instituciones, en dirección a una nueva configuración del sistema, subordinándolo a las demandas y exigencias del mercado. De otro lado, el establecimiento de mecanismos de control y regulación por parte del Estado, que acaban por conformar la gestión y debilitan la autonomía universitaria" (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 86).

Subyacente a este modelo de universidad se encuentra la doctrina del neoliberalismo que se diseminó por todo el Continente latinoamericano en las últimas décadas. *"La idea básica del neoliberalismo pasa por la suposición de que el Estado contemporáneo debe tomar distancia de la regulación de la economía, dejando que el propio mercado, con su racionalidad propia, opere la desregulación"* (CHAUÍ, 1999, p. 212). O sea, el Estado se debilita y el mercado gana fuerza y poder. Abandona sus políticas sociales y nacionales y se limita a actuar como coadyuvante del mercado junto a los países dominantes.

La adhesión a las premisas del neoliberalismo acabó por reducir la educación superior a una racionalidad instrumental, tutelada, restricta y funcional, llevándola a un creciente proceso de privatización. Las prescripciones del Banco Mundial para la educación superior contenidas en el documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) son claras en este sentido. El documento recomienda la privatización de la enseñanza superior; el estímulo a la implantación de nuevas formas de regulación y de gestión de las instituciones estatales; la aplicación de recursos públicos en instituciones privadas; la eliminación de gastos con políticas compensatorias; la diversificación de la enseñanza superior por medio de instituciones no universitarias; entre otras. Algunas evidencias de estas políticas comienzan a aparecer todavía en la década de noventa del siglo pasado, tales como el aumento de las instituciones de enseñanza superior privadas; la reducción de los gastos públicos para las universidades públicas y para la investigación; la readjudicación de recursos públicos para el sector privado; entre otras.

La universidad en cuanto *organización funcionalista operacional* se orienta por un modelo de administración que cree ser posible dirigir una institución universitaria “según las mismas normas y los mismos criterios con que se administra una montadora de automóviles o una red de supermercados” (CHAUÍ, 1999, p. 218). Una *organización* difiere de una *institución* exactamente por la naturaleza y por el papel que ejerce junto a la sociedad. El referencial de la universidad como *organización funcionalista operacional* deja de ser la sociedad y pasa a ser el mercado, pues este modelo de universidad no se preocupa con la pertinencia y con la legitimidad de su práctica social, mas con los resultados que pueda obtener para alcanzar sus objetivos particulares; no discute y no cuestiona su propia existencia y su papel en el interior de la sociedad. Para José Días Sobrinho (1999, p. 64-65), tal modelo “*induce a las universidades a encuadrarse en una lógica de sociedad dominada por el valor de la competencia [...] sin tener en cuenta la historia, las condiciones y las misiones específicas y concretas*”.

4.2 LA LÓGICA DE LA DIVERSIFICACIÓN Y DE LA DIFERENCIACIÓN

Otra lógica que orienta la educación superior en el país es la lógica de la diversificación y de la diferenciación, asociada a la flexibilidad, a la competitividad y a la evaluación, rompiendo con la garantía del principio de la indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión. Tal lógica tiene relación con la tesis del Banco Mundial de que el modelo de universidad de investigación, adoptado en Brasil a partir de la Ley 5.540/68, es excesivamente caro y, por causa de eso, a corto plazo, inviable financieramente. Se recomienda, por lo tanto, como salida, la convivencia de dos tipos de instituciones de enseñanza superior: las universidades de investigación – que asocian enseñanza, investigación y extensión y las universidades de enseñanza, estas representadas por las instituciones de

enseñanza superior no universitarias de las cuales no se exige el vínculo enseñanza, investigación, extensión.

Hasta entonces, la educación superior se regía por el *modelo único de universidad*, homogenizado y unificado nacionalmente y representado básicamente por las universidades públicas. El *modelo único* sigue el modelo europeo, o sea, un modelo de universidad estatal, pública y gratuita, con base en el principio de la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Tal modelo, según la visión del Banco Mundial y del Ministerio de Educación brasileiro, se agotó por ser incapaz de adaptarse a las nuevas condiciones de la economía mundial y de atender las demandas, exigencias y desafíos contemporáneos, sobre todo del mundo del trabajo. Se utiliza todavía el argumento de que el *modelo único* de universidad peca por evidencias tales como: ausencia de equidad al acceso; estagnación de las matrículas junto a las universidades públicas; incapacidad de financiamiento por parte del Estado; inercia e inflexibilidad; baja productividad y poca vinculación de la investigación a las demandas tecnológicas y del sector productivo; currículos normalizados e inflexibles, entre otros.

Para hacer frente a este contexto, el Banco Mundial sugiere otros formatos institucionales y organizacionales para que el sistema vuelva a ser competitivo. Entre los formatos, están aquellos indicados por el Banco en un reciente documento titulado "La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas" (2000, p. 13), que son: universidades con núcleos de excelencia, para formar a las clases superiores y prestar servicios tecnológicos y políticos al mercado; universidades de enseñanza, para formar profesionales liberales y técnicos, básicamente provenientes de las clases medias; centros universitarios y facultades aisladas, para formar profesionales de poca especialización, provenientes de las clases media baja y media; y escuelas profesionalizantes para egresos de la enseñanza secundaria o primaria provenientes de clases subalternas.

Lo que se pretende del *modelo diversificado y flexible* de enseñanza superior, en última instancia, es la expansión del sistema como un todo. Tal expansión, según la política oficial, se dará con la racionalización de los recursos, con la ampliación de cursos y lugares, con la flexibilización curricular y, sobre todo, con el estímulo a la creación de establecimientos privados vueltos prioritariamente para la enseñanza¹⁰. Este conjunto de reformas exige que cada universidad redefina su identidad y redimensione su misión, para que, en la lógica de la diversificación y de la diferenciación institucional, pueda asumir otras competencias que no las tradicionalmente asumidas y, así, responder a las nuevas demandas y exigencias del sector productivo y del mercado de trabajo. Algunas de esas reformas vienen ganando espacios en los últimos años, tales como la evaluación de lo desempeño de las universidades por el Examen Nacional de Cursos; las fuentes alternativas de financiamiento; la integración de ellas con el sector productivo en la forma de prestación de servicios; los cambios en los mecanismos de acceso; la adopción de un modelo de gestión más racional; la racionalización de los gastos conjugado con el aumento de la productividad; y la expansión del sistema.

En la práctica, tal política, al segmentar la educación superior por medio de la diversificación institucional, la naturaliza como servicio y la restringe a la función preponderante de la enseñanza. Como despliegue de esta política, se asiste a un cambio en la identidad y en la función social de la universidad, que pasa a ser adjudicada al sector de prestación de servicios, al mismo tiempo en que, según Luiz Fernandes Dourado (2002, p. 246), *"pasa a ser entendida no solo como institución históricamente autónoma con relación al Estado y al mercado, más, ahora, como organización social, heterónoma, resultando en nuevas formas de adecuación al mercado, constituyéndose en universidad operacional"*.

Subyacente al modelo organizacional *funcionalista operacional* de universidad, se encuentran, por lo menos, cinco principios/presupuestos del neoliberalismo identificados por Catani y Oliveira (2002, p. 51), que son:

- La competición, en la medida que el modelo permite la diferenciación de formatos institucionales, bien como la diversificación de la oferta, con el objetivo de atender diferentes demandas y clientelas, enterrando el *modelo único* de universidad hasta entonces predominante;
- La neutralización de las diferencias individuales, en la medida en que permite la creación de un sistema en el cual cada uno tendrá la enseñanza superior que pueda tener, favoreciéndose la elitización;
- La subordinación al mercado, en la medida en que se busca imprimir una visión mercadológica de la educación superior, bien como la formación profesional y la prestación de servicios, dejando de lado demandas de alcance social;
- La funcionalidad, en la medida en que el modelo prima por la racionalidad técnica y por los resultados, mas que por sus finalidades sociales;
- La competitividad, en la medida en que se da al Estado los instrumentos legales y burocráticos para la evaluación y el control del sistema, que lo utiliza para promover la competitividad, más de que la calidad institucional.

5 EL MODELO ORGANIZACIONAL DE LA UNOESC

El modelo organizacional de la Universidad del Oeste de Santa Catarina - UNOESC fue pensado, inicialmente, en su *Proyecto de Universidad* (1991) que trae un capítulo especialmente dedicado a esta cuestión. Fue revisto en más de una ocasión, algunas de ellas con significativos cambios. Algunas citas podrán darnos una idea de lo que se propuso en aquel momento para la institución, como se puede ver en el cuadro síntesis:

Cuadro 1 – Elementos del modelo organizacional de la UNOESC según su Proyecto de Universidad

Pasajes alusivos al modelo organizacional de la institución a partir del Proyecto de Universidad	Elementos/características
"La Universidad del Oeste de Santa Catarina se define como una institución educacional <i>multicampi</i> ", p. 15.	- Modelo organizacional <i>multicampi</i>
"La constitución de la UNOESC se dio por la agregación cooperativa de fundaciones aisladas de enseñanza superior, con la función básica de ser una entidad comunitaria", p. 15.	- Agregación de fundaciones aisladas de enseñanza superior - Entidad comunitaria
"La Universidad opta por el modelo <i>multicampi</i> como imposición, producto de la caracterización geoeconómica y socio cultural de esta región", p. 19.	- Institución regional
La UNOESC "deberá tener la preocupación de estructurar su organización, entendiendo, sobre todo, su característica principal de institución comunitaria que nace del esfuerzo y del deseo de las comunidades. Así siendo, la Universidad del Oeste de Santa Catarina adopta una estructura de carácter comunitario, esto es, un modelo organizacional con base en las decisiones de los colegiados, donde hay participación de la comunidad académica en las deliberaciones", p. 38.	- Institución comunitaria - Modelo colegiado - Participación de la comunidad académica
"Ese modelo organizacional es, por lo tanto, dinámico, flexible, donde la racionalidad, la eficiencia y la productividad deben representar las fuerzas impulsoras de todo el proceso decisivo, que emerge de la comunidad universitaria", p. 38.	- Modelo organizacional dinámico y flexible - Proceso decisivo con base en la racionalidad, en la eficiencia y en la productividad
"Por ser una Universidad <i>multicampi</i> , se escogió como modelo la organización matricial (...)", p. 40.	- Modelo matricial
Algunos principios de organización: "estructuración orgánica de tipo matricial; unidad de dirección; estructuración burocrática calcada en la racionalidad; unidad de acción; democratización de la estructura de poder", p. 38-39.	- Unidad de dirección - Estructuración burocrática racional - Democratización

Fuente: Proyecto de Universidad. (UNOESC, 1999).

El modelo organizacional propuesto en el *Planeamiento Estratégico* (1999) para la UNOESC sugiere una serie de cambios en relación con el que se deriva del Proyecto de Universidad. El diagnóstico realizado en la ocasión ya apuntaba para una serie de problemas, muchos de ellos relacionados a la estructura de la Universidad. Había en aquel momento un consenso en torno de la necesidad de cambiar el modelo organizacional, pues la institución ya no soportaba el peso de su estructura.

En encuesta distribuida en la época a los profesores, funcionarios y alumnos, se preguntó sobre el tamaño y la complejidad de la estructura de la Universidad. La respuesta obtenida de 54,58% de los entrevistados fue la de que la *"estructura organizacional de la Universidad había adquirido un grado de complejidad y un tamaño superior al necesario para sus objetivos"* (UNOESC, 1999, p. 28). Esta misma estructura, para 63,24% de los entrevistados, *"no atendía plenamente a sus necesidades"* (UNOESC, 1999, p. 28).

La misma muestra se manifestó, igualmente, en relación con el volumen de normas, reglamentos y resoluciones existentes en la Institución. La mayoría de 62,09% de los entrevistados entendía, en aquel momento, que tal volumen *"estaba tornando la estructura de la institución burocrática y poco flexible"* (UNOESC, 1999, p. 31). Consecuentemente, también el tiempo dedicado a las actividades burocráticas se venía tornándose demasiado grande en relación al tiempo requerido para las actividades fines de la Universidad, dificultando el proceso de toma de decisiones (UNOESC, 1999, p. 31).

El diagnóstico demostró, igualmente, que la forma que la Institución se venía estructurando en aquel momento dificultaba su relación con la comunidad en la cual estaba inserida, pues venía respondiendo morosamente a las demandas sociales del momento. No favorecía, por la misma razón, la atención a las necesidades y aspiraciones de cada uno de sus *campi* (UNOESC, 1999, p. 33). El diagnóstico señaló algunos puntos débiles de la estructura organizacional de entonces, entre ellos: el exceso de burocracia; las diversas instancias colegiadas; la sobre posición de atribuciones; la morosidad de las decisiones; la lentitud en la tramitación de proyectos; la estructura pesada e hinchada (UNOESC, 1999, p. 35-36).

El documento que sintetizó todo el proceso de planificación por el cual la Institución pasó en aquel momento se manifestó, igualmente, con relación a los problemas oriundos del modelo organizacional vigente. En la ocasión, los sujetos que participaron en él, llamaron la atención para algunas amenazas

por las cuales la Institución podría estar pasando, si no cambiase su modelo organizacional, entre ellas: la de que la Universidad podría venir a ser rehén del mercado, sujetándose a sus exigencias inmediatas; la de que corría el riesgo de fragmentación y de exceso de burocratización (UNOESC, 1999, p. 59). El mismo informe apuntó las debilidades más impactantes para la Institución, entre ellas: la estructura operacional excesivamente onerosa y burocrática y la concentración exclusiva a la atención del mercado, con concurrencia predatoria y bajo nivel de calidad de los cursos (UNOESC, 1999, p. 63).

Por otro lado, algunos aspectos de la estructura organizacional de la Institución fueron juzgados como puntos fuertes, tales como: la autonomía de los *campi*, la estructura departamental, las decisiones colegiadas y la estructura *multicampi* (UNOESC, 1999, p. 34). Las sugerencias de alteración de aquella estructura organizacional fueron las más diversas. Entre ellas se destacan: la fusión/unificación de los órganos; la reducción de órganos colegiados; el agrupamiento de departamentos en centros por área de conocimiento; y mayor autonomía a los *campi* (UNOESC, 1999, p. 37).

El *Planeamiento Estratégico* no contempla las reformas. Estas fueron procesadas enseguida, en ocasión de la reforma estatutaria realizada. El documento, no obstante, expresó el pensamiento de los agentes participantes en él. En un cuadro síntesis, el modelo organizacional de la UNOESC a partir de su *Planeamiento Estratégico* presenta los siguientes elementos:

Cuadro 2 - Elementos del modelo organizacional de la UNOESC según su Planeamiento Estratégico

Pasajes alusivos al modelo organizacional de la Institución a partir del Planeamiento Estratégico	Elementos/ características
"Nacida de la fusión de tres instituciones aisladas de enseñanza superior, la UNOESC no deja de representar un intento de respuesta al imperativo de la integración, característica distintiva de la actual coyuntura social, económica y política en el ámbito mundial", p. 20.	- Integrada a partir de instituciones aislada de enseñanza superior
"En el contexto de los diferentes modelos de universidad que componen el sistema educacional brasileiro, aquel que más se aproxima y con el cual recíprocamente se puede referenciar es el modelo de las universidades comunitarias", p. 20.	- Modelo de universidad comunitaria

"Este esfuerzo y la búsqueda de apoyo público por entidades consideradas „públicas no estatales fue una consecuencia de un proyecto académico diferenciado, profundamente vinculado al desarrollo regional y a la búsqueda de la calificación", p. 20.	- Entidad pública no estatal - Proyecto académico diferenciado
La UNOESC es una institución (..) " <i>multicampi</i> , en función de la organización estructural y forma de presencia y producción de sus actividades en la región; descentrada, en lo que respecta a su forma de gestión", p. 21.	- Multicampi - Descentralizada
"Búsqueda de definición de la identidad institucional, incluyendo la redefinición de la estructura y de los ordenamientos jurídicos, bien como de la organización administrativa, visando una mejor inserción en el medio social (...)", p. 50.	- Estructura visando la inserción en el medio social
"Manifestado deseo de promover un modelo de integración <i>multicampi</i> en el que se preserve la relativa autonomía y descentralización de cada <i>campus</i> y en cada polo de desarrollo (...)", p. 50.	- Modelo de integración <i>multicampi</i> - Relativa autonomía y descentralización de los <i>campi</i>

Fuente: *Planeamiento Estratégico*. (UNOESC, 1999).

El modelo organizacional de la UNOESC, así como se encuentra en el *Proyecto de Universidad* y en el *Planeamiento Estratégico*, es constituido básicamente por cinco elementos, que son:

a) Modelo *multicampi* de universidad

Uno de los elementos distintivo del modelo organizacional de la UNOESC es su estructura *multicampi*. La constitución de sus *campi*, diferentemente de otros modelos conocidos en el país, se dio llevando en consideración la historia, la cultura y la estructura de aquellas fundaciones mantenedoras de instituciones aisladas de enseñanza superior que actuaban en la región desde los años setenta del siglo pasado. Tradicionalmente, la expansión de una universidad acostumbra acontecer de la sede para fuera, o sea, de forma centralizada.

En la UNOESC la expansión se viene dando a partir y por los propios *campi* universitarios, con relativa autonomía y descentralización, tanto administrativa, como financiera (*Estatuto da UNOESC*, 2003, artículos 1º y 20). Tal modelo fue

la forma encontrada en la ocasión para crear la Universidad para el oeste del Estado y no para ésta o aquella ciudad o localidad. Fue, igualmente, el argumento para que se pudiese tener una universidad equitativamente distribuida entre las micro regiones, sin destruir la historia de aquellas instituciones que se integraron en torno de su proyecto. Tal modelo permitió que, en pocos años, la Universidad se pudiese hacer presente en las principales regiones y ciudades en el oeste del Estado.

b) Modelo integrado de universidad

La UNOESC fue creada a partir de la integración de fundaciones educacionales mantenedoras de instituciones de enseñanza superior que actuaban en la región hace más de veinte años de forma desarticulada, fragmentada y sin perspectivas de crecimiento. Había un llamamiento de la sociedad regional en el sentido de esta región del Estado poder ser contemplada con una universidad. Aisladamente, aquellas fundaciones no alcanzaban las condiciones para ascender al *status* de universidad. La idea de integrarse a un proyecto único de universidad acabó siendo para aquellas fundaciones una salida, tanto desde el punto de vista político, en la medida en que atendía al llamamiento de la sociedad regional, como operacional, en la medida en que el modelo organizacional posibilitó una integración sin perjudicar su historia.

c) Modelo colegiado de universidad

La colegiatura ha sido el espacio colectivo y democrático para la toma de decisiones con relación a las cuestiones que hacen respecto a la vida académica y de gestión de la Universidad. Es elemento esencial de su marco conceptual; se hace presente en su cotidianeidad; es prevista como instancia de deliberación en los diversos niveles de la estructura universitaria. Tal practica posee una explicación histórica: se vincula

al origen público y comunitario de la Universidad, cuyos ordenamientos jurídicos siguen principios y directrices propias de una institución pública. La colegiatura implica: participación, democracia y espacios reservados al diálogo, al debate, a la crítica y a la toma de decisiones. Posee, no obstante, el precio de la morosidad con relación a los procesos y de lo exceso de instancias burocráticas. Sin embargo, su práctica resulta en mayor participación en los procesos decisorios de la universidad, especialmente de esta Universidad, cuya origen es comunitaria.

d) Estructura burocrática de universidad

La universidad se ha caracterizado a lo largo de su historia por su complejidad en términos de estructura y de gestión. No es diferente en la UNOESC. Analizando su estructura organizacional, desde su creación, hasta la estructura vigente, se verifica que ésta ha oscilado entre seis y ocho instancias, cada cual con su colegiado y con su estructura física y de personal. Se suma a las estructuras las burocracias y las normas, los regimientos y los procedimientos presentes en los estatutos, resoluciones y conserjerías. El modelo *multicampi* de universidad adoptado por la Institución contribuye para eso. En este modelo, las instancias, las estructuras, los colegiados, así como, los programas y los proyectos se sobreponen unos a los otros, complicando cada vez más la gestión universitaria. Cuestiones todas verificadas en el diagnóstico que antecedió el Planeamiento Estratégica de la Universidad.

e) Modelo descentralizado de gestión

La gestión descentralizada ha sido otra característica distintiva de la estructura conceptual de la UNOESC, no por voluntad suya, sino más bien por

fuerza de su configuración física *multicampi*. Centralizar la gestión en una universidad *multicampi*, implicaría en burocratizar mucho más sus procesos, una vez que, en esta estructura, la vida universitaria acontece en los *campi* que la constituyen. Seguramente, tal modelo pasa por contradicciones, como se verá más adelante, con todo, se presenta adecuado a la experiencia acumulada a lo largo de los años por aquellas instituciones que se integraron para juntas constituir la Universidad.

Estos son los elementos que constituyen el actual marco conceptual de la UNOESC. Juntos configuran la identidad de la Institución, diferenciándola de las demás, confiriéndole una marca.

6 CONCLUSIÓN

El modelo organizacional de la universidad brasileña es marcado por avances y por retrocesos. Pocas experiencias fueron innovadoras y, así mismo, no totalmente concretizadas. El análisis hasta entonces hecha permite concluir que la universidad brasileña viene configurándose como siendo un modelo muy próximo de los presupuestos y principios por los cuales se organizó la universidad moderna de origen francés napoleónico. O sea, un modelo organizacional que se define como *organización empresarial* dirigida preponderantemente para la enseñanza profesional y para la prestación de servicios, con las siguientes características: se alimenta de los valores y de la lógica del mercado; se refleja en el modelo de administración por resultados; es utilitarista en su forma de operar; es elitista; busca la eficiencia administrativa y la productividad; reduce el ejercicio de la libertad académica; se basa en la política de diversificación y diferenciación; se funda en la óptica del capitalismo competitivo; sigue la racionalidad mercantil y un modelo de gestión técnica y racionalizadora; entre otras.

La universidad brasileña contemporánea sufre los impactos de las fórmulas neoliberales prescritas por los organismos internacionales para la educación superior. Es un modelo de universidad que se orienta pragmáticamente por la lógica del mercado, amparado en el presupuesto de que el capitalismo viene a ser el modo de producción más apropiado para vivir en sociedad por que garantiza las libertades individuales y lleva la humanidad al progreso.

De la misma forma, se orientan para la racionalidad técnica e instrumental, partiendo del presupuesto de que la razón posee capacidad ilimitada para conocer la verdad y orientar el comportamiento y las acciones humanas. El resultado de ésta visión puede ser verificado por principios que fundamentan la universidad brasileña contemporánea, en su modelo *funcionalista operacional*, tales como la diversificación, la diferenciación, la eficiencia, la competitividad, la productividad, entre otros.

Hay que observar todavía, como recuerda Catani y Oliveira (2002, p. 87), que las reformas protagonizadas por el gobierno brasileño y por otros gobiernos de América Latina en los últimos años *"revelan el alto grado de subordinación de los países con relación a las orientaciones de los organismos multilaterales, particularmente, del Banco Mundial. Las tesis centrales del Banco Mundial están ampliamente incorporadas, especialmente en lo que concierne a la propuesta de mayor diversificación y diferenciación de los sistemas, de las instituciones y de las formas de financiamiento, bien como de la redefinición de las funciones del Estado y mayor adaptabilidad y receptividad en cuanto a las exigencias económicas, en general, y del mercado de trabajo, especialmente"*.

Por último, debe decirse que todo este proceso de reorganización de la universidad contemporánea brasileña no se da sin tensión y resistencia, manifestada en la lucha de aquellos que, al rechazar las formas neoliberales, buscan construir un proyecto alternativo de universidad.

REFERENCIAS

BANCO MUNDIAL. **La educación superior en los países en desarrollo:** peligros y promesas. Santiago de Chile, 2000.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. *In: **Universidade em ruínas:** na república dos professores.* Petrópolis:Vozes, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *In: **Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, nº 101, julho, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. *In: **Universidade em ruínas:** na república dos professores.* Petrópolis, Vozes, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *In: **Educação e Sociedade,*** Campinas, v.23, n.80, p. 235-283, set. 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil;** reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

YAZBECK, Dalva Menezes de. A universidade moderna em diferentes contextos nacionais. *In: **Educação Brasileira.*** Brasília, v. 21, n. 43, p. 171-189, jul/dez.1999.

UNOESC. **Proyecto de Universidad.** Rectoría, 1991.

UNOESC. **Planeamiento Estratégico.** Rectoría, 1999.

DA UNIVERSIDADE CLÁSSICA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Aproximações e desdobramentos⁴

Luiz Carlos Lückmann
Eliezer Bernart

RESUMO

O presente texto traz para análise as aproximações e os desdobramentos entre dois modelos de universidade: o modelo clássico, gestado no contexto histórico e sociocultural europeu do início do século XIX, e o modelo brasileiro, criado nos anos 1920 e 1930 do século passado. O ideário da universidade clássica assenta-se nos pressupostos da modernidade, entre os quais, o humanismo secular, a racionalidade técnico-científica, os ideais iluministas da liberdade e da autonomia e a crença no poder da razão. Por sua vez, o ideário da universidade brasileiro ora se aproxima do marco conceitual assumido pela universidade clássica, em seu modelo francês-napoleônico, ora assume a concepção e princípios subjacentes à universidade clássica, em seu modelo alemão-humboldtiano. O estudo permitiu chegar a duas considerações finais: as características do modelo francês-napoleônico de universidade aproximam-se, claramente, das características do modelo brasileiro representado por universidades cujo escopo se reduz à missão de formar profissionais para o mercado de trabalho, como foi o caso da criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920; por sua vez, as características do modelo alemão-humboldtiano de universidade são encontradas no modelo brasileiro representado pela Universidade de São Paulo (1934), até hoje reconhecida como um modelo de universidade de pesquisa integrada ao ensino.

Palavras-chave: Modelo de universidade; Universidade clássica; Universidade brasileira.

⁴ Artigo publicado na revista Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O modelo clássico de universidade foi gestado no contexto histórico e sociocultural europeu do início do século XIX, à luz dos pressupostos da modernidade, cujo ideário se assentou em mudanças paradigmáticas, como o surgimento do capitalismo nacional; a substituição do pensamento medieval pelo humanismo secular e sua concepção de homem enquanto ser livre, racional e universal; a hegemonia da racionalidade científica sobre outras linguagens, como a teologia e a filosofia; a valorização dos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade; a visão linear de mundo alimentada na crença de que, pela racionalidade técnico-científica, seria alcançado o progresso definitivo da humanidade; a afirmação da liberdade individual, da sociedade civil e da democracia liberal; a crença no poder da razão como única e legítima fonte de autoridade; a autonomia do indivíduo e sua capacidade de auto emancipação e a defesa das liberdades individuais (LATHER, 1991).

Tais pressupostos configuraram o mundo ocidental e todas as suas instituições, incluindo a universidade. Esta, contudo, aderiu ao projeto da modernidade e de seus pressupostos somente no início do século XIX, em uma demonstração de resistência ao novo ideário por ela produzido (SANTOS FILHO, 1998). E o fez por dois modelos de universidade: o francês e o alemão, também chamados de modelo napoleônico e modelo humboldtiano de universidade.

O modelo francês inspirou-se no pensamento de Condorcet, Saint-Simon e Comte. Sua referência histórica é a Universidade de Paris, criada em 1806. Já o modelo alemão se constituiu sob a influência do pensamento de Fichte, Schleiermacher e Humboldt. Sua referência histórica é a Universidade de Berlim, criada em 1810. Quais as características

de cada um desses modelos? O que os diferencia? Que pressupostos tais modelos herdaram da modernidade? Que influências exerceram na criação dos modelos brasileiros de universidade? Essas são algumas questões objeto de maior atenção na análise.

2 O MODELO FRANCÊS DE UNIVERSIDADE

O modelo francês de universidade nasceu no contexto do capitalismo nacional da primeira metade do século XIX. Seu marco conceitual e institucional assenta-se nos pressupostos da modernidade, entre eles os processos de secularização, emancipação, autonomia e racionalidade, base da filosofia moderna. Segundo Goergen (2012, p. 150),

"[...] na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza, úteis na solução de seus problemas." A universidade moderna foi uma dessas "capacidades racionais" empreendidas pelo Estado-Nação com o propósito de a ele servir como instituição formadora de quadros burocráticos.

Descartes (apud LÜCKMANN, 2007, p. 26), fundador do racionalismo moderno e um dos inspiradores da universidade moderna, [...] concebe o homem como sujeito emancipado e autônomo, universal e racional, capaz de progresso sem fim e de racionalidade secularizada; possui a capacidade de explicar e de dominar a realidade em proveito próprio; utiliza-se da ciência para dominar a natureza de forma neutra, impessoal e universal, pois o conhecimento possui caráter de objetividade, tendo a matemática como ciência--modelo, submetendo as demais aos seus parâmetros.

Foi a partir dessa concepção de ser humano que o modelo de universidade francês se constituiu. Possui como característica marcante a racionalidade técnico-científica e sua exaltação da razão como única dimensão capaz de atribuir sentido e significado à realidade. Assimila,

portanto, os pressupostos da racionalidade moderna e organiza-se como instituição de ensino subordinada e a serviço do Estado. O Quadro 1 apresenta alguns pressupostos da modernidade e, na segunda coluna, como tais pressupostos se desdobram no modelo francês de universidade.

Quadro 1 – Pressupostos da modernidade versus modelo francês-napoleônico de universidade

Pressupostos da modernidade	Desdobramentos no modelo francês de universidade
Racionalidade positivista e instrumental: alimenta a crença na razão como um instrumento a serviço da produção material, da técnica e do saber aplicado.	Ampara-se nos pressupostos do pensamento cartesiano-iluminista e comteano-positivista, suportes da racionalidade técnica e instrumental, predominante na modernidade; rege-se pelos princípios do saber aplicado, da especialização do conhecimento, da burocracia e da rigidez organizacional; caracteriza-se como universidade da razão instrumental e do saber aplicado; modelo profissionalizante de universidade.
Humanismo secular: concebe o homem como indivíduo livre, racional e universal, capaz de progresso sem-fim e de racionalidade secularizada.	Cultiva os valores da supremacia do indivíduo e das liberdades individuais; desenvolveu-se como uma instituição laica, em oposição à metafísica, à autoridade medieval e aos dogmas da religião e da teologia.
O Estado como categoria fundante.	Concebida enquanto corporação de Estado, cabendo-lhe orientá-la em seus valores, concepções e fins; formação generalista; é do Estado a prerrogativa de criar e manter a universidade como corporação a ele subordinada; caracteriza-se como universidade de ensino, com o objetivo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.
Ideologia do capitalismo nacional: movimento histórico-político sustentado no pressuposto de que, com o suporte dos estados nacionais, o capitalismo seria o modo de produção mais apropriado para a sociedade de então por garantir o progresso para a humanidade.	Caracteriza-se como universidade orientada para os valores, fins e objetivos do mercado; criada para responder às necessidades do emergente mundo capitalista de então, com a missão de formar as elites políticas, a burocracia governamental e a mão de obra para a indústria; voltada para a profissionalização exatamente para atender ao mercado; cultura bacharelesca de universidade.

Fonte: LÜCKMANN (2007, p. 28-29).

A universidade francesa adotou modelo organizacional estruturado em escolas isoladas de cunho profissionalizante, com forte centralização estatal, objetivando formar profissionais para o próprio Estado. Segundo Paula (2002, p. 152), “[...] no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades que se

dedicam fundamentalmente ao ensino e 'grandes escolas', voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível." Sua missão não contempla a pesquisa. É um modelo mantido e dirigido pelo Estado voltado para a formação especializada e profissionalizante.

O modelo consolidou-se enquanto organização preocupada com as questões nacionais. Acima de tudo se colocavam a afirmação da nacionalidade e os interesses do Estado francês. Observa-se, portanto, haver uma concepção pragmática de universidade "[...] voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes [...]" (PAULA, 2002, p. 152).

O caráter institucional laico conferido à universidade francesa colocou-a em oposição à autoridade medieval, representada pela Igreja e seus dogmas. Sai das mãos da Igreja e passa às mãos do Estado, tornando-se uma espécie de aparelho ideológico a serviço deste e da *intelligentia* francesa (PAULA, 2002, p. 152). O homem moderno "[...] acredita, portanto, na possibilidade de substituir a cultura teocêntrico/metafísica medieval, vinculada tanto à verdade revelada quanto à autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular." (GOERGEN, 2012, p. 151).

Essas características, somadas a outras comumente analisadas (o corporativismo, a formação profissionalizante, o ensino padronizado e dissociado da pesquisa, o vínculo dos intelectuais com a ideologia do Estado, o isolamento das faculdades e o centralismo e controle estatal), não são exclusivas ao modelo francês-napoleônico de universidade. Embora tardiamente, a universidade brasileira herda muitas dessas características, como se analisará mais adiante.

3 O MODELO ALEMÃO DE UNIVERSIDADE

O modelo alemão de universidade possui como referência a Universidade de Berlim, criada em 1810. Como o modelo francês, a universidade alemã nasceu

no contexto da formação do capitalismo nacional e do Estado-Nação, à luz dos pressupostos da modernidade. Para Goergen (2000, p. 13), “[...] a proposta da Universidade de Berlim foi uma forma de instrumentalizar e operacionalizar o projeto idealista filosófico moderno”, pensado inicialmente por Hegel e levado a cabo por pensadores, como Fichte, Schelling, Scheleiermacher e os filólogos Wolf e Humboldt. Coube a Humboldt pensar o arcabouço conceitual e institucional da universidade alemã.

Como se sabe, o idealismo alemão trouxe grande contribuição às questões da autonomia e da emancipação do ser humano, bem como ao direito e ao exercício da liberdade. O postulado da autonomia está presente na própria concepção e organização da universidade alemã: “[...] a autonomia do professor para pensar e investigar; a autonomia do estudante para estudar e escolher o que estudar; e a autonomia da própria instituição em relação ao Estado para se autogovernar.” (SANTOS FILHO, 1998, p. 55).

Outro postulado a compor o marco conceitual da universidade alemã é a liberdade acadêmica, tanto do professor para pesquisar e ensinar quanto do estudante para aprender. Segundo Neves (2011, p. 191):

Uma característica particular do ensino superior proposto era o grau de liberdade dado aos estudantes para sua formação. Não havia um currículo com disciplinas previamente estabelecidas e que deveriam ser realizadas para a conclusão do curso, ficando, portanto, a critério dos alunos a escolha das disciplinas para sua formação.

A unidade entre pesquisa e ensino constituiu outro princípio norteador da universidade alemã. Para alcançá-lo, transformou-se em uma comunidade de mestres e estudantes em busca do conhecimento de forma autônoma e desinteressada. Segundo Paula (2009, p. 75), a universidade clássica alemã apresenta as seguintes características:

A preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral

e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não imediata entre inteligência e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

Tais características, além de constituírem o projeto pedagógico da universidade alemã, têm servido de referência para a universidade contemporânea que, ainda hoje, reivindica postulados, como a autonomia universitária, a unidade entre ensino e pesquisa, a ideia de interdisciplinaridade e a integração dos pesquisadores e do próprio conhecimento.

A análise apresentada até aqui contrapõe dois modelos de universidade claramente distintos, embora gerados no seio da mesma modernidade. Mais tarde, na primeira metade do século XX, tais modelos são transpostos para o Brasil. O modelo alemão-humboldtiano de universidade teve desdobramentos sobre a experiência da criação da Universidade de São Paulo, na década de 1930. Já o modelo francês-napoleônico profissionalizante de universidade inspirou a criação da Universidade do Rio de Janeiro, como será visto a seguir.

4 OS MODELOS BRASILEIROS DE UNIVERSIDADE

Existe um modelo único de universidade brasileira ou pode-se falar em 'modelos' de universidade? Para entrar nessa questão, é preciso, inicialmente, conhecer, mesmo que brevemente, como ocorreu a trajetória histórica da institucionalização da universidade brasileira, para, em um segundo momento, analisar alguns de seus elementos.

A hipótese que norteará a análise se alicerça na ideia de que o modelo de universidade brasileira foi se constituindo, ao longo de sua história, ora sob a influência do modelo francês, ora sob a influência do modelo alemão e ora

sob a influência do modelo norte-americano de universidade, razão pela qual se pode dizer, desde já, que no Brasil não há um modelo único de universidade.

4.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

A universidade brasileira, comparativamente à universidade europeia e hispano-americana, é tardia. A história registra algumas tentativas de sua criação no período do Império, ainda no século XIX, mas todas fracassaram. Sem a sua presença, o ensino superior era abrigado em escolas superiores isoladas, de caráter profissionalizante, destinadas a atender carreiras de Estado, como Direito, Engenharia e Medicina. Escondia, em seus objetivos, interesses elitistas, abortando iniciativas que pudessem resultar em uma universidade adequada a um projeto de desenvolvimento de país.

A primeira universidade brasileira criada pelo Governo Federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto n. 14.343, de 1920. Resultou da justaposição de três faculdades preexistentes, sem preocupação com um projeto integrador de universidade. É fruto do debate liderado pela Academia Brasileira de Educação (ABE) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), iniciado nos anos 1920.

Nesse debate, entre outras questões, estavam em jogo duas posições políticas distintas: os que defendiam uma universidade com a função de desenvolver (além do ensino profissionalizante) a pesquisa científica e os que defendiam uma universidade com a função preponderante de formar profissionais (FÁVERO, 2006, p. 22). Acabou vencendo a segunda posição. A Universidade do Rio de Janeiro acabou incorporando o modelo napoleônico de universidade, "[...] caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal." (PAULA, 2002, p. 156).

Nos anos 1930, assistimos à outra tentativa de institucionalização da universidade brasileira, aquela concebida nas reformas de ensino lideradas por Francisco Campos, cujo escopo trazia a ideia de “[...] adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.” (FÁVERO, 2006, p. 23). Com esse propósito, em 1931, o Governo cria o Conselho Federal de Educação, decreta o Estatuto das Universidades Brasileiras e reorganiza a Universidade do Rio de Janeiro.

O alto grau de centralização e o controle estatal sobre a universidade foi uma das características do modelo napoleônico. No Brasil, essa característica está presente no texto da Reforma Francisco Campos e na instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, ambos de 1931 (PAULA, 2002, p. 158). O controle foi mais contundente na Universidade do Rio de Janeiro.

Ainda na década de 1930, outras duas iniciativas foram tomadas: a criação da Universidade de São Paulo (em 1934) e a da Universidade do Distrito Federal (em 1935). O Decreto que criou a USP estabelece, entre suas finalidades, a de promover, pela pesquisa, o progresso da ciência (Decreto n. 6.283/34, art. 2º), assumindo em seu marco conceitual o ideário de universidade consagrado pelo modelo de universidade alemão-humboldtiano.

Por sua vez, a Universidade do Distrito Federal, apesar de criada no contexto centralizador e autoritário do Estado Novo, foi pensada e concebida pela intelectualidade da Associação Brasileira de Educação (ABE) como instituição autônoma e lócus da produção da pesquisa e da cultura, o que lhe assegurou uma configuração totalmente diferente de outras universidades.

Para Fávero (2006, p. 25), “[...] apesar de ter existido por período inferior a quatro anos, essa instituição marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu.” Como assegurar o exercício da liberdade e a autonomia de uma universidade em pleno Estado Novo?

Tal experiência não poderia durar por muitos anos. Anísio Teixeira foi afastado de suas funções públicas e, com ele, demais intelectuais que estavam à frente da Instituição. Em 1939, a Universidade do Distrito Federal é extinta e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, criada em 1937 para ser a universidade federal ‘modelo’ para o país.

Com o fim do Estado Novo (1945), acelerou-se o processo de democratização do país, culminando com a Constituição de 1946. A Universidade do Brasil beneficiou-se com esse processo e alcançou, por Decreto-Lei, a autonomia universitária. Contudo, essa autonomia não se efetivou. Apesar de todos os esforços empreendidos entre 1935 e 1945, a universidade brasileira não chegou a concretizar plenamente a experiência de ser o lócus da pesquisa livre e desinteressada, apregoadas pelo modelo alemão-humboldtiano de universidade.

No contexto do modelo desenvolvimentista de Estado e do embalo da industrialização dos anos 1950, a discussão em torno da universidade brasileira reaparece quando da proposição de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Temas como a questão da escola pública *versus* escola privada e o papel da universidade com a nova realidade brasileira colocavam, de um lado, progressistas, de outro, liberais. Esse movimento resultou na criação da Universidade de Brasília, em 1961. Para Fávero (2006, p. 29), “[...] a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30.”

4.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

A Reforma Universitária de 1968 se processou no contexto sociopolítico e econômico pós-1964, impulsionada pela crise da universidade em escala mundial, especialmente a universidade europeia. Seguiu orientação técnica e política de três documentos básicos encomendados pelos militares e elaborados em parceria com organismos multilaterais: MEC/USAID (1965); Plano Atcon (1966) e o Relatório da Comissão Meira Mattos (1968). Tais documentos, segundo Zandavalli (2009, p. 385),

[...] demonstram que as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas para a educação superior, nas últimas décadas, foram traçadas inicialmente nos anos de 1960, sob a influência do Banco Mundial, em nome da "modernização" das universidades e o alinhamento entre as bases políticas e econômicas do Estado brasileiro e as necessidades do sistema capitalista.

A Reforma Universitária de 1968 teve, portanto, o objetivo de adequar o ensino superior e sua estrutura à nova realidade socioeconômica imposta pelo mercado global, sob a orientação de organismos multilaterais (SGUISSARDI, 2009). A reforma atingiu, em cheio, a estrutura administrativa da universidade, institucionalizando a carreira acadêmica, abolindo o sistema de cátedras e introduzindo a estrutura departamental e o regime de créditos, em uma clara adesão ao modelo norte-americano de universidade pautado nos princípios da eficiência e da produtividade, defendidos na proposta do Plano Atcon.

Com a Reforma de 1968, a educação superior passou, portanto, a desempenhar papel estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico do país, em seu modelo 'desenvolvimentista'. Para isso, era necessário não apenas reformar a universidade brasileira em termos de estrutura, mas também expandir o ensino superior pelo setor privado

(MARTINS, 2009), uma das recomendações dos organismos multilaterais que se intensificou, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990. O objetivo era expandir o acesso ao ensino superior, porém, com o menor custo financeiro possível.

A partir da Reforma de 1968, portanto, saíram de cena os modelos alemão e francês de universidade e entrou em cena o modelo norte-americano. Segundo Paula (2002, p. 159):

A Lei 5540, responsável pela Reforma de 1968, incorpora várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.

A Reforma de 1968 propunha a criação de um modelo de universidade alicerçado na integração entre ensino, pesquisa e extensão. De um lado, incentivava o ensino de caráter técnico-profissionalizante; de outro, desejava desenvolver pesquisas e serviços de interesse da indústria. Na prática, obteve resultados razoáveis apenas na ampliação da oferta de ensino, de forma a suprir as necessidades da indústria e do próprio Estado. Em uma década (entre 1960 e 1970), o número de matrículas saltou de 101.691 para 430.473, representando 323% de aumento. Na década de 1970, esse aumento foi de 205%, passando de 430.473 para 1.311.799 (MACIEL; DOURADO; FARIA, 2013). Chauí (1999, p. 220) nomeia esse modelo como *universidade funcional*, cujo objetivo

foi massificar o ensino superior por meio da abertura indiscriminada de cursos superiores. Portanto, uma universidade “[...] voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.”

4.3 O MODELO OPERACIONAL DE UNIVERSIDADE

O termo “operacional” foi utilizado por Chauí (1999) para analisar a universidade brasileira nos anos 1990, à luz das “políticas de ajustes” impostas por organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional. Que políticas de ajustes são essas? São políticas adotadas a partir da Reforma do Estado brasileiro, uma delas, a de transformar a universidade em uma organização prestadora de serviços não exclusivos ao Estado. Tem como documento orientador o *Consenso de Washington*, de 1989. O escopo do *Consenso* centra-se na ideia de que, para se reduzir o déficit fiscal dos países em desenvolvimento, seria imperioso reformar o Estado, substituindo-se o Estado do bem-estar social pelo Estado mínimo. Para Sguissardi (2009, p. 113), essa política multilateral levou ao “[...] constante e crescente retrocesso do Estado keynesiano e do bem-estar e sua gradativa substituição pelas políticas econômicas e sociais de Estado típicas das várias correntes neoliberais.”

Segundo Chauí (1999, p. 217, grifo do autor) “[...] a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições [...]” Passa, agora, a ser uma *organização* administrada com base nos princípios da tecnocracia, da racionalidade e da eficiência. Para a autora, “[...] uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida

ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular." (CHAUÍ, 1999, p. 218). A universidade operacional é administrada por contratos de gestão e avaliada pela produtividade. Ajusta-se à lógica instaurada pela globalização neoliberal.

Para Sousa Santos (2011, p. 4),

Nos últimos trinta anos, o mercado assumiu o controle na estruturação da vida universitária. Em poucas décadas, a universidade deixou apenas de produzir conhecimento e profissionais para o mercado, para se tornar ela própria um mercado, o mercado da educação terciária, e finalmente, pelo menos de acordo com visionários poderosos, para passar a ser gerida como uma organização de mercado, uma organização comercial.

Em documento publicado pelo Banco Mundial (2000, p. 13), intitulado *A educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas*, esse organismo recomenda que os países em desenvolvimento implantem sistemas de educação superior que contemplem a coexistência competitiva entre universidades (estas com centros de excelência em ensino e pesquisa) e outros formatos institucionais de ensino superior (estes para formar profissionais ao mercado de trabalho). Tal recomendação, consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), implicou a falência do denominado *modelo único* de universidade, instaurado na Ditadura Militar.

Tal política adotada pelo Estado nos anos 1990:

[...] exige que cada universidade redefina sua identidade e redimensione sua missão, para que, na lógica da diversidade e da diferenciação institucional, possa assumir outras competências que não as tradicionalmente assumidas e, assim, responder às novas demandas e exigências do setor produtivo e do mercado de trabalho. (LÜCKMANN, 2007, p. 48).

Como desdobramentos, assistiu-se a uma desenfreada expansão do ensino superior privado com fins lucrativos que vem se estendendo desde

os anos 1990 até os dias de hoje. Na prática, observa-se o recuo do Estado em matéria de educação pública como direito social inalienável, a redução da educação à condição de mercadoria e de serviço e a subordinação das universidades à lógica do mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do presente estudo podem-se inferir algumas considerações. A primeira delas permite observar que as características do modelo francês-napoleônico de universidade se aproximam, claramente, das características do modelo brasileiro representado por universidades cujo escopo se reduz à missão de formar profissionais para o mercado de

trabalho. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1930 com esse propósito. Anos mais tarde, o modelo se consubstancia em outros formatos, como o adotado pelo país nos anos 1990, à luz das recomendações de organismos multilaterais, com o objetivo de intensificar o acesso ao ensino superior, como forma de suprir novas demandas do mercado de trabalho.

Por sua vez, as características do modelo alemão-humboldtiano de universidade são encontradas no modelo brasileiro representado por universidades cuja missão é integrar a pesquisa ao ensino, como é o caso da Universidade de São Paulo, criada em 1934, em que o modelo vem sendo perseguido desde os anos 1960, quando a universidade

brasileira se aproximou do modelo norte-americano de universidade.

A experiência empreendida até o presente momento mostra que a universidade brasileira, além de ser tardia e de ter se aproximado de modelos externos, não segue um modelo único de universidade. Melhor se falar em modelos múltiplos de universidades.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **A educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas.** 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2013.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. *In:* CHAUÍ, M. **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar,** Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. *In:* SANTOS, F. O. J. C.; MORAES, S. (org.). **Escola e universidade na pós-modernidade.** Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp. 2000.

GOERGEN, P. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **Eccos Rev. Cient.,** São Paulo, n. 28, p. 149-169, maio/ago. 2012.

LATHER, P. **Getting smart: feminist research and pedagogy with/in in the postmodern.** London: Routledge, 1991.

LÜCKMANN, L. C. **Pressupostos da modernidade e a universidade brasileira: um novo marco conceitual para a Universidade do Oeste de Santa Catarina.** Joaçaba: Ed. Unoesc, 2007.

MACIEL, W. K. dos S. M.; DOURADO, R. C.; FARIA, T. A. Principais resultados do censo 2012. *In:* ENCONTRO NACIONAL DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2013.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

NEVES, C. E. B. Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, p. 181-207, 2011.

PAULA, M. de F. C. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PAULA, M. de F. C. de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social Rev. Sociol.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

SÃO PAULO. Decreto n. 6.283/34, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: n. 101, São Paulo, SP, p. 1, 10 maio 1934. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34>. Acesso em: 13 jul. 2014.

DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL AO ESTADO MÍNIMO: implicações para o campo da educação brasileira⁵

Luiz Carlos Lückmann
Éden Luciana Böing Imhof

RESUMO

No texto analisa-se a Reforma do Estado brasileiro e suas implicações para a educação brasileira a partir dos anos 1990. A Reforma estendeu-se a todos os setores da sociedade, com o objetivo de o Estado mínimo suplantar o Estado do bem-estar social. Entre os setores mais impactados pela Reforma está a educação, transformada em serviço a ser compartilhado com a iniciativa privada. O estudo fundamentou-se nos pressupostos de uma pesquisa teórico-qualitativa, de revisão bibliográfica e documental. A análise permitiu inferir que a ideologia do Estado mínimo tem produzido políticas educacionais ajustadas aos preceitos de organismos internacionais, mais preocupados com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho do que com a qualidade social da educação.

Palavras-chave: Reforma do Estado; Organismos internacionais; Educação.

1 INTRODUÇÃO

Para melhor compreender a relação entre Estado e educação, em específico as reformas educacionais que se processaram nos anos 1990, faz-se necessário analisar como ocorreu a transição do Estado do bem-estar social para o Estado mínimo e suas implicações para a educação brasileira. Pretende-se argumentar na direção do pressuposto de que o Estado brasileiro, sob a orientação da ideologia do neoliberalismo, abandona uma série de políticas públicas tidas como onerosas e passa a compartilhá-las com o setor privado.

⁵ Artigo publicado na revista Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba, v. 8, n. 1, p. 51-58 jan./jun. 2017.

A Reforma do Estado processou-se no contexto da crise do capitalismo internacional do pós-guerra, cujos países, assolados por crises fiscais, procederam a uma série de reformas estruturais em todos os setores da sociedade. A saída da crise requereu nova definição do papel do Estado, que passou a trabalhar com políticas públicas voltadas mais à expansão dos mercados do que para atender aos serviços básicos da população.

No Brasil, os efeitos dessas reformas produziram impactos sem precedentes nas políticas sociais, a ponto de substituir-se o Estado do bem-estar social pelo Estado mínimo. Um dos setores mais penalizados pela Reforma foi o da educação, que passou a ser incluída naqueles serviços que devem ser compartilhados com a iniciativa privada.

Pela natureza do tema, optou-se por empreender estudo teórico-qualitativo, de revisão bibliográfica e documental. Iniciou-se pela análise da Reforma do Estado brasileiro, para, em seguida, analisar suas implicações para a educação brasileira, com a finalidade de contribuir para o debate.

2 O NEOLIBERALISMO E A IDEOLOGIA DO ESTADO MÍNIMO

A ideia de Estado mínimo tem origem nos anos 1970, na Europa, no contexto histórico do fim da fase do capitalismo do pós-guerra fria e da crise do Estado do bem-estar social dos anos 1960, quando foram resgatadas as ideias neoliberais, com a finalidade de “recuperar o ânimo do capitalismo via dinamização da economia de mercado.” (ANDERSON, 1995, p. 14).

Para Silva Júnior (2002, p. 20, grifo do autor), “a transição do Estado do bem-estar social para o Estado mínimo deve ser entendida no contexto do capitalismo transnacional, em que a lógica do “capital faz do capitalismo um ‘modo de produção’ expansionista e extremamente dinâmico em sua base produtiva, na economia, na política, na cultura e na necessidade social.” Esse novo estágio do capitalismo transnacional requer que o Estado redefina

seu papel estratégico e passe a trabalhar com políticas públicas voltadas mais à expansão dos mercados do que para atender aos serviços básicos da população, como educação, saúde e segurança. De Estado do bem-estar social, o Estado brasileiro assume a condição de Estado regulador.

Segundo Silva (1995, p. 26), “[...] o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo, e deixe agir livremente os mecanismos do mercado.” Para a doutrina neoliberal, é o mercado que deve regular a economia. Ao Estado cabe garantir a ordem, a legalidade e prestar aqueles serviços mínimos à sociedade. De Estado interventor, passou-se a conviver com um Estado avaliador e controlador da máquina estatal (ZANARDINI, 2007, p. 247).

Ainda segundo Silva (1995, p. 18):

A retórica liberal pode pregar um Estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em números mecânicos da vida cotidiana.

O Estado é mínimo apenas para as políticas sociais. Mas é máximo para o mercado, uma vez que regula as atividades do capital corporativo, atraindo o capital financeiro internacional e criando possibilidades de negócios (PERONI, 2003). Para Bresser Pereira (2009, p. 10), “O neoliberalismo é a ideologia que os ricos usaram no final do século XX contra os pobres ou os trabalhadores e contra um Estado democrático social. É uma ideologia eminentemente reacionária, portanto.” Sob a ótica neoliberal, o Estado-providência, aquele que garante os direitos sociais, é substituído pelo Estado mínimo, a serviço do capital internacional. Nessa ideologia, o Estado é “apenas responsável pela garantia da propriedade e dos contratos.” (PEREIRA, 2009, p. 17). Ou seja, deixa de ser um Estado indutor do desenvolvimento e protetor das pessoas.

Segundo Antunes (2001, p. 19, grifo do autor):

[...] com a enorme expansão do neoliberalismo ao final da década de 1970 e a consequente crise do *welfare state*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional.

O neoliberalismo representou, em última instância, o fim do Estado democrático social, talvez a forma de Estado mais avançada que a humanidade conheceu, passando a assumir a forma de Estado intervencionista, com o objetivo de “medir os interesses intercapitalistas e preservar o sistema como um todo na fase atual das relações sociais de produção capitalista, marcadas pela crescente oligopolização do mercado.” (FRIGOTTO, 2010, p. 117).

A Reforma do Estado atende, portanto, às exigências impostas pelo capitalismo internacional em sua fase monopolista e globalizante, que passou a exigir um Estado não interventor do mercado, com atribuições restritas às esferas mercadológicas, afastando-se da área social, “reforçando o individualismo, a concorrência, a produtividade e o lucro como aspectos que permitem a melhor organização da sociedade.” (SANTOS, 2008, p. 4).

Segundo Bresser Pereira (2009, p. 8-9, grifo do autor):

Para o neoliberalismo o Estado deveria se tornar “mínimo”, e isso significava pelo menos quatro coisas: primeiro, que deixasse de se encarregar da produção de determinados bens básicos relacionados com a infraestrutura econômica; segundo, que desmontasse o Estado social, ou seja, todo o sistema de proteção social por meio do qual as sociedades modernas buscam corrigir a cegueira do mercado em relação à justiça social; terceiro, que deixasse de induzir o investimento produtivo e o desenvolvimento tecnológico e científico, ou seja, de liderar uma estratégia nacional de desenvolvimento; e, quarto, que deixasse de regular os mercados e principalmente os mercados financeiros porque seriam autorregulados.

As ideias neoliberais aportaram no Brasil e tornaram-se hegemônicas ainda nos anos 1980. Foram consolidadas com a Reforma do Estado e de suas instituições no Governo de Fernando Henrique Cardoso. As justificativas apresentadas para a Reforma se ancoravam na crise fiscal enfrentada pelo País. Para sair da crise, e como estratégia de o País adequar-se ao processo de globalização, seria necessário redefinir o papel do Estado. Este deixa de ser responsável pelo desenvolvimento econômico e social e se fortalece na função de regulador do desenvolvimento (LARA; SILVA, 2008), privilegiando o discurso da liberalização, da desregulamentação e da privatização.

Para Silva (1995), o que aconteceu no Brasil fez parte de um processo histórico de consolidação da globalização que resultou no novo estágio do capitalismo internacional. Não restou alternativa ao País senão a de aderir ao “pensamento único” do período pós-guerra fria e ajustar a economia nacional ao novo padrão de desenvolvimento do capitalismo transnacional, colocando fim ao Estado populista-desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960.

Esse seria o caminho para o desenvolvimento dos países classificados como “países de periferia”. Para isso, foi preciso destruir as estruturas dos Estados populistas e protecionistas, substituindo-as pelas estruturas do Estado moderno, cujo indutor do crescimento passou a ser o mercado.

É importante lembrar que nas décadas de 1980 e 1990 o Brasil passava por profundas mudanças também no campo político, por conta do fim da Ditadura Militar e do processo de redemocratização do País. Passar ao *status* social e de desenvolvimento econômico próximo a países de primeiro mundo exigiu do País a adequação às ideias do receituário neoliberal.

Segundo Cabral Neto (2012, p. 24):

O Plano da reforma do aparelho do Estado gestado, nesse momento, tinha como propósito alterar as bases do Estado brasileiro, a fim de melhorar o seu desempenho e propiciar as condições para democratizá-lo. Para materializar essa orientação, propugnava que as atividades que não fossem

consideradas essenciais deveriam ser repassadas à iniciativa privada e reguladas pelo Estado, ao mesmo tempo que se implantaria a administração pública gerencial.

No liberalismo, o Estado representa os interesses das classes hegemônicas, que, por sua vez, representam os interesses do capital. A lógica empresarial passa a fazer parte do próprio aparelho do Estado, que repassa as responsabilidades para a sociedade civil.

Reduzindo o seu papel a um prestador de serviços, o Estado passa a promover as políticas sociais com a participação da sociedade, descentralizando suas responsabilidades. A ele, Estado, restou apenas algumas atribuições, entre elas: a definição de políticas públicas por meio de ajustes fiscais; a privatização das empresas estatais para captação de recursos; a promoção da liberdade comercial, acabando com o protecionismo; a destinação dos serviços ao setor privado em nome da eficiência; o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil na provisão dos serviços não exclusivos do Estado, como educação, saúde e segurança (PERONI, 2003).

As ideias neoliberais se materializaram em todos os setores da sociedade brasileira. Serviços como educação, saúde, cultura, antes de responsabilidade do Estado, foram descentralizados para setores chamados de “não estatais”, representados por entidades filantrópicas sem fins lucrativos ou mesmo por instituições do próprio mercado (SANTOS, 2008). As reformas educacionais dos anos 1990 se inseriram nesse contexto, pois havia a necessidade de alinhar a educação à nova ordem econômica internacional, ajustando a educação às exigências do novo mercado do trabalho.

3 IMPLICAÇÕES DO ESTADO MÍNIMO PARA A EDUCAÇÃO

A análise segue debruçando-se, especificamente, sobre os impactos produzidos pela ideologia do Estado mínimo na educação brasileira.

Pretende-se trazer algumas evidências de que a educação, para a ideologia do neoliberalismo, exerce papel central no novo estágio do capitalismo internacional, pois constitui fator determinante para o desenvolvimento econômico de um país. Sem a educação não seria possível incorporar os novos conhecimentos exigidos pela economia globalizada, sequer dispor de um trabalhador eficiente e produtivo requerido pelo mercado.

Segundo Santos (2008, p. 5), a educação, em todos os seus níveis, além de ter sido um dos setores mais impactados pelo neoliberalismo, também serviu como propagadora deste, sobretudo via instituições escolares. Para a autora:

Pelo fato de o mercado ser agora o regulador da sociedade e o Estado o aparato articulador entre o mercado e a sociedade, a educação passou a ser campo estratégico de disseminação do discurso ideológico neoliberal que estava explícito nessa relação entre Estado e mercado.

Como consequência, passou-se a propor uma agenda global para a educação, com especificidades para cada país, mas com uma orientação única, criando-se políticas globais e publicando-se documentos, como os publicados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia (1990) e pela Conferência de Dakar, no Senegal (2000).

As primeiras intervenções feitas por organismos multilaterais na educação remontam à década de 1990, com a realização da Conferência de Jomtien, que resultou na publicação do documento Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1998). A partir desse marco histórico, passou-se a assistir a uma série de reformas de âmbito internacional, em que metas, programas e ações são definidos por organismos como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia (UE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) incorporou várias dessas reformas. Segundo Silva (1995, p. 12), a LDB foi reestruturada com base nos princípios neoliberais, com o objetivo de "fazer com que as escolas preparem melhor os seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional." O eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e produtividade, fazendo-se necessário, entre outras medidas, uma política de descentralização de responsabilidades e de terceirização de serviços.

A reforma do aparelho do Estado obrigou a mudar o próprio paradigma de gestão da educação escolar. Adotou-se um modelo alicerçado nos princípios da racionalidade dos gastos e recursos e da eficiência em termos de resultados, seguindo os princípios empresariais de gestão. Segundo Lara e Silva (2008, p. 9):

[...] o setor educacional recebeu uma configuração política para a sua gestão; esta, por sua vez, deve ser analisada enquanto gestão educacional em seu aspecto macro que envolve a reconfiguração do planejamento educacional tendo influência direta dos interesses de reestruturação capitalista que desencadeiam as reformas educacionais preconizadas, financiadas, orientadas e avaliadas no âmbito da missão estabelecida pelas agências internacionais do sistema da ONU.

Em troca do financiamento pelas agências internacionais, o sistema escolar como um todo é orientado e avaliado por elas, como uma moeda de troca. As políticas, programas e ações estão conectados a projetos mais amplos.

A "receita" neoliberal tornou-se conhecida nos países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina. Para sair da crise, bastaria seguir as receitas do ajuste fiscal, da reforma neoliberal do Estado e do financiamento bancário para alavancar o desenvolvimento. E como moeda de troca, restou aos países fazer a adesão às orientações, recomendações e programas impostos pelos organismos internacionais, bem como cumprir as metas.

Nessa lógica perversa, mas eficaz do ponto de vista do neoliberalismo, as políticas sociais, entre elas a educação, passaram a ser terceirizadas pelo Estado a segmentos do mercado ou do "quase mercado" (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). A educação, entre as políticas sociais, talvez tenha sido a que mais sofreu os impactos do neoliberalismo. A privatização em larga escala do Ensino Superior e seu avanço nos demais níveis de ensino constitui a materialização das imposições dos organismos internacionais. O que restou de público na educação teve que se ajustar aos princípios da racionalidade empresarial, começando pela sua gestão, passando pela formação e valorização dos professores. O Estado passa a ser regulador e avaliador, cabendo à educação assimilar os valores do mercado.

Para Maués (2011, p. 83):

[...] o papel do Estado tem mudado em função das exigências do capitalismo internacional, que dele demanda agora um papel muito mais regulador do mercado do que provedor dos bens necessários à sociedade. A globalização tem exigido não mais um Estado-nação, mas um Estado transnacional que vai também autorizar e adotar regulações que serão supranacionais. Daí a importância que os organismos internacionais e no caso em questão a OCDE ganha enquanto definidora da regulação de políticas.

A principal estratégia das reformas neoliberais no campo educacional foi a de tornar a educação uma mercadoria como as demais. A educação passou a ser uma atividade competitiva e globalizada. O Banco Mundial, assim como outros organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comunidade Europeia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a OCDE, o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), tiveram papel decisivo nessa mudança paradigmática; passaram a interferir na formulação de políticas e na definição de metas com base em padrões de qualidade de países do centro do capitalismo.

Os interesses de organismos multilaterais em investir na educação básica de países em desenvolvimento ancoravam-se nas mudanças do mundo do trabalho promovidas pelo capitalismo pós-industrial que passaram a demandar “educação para todos”. O objetivo era o de modernizar os sistemas educacionais em escala mundial, tornando-os mais flexíveis e eficazes. Afirmava-se que as escolas públicas eram excessivamente burocráticas, caras e ineficientes, se comparadas com as organizações do setor privado. Portanto, era preciso alçá-las ao nível de produtividade das empresas do mercado.

Entre os organismos multilaterais de maior peso no cenário internacional está o Banco Mundial (BM). É notória sua atuação em defesa de reformas educacionais nos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. Para o BM, a educação, em todos os seus níveis, é uma questão de estratégia para o desenvolvimento dos países periféricos (WORLD BANK, 2011). Os avanços tecnológicos produzidos pela sociedade do conhecimento implicaram mudanças no perfil dos profissionais inseridos no mundo do trabalho, exigindo-se o alinhamento da educação a essa nova realidade. Ainda segundo a visão do BM, o Estado, sozinho, seria incapaz de arcar com o financiamento da educação como um todo.

Para dar conta de tamanho desafio, duas estratégias foram pensadas. A primeira delas foi a de dividir a responsabilidade da “educação para todos” “[...] com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [...]”, como sugere o art. 7 do documento final da Conferência de Jomtien, intitulado *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1998).

A segunda estratégia, associada à primeira, foi a de recomendar aos países em desenvolvimento o investimento na formação e na valorização dos profissionais da educação, como medida para superar seus baixos indicadores de qualidade. Segundo a Conferência de Jomtien, art. 7, “[...] as condições de

trabalho e a situação social do pessoal docente devem ser urgentemente melhorados." (UNESCO, 1998). O Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993), elaborado como "tarefa de casa", volta a essa questão.

Foi nesse contexto que teve espaço e se proliferou no País a Teoria do Capital Humano, amplamente difundida pelo BM e outros organismos internacionais aos países tomadores de recursos para a educação. Para essa teoria, destinar recursos à educação não representaria despesas, mas investimento, uma vez que o retorno vem sob a forma de desenvolvimento social e econômico (FRIGOTTO, 2010). Portanto, os investimentos feitos na educação, em especial no aluno e professor, reverteriam para a sociedade. Para Silva Júnior (2002, p. 44), "essa lógica coloca a educação pública como bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda."

Segundo Monlevade e Silva (2000, p. 87): "as políticas e estratégias do BM para a educação pública brasileira fixaram, com consistência, os meios para a transferência desse serviço público para ser redefinido segundo as leis da competitividade do mercado", abrindo-se o espaço para os investimentos privados.

As medidas recomendadas pelo BM e suas agências correlatas materializaram-se, no Brasil, nas reformas processadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Na mesma lógica, trilharam outros documentos, como o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024, o Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros. As reformas abarcaram os diversos níveis e modalidades de ensino, passando por mudanças de menor ou maior alcance, como gestão, financiamento, avaliação, formação docente, valorização profissional, sempre com o objetivo de adequar a educação às novas exigências do mundo do trabalho.

4 CONCLUSÃO

A crise enfrentada pelos países centrais, sobretudo nos tempos do pós-guerra fria, trouxe de volta a ideologia do liberalismo do século XIX, agora com o codinome de neoliberalismo. O receituário neoliberal apregoa, basicamente, a substituição do Estado do bem-estar social pelo Estado mínimo. No Estado mínimo, o Estado, ao redefinir seu papel, passa a trabalhar com políticas públicas voltadas mais para a expansão dos mercados do que para atender aos serviços básicos da população, como educação, saúde e segurança.

O neoliberalismo encontrou ressonância nos países periféricos que, mais cedo ou mais tarde, também tiveram que se adequar à nova fase do capitalismo internacional, procedendo a mudanças e reformas nas estruturas sociais, iniciando pela reforma do próprio Estado. Entre as reformas, a que mais impactos produziu foi a reforma educacional, que aportou no Brasil nos anos 1990, por recomendação de organismos internacionais, sob a liderança do BM.

O compartilhamento do desafio da “educação para todos” com a sociedade civil (leia-se “mercado”), as mudanças paradigmáticas ocorridas na gestão escolar, a avaliação em larga escala, o estímulo ao setor empresarial e aos organismos não governamentais como agentes e, não raramente, como protagonistas do campo educacional constituem a materialização das reformas educacionais ainda em andamento no País. O que restou de “público” na educação teve que se ajustar aos princípios da racionalidade empresarial, começando pela sua gestão, passando pela formação e valorização dos profissionais do magistério. Ao Estado restou o papel de regulador e avaliador, cabendo à educação assimilar os valores do mercado.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **A cidadania negada**: política de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**: 1993-2003. Brasília, DF: CIBEC/ INEP, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051/3318>. Acesso em: 07 set. 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LARA, Â. M. de B.; SILVA, J. A. da. A Reforma do Estado e a política educacional brasileira na década de 1990. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília: Unesp/Marília, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/janialvessilvaangelamaralara.pdf>. Acesso: 22 out. 2015.

MAUÉS, O. C. A Política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 25 out. 2015.

MONLEVADE, J.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Ideia Editora, 2000.

PEREIRA, L. C. B. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 66, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142009000200002&lng=pt&nrm=i. Acesso em: 11 nov. 2015.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, S. A. dos. Implicações da Reforma do Estado para as Políticas de Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Ed. UFU, 2008. p. 1-14. 1 CD-ROM.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, T. T. da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1637/1378>. Acesso em: 15 out. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

WORLD BANK. **Learning for all**. Investing in people's knowledge and skills to promote development. Education Sector Strategy 2020. Washington, D.C.: World Bank, 2011.

