

UNIVERSIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA EN BRASIL EN EL MARCO DEL PROCESO DE REESTRUCTURACIÓN Y REFORMA DEL ESTADO

Paulo Gomes Lima

paulogl.lima@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

Brasil

Recibido: 26/02/2017 Aceptado: 14/04/2017

Resumen

Este estudio exploratorio tiene por objetivo examinar la educación superior en Brasil a partir de la reestructuración productiva y la reforma del Estado desde la década de 1990. Se utiliza una revisión de la literatura como un espacio de discusión acerca del objeto de estudio. Se concluye que las políticas educativas, en particular para la educación superior en Brasil, se convirtió en terreno fértil en este contexto; sin embargo, observar a través de este estudio que las políticas (sociales) para la inclusión social de compensación de la Universidad se vincularon en su totalidad a la lógica del mercado capitalista en un nuevo disfraz, lo que debilita la democratización del acceso y la normalización de su reducción a las medidas paliativas.

Palabras clave: políticas educativas, las universidades brasileñas, la reestructuración productiva

UNIVERSITY AND EDUCATIONAL POLICY IN BRAZIL IN THE CONTEXT OF RESTRUCTURING PROCESS AND STATE REFORM

Abstract

This exploratory study aimed to examine higher education in Brazil since the industrial structure and state reform from the 1990s. Used as a review of literature as a space for discussion about the object of study. We conclude that educational policies, particularly for higher education in Brazil, became fertile ground in this context, however, observed through this study that the (social) policies for social inclusion compensatory University met in its entirety to the market logic capitalist in a new guise, weakening the democratization of access and normalizing their reduction to palliative measures.

Keywords: Educational policies, Brazilian universities, productive restructuring

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E UNIVERSIDADE NO BRASIL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMA DO ESTADO

Resumo

Este estudo de caráter exploratório teve como objetivo analisar a educação superior no Brasil a partir da reestruturação produtiva e reforma do Estado a partir da década de 1990. Utilizamos como a revisão de literatura como espaço de discussão sobre o objeto de estudo. E concluímos que as políticas educacionais, particularmente para o ensino superior no Brasil, se tornaram campo fértil neste contexto, entretanto, observamos, por meio deste estudo que as políticas (sociais) compensatórias de inclusão social à Universidade atendiam em sua totalidade à lógica do mercado capitalista sob nova roupagem, fragilizando a democratização do acesso e normatizando a sua redução à medidas paliativas.

Palavras-chave: Políticas educacionais, universidade brasileira, reestruturação produtiva

Introdução

Os significativos impactos de agências multilaterais às políticas educacionais no Brasil foram deflagrados com maior ênfase em meio à promoção da reestruturação produtiva e reforma do Estado a partir da década de 1990, se bem que o seu histórico de intervenção consentida é anterior. A presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia sob a perspectiva neoliberal e sob a promessa de uma revolução gerenciada, atendeu, aos rogos do mercado internacional com forte ênfase na introdução e desenvolvimento de novos arranjos capitalistas e adequação da força de trabalho por meio da formação de um perfil profissional pertinente.

Vale lembrar que, em nenhum momento a dimensão explícita da expropriação do direito e controle ideológico fora evidenciada nas proposições de políticas públicas no mundo e muito menos no Brasil, particularmente às políticas educacionais, caminho esse bem característico da doutrinação do metabolismo do capital, que implica seus interesses, sem modificar a base de sua teoria social, veiculando a necessidade de um mundo mais inclusivo e solidário e, por isso, difundindo a ênfase da responsabilização social, por um lado e por outro justificando medidas pontuadas pelo mercado para “erradicação de crises” e benefício das economias mundiais.

A orientação neoliberal de uma reestruturação produtiva, nesse sentido, solicitava a reforma do Estado, projetando, conseqüentemente a tipologia necessária de “cidadão globalizado para a “inclusão social brasileira” das “benfeitorias da relação capital-trabalho enfaticamente valorizada pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito, orientando as políticas públicas para educação sob essa ótica. Para esse tipo específico de ideologia, o ponto nevrálgico é a conquista reificada e a manutenção do poder, época após época, uma vez que, nessa perspectiva, o poder não se compartilha universalmente, pelo contrário, deve ser gerenciado por aqueles que realmente “entendem” de determinado processo, daqueles que “são” capazes de gerenciá-lo de forma eficiente e eficaz e que “assumem” em si a missão explícita de favorecer “o crescimento geral da nação”, pois afinal de contas “possuem” o domínio visionário das políticas e técnicas acertadas para fazer o mecanismo da máquina administrativa funcionar.

O conjunto ideológico dessa perspectiva não é diferente do que ocorreu por ocasião da divisão social do trabalho, nas comunidades primitivas, inaugurando segmentos sociais

diferenciados em conformidade com o trabalho produzido – classe dos executores e classe dos administradores. Tal divisão objetivava inicialmente o bem comum produzindo-se mais e com melhor aproveitamento dos recursos disponíveis até que, os vários sentidos do poder num discurso meritocrático fizessem que fosse outorgada a supremacia do trabalho intelectual sobre o trabalho braçal, dos valores de um segmento social que trazia em si a resposta mágica dos deuses para todos os problemas do povo sobre os valores assistemáticos que não se prestavam a um planejamento adequado em nível de manifestações produtivas propriamente ditas.

Para consolidação dessa visão foi necessário se estabelecer tipologias diferenciadas de educação para cada um dos segmentos surgidos: uma para os dominadores e outra para os dominados – estas tipologias refletirão ao longo do tempo a sistematização de uma educação específica para as classes burguesas e nenhuma ou uma educação conivente com os seus interesses de controle social para as classes menos favorecidas. Esse tipo de relação é reelaborado e defendido sob diferenciadas formas desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade e os discursos com o passar do tempo se caracterizaram muito mais numa perspectiva ideológica em sentido restrito do que numa ideologia em sentido amplo, velando-se os interesses de oligarquias por meio dos muitos sentidos que os seus argumentos discursivos apresentam, atestando o reconhecimento e legitimidade impostas da divisão social de classes e do trabalho.

A reestruturação econômica nos países capitalistas assume essa lógica de polarização entre classes sociais, predominando um discurso neoliberal que, embora não seja tão explícito quanto aos seus objetivos reais (por conveniência), é coerente em relação a defesa de seu ideário, obviamente de forma velada. É nessa direção que todos os eventos internacionais estarão centrados – vale acentuar que, por um lado, enquanto os discursos da erradicação da pobreza, da elevação de maior acervo cultural dos países periféricos, das reorientações das políticas educacionais com suporte técnico de organizações multilaterais são enfáticos na dimensão da justiça social, por outro, as dimensões da universalização e equidade são apenas são apenas resvaladas e colocadas em plano marginal.

Na década de 1990, os esforços internacionais na ratificação desse “ideário comum”, foram incorporados nas políticas públicas de muitos países em desenvolvimento, a partir de alguns eventos, do quais o Brasil foi assíduo signatário, a saber: Projeto Principal

de Educação para a América Latina e Caribe (1979), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e Reunião de Kingston na Jamaica (1996). Além da “preocupação no fortalecimento da educação básica nos países periféricos, o que provocaria uma redução no nível de pobreza mundial, havia que se pensar uma atualização para a educação superior, o que não tardaria a acontecer no final da década.

A Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO), preocupada com a “inadequabilidade da estrutura e funcionamento” e da universidade frente ao mundo globalizado, no período de 5 a 9 de outubro de 1998 em Paris, França, propôs uma linha direcional para nortear o seu caminho rumo ao século subsequente. Esta nova organização da universidade deveria se posicionar favoravelmente acompanhando e incorporando as necessidades de preparação de um perfil profissional centrado em policompetências objetivas de sua qualificação profissional e sua contrapartida seria a de criar condições “ótimas” para a sua ocorrência – em nível de infraestrutura e maior abertura social para a inclusão social de demandas pouco consideradas.

No ano de 2009 ocorreu Conferência Mundial sobre Ensino Superior: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social). Desse referido evento fora redigido um documento datado de 08 de julho de 2009, que traz no preâmbulo toda uma apologia à sinergia dos “interesses maiores” da universidade como direito universal da humanidade e por isso mesmo a justificativa para a luta contra a crise e a promoção de uma sociedade integradora e combatente às questões da pobreza e promoção da inclusão social.

Para entendermos de forma contextual a orientação da inclusão educacional na contemporaneidade, promovida com muita ênfase por distintos organismos multilaterais é necessária uma triangulação entre reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais que apontam para a denúncia ao assentimento do controle neoliberal, tomando o caso brasileiro como recorte. A adesão brasileira ao ideário neoliberal, analisada por essa trilogia, encontrará todas as condições favoráveis para a sua expansão e a reforma do Estado brasileiro representará uma orientação anuente à acumulação do capital, onde as políticas educacionais refletiriam em todos os níveis o reforço de uma escola e universidade dualista e

excludente.

Sobre a reestruturação produtiva

A estruturação produtiva nos países capitalistas assumiu a lógica de polarização entre classes sociais, predominando um discurso ideológico em sentido restrito que, embora não se mostrasse tão explícito quanto aos seus objetivos reais (por conveniência), era, no mínimo, coerente em relação a defesa de seu ideário, obviamente de forma velada, a saber, a expropriação de direitos do cidadão e controle para uma sociedade liberal direcionada ao consumo e expansão globalizada do mercado capitalista e à clássica defesa da divisão internacional do trabalho.

Ao capital estrangeiro tal retração era muito significativa, uma vez que o empresariado brasileiro recorria ao mesmo em busca de investimentos diretos ou indiretos, concentrando rendas e propiciando medidas econômicas institucionais de livre controle do mercado. Esse quadro apontava para duas realidades segundo Xavier (1990, p.53-54), a saber: a) do ponto de vista da realidade interna, o impedimento da integração nacional e absorção da ideologia capitalista e b) do ponto de vista da realidade externa, estímulo à modernização sim, mas com o impedimento do desenvolvimento autossustentável.

Nesse contexto, em que as relações de poder dão estabilidade aos privilégios das classes hegemônicas no Brasil e em que o capital internacional se “legitima” como necessário à visibilidade econômica do Brasil, o nacional-desenvolvimentismo entra em colapso. A dimensão norteadora apontava o mercado como regulador da economia, marcando a expropriação histórica dos detentores da força de trabalho. A demanda educacional seguirá orientada por esta lógica, na formação de um homem determinado para uma sociedade condicionadora de interesses da internacionalização do capital.

Enquanto o Brasil, em sua estruturação produtiva incipiente, está imerso no “adestramento” tardio do capitalismo internacional; observa-se, na década de 1970 a solicitação da lógica do mercado capitalista evocando não somente maior expansão de mercados, mas uma reestruturação produtiva deflagrada pela constatação da falência do modelo fordista/taylorista, compassado pela baixa produção e produtividade industrial e resultando em redução de níveis de expansão do capital, tendência decrescente da taxa de lucro e crise do Welfare State ou Estado de Bem-estar social, que gerou a crise fiscal do Estado capitalista.

Esta reportagem é muito oportuna quando consideramos a totalidade do programa de governo de FHC nos anos de 1990 e sua proposição frente a reforma de Estado que, de forma geral, do início ao fim do governo, em nome da “social democracia” adotou quase que unanimemente as primeiras diretrizes neoliberais operacionalizadas por Margaret Thatcher, a saber: elevação das taxas de juros, diminuição significativa sobre os rendimentos altos, abolição de controle sobre os fluxos financeiros, geração de níveis massivos de desemprego, sufocação de greves, imposição de legislação anti-sindicais, corte de gastos sociais e por último, mas não menos importante, um acentuado programa de privatização; têm sido em maior ou menor intensidade o programa de governos neoliberais. Embora os discursos explicitem até a preocupação com o bem-estar social, o que vai predominar em tais economias é exatamente a ortodoxia neoliberal por meio do controle social, expansão do capital, mercado abundante de mão-de-obra (neutralizando as ações sindicais) e medidas que atenuem ou deixem de enfatizar o pleno emprego e concessões fiscais àqueles que detêm o capital financeiro.

Nesse sentido para que a reestruturação produtiva alcançasse sucesso nos países capitalistas (neoliberais) seriam necessários investimentos maciços em setores de ponta (informática, química, biotecnologia, dentre outros) e modernização de setores dinâmicos (automobilístico, produtos, processos), novos padrões de organização e gestão do trabalho (modelo Just-in-time), automação dos processos produtivos e controle dos sindicatos, mudando a lógica capital-trabalho. Nesse caso, cumpre observar que a tipologia de homem para a sociedade neoliberal exigia que se cumprisse uma preparação e qualificação constantes entre competências e habilidades, assim a escola em todos os seus níveis também deveria ser revisitada para a nova agenda da economia mundial.

O neoliberalismo, um novo arranjo para o formato antigo da exploração do trabalho pelo capital, transversaliza as economias mundiais, entretanto, como afirma Torres (2003, p.147), “[...] é questionável que elas compartilhem, juntamente com os países capitalistas desenvolvidos do mundo, de um ambiente organizacional e cultural comum.”

Sobre a reforma do Estado

Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso nas urnas em 1994 e o seu empossamento em 1995 como presidente do Brasil, veio à tona uma veemente cobrança

acerca de um dos seus ditos acerca de uma necessária e urgente reforma do Estado. Assim, o ponto nevrálgico que conduziria a arrumação da casa nos seus distintos setores estava na perspectiva dessa reforma de cunho político, fiscal e institucional. Tal reforma apontada cria-se, contribuiria para a projeção do país como promissor em investimentos e adequado à nova ordem econômica mundial pautada pela globalização, tendo o desenvolvimento tecnológico como elemento desencadeador desse processo.

Na visão do governo tucano isto seria possível tangendo duas dimensões que se convergiam: a adequação às pressões externas da internacionalização das economias e dos mercados e o atendimento às demandas da sociedade. Segundo esta perspectiva havia que se mudar de modelo de administração, pois a administração pública brasileira, centrada em interesses particularistas, clientelistas e fisiológicos, desde a era Vargas pós-30 e consolidada nos governos posteriores era a principal causa apontada pelo atraso histórico do desenvolvimento do Brasil como potência econômica. A lógica era a de que o próprio governo deveria acompanhar as novas formas de produção e organização de trabalho em nível mundial rompendo com os pressupostos weberianos de administração burocrática e com os tradicionais modelos fordista, provendo a requalificação do trabalho e do trabalhador sob uma perspectiva que acompanhasse a nova dinâmica econômica e social.

Segundo Bresser Pereira (1996) a reforma de Estado proposta pelo governo FHC não era neoliberal, muito pelo contrário, era a de uma social democracia, pois não tinha o objetivo de tirar o Estado da economia, mas o de favorecer a sua governança mediante recursos financeiros e administrativos, rompendo com a crise do Estado deflagrada desde o governo militar. Para Mészáros (2006b, p.777) *“O princípio orientador axiomático da socialdemocracia reformista foi o de jamais contestar o funcionamento tranquilo da relação-capital, aceitando assim a subordinação estrutural permanente do trabalho ao capital em troca de melhorias marginais no padrão de vida dos ‘eleitores’ em áreas muito limitadas do planeta, sem jamais se questionar por quanto tempo seria possível garantir essas melhorias marginais.”*

Por meio da criação do MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), propunha-se uma administração gerencial pautada pela eficiência e eficácia dos serviços públicos e com isto, toda a dinâmica estatal seria beneficiada, uma vez que todos os esforços culminariam para aproximações mais afinadas entre o público-privado,

projetando o Brasil como país de economia sustentável no mundo globalizado. Bresser Pereira apontava que esta reforma deveria ser orientada pela flexibilização do estatuto da estabilidade dos servidores públicos e pela transformação da administração pública brasileira em gerencial (Lima, 2005).

É oportuno destacar que o modelo de administração pública gerencial ou “nova administração pública” não se tratava de uma idéia inovadora do governo FHC ou mesmo de Bresser Pereira. Nos anos de 1980, esse modelo havia sido implantado no Reino Unido (primeiro país, nesse mesmo período, que se destacou como precursor da materialização dos pressupostos neoliberais), na Nova Zelândia e na Austrália e nos anos de 1990 nos Estados Unidos.

Como se pode perceber os próprios pressupostos da reforma pretendida, além de apresentar uma característica velada não faziam parte de uma política propriamente brasileira, como é histórico, conduziu-se por uma adaptação de alguns pontos referenciais e a defesa em sua completude de pressupostos que, da primeira à última instância se caracterizavam por uma índole neoliberal, caindo por terra a negação da mesma por Bresser Pereira e demais participantes do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Mas a verdade é que entre o final de seu primeiro mandato e o começo do segundo, o Brasil registrou o recorde histórico de falta de emprego com carteira assinada, enquanto que grande número de brasileiros se inclinava para a informalidade e/ou vinculados ao seguro desemprego, por conta dos arranjos político-econômicos em que o país atravessava. Entretanto, o discurso declarado fora tão bem articulado e veiculado ideologicamente pela equipe governamental e pela mídia que Fernando Henrique Cardoso, conseguiu reeleger-se com 53,06% dos votos no primeiro turno.

As medidas levadas a cabo em nível de reestruturação produtiva e reforma do Estado, culminaram em ordenamento substancial das políticas públicas para a educação brasileira, inclusive no posicionamento acerca da “inclusão social” de classes menos favorecidas e grupos étnicos à universidade e demais modalidades de ensino, como já vinha sendo arquitetado entre as décadas de 1980 e 1990.

E de fato esses pontos seriam objeto de contemplação na Constituição Federal de 1988, por meios de princípios orientadores e que oito anos depois constariam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o n. 9394/96. Logo, o seu caráter democrático

orientado terá como sustentação a lógica de uma sociedade democrata asseguradora dos direitos constitucionais dos cidadãos, destacando a ênfase para a educação básica e atenção primordial para o ensino superior, centrado nas políticas de C&T como legitimadoras de crescimento do país, não se explicitando as intencionalidades do mercado capitalista.

Os arranjos em nível de organização das políticas públicas no Brasil atentavam para a prescrição constitucional das indicações multilaterais, encaminhando-se para a projeção de políticas setoriais de ponta, envolvendo um padrão diferenciado de educação superior para as classes trabalhadoras, o aprimoramento e delineamento da universidade pública como centro de excelência para a classe economicamente hegemônica e da proposição de uma nova LDBEN, que seria viabilizada nos primeiros anos do governo FHC, da organização de parâmetros curriculares educacionais para a educação básica e mais adiante da “re-forma” universitária incidente no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Em suas duas gestões o governo Lula que não modificou a disposição seletiva da universidade, compactuando com as adequações neoliberais e, por sua vez, com os programas assistencialistas de combate à pobreza, de controle do rendimento escolar dos alunos brasileiros, atestando perante os organismos multilaterais de financiamento que o Brasil havia realizado sua “lição de casa”. Não somente o pano de fundo, mas o protagonismo neoliberal, principalmente na década de 1990 e depois no século XXI, será o maior condicionador das políticas públicas educacionais no Brasil na relação meios de produção, força de trabalho e ideologia conservacionista do capital.

O papel político da educação com o passar do tempo, levando em conta a relação da acumulação do capital, produz e reforça a hegemonia de classes sociais com a ênfase na expansão de educação básica para o povo e sua preparação para um mercado de trabalho determinado e, ao mesmo tempo, promove a contenção das medidas estruturais para a educação superior daquelas, na medida em que confere ao âmbito meritocrático o acesso e ingresso à universidade pública, minimizando o crescimento infraestrutural de oferta, acesso e permanência, por seu caráter de atendimento elitista. Por outro lado, propicia a oferta de educação superior pela iniciativa privada compassada pelas leis de oferta e procura do mercado, para onde, como rebanhos, são convergidos àqueles não “agraciados” pelo sistema, explicitando a lógica: escola de qualidade não para todos e universidade pública para os eleitos e, quando muito para àqueles, cujas benesses do Estado privilegiou para mostrar a

dimensão de sua preocupação social.

Nesse sentido, é oportuno acompanharmos a sustentação dessa leitura sobre as políticas educacionais no Brasil, com ênfase na década de 1990, quando a incorporação da teoria neoliberal é explicitamente abraçada e, a posteriori, continuada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o que demonstra que nenhuma promessa ou medida paliativa poderão em si resolver problemas estruturais, dados os interesses orientados pela manutenção do quadro da exploração do trabalho e a sistematização do metabolismo do capital.

Sobre as políticas educacionais no Brasil na década de 90 e além

Na década de 1990 a educação em seus diferentes níveis, voltada para as classes trabalhadoras deveria ter como papel precípua o de correção das desigualdades sociais, o Estado minimiza a sua responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social atuando como regulador do mercado.

Segundo nos relata Ferreiro (2001), a década de 80 foi um período marcado por uma queda nos investimentos em educação mundial e ao final dessa década novamente se ouvia a voz da UNESCO dizendo que 1990 seria o ano da Alfabetização, da aproximação entre os países visando avanços significativos na melhoria e qualidade da educação mundial, inaugurando assim a década da educação.

Nesse mesmo período o Banco Mundial decide investir em diretrizes específicas para a educação básica de países periféricos e incidir sobre as políticas governamentais, culminando nesse mesmo ano em Jontiem na Tailândia a elaboração da Declaração Mundial da Educação para todos. Desse quadro destacam-se dois discursos: um “discurso Oficial “e “um discurso de denúncia”, onde o discurso oficial aponta a quantidade de escolas inauguradas, a quantidade de crianças matriculadas e a semelhança entre as escolas; enquanto que o discurso da denúncia apresentava a má qualidade das construções, a realidade de classes superlotadas, dos períodos intermediários contraproducentes e dos professores cansados e mal pagos.

Medidas abruptas, atinentes a uma cartilha listada por referenciais ditados por instituições além fronteiras não podem pretender resolver problemas tão abrangentes de um momento para o outro como que, por encanto, ou por investimentos em formação ou treinamento de professores, a doação de livros didáticos, a elaboração dos parâmetros

Curriculares, a inserção de recuperação paralela e o estabelecimento de um modelo (antes seriado) para ciclos ou progressão continuada fossem resolver a problemática da educação nacional, a despeito de fatores socioeconômicos, que tanto influenciam a totalidade da realidade brasileira, no caso da educação básica e muito menos induzir medidas de justiça social, mediante programas de inclusão social, desprezando por conveniência as dimensões de universalização, democratização e humanização das oportunidades sociais via instituições escolares.

Para Coraggio (1996, p.86) a lógica do novo arranjo do mercado capitalista internacionalizado, explica o porquê de o Banco Mundial destacar-se, principalmente na década de 1990, como agência promotora de investimentos em setores sociais, bem como na reorientação de diretrizes educacionais em todos os âmbitos, centradas no mesmo foco. Tal orientação centra seus esforços na oferta de uma categoria circunstanciada de “qualidade da educação”, marcada por ações paliativas, mas que apresenta o Estado como agente promotor de visibilidade do país, coerente com as demandas internacionais.

Enfatiza-se que a reestruturação produtiva orientada pelo novo arranjo da lógica capitalista globalizada e a reforma do Estado, iniciada na década de 1990 serão os delimitadores das políticas e propostas educacionais em atendimento aos requisitos da regulação do mercado, conseqüentemente, para a formação de uma tipologia de cidadão pertinente aos anseios da sociedade neoliberal. Incluso nesse quadro estariam arranjos paliativos para correção de fluxo à universidade e a defesa da inclusão social como saída para a resolução de dívidas históricas. No caso brasileiro, essa dimensão solicita a compreensão da Educação superior no contexto o modo de produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão que, evidentemente, transitando entre o pré-capitalismo e o capitalismo com nova roupagem.

Como podemos observar, ao longo de sua “reorientação” na década de 1990, a educação brasileira na triangulação reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais estava condicionada por uma projeção da qualidade de ensino, entretanto, de maneira determinada pelos compromissos assumidos pelo Brasil como signatário do ideário neoliberal, frente a organizações multilaterais. As políticas educacionais para a educação básica geraram um outro núcleo de preocupação: alunos excluídos dentro da própria escola, marcado por um acentuado analfabetismo funcional. A exclusão se encaixa em interfaces

desses fatores, uma vez que no passado era gerada pelas dificuldades de acesso, repetência e evasão, porém, da década de 90 até a contemporaneidade, a mesma pode ocorrer apesar da pretensa garantia de acesso e permanência nas escolas, isto é, pode estar ocorrendo uma exclusão intramuros, pois de fato, as condições que reproduzem o fracasso escolar ainda não foram suficientemente encaminhadas para uma resolução coerente e consiste frente às solicitações de uma educação de qualidade.

Sobre esse aspecto Lima (2007) enfatiza que a escola tem acompanhado o movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e o que é pior, muitas vezes reproduzindo-as em seu próprio seio, por meio de uma educação formal distanciada da crítica da própria sociedade, da crítica da conscientização da ideologia em sentido restrito, da crítica da inculcação de determinismos, que embora não naturais e não legítimos, são assumidos como comuns e convenientes, norteados a vida escolar e controlando o seu desdobramento. O controle da escola como aparelho ideológico, assim como o de qualquer outra instituição, centraliza na fragmentação da organização dos atores sociais a sua grande força, ora ratificando o ideário hegemônico a ser privilegiado, ora evidenciando a culpabilidade de grupos ou pessoas pelo andamento das condições desfavoráveis da infraestrutura de um país.

Também em relação à educação superior, por meio das ações afirmativas – projetaram-se medidas de “discriminação positiva” – “discriminando excludentemente toda uma sociedade com um discurso de justiça e negação de sua universalização.

Em nome de da correção de uma dívida histórica a discriminação positiva assume em si uma violência muito maior: toda a sociedade é objeto de engodo, enxergando, mas não vendo, escutando, mas não ouvindo, falando, mas não vivendo a humanização das oportunidades sociais em seu sentido mais estrito. Mudaram-se os arranjos, mas a escola e a universidade brasileira permanecerão como instituições dualistas e excludentes ao longo do seu desenvolvimento, reunindo afirmações reforçadoras da teoria social capitalista do mundo globalizado, como por exemplo, as derivadas da “*Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e ação*” (05/09/1998) assinadas em Paris, França.

No artigo 1º, alínea “e”, aponta-se que a “[...] universidade tem a missão de educar, formar e realizar pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento do conjunto da sociedade, dessa maneira deverá: e) *contribuir para a proteção*

e consolidação dos valores da sociedade, propiciando aos jovens ferramentas para que a visão e exercício democráticos e críticos sejam assegurados dentro de contínuo debate sobre opções estratégicas e o fortalecimento de enfoques humanistas” e ao longo de todo o documento é tomado como diretriz a responsabilidade da educação superior para atender as demandas da sociedade hodierna, não no sentido de transformá-la, mas de sua necessária adequação ao processo produtivo em nome dos contextos de pluralismo e diversidade culturais, bem como a criação de uma nova visão do ensino superior que pressupunha o acesso a “[...] alguns grupos específicos devem ter o acesso à educação superior facilitado: povos indígenas, minorias culturais e linguísticas, povos que vivem em situação de ocupação e pessoas que sofrem incapacidades”.

Considerações finais

As políticas educacionais no Brasil para a educação superior ainda assumiriam o compromisso de “solidariedade com as mudanças do mercado internacional tendo em comum

- a) Os princípios de solidariedade e associação entre os estabelecimentos de ensino superior que deveriam ser mantidos e promovidos, buscando sempre resolver os problemas mundiais em conjunto sob o prisma da liberdade e democracia, por isso deve-se estabelecer vínculos mais acirrados da cooperação intelectual e científica em nível mundial;
- b) Essa solidariedade deverá se fazer entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, com vistas a beneficiar os países menos adiantados.

Essas orientações em maior ou menor grau foram incorporadas ao conjunto de ações da universidade brasileira, acrescidas da ênfase na educação como medida salvacionista para a emancipação do homem, de maneira a humanizá-lo, por isso o esforço delineativo de políticas de inclusão social, velando as intencionalidades e ações projetadas para a prossecução de seu inverso: os arranjos históricos de exclusão das classes desfavorecidas à universidade. Ao defender ações de cunho paliativo para a educação, tanto FHC quanto Luís Inácio Lula da Silva, pareciam estar convictos de que era possível resolver ou encaminhar as recorrências sociais sem negar o sistema capitalista.

Esse consenso será expandido pela inserção capitalista dependente do Brasil, orientado por organismos multilaterais na economia mundial e, contraditoriamente aos

fundamentos petistas, avançará na institucionalização de uma educação de massas e avanço da oferta de educação superior pela iniciativa privada, ao ponto de mais de 70% das matrículas dos bacharelados e licenciaturas pertencerem a esse âmbito, justificado por uma agenda alternativa mundial de combate à pobreza, solidariedade mundial sob a égide de uma social democracia repensada.

Lima (2004, p.29) observa que essa direção já tinha sido incorporada pela COLIGAÇÃO PRESIDENTE LULA em 2002, enquanto candidato, negava a “herança maldita” do neoliberalismo, por um lado, mas se orientava pela ratificação de seus pontos centrais na Campanha à presidência do Brasil: “a) de construção de um novo ‘contrato social’, a partir de uma intensa ‘mobilização cívica’; b) da retomada do crescimento econômico pautado numa aliança entre trabalho e capital produtivo brasileiros; c) da elaboração de políticas de inclusão social focalizadas nos segmentos sociais mais pobres, tendo a educação como estratégia para o fortalecimento da coesão social; e, d) de execução de um conjunto de reformas: previdenciária, tributária, trabalhista, agrária e do sistema financeiro”.

Eleito, Lula ressalta o seu assentimento com os organismos internacionais (BM, FMI), consoante às reformas previstas nas políticas públicas do Brasil e dentre outros pontos, tais organismos sinalizavam a direção da reforma da educação superior, como estratégia de democratização, universalização e humanização para todos em três eixos:

- a) Necessidade de investimento público no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio;
- b) Abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente através da educação superior à distância;
- c) Diversificação das fontes de financiamento para a educação superior.

Esses pontos não tardaram a ser considerados pelo governo, ainda na primeira gestão – 11/09/2003 encaminhamento da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 217, que versava sobre a diversificação das fontes de financiamento da educação superior; no mesmo ano 13/12, o Projeto de Lei Complementar (PL) Nº 118 que tratava da Lei Orgânica da Autonomia Universitária e; dois dias depois, 15/12, encaminhamento da medida provisória

(MP) Nº 147, instituidora do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

No ano seguinte, é instalado um Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior para reformular a universidade brasileira presidido por Fernando Haddad, então secretário executivo do MEC, cujo resultado não ficou muito distante das propostas dos organismos multilaterais: a) processo de inclusão social, com a ênfase na utilização das instituições privadas, na oferta de vagas subsidiadas pelo governo aos grupos desfavoráveis entre pobres e étnicos; b) ênfase na educação à distância para alcançar os “não alcançados do sistema, c) ampliação de programas ampliação e acompanhamento da avaliação da qualidade da educação oferecida quanto à eficácia e eficiência.

A transformação social tanto no primeiro como no segundo mandato de Lula para a educação em geral, e da superior em particular, não se distanciou da trajetória do governo anterior de FHC, como poderemos observar mais adiante com a saída de Tarso Genro e a assunção de Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação.

Ao invés de transformação houve de fato uma adequação infraestrutural para a realidade da educação dualista no Brasil e a conservação de sua imobilidade, mas agora com roupagem diferenciada: a concertação das desigualdades sociais, não pelo rompimento da teoria da acumulação capitalista, mas pela inclusão, se não de todos, pelo menos de grupos cuja visibilidade, favorecessem a explicitação do esforço do “mundo solidário capitalista” para a erradicação da pobreza, da fome, das oportunidades educacionais e da promoção de um mundo centrado na “solidariedade universalizante, democrática e humanizante”, âmago do governo do presidente Lula, conseqüentemente há um confronto de lógicas nesse encadeamento compassado pela disseminação dos valores da ordem mundial capitalista alienante e do consentimento tácito do Estado Brasileiro.

Referências

- Banco Mundial (1997). *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997*. O Estado Num Mundo Em Transformações. Washington: World Bank.
- Brasil (1995). Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, Brasília: DF.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei número 9394, 20 de dezembro*, Brasília: DF.
- Cardoso, F.H.C (1994). *Mãos à obra: proposta de governo*. Brasília: s.ed., 1994.
- Chauí, M. Neoliberalismo e universidade (2000). In Oliveira, F.; Paoli, M. C. (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2.ed. Petrópolis, R.J: Vozes: NEDIC.

- Coraggio, J. L. (1996). *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: De Tommasi, L.; Warde, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (2001). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. C. de (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna.
- Lima, P. G. (2009a). O processo de articulação entre C & T e políticas públicas na América Latina. In *Aleph Zero*, n.52, abril-junio de 2009. Revista de Educación y Divulgación Científica Y Tecnológica de La Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), Mx. Disp. em http://hosting.udlap.mx/profesores/miguela.mendez/alephzero/archivo/historico/az52/politicasp_ub.htm. Acessado em 20 de janeiro de 2016.
- Lima, P. G. (2009b). *Política científica e tecnológica: países desenvolvidos, América Latina e Brasil*. Dourados/MS: Editora da UFGD.
- Lima, P. G. (2007). *Saberes pedagógicos da educação contemporânea*. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo.
- Lima, P. G. (2003). *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira, SP: Amilpress, 196p.
- Lima, P. G. (2008). Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender. *Revista Educação/UFSM*. v. 33, n. 3, set./dez., p. 457-468. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/84/58>
- Lima, P. G. (2005). *Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o dito e o feito no “plano real”*. (Tese de Doutorado). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP.
- Oliveira, R. (2002). Emprego. In: Lamounier, B. & Figueiredo, R. *A era FHC: um balanço*. São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Pereira, L. C. B. (1998). *Economia brasileira: uma introdução crítica*.
- Xavier, M. E. S. P. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas (SP): Papyrus.

Autor: Paul Gomes Lima

Pós-Doutorado pela UNICAMP. Doutorado em Educação Escolar pela - UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), Mestrado em Educação pela - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (2001) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (1994). A ênfase de seus estudos situa-se no âmbito da Educação Superior e a articulação com a Educação Básica, Políticas Públicas para a Educação Brasileira, Fundamentos da educação e Gestão Educacional. É líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, credenciado pela UFSCAR e vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisas CNPQ. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências Humanas [DCHE] da UFSCAR- Sorocaba e docente do PPGED UFSCAR-Sorocaba.