

**PABLO GENTILI**  
(Organizador)

EDGARDO LANDER • NÉLGIO TRINDADE • HUGO ABOITES

MARCELA MOLLIS • PABLO GONZÁLEZ CASANOVA

ROBERTO FOLLARI • ROBERTO LEHER

# UNIVERSIDADES NA PENUMBRA

NEOLIBERALISMO E  
REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA

1

## AS METÁFORAS DA CRISE: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina

*Hélgio Trindade\**

Numa sociedade desencantada, o reencantamento da universidade pode ser uma das vias de simbolizar o futuro (...) Tal papel é uma microutopia. Sem ela, a curto prazo, a universidade só terá curto prazo.

*Boaventura dos Santos (1994: 200)*

As manifestações da crise da universidade em escala internacional ao longo do século XX — rebeliões estudantis, greves universitárias, literatura acadêmica e política — produziram um discurso simbólico que se constitui, hoje, um capital político na defesa ou na crítica à universidade.

---

\* Professor titular e ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior (Cipodes) e organizador do livro *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Vozes/Cipedes, 2000.

Vai desde o movimento da reforma universitária de Córdoba na Argentina (1918), que gerou o discurso fundador do movimento estudantil e do próprio modelo latino-americano de universidade, passando pela rebelião estudantil de 1968, na França, com seus desdobramentos na Alemanha e nos Estados Unidos, até a mais longa greve da UNAM, desencadeada em 1999, contra o fim da gratuidade do ensino superior no México.<sup>1</sup> Todos esses movimentos criaram suas metáforas para expressar, por meio de textos analíticos, de material iconográfico e de *slogans*, os diagnósticos e as denúncias que fazem parte do imaginário social das lutas universitárias.

O ideário democratizador da reforma de Córdoba, ao enfrentar o conservadorismo da mais antiga universidade argentina, estabeleceu as bases de um modelo institucional baseado no compromisso entre o projeto universitário e a sociedade: democracia interna sob a forma de um governo universitário com representação tripartite (professores, estudantes e antigos alunos) articulada com a democratização do acesso e a missão social da universidade. No Manifesto de 1918, os universitários rebeldes proclamam: "Homens de uma República livre, acabamos de romper a última cadeia que, em pleno século XX, nos prendia à antiga dominação monárquica e monástica" (...) "As dores que restam são as liberdades que faltam. Cremos não nos equivocarmos, as res-

1. A greve da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) inicia-se em 20 de abril de 1999 e as aulas reiniciam em 14 de fevereiro de 2000. Segundo Rodrigues, a greve se desdobra em três fases: 1) fevereiro/maio é a fase ascensional do movimento que culmina com o desencadeamento da greve em meados de abril; 2) maio/novembro, fase de confrontação entre as autoridades e os grevistas que ocupam os prédios da universidade e termina com a renúncia do Reitor Barnés; 3) novembro/fevereiro, fase de "contenção do conflito", com a escolha do novo Reitor, J. Ramón, sendo retomadas as negociações. Diante do impasse, a Reitoria organiza, em janeiro de 2000, um "plebiscito universitário" que deu maioria ao fim da greve, embora sua representatividade tenha sido contestada pelo Comando Geral do Greve. Em 2 de fevereiro a UNAM é ocupada pela Polícia Federal Preventiva, tendo sido presos cerca de 1.000 estudantes grevistas. As aulas reiniciam oficialmente em 14 de fevereiro, mas até fins de junho permaneceu um acampamento de pais de estudantes defronte a Reitorias em favor da liberação dos estudantes presos e da suspensão dos processos.

sonâncias do coração nos advertem: estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana."<sup>2</sup> As imagens do *co-governo e do terço* se difundiram desde a Argentina até o México<sup>3</sup> e deram suporte, no Brasil da década de 60, ao movimento da reforma universitária e à greve nacional do *terço* decretada pela UNE.<sup>4</sup>

A metáfora de um reitor francês de que a "*universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto*" revelou, no entanto, que as contradições da instituição universitária no mundo contemporâneo não se restringiam à América Latina. A irrupção dos estudantes universitários de 68, que paralisou a França gaullista por vários meses, foi a expressão mais radical deste processo. Sua reprodução nos Estados Unidos e na Alemanha mostraram que a integração da universidade ao capitalismo industrial avançado estava no centro da efervescência ideológica internacional, numa época em que cientistas sociais de prestígio universitário diagnosticavam o "declínio" ou o "fim" das ideologias.<sup>5</sup> A universidade francesa não foi capaz de responder às demandas da geração estudantil do *baby-boom* do pós-guerra e este foi o elemento desencadeador da explosão de maio de 1968 com seus desdobramentos político-ideológicos. Alguns *slogans* inscritos nos muros da Sorbonne são sugestivos das novas metáforas do romantismo revolucionário<sup>6</sup>, assim como os depoimentos

2. O manifesto termina assim: "A juventude já não pede. Exige que se lhe reconheça o direito de pensar por sua própria conta. Exige também que se lhe reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nas instâncias universitárias através de seus representantes. Está cansada de tolerar os tiranos", La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de sud américa, Manifesto (1918), La Reforma Universitaria (1927), p. 15.

3. Portantiero (1978); La Reforma Universitaria (1988).

4. União Nacional de Estudantes (UNE), Documentos (1962).

5. Refiro-me a Lipset (1960); Bell (1960); Meynaud (1961).

6. "L'immagination prend le pouvoir"; "C' est interdit interdire", "Soyez réalistes demandez l' impossible"; "Je décrète l' état de bonheur permanent"; "Un homme n' est pas stupide ou intelligent: il est libre ou il n' est pas", In *Les murs on la parole* (1968). "Pour un enseignement au service du peuple"; "je participe, tu participes, il participe, nous participons, vous participez, ils profitent". *Bibliothèque de Mai* (1968).

e as análises de sociólogos e historiadores interpretando o significado da revolução estudantil<sup>7</sup>.

A greve da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), apesar de sua complexidade política e dos seus efeitos numa instituição que pelo seu grande porte tem sérios problemas de governabilidade acadêmica<sup>8</sup>, estabeleceu um elo com o imaginário de Córdoba e de Maio de 68. Embora o contexto e a natureza do conflito sejam diferentes, a linguagem da greve e sua iconografia se inspiraram no movimento francês.<sup>9</sup> Nos muros da UNAM, ocupada pelos estudantes grevistas, os referenciais ideológicos são semelhantes: o painel de Che Guevara no prédio do diretório estudantil, os estudantes organizados em múltiplos grupos ideológicos e a linguagem dos desenhos que cobriam as paredes do interior do prédio da Faculdade de Filosofia e Letras são imagens de um discurso reconvertido para a luta contra as imposições dos organismos internacionais. Por trás dos *slogans* e da simbolo-

7. Cohn-Bendit (1968); Bensaid e Weber (1968); *Mai 68: une Révolution, Projet* (1968); *Ouvriers, étudiants: un seul combat, Partisans* (1968); Touraine (1968); Lefebvre (1968); Aron (1968); Morin, Lefort e Castoriadis (1968).

8. O gigantismo da UNAM deu origem à Universidade Autônoma Metropolitana (UAM), criada em 1973, para atender à forte pressão por educação superior. Ver Alvarado (2001). Sobre a greve da UNAM, ver os artigos de Cardiel y Gómez (2000) e Aboites (2000).

9. Os *slogans* da greve são sugestivos: "Por uma educação pública e gratuita a serviço da sociedade"; "Por un Congreso Deliberativo e a refundação democrática da UNAM" (Panfleto do "Grupo de Estudiantes de Pos-grado en Apoyo a Huelga" (ao pé de um limoeiro, a 22 de outubro de 1999). O origem e o centro da greve foi a luta pela gratuidade do ensino superior: "para que seja real o direito de educação, esta deve ser gratuita. Agora pretendem legalizar e estender a todas as escolas os pagamentos ilegais e ampliar a gama de coisas a cobrar. Isto expulsa da Universidade os estudantes de baixa renda". O Congresso Democrático e Deliberativo seria um instrumento para fundar o novo pacto: "A Universidade exige uma transformação de fundo para colocá-la realmente a serviço dos que a sustentam: toda a população." O documento do *Consejo General de Huelga* termina afirmando que estas são nossas demandas e que "defendê-las com firmeza, não intransigência, é a defesa de que sobreviverá um setor social na Universidade". E termina perguntando: "É demasiado pedir? Certamente que não. Trata-se de retornar à situação de dois anos atrás; é só não continuar com a expulsão de estudantes de renda baixa, e que se mantenham as possibilidades reais para que os filhos de trabalhadores possam chegar à Universidade."

gia político-ideológica radical, os estudantes mexicanos criaram suas metáforas: autonomia universitária diante do Estado e do Banco Mundial e defesa da gratuidade do ensino superior.

As análises acadêmicas e as denúncias políticas da crise sob os efeitos desagregadores das políticas neoliberais têm produzido outras metáforas para expressar o processo de precarização do espaço público nas universidades latino-americanas diante das "recomendações" do Banco Mundial a serem embutidas nas políticas educacionais subordinadas ao ajuste econômico e de reforma do Estado.

Foi na década de 80, na Inglaterra, no governo conservador de Margareth Thatcher, que começaram as políticas no campo do ensino superior que alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação. Este processo levou ao fechamento de departamentos e à "diabolização" da liberdade acadêmica em nome da "eficiência" e da "produtividade." Este duro período — na verdade fundador do neoliberalismo no campo universitário — foi estigmatizado por um especialista como um "Ataque ao ensino superior"<sup>10</sup>. Era a nova metáfora que simbolizava a realidade do Estado-avaliador que fará fortuna, em escala mundial, nas décadas seguintes.

O discurso crítico e as metáforas sobre a crise das universidades em geral são altamente sugestivos no final do século XX: da "universidade cativa", e do "naufrágio da universidade" à "Babel da universidade" e a "universidade em ruínas".<sup>11</sup> Um consagrado matemático francês lança um apelo, "para salvar a universidade", em 1983, com o argumento de que "a degradação da universidade nos conduz à perda de nossa identidade nacional e de nossa cultura, ao enfraquecimento de nossa tecnologia e à baixa de nosso nível de vida"<sup>12</sup>. Mais recentemente, um grupo de especialistas apresenta "alguns diagnósti-

10. Kogan (1983).

11. Lucas (1987); Freitag (1996); Mucci e Sorcioni (1996); Readings (1996).

12. Schwartz (1983: 9-18).

cos e remédios urgentes para uma universidade em perigo".<sup>13</sup> Mesmo nos Estados Unidos fala-se em "crise na academia" ou na "universidade de pesquisa em tempo de descontentamento".<sup>14</sup> Um sociólogo belga pergunta em seu livro *Massa e impotência*: a desorganização das universidades se "num futuro bastante próximo veremos o fim das universidades tal como nós a conhecemos há tão longo tempo?", porque considera que "é duvidoso que elas possam resistir às pressões da mundialização financeira e da pós-modernidade cultural".<sup>15</sup> Um filósofo da Sorbonne, porém, retoma o debate sobre o desafio universitário em termos mais radicais: "a questão da universidade poderia ser recolocada hoje nos seguintes termos: *o que é uma universidade depois do fim das universidades?*"<sup>16</sup>.

A metáfora do poder, por sua vez, se manifesta pela frase polêmica do ex-ministro da educação francês, Claude Allègre, ao afirmar que a política adequada para a universidade francesa atual seria a de *dégraïsser le mamouth*<sup>17</sup>. Reapropriada pelas grandes mobilizações de protesto, "a caça vira contra o caçador": o ministro fica identificado com o animal da metáfora, obrigando o governo socialista de Jospin a demiti-lo diante do desgaste em sua forte base política no meio educacional. Numa perspectiva mais construtiva situa-se o relatório *Por um modelo do ensino superior*, publicado em 1998, que diagnostica as distorções do sistema francês — dualidade entre as universidades de massa e o elitismo republicano das Grandes Escolas — mas que reconhece enfaticamente a relevância do ensino superior para os países desenvolvidos: "mais do que nunca, o desenvolvimento, a qualidade de vida de uma nação dependerão de seu nível cultural e científico que dependem fundamentalmente do valor de seu ensino superior"<sup>18</sup>.

13. Areser/Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche (1997).

14. Lucas (1998); Cole et alii (1994).

15. Javeau (1998).

16. Reynaul (1995: 43).

17. Significa literalmente "Tirar a gordura do mamute" e este como sinônimo de Universidade.

18. Attali (1998: 15).

Mudando o cenário para a América Latina, as universidades na década dos 80 estavam na confluência "das pressões da demanda social, das possibilidades abertas pela democratização, das restrições financeiras impostas pela reforma do Estado e das transformações da educação superior nos países desenvolvidos". Esse novo contexto "modela um perfil de mudanças no qual sobressaem as tendências de diferenciação de ofertas, multiplicação de funções e tarefas, redefinição das relações Estado-universidade e da universidade-sociedade. Na década dos 90, porém, "o panorama econômico e político latino-americano pode ser caracterizado, por um lado, em função da generalização continental das políticas de corte neoliberal, mas, por outro lado, por um certo desencanto e deslegitimação dessas receitas".<sup>19</sup>

O desmantelamento da universidade pública produz suas próprias metáforas: da "universidade sitiada" à "universidade na encruzilhada" ou "desconstruída"<sup>20</sup>. Uma das primeiras metáforas vem do México que, depois do Chile, foi o país que implantou o receituário neoliberal nas políticas de educação superior. A metáfora do "Vento do Norte" analisa o impacto do Banco Mundial sobre a educação superior mexicana e os novos estímulos à sua privatização a partir do Tratado de Livre Comércio: "as propostas desses organismos assumem a lógica do modelo educativo estadunidense" por meio da forma como se adotou "a vinculação empresários-universidade neste país e se deu continuidade às recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para a educação superior nos países endividados", que incluem modificações em traços institucionais específicos: governo universitário, financiamento, relação educação-sociedade, qualidade, ciência e tecnologia na universidade e produtividade acadêmica."<sup>21</sup>

A outra metáfora é a do livro-denúncia *Universidade em ruínas na república dos professores*,<sup>22</sup> simbolizada pela

19. Gómez, in Jorge Balan (2000: 46).

20. Menezes (2000); Errandonea (1998); Dias Sobrinho e Ristoff (2000).

21. Aboites (1999: 17).

22. Trindade (2001). A crise da universidade foi objeto também de um recente número especial do Nacla, publicado nos Estados Unidos, no qual a situação latinoamericana é analisada por especialistas, com ênfase nos casos do México, Chile e Peru. Nacla (2000).

iconografia clássica da “Torre de Babel” com um duplo significado. De um lado, as ruínas físicas provocadas pela queda progressiva no financiamento das universidades públicas federais, a partir dos governos da Nova República, que atinge o seu ápice, paradoxalmente, na “república dos professores” dirigida pelo Presidente-sociólogo. De outro lado, as ruínas institucionais com seu efeito mais perverso: a erosão do próprio tecido acadêmico que se esgarça progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos externos compensatórios, decorrentes da erosão salarial e da queda no financiamento da pesquisa pelas agências governamentais.

Essa situação crítica faz parte do quadro latino-americano, no qual os dados globais da Unesco para 1996 indicam que “o gasto público em educação não acompanhou o crescimento do sistema de educação superior”: este “se multiplicou por um fator igual a 2 entre 1980 e 1994, passando de 33,5 bilhões de dólares a 72.1. Estes valores estimados como percentagem do PIB variaram de 3,8 a 4,5. No entanto, o gasto destinado à educação por habitante passou de 94 para 154 dólares, o que significa um valor 10 vezes inferior à média dos países desenvolvidos (1.179 em 1994)<sup>23</sup>.

Marilena Chauí prefere o conceito de “universidade operacional”: “a passagem da universidade da condição de *instituição social à de organização* insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma de capital. (...) Numa primeira etapa, tornou-se a *universidade funcional*; na segunda, *universidade de resultados*, e na terceira, *operacional*. No caso do Brasil, essa sucessão de etapas correspondeu ao ‘milagre econômico’ dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado.”<sup>24</sup>

A metáfora de “universidades na penumbra”, cunhada por Gentili, embora se aplique fortemente ao caso argentino,

resulta de um processo que se desdobra por meio de políticas neoliberais no conjunto da América Latina: “o círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público” resulta de “um profundo processo de reestruturação dos sistemas educativos nacionais” a partir de três eixos principais: “o ajuste da oferta” que se traduz pela redução da inversão pública destinada a financiar a prestação de serviços educativos; “a reestruturação jurídica do sistema”, por meio de um conjunto de novas leis, decretos e medidas provisórias que alteram sua base normativa; e “a redefinição profunda do papel do Estado em matéria educativa” substituindo o Estado docente pelo Estado avaliador.<sup>25</sup>

Há, porém, outra dimensão da “universidade na penumbra” a ser destacada como parte da dinâmica latino-americana e que se está implantando em velocidades diferenciadas: a *privatização crescente do ensino superior*. O Brasil figura como o exemplo mais perverso da hegemonia do setor privado (2/3 do total das matrículas) e o México como a situação oposta, com um processo mais lento de privatização da educação superior (1/3 da matrículas privadas). A precarização do espaço público expressa-se, pois, na dupla face de Janus: por um lado, produzindo a corrosão da missão pública das universidades estatais; por outro, induzindo ou estimulando o processo de privatização da educação superior.

Outra tendência é a da penetração das “universidades globais” que derivam “da globalização crescente dos sistemas, impulsionados pela globalização da tecnologia e da economia”. Muitas universidades latino-americanas, públicas ou privadas, “encontraram incentivos para associar-se à expansão das universidades globais mediante canais muito diversos: desde a assinatura de convênios de valor puramente simbólico até contratos para estabelecer programas conjuntos outorgando diplomas de forma compartilhada”. Essas modalidades têm sido praticadas por muitas universidades privadas brasileiras, sobretudo no campo da pós-graduação a distância, e, na Argentina, inclusive no sistema público. Como

23. Yarzabal (2001: 13).

24. Chauí (2001: 219-220).

25. Gentili (2001: 2).

reconhece Balan, “amparadas por uma legislação particular, as universidades privadas competem com êxito, neste mercado com a assistência internacional”, assim como “existem também sistemas de *franchising* através dos quais a universidade matriz transfere programas, apóia com recursos, controla a qualidade e avaliza os títulos de uma universidade local”<sup>26</sup>.

Neste sentido, é importante estabelecer um diagnóstico mais amplo que permita visualizar as similitudes e as diferenças da situação universitária latino-americana, por meio de três eixos principais: 1) contextualizar as transformações da instituição social da universidade no tempo e no espaço; 2) analisar os processos de massificação e privatização da educação superior; 3) avaliar a posição recente do Banco Mundial e as estratégias neoliberais no campo da educação superior.

### 1. Identidade e transformações da universidade

A universidade não teria se preservado como instituição social, se não tivesse respondido às demandas societárias nas diferentes fases de sua longa história. Neste sentido os historiadores da universidade mencionam sucessivos padrões universitários: o medieval, o renascentista, o da reforma e da contra-reforma e o estatal que, a partir da segunda metade do século XIX, estabelece os fundamentos dos principais modelos de universidades contemporâneas.<sup>27</sup> Apesar desses padrões e modelos, a instituição universitária guardou sua identidade através dos séculos como foi reafirmada na Carta Magna, elaborada por ocasião do simpósio comemorativo dos 900 anos da Universidade de Bolonha: “A universidade, organizada no interior da sociedade de forma diversa pelas condições geográficas e pelo peso dos eventos históricos, é uma instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da pesquisa e do ensino.”<sup>28</sup>

26. Balan (2000: 13).

27. Vide Trindade (2001: 9-23).

28. L'Università nel mondo contemporaneo (1991: 283).

A universidade pós-medieval moderna resultou da emergência do Estado nacional e do desenvolvimento da ciência, trazendo para o âmbito universitário uma nova e complexa problemática. As relações entre universidade, ciência e Estado transformam os padrões universitários tradicionais, a partir da crescente importância da ciência em termos econômicos e, mais tarde, militares. As universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, entraram em novas lógicas que afetaram também sua autonomia acadêmico-científica tradicional.

O contexto histórico que produziu a universidade moderna se formou influenciado pelo Iluminismo e pelo Enciclopedismo que, iniciados sob a influência de Newton, assegurou às universidades um avanço científico proeminente. As ciências experimentais se difundiram por todos os países: desde a Universidade de Moscou fundada, em 1755, até a de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772, passando pela de Göttinguen, na Alemanha, sob a influência de Leibnitz, e por Upsala, na Suécia, Edimburgo, na Escócia e Nápoles e Catânia, na Itália. Além da entrada das ciências nas universidades, a instituição universitária rompe com seu formato tradicional e as novas tendências da universidade caminham na direção do modelo estatal (França e Alemanha) e do fim do monopólio corporativo dos professores ou dos alunos.

A universidade imperial napoleônica organizou-se subordinada ao Estado, em 1806, subdividida em faculdades profissionais isoladas como um poderoso instrumento para formar quadros técnicos e políticos e seu modelo se impôs aos Países Baixos e à Itália. Na Prússia, a concepção de uma instituição acadêmica, estabelecida sob o princípio da pesquisa e do trabalho científico desinteressado, nasceu, também, sob o impulso do Estado. Sob a inspiração de Humboldt, a Universidade de Berlim resultou, em 1809, da fusão com a Academia de Berlim, garantindo a liberdade dos cientistas sob a proteção do Estado do qual dependia seu orçamento.

Ambos os modelos tiveram grande repercussão internacional. A concepção napoleônica de faculdades profissionais isoladas influenciou a educação superior latino-americana

desde o início o século XIX. Nos países independentes da América espanhola, o modelo francês inspirou as novas universidades republicanas e a reestruturação das tradicionais remanescentes do período colonial. No Brasil, essa influência começa com a fundação, ainda no período colonial, das faculdades e escolas de Medicina, Direito, Farmácia, Minas e Engenharia que foram expandidas até 1920, com novas faculdades públicas ou privadas, mas sem o arcabouço de estrutura universitária. Por sua vez, as *research university*, que têm alto prestígio nos Estados Unidos, se inspiraram em grande medida no modelo humbolatiano.

Na sociedade contemporânea, o ideal da auto-organização da ciência confronta-se com as injunções das políticas científicas dos governos e com o alto custo de sua realização. Nas economias industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política. Em todos os países a definição das prioridades estratégicas e a alocação dos recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica estão, em última instância, nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais.

Essa relação de dependência da ciência com o Estado mudou radicalmente após a II Guerra Mundial, especialmente pela estreita interação entre a ciência básica e a ciência aplicada voltada para a utilização civil ou militar. Nos Estados Unidos, com a guerra da Coreia e do Vietnã, o eixo tecnológico-militar mais avançado passou para a costa do Pacífico. Sem os financiamentos federais maciços nas universidades de maior prestígio, não teria havido o elo entre pesquisa e alta tecnologia, nem o Vale do Silício seria o pólo mais dinâmico na informática sem a guerra fria e a conquista espacial.<sup>29</sup>

A relação entre o Estado e as *hards sciences* são mais conhecidas, mas é importante examinar o que se passa tam-

29. Lowen (1997) analisa as atividades dessa instituição no período em questão e no capítulo intitulado "Stanford vai à guerra", a autora descreve as ligações acadêmico-científicas e tecnológicas entre a universidade, seus departamentos e os financiamentos governamentais.

bém com as ciências sociais. Alguns especialistas diagnosticam que os pesquisadores sociais "recolhidos em seus domínios tradicionais de produção — departamentos ou centros de pesquisa — se encontram cada dia em maior desvantagem em relação aos *analistas simbólicos*". Estes cumprem as mesmas funções em novos domínios (consultorias privadas, assessoria legislativa, agências de análise e organismos internacionais) e estão "constituindo um sistema que se parece cada vez mais com um contexto de mercado". Apoiando-se no conhecimento disponível das ciências sociais, o que interessa aos *analistas simbólicos* "é, sobretudo, o serviço que manipula, operando os efeitos práticos buscados". Neste novo contexto de "globalização do mercado de analistas simbólicos" criam-se "novas formas de financiamento em expansão", tornando obsoletas as que "no passado permitiam o desenvolvimento das universidades".<sup>30</sup>

Conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, redefinindo o problema do público nas universidades e afetando sua "missão social". Esta questão, além de interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes um tema central de natureza ética: uma instituição pública não se pode deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder — fato que está, hoje, no centro do conceito de autonomia universitária que, transformado em sua forma medieval originária, está submetido às injunções do Estado e do mercado.

Todos esses fatores estão alterando a identidade própria da universidade e sua singularidade como instituição social, atingindo sua autonomia acadêmica pela erosão do espaço público e pela privatização do *ethos* acadêmico. A posição de Chauí — que compartilho integralmente — reage, sem nostalgias, em nome da herança secular da universidade: "desde o surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social* e uma

30. Brunner e Sunkel (1993: 9-15).



*prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.(...) A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado". E conclui "a universidade europeia tornou-se inseparável da idéia de *formação, reflexão, criação e crítica*".<sup>31</sup>

A consciência, pois, de que a universidade é uma instituição social multissecular que não pode apartar-se da sociedade de sua época deve estimular as novas gerações universitárias a lutar pela reforma permanente da universidade: denunciando os anacronismos do passado e enfrentando com ousadia os desafios do novo século, mas sem renunciar à sua histórica missão pública.

## 2. A dinâmica perversa: massificação e privatização

Os dois traços dominantes na evolução da educação superior na América Latina, na segunda metade do século XX, podem ser resumidos em *massificação e privatização*. O primeiro se traduz no rápido crescimento da matrícula no ensino superior, e o segundo na tendência generalizada de expansão das instituições privadas.

No conjunto dos países de língua espanhola e portuguesa, no entanto, observam-se evoluções bastante diferenciadas. Nos primeiros, há uma expansão das universidades públicas que, a partir dos anos 60, se massificam progressivamente e apenas nas últimas décadas se manifesta um fenómeno novo que é o crescimento das instituições privadas. No Brasil, um sistema nacional de universidades públicas expandiu-se e consolidou-se tardiamente entre 1930 e 1970, mas a partir daí se observa uma expansão espetacular das instituições privadas do ensino superior que inverte a relação entre a matrícula pública/privada.

Na América Latina, até 1950, o acesso à universidade era fortemente elitizado. No conjunto do continente havia 266.000 estudantes, ou seja, em média 2% dos jovens de 18 a 24 anos. Em 13 dos 20 países, a taxa bruta de escolarização universitária não atinge 2% (entre eles estão o Brasil, a Colômbia, o Chile e o México), enquanto nos países nos quais essa taxa é mais alta não ultrapassa 6% (Argentina, Uruguai e Cuba).<sup>32</sup>

Em 1960, esta proporção é três vezes maior (6%) e o número de estudantes cresce mais de cinco vezes (1.640.000). O início da massificação se manifesta quando a percentagem dos inscritos passa de 13,5% (1980) para 16,6% (1990) e o número de estudantes cresce de 4.891.000 para 6.474.000 no mesmo período. O número de diplomados não ultrapassava anualmente 25.000, "a maioria dos quais formam parte dos grupos dirigentes, dos estabelecimentos profissionais e, em geral, dos mais educados dentro de sua sociedade". Havia um pequeno número de instituições, em sua maioria universidades que se dedicavam exclusivamente ao ensino. O corpo docente (em torno de 50.000 para o conjunto da América Latina em 1950) não era acadêmico no sentido profissional do termo, "mas integrado por professores universitários originários das profissões de prestígio cujo *status* aumentava com o exercício da cátedra".

Entre 1960 e 1980, a educação superior na América Latina experimentou um forte e desigual desenvolvimento, ingressando numa nova fase de massificação da matrícula. Em 1986, ela atinge 6 milhões de estudantes e a taxa bruta de escolarização passa de 3% em 1980 para 15% em 1985. Em alguns países a taxa é superior a 20% (Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela); noutros fica entre 15% e 20% (Peru, Uruguai e Chile), e as taxas mais baixas, entre 10% e 20%, estão na Bolívia, Brasil, Colômbia e México.

Comparando-se as taxas de crescimento em cinco países representativos da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México) pode-se avaliar o ritmo deste cres-

31. Chauf (2001: 217).

32. Brunner (1989: 237-239). Maiores detalhes ver Brunner (1990).

cimento. O México e a Colômbia apresentam os índices mais altos entre 1970 e 1990: o primeiro passa de 118.011 para 1.078.90 (índice 573) e o segundo, de 85.560 para 474.787 (índice 555). A Argentina e o Brasil expandem bastante sua população universitária, mas em menor velocidade do que o México e a Colômbia: de 274.634 (1970) e 1.077.212 (1990) e 430.473 a 1.570.860 com índices de crescimento, respectivamente, de 393 e 365. Segundo Brunner:

a massificação da empresa educativa de nível pos-secundário trouxe consigo vários efeitos combinados: *mesocratização* da matrícula, com crescente participação dos setores médios baixos em carreira curtas, médias e semiprofissionais; *feminização* da matrícula, que levou a uma distribuição mais equitativa da mesma entre sexos, ainda que as carreiras profissionais de prestígio permaneçam preponderantemente masculinas; *regionalização* da matrícula, com crescente participação de instituições situadas fora da capital ou das duas ou três maiores cidades de cada país; *terceirização* da matrícula, que tende a concentrar-se nas carreiras de ciências sociais, educação, comércio e administração de empresas; e, finalmente, *privatização* da matrícula que atinge um terço (1984) dos estudantes que estão em instituições privadas de educação superior<sup>33</sup>.

Nos anos 60, a *privatização* se manifesta ainda de forma incipiente: "Ainda que tomada em seu conjunto, a expansão universitária foi um processo respaldado por iniciativas e planos de desenvolvimento, o ensino superior privado consolidou sua presença nos sistemas universitários do continente: em 1960, apenas 16,4% da matrícula estava nas instituições privadas, enquanto, em 1970, o percentual superava 30%, o que representou um crescimento de quase cinco vezes em uma só década." Como enfatiza Rodrigues, "a pauta da privatização alcançou níveis notáveis em toda a região e num ritmo muito acelerado. No transcurso da década (90), o percentual de estudantes matriculados em universidades privadas passou de 30% para 45%, o que permite supor que na

33. Ibid.

passagem do ano 2000 esta proporção deva ser equivalente à dos estabelecimentos públicos", tornando a América Latina uma das regiões de "maior percentual no mundo de estudantes universitários dentro da opção privada".<sup>34</sup>

É a partir da segunda metade do século XX que começa o processo de expansão das instituições de ensino superior privado na América Latina: 25 instituições privadas são fundadas entre 1950 e 1960. Esta tendência se acelera no decênio seguinte e este número dobra para 50 novas instituições privadas. Até 1980, mantém-se um relativo equilíbrio entre os setores público e privado: 152 e 134, respectivamente. A grande mudança em favor das instituições privadas terá lugar a partir da década de 1980 — o número de instituições privadas fundadas entre 1981 e 1995 é quatro vezes superior ao das públicas: 232 instituições privadas e somente 51 públicas.<sup>35</sup>

O interessante, porém, é comparar a dinâmica desse crescimento espetacular do número de estudantes e sua incorporação nos setores público e privado do ensino superior. Em termos globais, "a matrícula privada vem incrementando sua participação percentual de forma sustentada. Enquanto em 1960 captava 15,2% dos inscritos, em 1995 retém 38,1% dos alunos, o que significa estarem dois milhões e meio de estudantes no setor privado". Nessa expansão que se dá entre as décadas de 70-80, passou-se de 164 estabelecimentos em 1960 à cifra atual de mais de 5.500. A maioria são instituições de "absorção de demanda estudantil" cuja oferta se reduz a carreiras de alta procura e baixos custos operacionais e se comportam como "empresas lucrativas", exceto algumas universidades confessionais, geralmente católicas e de elite, com ofertas educativas de alta qualidade.<sup>36</sup>

Os cinco países, referidos anteriormente, têm processos de expansão bem diferenciados. No Brasil, Colômbia e Chile observa-se que grande parte dessa expansão se faz pela via

34. Gómez (2000: 25 e 49).

35. A maioria dos dados comparativos foram organizados por Garcia-Guadilla (1996).

36. Yarzabal (2001: 13).

das instituições privadas. O Brasil é o caso extremo: a matrícula global se inverte: de 40% em 1960, o setor privado atinge 63% das matrículas em 1980 e a partir de 1994 atinge 65%, ficando, em consequência, o setor público reduzido a 35% dos estudantes. Somente a República Dominicana (71,2%) e El Salvador (69%) têm um sistema privado comparável ao do Brasil, embora exista forte expansão do setor privado também na Colômbia e Chile: entre 1970 e 1994, a proporção de estudantes em instituições privadas cresce de 45% para 64% na Colômbia e de 34% para 53% no Chile.

Na Argentina e no México, ainda que a tendência de expansão do setor privado de educação superior tenha se acentuado no período considerado, a importância do setor privado e o ritmo do seu crescimento é comparativamente menor: nos dois países referidos o peso da matrícula nas instituições privadas, em 1990, está num patamar bem mais baixo: 15% e 17%, respectivamente. A evolução mais recente indica uma tendência ao crescimento do setor privado em ambos os países, mas, para o conjunto da América Latina, o exemplo brasileiro é o mais perverso. Além dos casos da Colômbia e Chile, o crescimento do ensino privado segue ritmos diferenciados segundo as tradições nacionais. As políticas neoliberais que dominam os países latino-americanos atingem as instituições universitárias públicas, por meio da reforma do Estado. Em consequência, o financiamento das universidades públicas declinou e estimulou a expansão das instituições privadas. Investir em educação superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da educação superior na América Latina: no *ranking* internacional sua posição é a 7ª enquanto os Estados Unidos é o 20º na matrícula do setor privado.

O tamanho das principais universidades na América Latina permite estabelecer um certo padrão de elitismo/massificação: as instituições massificadas com mais de 100 mil estudantes situam-se no México e na Argentina; numa situação intermediária estão as instituições de 50.000 a 100.000 estudantes (Guatemala, Venezuela e Panamá); enfim, instituições de menor porte (entre 30.000 e 50.000 estudantes) estão localizadas no Brasil (São Paulo), Costa Rica, Equador,

dor, El Salvador, Honduras e Santo Domingo). O Brasil tem novamente uma situação singular: a maior parte das universidades públicas e privadas têm menos de 30.000 alunos. Hoje a maior universidade brasileira não é mais a Universidade de São Paulo (35.600 estudantes), mas uma universidade privada paulista (UNIP) com 44.500 estudantes.

No caso brasileiro, o novo Conselho Nacional de Educação (CNE), que substituiu o antigo Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>37</sup>, entrou em crise, que começou com a demissão do filósofo José Arthur Gianotti, então presidente do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), em protesto contra a criação de uma universidade privada sem requisitos mínimos, que se agrava com a recente decisão do MEC de "suspender temporariamente a criação de novos cursos universitários"<sup>38</sup> e tem seu epílogo na recente demissão da antropóloga, Eunice Durham, após o decreto ministerial que centraliza no executivo o processo de abertura e fechamento de cursos. Ao demitir-se do Conselho Nacional de Educação, Eunice Durham, seguindo o exemplo de Gianotti — ambos colegas e amigos do Presidente da República — critica fortemente o MEC e faz uma grave acusação: "tem havido um crescimento desmesurado do sistema privado. Esse crescimento está sendo governado pelo mercado, pelo processo do lucro, e está ameaçando a credibilidade do sistema de ensino superior no Brasil".<sup>39</sup>

37. O presidente Itamar Franco teve o mérito de extinguir o CFE, por proposição do então Ministro da Educação, Murilo de Avelar Hingel, diante da corrupção gerada pelos interesses de certos setores ligados à educação superior privada.

38. "O que levou o MEC a suspender a criação de novos cursos superiores?" Tramitavam no CNE cerca de 5.300 novos pedidos, *Jornal da Ciência*, 22/06/2001, p. 9.

39. Refiro-me à entrevista da antropóloga Eunice Durham, fundadora do Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior da USP (NUPES) e ex-Diretora de Políticas Educacionais do MEC no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, intitulada: "'Ministério favorece ensino privado', diz amiga de FHC", *Folha de S. Paulo*, A6, 23 de julho de 1991. Ela já havia afirmado, com sua experiência no CNE, que no "setor privado, encarregado da demanda massificada, a ação da autoridade acadêmica está praticamente neutralizada", substituída pela "figura detentora dos proprietários dos estabelecimentos privados de educação superior". Durham e Sampaio (2000: 123).

Fugindo do enfrentamento com o poderoso *lobby* das instituições privadas, o grande trunfo midiático do MEC é o “provão” que se tornou muito mais um instrumento de classificação do que da melhoria do ensino de graduação e será, a médio prazo, um instrumento de legitimação do financiamento do MEC para qualificar o setor privado.<sup>40</sup> Recente artigo do vice-Reitor acadêmico da PUC-Rio explicita a expectativa das instituições privadas ou comunitárias com relação ao “provão”, o que confirma nossa hipótese: “o salto qualitativo que cada vez mais se faz necessário só ocorrerá se houver investimentos expressivos do setor público e do setor privado”. (...) “Essa política de investimentos no ensino superior deve ser *global e integrada*, independentemente da natureza da instituição, se federal, estadual, comunitária, desde que os indicadores de qualidade sejam levados em conta, afinal essa é uma das principais funções.”<sup>41</sup>

### 3. O Banco Mundial e as estratégias neoliberais

O mais recente documento publicado pelo Banco Mundial (“Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas”, 2000)<sup>42</sup> é revelador de sua nova estraté-

40. Por ocasião da Reunião Anual da Anped (2000), na introdução à conferência “Anísio Teixeira e Florestan Fernandes: dois olhares de grande atualidade sobre a universidade brasileira”, sugeri um outro paralelo a ser feito no futuro comparando os desempenhos dos ministros Gustavo Capanema e Paulo Renato Souza “não só pela longevidade de ambos no poder, mas sejamos justos com Capanema: apesar de sua imperdoável atuação no fechamento da Universidade do Distrito Federal, teve um papel importante na construção do sistema público de educação superior enquanto o atual ministro está contribuindo decisivamente para o seu desmantelamento”.

41. Danilo Marcondes, “A crise da universidade brasileira”, Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil*, 9 de julho de 2001, p. 9. Esta posição converge com a do Ministro de Educação. Num dos frustrados projetos de “autonomia” propostos pelo governo atual, o MEC considerou inegociável a solicitação da Andifes de que o prazo de vigência do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior para o financiar exclusivamente as Ifes pudesse ser de 15 ou 20 anos e não apenas de 10 anos como previa o projeto, o que legalizaria o financiamento do sistema privado após uma década.

42. *The task force on higher education and society* (2000).

gia, visando envolver a Unesco, às vésperas da Conferência Mundial de Paris, na produção de um pretense documento conjunto. Sem querer analisar essa metamorfose do Banco Mundial, cabe, no entanto, mencionar que o novo documento busca associar-se à Unesco, que sempre defendeu o financiamento público das universidades como “um investimento social de longo prazo”<sup>43</sup> e mudar o discurso que influenciou fortemente os governos latino-americanos: a idéia de que “prioridade” ao ensino primário se faz em detrimento do ensino superior apoiando-se na assertiva de que “o financiamento estatal das universidades é uma forma regressiva que favorece os grupos de renda elevada”<sup>44</sup>.

A análise detalhada do último documento elaborado por Angela Siqueira leva à conclusão de que “essa mudança no discurso (...) não significou um endosso à idéia do ensino superior como um direito humano e social, com uma qualidade e relevância vinculadas com o ideal de construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária tal como foi de certa forma explicitado nos documentos da Unesco (1995, 1997, 1999)”. A autora conclui que “o documento da força-tarefa nega os pontos fundamentais contidos nos documentos de política de ensino superior da Unesco e de uma perspectiva educacional mais voltada para o meio ambiente e não para o mercado. Em um contexto político mais amplo, o referido documento caracteriza mais uma disputa entre o Banco Mundial e a Unesco. De fato, pode ser visto como um tipo de reação levada a cabo pelo Banco Mundial visando enfrentar e diluir a mobilização e aglutinação de forças de diversos grupos ligados ao ensino superior e não-alinhados com a filosofia do Banco, e que de certa maneira foi propiciada pelas discussões iniciadas de forma mais sistemática a partir de 1992 e que culminou com a Conferência Mundial sobre a educação superior em 1998, em Paris.”<sup>45</sup>

43. Vide Trindade (2001: 117-124).

44. Essa posição de Donald Wincler, do Banco Mundial, foi contestada pelo então Reitor da Unam, José Sarukham, ao afirmar que em sua instituição “dois de cada três alunos que entram para a licenciatura são da primeira geração de sua família que vai à universidade. Tem isto algo de elitista?” Trindade (2001: 27-37).

45. Siqueira (2001: 3-8).

Segundo o testemunho do ex-diretor da Divisão da Educação Superior da Unesco, a estratégia insidiosa do Banco Mundial foi clara: a *task force* que resultou da “ação de um pequeno grupo dentro do Banco Mundial, não foi coordenada pelo organismo competente em matéria de educação no interior dessa instituição” (...) “Considerarei inoportuna, naquele momento, a maneira como a iniciativa foi proposta. Parecia-me pelo menos ambígua. Havia risco de utilização eleitoral e isto não interessava nem à Unesco nem aos que do mundo inteiro se haviam lançado num processo de reflexão profunda sobre os desafios da educação superior no limiar do novo século.”<sup>46</sup>

A leitura do documento mostra que, apesar de algumas mudanças na linguagem e adesão a algumas teses da Unesco<sup>47</sup>, o Banco Mundial defende o estabelecimento de um sistema estratificado em termos de criação, acesso e disseminação do conhecimento. Países e indivíduos com renda superior deveriam produzir e ter acesso a conhecimento de alta qualidade, enquanto que os de baixa renda deveriam assimilar a produção. Essa é a divisão social e econômica do saber proposta pelo Banco: os de baixa renda têm que se especializar na “capacidade de aceder e assimilar o conhecimento novo”. Além disto, o documento “conjunto” nega os pontos fundamentais das políticas propostas pela Unesco em matéria de educação superior, construídas coletivamente de 1992 a 1998, e representa, de fato, uma operação política para enfrentar e diluir a mobilização de forças não alinhadas com a filosofia do Banco. A metáfora do “cavalo de Tróia” parece simbolizar a nova estratégia diversionista do Banco Mundial em sua relação com a Unesco.<sup>48</sup>

46. Dias (2001: 43 e 57).

47. Por exemplo, a necessidade de expansão da educação superior, sua missão pública, sua relação com o desenvolvimento da sociedade e a formação da cidadania democrática, e, inclusive, revalorização do papel do Estado no financiamento e a importância de dirigentes com liderança para melhorar os níveis de gestão universitária e a relevância da educação humanística para os países em desenvolvimento.

48. Esta foi a metáfora que utilizei na minha exposição sobre o documento “conjunto” Banco Mundial/Unesco na recente “Reunión Regional de Seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco para la América Latina y el Caribe, La Plata (Argentina), 15-16 de marzo de 2001.

Se examinarmos o impacto do Banco Mundial sobre as políticas de educação superior na América Latina, observa-se que existem, pelo menos, três tipos básicos de estratégias de implantação do modelo neoliberal.

O modelo precursor é o chileno, que integra o conjunto de reformas iniciadas pelos *Chicago-boys*, com o suporte da ditadura militar de Pinochet. O governo estabeleceu o fim da gratuidade no sistema público de universidades, implantou um sistema compensatório de bolsas, e, ao mesmo tempo, por meio de políticas governamentais, o sistema privado expandiu-se fortemente. O primeiro governo democrático do Chile manteve a política anterior, mas introduziu controles sobre o sistema privado por meio da avaliação dos seus cursos. O financiamento estatal das universidades públicas regrediu cerca de 25% do total do orçamento universitário e o restante deve ser buscado em outras fontes (mensalidade dos estudantes, pesquisas aplicadas e consultorias especialmente para o setor privado).

O segundo modelo é o mexicano, que negocia sua dívida externa e torna-se o primeiro país da América Latina (depois do Chile) a adotar uma política de ajuste econômico, privatizações e de reforma do Estado. Embora a crise mexicana tenha encerrado o período de rápida expansão do sistema universitário público, os efeitos da crise de 1968 na Universidade Nacional Autónoma do México (Unam) e a saturação da capacidade de expansão de sua principal universidade, levou à criação de uma nova instituição na capital federal: a Universidade Autónoma Metropolitana (UAM). Resultado de uma articulação entre o governo federal e dirigentes da Unam, a proposta da nova universidade multi-campi se estrutura por meio de um modelo institucional de pesquisa. No processo de sua implementação, os dirigentes da UAM, sob a hegemonia das áreas das ciências duras<sup>49</sup>, criam os mecanismos internos de avaliação de produtividade dos professores, definindo uma tabela diferencial de carreira e salários segundo critérios de desempenho. Esses mecanismos, internalizados

49. Vide a tese de Alvarado (2001).

e praticados internamente na UAM sob a influência de organismos internacionais (OCDE e Unesco), constituíram uma estratégia antecipatória interna que serviu de experimento para que o governo federal pudesse estabelecer posteriormente uma política do mesmo tipo a ser aplicada ao conjunto do sistema universitário.

O modelo brasileiro é paradoxalmente original. O regime militar do Brasil teve uma política para o ensino superior enquanto no Chile, na Argentina e no Uruguai os militares desmantelaram as universidades públicas. O sonho de criar um "Brasil-potência" fez com que os militares fossem sensíveis às propostas de setores do governo que se articularam com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária para definir políticas para a modernização da universidade e da ciência e tecnologia. A partir desse processo foram estabelecidas algumas políticas que tiveram efeitos transformadores no quadro universitário, científico e tecnológico.

A reforma de 1968 e os substanciosos recursos oferecidos pelas agências de financiamento da pós-graduação e da pesquisa (Capes, CNPq e Finep), dentro de sucessivos Planos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, profissionalizaram o sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva e, sobretudo, implementaram uma consistente política de pós-graduação, com a avaliação pelos pares sob a coordenação da Capes. Com recursos para pesquisa, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e um amplo sistema de bolsas de pós-graduação no país e no exterior e de iniciação científica para os alunos de graduação, a universidade pública modernizou-se, e a comunidade científica expandiu-se, gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. Todos esses esforços conjugados certamente burocratizaram as universidades, transformadas em pesadas organizações, com complexo sistema de decisão corporativo, mas, ao mesmo tempo, modernizaram e qualificaram o sistema público de educação superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina.

O outro lado da moeda foi a divisão de trabalho no campo do ensino superior que se estabeleceu durante o regime militar. A universidade pública se qualificou mas não se expandiu para atender a forte demanda por educação superior. Minha hipótese é que tal fato resultou da conjugação entre o temor do governo militar com os efeitos políticos de uma universidade pública massificada ao estilo argentino ou mexicano e a posição de resistência de dirigentes e professores das universidades contra uma expansão que pusesse em risco os novos padrões de ensino pós-graduado associado à pesquisa. Ao não planejar uma política de expansão qualificada para o ensino privado, o MEC estimulou, com a conivência do Conselho Federal de Educação (CFE), que os níveis de exigência para a criação de universidades fossem aviltados pela disseminação descontrolada de "empresas educacionais", cuja autonomia e baixa qualidade média desafiaram os sucessivos governos da Nova República.

A experiência chilena — diferentemente da brasileira que deixou a expansão do sistema privado ao livre jogo da permissividade (e da corrupção) do antigo CFE — foi mais consistente dentro da estratégia neoliberal: começou avaliando as universidades privadas, partindo do pressuposto que as públicas eram de melhor qualidade. Com relação ao México, o diferencial é que o sistema privado (embora em moderada expansão) representa menos de 30% do total de matrículas, e os recursos para o financiamento público das universidades têm crescido, havendo um forte estímulo ao ensino técnico de nível superior.

A dinâmica das tensas relações entre governo e universidades públicas tem se manifestado não só no Brasil, mas também nos países desenvolvidos e latino-americanos, como resultante de ações governamentais restritivas à expansão das universidades. O pós-guerra favoreceu a massificação das instituições de educação superior, fazendo com que as universidades perdessem seu caráter elitista tradicional, transformando-as em organizações burocráticas e complexas.

Com a crise econômica dos anos 80, os governos dos países desenvolvidos reduziram o ritmo de expansão das universidades, mantendo, no entanto, níveis aceitáveis de fi-

nanciamento público. A grande exceção foi a Inglaterra que, a partir de 1981, desenvolveu as drásticas políticas educacionais que se transformaram em modelo neoliberal de referência. A partir de então, estabelece-se um grande divisor de águas: de um lado, os governos que se inspiram no modelo thatcheriano, ou/e, mais tarde, se submetem às pressões do Banco Mundial ou da OCDE; e de outro, os que buscam, apesar da crise fiscal do Estado, manter adequadamente um sistema de avaliação voltado para a melhoria da qualidade acadêmica, níveis satisfatórios de investimentos para infraestrutura, equipamentos para laboratórios e financiamento competitivo para pesquisa.

Uma das vertentes dessa visão neoliberal — sustentada por alguns especialistas em economia da educação e gestão do ensino superior ligados ao periódico *Policy perspective*, da Universidade de Pennsylvania — é de que a universidade deve “responder a diversas necessidades que lhe são externas”, tornando-se cada vez mais uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária”. Este novo modelo internacional, válido inclusive para os Estados Unidos, dará ênfase para a graduação e será cada vez mais seletivo na pesquisa, ainda que “a prestação de serviços econômicos e sociais faça parte em igualdade com a pesquisa na geração de novos conhecimentos.”<sup>50</sup>

Eis, portanto, o desafio a ser enfrentado: compreender as diferentes dinâmicas universitárias e políticas governamentais para buscar novos caminhos. Esta é uma tarefa urgente e uma exigência acadêmica e política. A comunidade universitária e seus dirigentes têm que se mobilizar para debater amplamente a questão e propor alternativas que tornem possível a reforma necessária para garantir o futuro da universidade.

50. Vide “The Transatlantic Dialogue” e “An Uncertain Terrain” (1993). No livro de Osborne e Gaobler (1994), p. 190, os autores apresentam o exemplo da Faculdade Técnica Fox Valley em Wisconsin, com 45 mil alunos, como a “instituição pública mais completamente voltada para o cliente” e avaliam que “a única e melhor maneira de fazer com que os prestadores de serviços públicos respondam aos seus clientes é colocar os recursos nas mãos dos clientes e deixá-los escolher. Se os clientes controlam os recursos, são eles que escolhem o destino e a rota”.

Em nome do salutar corporativismo universitário,<sup>51</sup> que garante a liberdade acadêmica das injunções do poder religioso, político ou econômico, nacional ou internacional, indissociável da idéia de autonomia, não se pode mais retardar a reforma universitária. Tornou-se inadiável que todos os segmentos da comunidade universitária saiam do imobilismo propondo alternativas. Não basta a mera resistência e a postura defensiva, porque elas podem conduzir a um dos objetivos dos governos latino-americanos: tornar obsoletas as estruturas atuais, legitimar a privatização interna, manter a comunidade acadêmica sob pressão permanente em virtude da precarização do espaço público e expandindo o setor privado, o que significaria a hegemonia plena das “políticas salvadoras” neoliberais.

Nesta perspectiva, é preciso retomar e recriar esse patrimônio de metáforas incorporado à memória coletiva e nascido na espontaneidade dos momentos de crise radical. Tornou-se prioritário refundar a missão pública da instituição universitária no contexto da globalização e da “sociedade do conhecimento”. Esta é a tarefa fundamental para todos os que querem preservar e renovar a secular instituição universitária. Seria conservador manter uma atitude que se limitasse à defesa da universidade pública, considerando-a imune a qualquer reforma de sua estrutura atual, desprezando as lições da história e suas transformações no tempo e no espaço.

### Bibliografia

- ABOITES, H. *Universidad Nacional Autónoma de México, dos años después, un conflicto que no termina*, Avaliação, Raies, vol. 5, n. 4 (18), Separata do Cipedes, dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Viento del Norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. México, Plaza y Valdés editores, 2ª ed., 1999.

51. Segundo Otavio Velho, do Museu Nacional/UFRJ, num debate “O público e o privado na educação superior” (ANPOCS/1999), “o corporativismo é como o colesterol, tem o mau e o bom e devemos em nome deste defender a universidade e a autonomia de seu projeto acadêmico”.

- ALVARADO, M. Angel Casillas. *La recomposition du champ universitaire au Mexique*. EHESS, Tese de doutorado em Sociologia, Paris, 2001.
- ARON, R. *La révolution introuvable: réflexions sur les événements de mai*, Paris, Fayard, 1968.
- ARESER. *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en peril*. Paris, Liber-Raison d'Agir, 1997.
- ATTALI, J. (Org.). *Pour un modèle d'enseignement supérieur*. Paris, Stock, 1998.
- BALAN, Jorge. Políticas de educación superior: los desafíos del futuro. In: BALAN, Jorge (coord.). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM/CESS, 2000.
- BELL, D. *The end of ideology: on the exhaustion of political ideas in the fifties*. Glencoe (Ill), 1960.
- BENSAÏD, D.; WEBER, H. *Mai 68: une répétition générale*. Paris, F. Masperot, 1968.
- BIBLIOTHÈQUE DE MAI: atelier populaire, Usinos, Universités, Union, 1968.
- SANTOS, Boaventura S. *Da idéia da universidade à universidade das idéias*. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento, p. 200, 1994.
- BRUNNER, J. J. *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago (Chile), Fondo de Cultura Económica, 1990.
- \_\_\_\_\_. *La educación superior y formación profesional en América Latina*. In: *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, ano LI, n. 3, jul.-sept., 1989.
- \_\_\_\_\_. e SUNKEL, G. *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago, Flacso, 1993.
- CARDIEL, H. C.; Gómez, R. R. *El conflicto de la UNAM, 1999-2000: los límites de la reforma*. Avaliação, RAIES, vol. 5, n. 3 (17), Separata do Cipedes, set. 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *A Universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Héglio (Org.). *A Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed., Petrópolis, Vozes/CIPEDES, 2001.
- COHN-BENDIT, D. et alli (1968). *La revolte étudiante*. Paris, Seuil.
- COLE, J. R. et alli (1994). *The research university in at time of discontent*. Baltimore-London, The John Hopkins University Press.

- DIAS, M. Antonio. *Utopia y comercialización en la educación superior del siglo XXI*. Paris, 2000. (mimeo.)
- DOGAN, M. et alli. *The attack on the higher education*. London, Dogan Page, 1983.
- DURHAM, E.; SAMPAIO, H. *La educación privada en América Latina: Estado y mercado*. In: BALAN, Jorge (Coord.), op. cit., 2000.
- ERRANDONEA, A. *La universidad en la encrucijada: hacia un otro modelo de universidad*. Montevideo, Nordon-Comunidad, 1998.
- FREITAG, M. *Le naufrage de l'université*. Paris, Découverte, 1966.
- GARCIA-GUADILLA, Carmen. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas, CRESALC/UNESCO, 1996.
- GENTILI, Pablo. *La universidad en penumbras: el círculo vicioso de la precarización y la privatización del espacio público*. New York, 29-31 mar. 2001 (mimeo).
- GÓMEZ, R. R. *Educación superior y desarrollo en América Latina: un ensayo de interpretación*. In: BALAN, J. Op. cit., 2000.
- JAVEAU, C. *Masse et impuissance: le désarroi des universités*. Bruxelles, Éditions Labor, 1998.
- La Reforma Universitaria (1919-1988)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Universidad de Córdoba. Fundación Friedrich Ebert Legasa, 1998.
- LEFEBVRE, H. *L'irruption de Nanterre*. Paris, Anthropos, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Les Murs ont la parole* (citações recolhidas por Julien Besançon): Chou, 1968.
- LIPSET, S. *The end of ideology?*. In: *Political man: the social bases of politic politics*. London, 1960.
- LOWEN, Rebecca S. *Creating the code war university: the transformation of Stanford University*. Berkeley, University of California Press, 1997.
- LUCAS, C. J. *Crisis in the academy: rethinking higher education in America*. New York, St. Martins Griffin, 1998.
- LUCAS, P. *L'université captive*. Paris, Publisud, 1987.
- L'università nel mondo contemporaneo*, a cura de Nicola Matteucci. Nono Centenario dell'Università di Bologna (1088-1988), Milano, Bompiani, 1988.
- Mai 68: une révolution*, Projel, 27, juil.-août, 1968.



- MENEZES, L. C. *Universidade sitiada*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.
- MEYNAUD, J. *Destin des idéologies*. Lausanne, Études de Science Politique, 1961.
- MORIN, E.; LEFORT, C.; CASTORIADIS, C. Mai 68: la brèche. Paris, Fayard, 1968.
- MUCCI, R. de et alli. *La Babele dell'università*. Roma, Ideazione, 1996.
- NACLA, *The crisis of the Latin American University*, Report on the Americas, vol. XXXIII, n. 4, jan.-feb. 2000.
- OSBORNE, D.; GAEBLER, T. *Reinventando o governo*, Brasília, ENAP, 1994.
- Ouvriers, étudiants: un seul combat*, Partisans, 42, mai-juin, 1968.
- PORTANTIERO, J. C. *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México, Siglo Veintiuno, 1978.
- READINGS, B. *The university in ruins*. Cambridge, Harvard University Press, 1996.
- REYNAUT, A. *Les révolutions de l'université: essai sur la modernisation de la culture*. Paris, Calmann-Lévy, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento, 1995. (edição brasileira: São Paulo, Cortez Editora, 1995)
- SCHWARTZ, L. *Pour sauver l'Université*. Paris, Seuil, 1983.
- The Task Force on Higher Education in Society, *Higher Education in developing countries: peril and promises*. Washington, IBRD/The World Bank, febr. 2000.
- SIQUEIRA, Angela C. de. *O documento "conjunto" Banco Mundial/ UNESCO sobre o ensino superior*, Avaliação, RAIES, vol. 6, n. 1, Separata do Cipedes, março 2001.
- SOBRINHO, J. Dias; RISTOFF, Dilvo I. *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis, Raies/ Insular, 2000.
- TOURAINÉ, A. *Le mouvement de mai ou le communisme utopique*. Paris, Seuil, 1968.
- TRINDADE, Helgio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petropolis, Vozes/Cipedes, 2001.
- \_\_\_\_\_. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Hélgio (Org.), op. cit., 2001.

- TRINDADE, Helgio. A Unesco e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, Hélgio (Org.), op. cit., 2001.
- UNE, *Carta da Bahia*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 83, jul.-set. 1961; *Resoluções do Conselho da UNE*, Rio de Janeiro, Ed. Universitária/UNE, 1962; *Carta do Paraná, O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 7 de abr. de 1962.
- YARZABAL, Luis. *Impactos del neo-liberalismo sobre la educación superior en América Latina*, Avaliação, Raies, v. 6, n. 1 (19), mar. 2001, p. 13.
- THE TRANSATLANTIC DIALOGUE; an uncertain terrain*, policy perspective. Institute for Research on Higher Education, University of Pennsylvania, 1993.

4

## A UNIVERSIDADE NA PENUMBRA O círculo vicioso da pecariedade e a privatização do espaço público\*

*Pablo Gentili\*\**

*À Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires... ou ao que resta dela.*

Durante as duas últimas décadas, os regimes neoliberais estabelecidos na América Latina, tanto por governos civis, como por militares, promoveram profunda reestruturação de seus sistemas nacionais de educação. Esse processo, cuja primeira etapa concluiu-se em finais dos anos 90, estabeleceu-

---

\* Agradeço a Julia Varela, Lillian do Valle, Marcela Mollis, Andrea Beronblum, Graciela Hopstein, Emir Sader e Carlos Skliar por seus valiosos comentários ao presente capítulo. Também a Aixa Alcántara por sua colaboração para a sistematização de dados sobre a universidade argentina, no projeto de pesquisa "Reforma do Estado e Privatização da Educação na América Latina". (UERJ), 1998-2002)

\*\* Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ). É autor, entre outros, do livro *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. (Vozes, 1998)

se a partir de uma série de medidas que, para além das especificidades locais, mostraram-se comuns à região: *ajuste da oferta* (isto é, redução do investimento público destinado a financiar a prestação dos serviços educacionais, com a conseqüente deterioração dos investimentos em infra-estrutura e dos gastos em pessoal docente e não-docente); *reestruturação jurídica do sistema* (mediante aprovação de novas leis gerais de educação, bem como de um arsenal de leis específicas, com base nas quais as reformas foram se assentando sobre renovado fundamento normativo); e *profunda redefinição do papel do Estado do ponto de vista educacional* (ou seja, abandono do Estado-docente e sua substituição por um Estado-avaliador que, distante da função social de educar, tendeu a ser assumido como “agência” fiscalizadora, determinando os graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas). Políticas de descentralização e transferência, reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar e na formação docente se inscrevem e assumem legibilidade nesse contexto mais amplo das reformas de primeira geração, implementadas pelos governos neoliberais latino-americanos com o apoio de alguns organismos internacionais — como o Banco Mundial ou o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

O processo, de impacto direto sobre todos os níveis do sistema, implicou uma substantiva reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado na educação latino-americana, determinando, assim, complexa dinâmica privatizadora, que certamente marcará a segunda etapa de reformas atualmente em curso.

No que respeita à universidade, o que antes havia sido um sistema monopolizado pelo setor público entrou em colapso (Levy, 1995; Mollis, 2000). Evidências disso são o notável aumento das instituições privadas de educação superior, assim como dos alunos nelas matriculados; a redução dos gastos governamentais destinados tanto ao financiamento do subsistema universitário público, como à manutenção do sistema científico-tecnológico nacional; a realocação de recursos estatais para o financiamento de instituições superiores privadas; e a implementação de uma série de mecanismos de

captação de recursos privados em substituição ao financiamento governamental para a educação universitária pública (por exemplo: a cobrança de mensalidades, taxas ou inscrições nos cursos de graduação e de pós-graduação; o estabelecimento de convênios com unidades produtivas; a venda de serviços etc.).

As prometidas vantagens que o processo de “modernização” traria para as universidades da região não se traduziram senão no aprofundamento do caráter elitista que marcou o desenvolvimento histórico da educação superior latino-americana. Duas décadas de reforma (ou de contra-reforma) universitária deixaram como conseqüência a intensificação dos mecanismos já estruturais de exclusão educacional, expressos pelos obstáculos, muitas vezes intransponíveis, que enfrentam os alunos mais pobres para ingressar nas instituições acadêmicas de qualidade e nelas permanecer.

O crescimento da oferta privada tendeu a se beneficiar triplicemente da crise que atravessa a universidade pública: por um lado, canalizando e captando para si boa parte do aumento da demanda pela educação superior; por outro, desfrutando das vantagens oferecidas por administradores que, mediante regulação pseudoliberalizadora, autorizaram a criação de dezenas de novas instituições, transformando a educação superior em um verdadeiro (super)mercado de títulos e de cursos; finalmente, beneficiando-se, do que respeita a algumas dessas instituições, de recursos financeiros diretos ou indiretos, concedidos por governos que sistematicamente demonstram mais generosidade com o *lobby* empresarial que controla a educação superior privada, do que com os reclamos da comunidade acadêmica que atua nas instituições públicas (Gentili, 2000).

Dessa forma, o processo de reestruturação universitária atualmente promovido pelos governos neoliberais tende a gerar um círculo vicioso de precarização que questiona o caráter público das universidades e, assim, redefine a função social que estas instituições exercem (ou deveriam exercer) em uma sociedade democrática. Essa dinâmica assume relevância em dois níveis entrelaçados: 1) o da *nova articulação*

*institucional* (produto da deterioração das condições do trabalho docente, da mercantilização do sistema de pós-graduação e da privatização da agenda científica); 2) o da *reconversão intelectual* do campo acadêmico (que bloqueia as condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional).

Analisarei algumas breves questões relativas a cada um desses níveis. Para fazê-lo, apresentarei dados do sistema universitário argentino — em particular, os da Universidade de Buenos Aires. A opção merece algumas reservas. De fato, torna-se evidente que nem essa instituição nem a Argentina resumem o complexo processo de reforma vivido pelo conjunto das instituições de educação superior na América Latina. No entanto, nesse caso, como em muitos outros, comprovar-se-á que o fator de unificação das reformas educacionais do neoliberalismo não é sua modalidade de implementação (marcada pelas especificidades domésticas), mas o rumo geral da ação governamental e as conseqüências excludentes e antidemocráticas que as políticas de ajuste produzem nas instituições públicas de educação.

## 1. Para uma nova configuração institucional

### 1.1. A deterioração das condições do trabalho docente

A universidade argentina, como grande parte das instituições educacionais da América Latina, sofreu os embates de um processo reestruturador que, de certa forma, tem comprometido e obstruído seu funcionamento, até em suas condições mínimas de qualidade.

O ajuste em matéria de investimento público foi acompanhado por dois processos paralelos e de efeitos complementares: a precariedade do trabalho docente nas instituições públicas e o crescimento das universidades privadas — dispostas a captar a demanda educacional, tanto em termos de estudos de graduação, como de pós-graduação. Referiremos nos ao primeiro desses processos, considerando o caso da

Universidade de Buenos Aires, principal instituição de nível superior da Argentina e onde se desenvolve boa parte da produção científica do país.<sup>1</sup>

Os vaivéns financeiros não apenas submeteram a Universidade de Buenos Aires a uma visível precariedade em matéria de infra-estrutural, mas também deterioraram, aí como em quase todas as universidades nacionais, as condições salariais dos docentes. Desde a retomada da democracia, em 1983, até o final dos anos 1990, os professores universitários viram evaporar seu salário em mais da metade de seu valor real. Em dados constantes, o salário de um docente com dedicação exclusiva passou de 100 dólares, em 1980, para 32,1, em 1990 (Fernández, Lemos & Wiñar, D., 1997). Fica evidente que a deterioração salarial não implica, por simples relação de correspondência, perda ou déficit da qualidade dos serviços educacionais. No entanto, os milagres tampouco costumam escolher as universidades como âmbito preferido de realização. Em outras palavras: a perda salarial progressiva e as péssimas condições de infra-estrutura, em instituições que, ao longo das últimas duas décadas, cresceram significativamente, fazem com que as condições de trabalho pedagógico se comprometam seriamente, transformando a qualidade educativa em um verdadeiro prodígio sobrenatural. O explosivo aumento das matrículas associado à diminuição do investimento estatal levaram a que os próprios docentes e não-docentes das instituições públicas, mesmo diante de suas condições precárias de trabalho, acabassem subsidiando o crescimento do sistema universitário argentino. Enquanto o último censo de alunos da Universidade de Buenos Aires revelava aumento de mais de 70 mil alunos matriculados no período 1996-2000 (crescimento de 38% em relação aos 253.260 estudantes regulares da universidade), o corpo docente ampliou-se em taxa significativamente infe-

1. Sobre o crescimento das universidades privadas na Argentina, ver Fanelli (1997). Entre 1989 e 1995, criaram-se, na Argentina, por meio de leis, resoluções ministeriais e decretos, sete novas instituições públicas de educação superior (cinco universidades e dois institutos universitários) e 17 privadas (13 universidades e quatro institutos universitários).

rior (22.084 docentes em 1994 para 24.508 em 2000, ou seja, aumento de 9,8%).<sup>2</sup>

Essa situação complementa, por sua vez, uma particular e extremamente perversa estruturação do trabalho acadêmico na Argentina, que, não sendo recente, se aprofundou durante os últimos anos. Dos 24.508 docentes que atuam na Universidade de Buenos Aires, somente 73% (17.903) recebem algum tipo de remuneração por seu trabalho acadêmico; os 27% do corpo docente restante (6.605) trabalha *ad honorem*.<sup>3</sup> Fato que, longe de ser um dado comemorativo no Ano Internacional do Voluntariado, expressa o histórico desprezo que os governos argentinos — civis e militares — sempre manifestaram em relação à educação superior. No país, 24 mil docentes universitários trabalham gratuitamente (27% do total em exercício na Universidade de Buenos Aires, 32% do quadro docente na Universidade de Córdoba; 25% na Universidade de Rosário e 22% na Universidade de Mar del Plata, algumas das mais importantes do país).

Resulta evidente que, com algumas poucas exceções, a falta de remuneração não deriva nem do generoso desprendimento individual dos docentes argentinos às tentações do mundo material, nem de sua incomparável vocação para o sacerdócio. Basicamente, os docentes *ad honorem* costumam ser jovens que se iniciam no magistério superior, ou profissionais que, mesmo com experiência no exercício da docência, carecem de condições para negociar sua incorporação ao nem sempre equitativo sistema de distribuição de cargos das diferentes unidades acadêmicas argentinas. A existência, entre os *ad-honorem*, de professores que voluntariamente renunciam a seu salário apenas confirma a precária inserção institucional

2. Os dados apresentados neste artigo correspondem, salvo indicação contrária, à Secretaria de Planejamento da Universidade de Buenos Aires, à Secretaria de Políticas Universitárias e ao Sistema de Informação Universitária do Ministério da Educação argentino.

3. Nas universidades públicas nacionais, existem duas categorias docentes: *professores* (titulares de cátedra, associados e adjuntos) e *auxiliares* ("chefes de trabalhos práticos" e assistentes de cátedra). A categoria "auxiliares" corresponde ao cargo de "assistente" em boa parte das instituições de ensino superior brasileiras.

de pessoas com consolidada inserção profissional fora das universidades e com nenhum vínculo ativo com outras funções acadêmicas, como a pesquisa ou a extensão.

Considerando a totalidade do corpo docente remunerado (17.903), a Universidade de Buenos Aires possui 6.299 professores titulares, associados ou adjuntos (um pouco mais de um terço), e 10.630 *auxiliares* (assistentes) (quase 60% do total de docentes remunerados). O número de profissionais com *dedicação exclusiva* à docência (40 horas semanais) é, nessa universidade, muito baixo: 18,9% dos professores (1.190) e 11,1% dos auxiliares (1.175). Por outro lado, o número de docentes com *dedicação parcial* (10 horas semanais) é elevado na categoria *professores* (57,9%) e exageradamente alto na *auxiliares* (72,9%).<sup>4</sup>

Em termos salariais, a remuneração média de quase 70% dos docentes argentinos (mais de 63.000) é de 115 dólares mensais (salário correspondente ao regime de dedicação parcial à docência); 18% do total de docentes remunerados recebem um salário médio de 435 dólares (salário correspondente à dedicação semi-exclusiva); enquanto 16% dos que compõem a folha salarial recebem remuneração média de 1.000 dólares (dedicação exclusiva).<sup>5</sup> Isso significa que, para a grande maioria dos professores e auxiliares docentes das universidades públicas argentinas, a possibilidade de obter um salário que permita a dedicação exclusiva à docência e à pesquisa reside na acumulação de cargos dentro da própria instituição, ou em diversas unidades acadêmicas. Dessa forma, o pluriemprego costuma ser a única alternativa de sobrevivência da maioria dos docentes universitários argentinos.

Entretanto a situação é ainda mais grave já que, tal como afirmamos, quase dois terços do corpo docente são auxiliares de cátedra (professores assistentes). Dada a particular estruturação do trabalho acadêmico na Argentina, são esses os pro-

4. A *dedicação exclusiva* corresponde a uma carga de 40 horas semanais; a *dedicação semi-exclusiva*, a 20 horas; e a *dedicação simples* ou *parcial*, a 10 horas semanais.

5. Dados da Federação Nacional de Docentes Universitários (Conadu, 2001).

fessores que se encarregam, de fato, dos cursos de graduação. Na Universidade de Buenos Aires, metade deles tem menos de 34 anos e está submetida aos mesmos critérios de avaliação de produção e de competência que hoje caracterizam o campo acadêmico de boa parte do mundo. De modo que, para aspirar a qualquer promoção, tanto como para poder ingressar e permanecer na carreira científica, devem realizar cursos de mestrado ou de doutorado. Dados recentes revelam que 49% dos auxiliares docentes cursam ou cursaram, nos últimos anos, algum tipo de pós-graduação *stricto sensu*. E muito embora, na Universidade de Buenos Aires como no conjunto das universidades argentinas, o número de auxiliares que efetivamente concluiu cursos de mestrado e de doutorado seja muito baixo (menos de 5%), o interesse em realizá-los já deveria ser destacado como fator que, a longo e médio prazo, poderia se contrapor à citada perda de qualidade, resultante das políticas de ajuste orçamentário. No entanto, a realidade parece ser mais complexa e bastante menos alentadora.

### 1.2. Oferta e demanda no sistema de pós-graduação: os efeitos perversos da precarização

A universidade argentina viveu durante a década de 1990 uma verdadeira explosão em seu sistema de pós-graduação. Instituições públicas e privadas foram configurando assim uma ampla e diversificada oferta de cursos, que hoje concentram mais de 50 mil alunos. Boa parte dos usuários do sistema de pós-graduação atua como docente nas próprias universidades que oferecem esses cursos. Ainda que, de maneira geral, os estudos de graduação nas instituições públicas sejam gratuitos, o sistema de pós-graduação se estruturou com base em cobrança de mensalidades, o que permite, de fato, dispor-se dos recursos necessários para o financiamento de cursos nesse nível. Seja como única alternativa diante da ausência de recursos governamentais para sustentar a criação e a manutenção de cursos de especialização, mestrado e doutorado, seja como estratégia apropriada para solucionar os problemas de caixa das universidades públicas (ou por

ambos os motivos), o certo é que o sistema de pós-graduação argentino, hoje, se mantém graças à cobrança de mensalidades dos usuários — mecanismo que possibilita o subsídio da oferta e o pagamento dos custos do pessoal acadêmico. Não se trata, porém, aqui, de analisarmos os efeitos de tal situação sobre a configuração de um mercado de cursos de pós-graduação altamente competitivo e segmentado (Gentili, 1998), mas de destacarmos apenas uma tendência que, como efeito perverso, acaba aprofundando as já precárias condições de trabalho docente nos cursos de graduação. Na Argentina, esse quadro assumiu características específicas:

- a) Durante a primeira metade dos anos 90, a oferta de cursos de pós-graduação duplicou no país, tendência que continuou em espetacular aumento durante toda a década (Barsky, 1995, 1997, 1999).
- b) Fracassadas as diferentes tentativas de constituição de redes interinstitucionais de pós-graduação, a criação de cursos de especialização, mestrado e doutorado seguiu rumo caótico. Nas universidades públicas nacionais, a explosiva oferta nesse nível teve como origem uma combinação de interesses acadêmicos, por um lado, e econômicos, por outro. Como mencionado, os cursos de pós-graduação nas universidades públicas argentinas costumam orientar-se por medidas de auto-financiamento centradas na cobrança de mensalidades dos usuários. Assim sendo, os cursos que não se mostram rentáveis têm enormes dificuldades para se manter em funcionamento e são comumente fechados. Nesse sentido, a combinação de interesses acadêmicos e econômicos na criação de cursos supôs, a rigor, uma progressiva subordinação dos primeiros aos segundos.
- c) O sistema de pós-graduação, heterogêneo conglomerado de cursos e de programas de qualidade muito diversa — foi se constituindo em um submercado de trabalho para os docentes de maior hierarquia, com o qual conseguem complementar o exíguo salário que recebem pela dedicação aos cursos de graduação.

- d) O custo das mensalidades desses cursos, assim como o valor do salário dos docentes que neles trabalham variam enormemente, sendo definidos com base nos princípios de mercado.
- e) Finalmente, a recente e ampla oferta de cursos de pós-graduação costuma estar totalmente desvinculada das atividades de pesquisa desenvolvidas nas instituições universitárias públicas. Essa realidade é particularmente preocupante nas instituições públicas, pois são elas que, na Argentina, contribuem fundamentalmente para o desenvolvimento dos estudos científicos. A isso soma-se o fato de as instituições privadas de educação superior sempre terem sido, a rigor, espaços exclusivos de docência — tendência ampliada com a criação de novas universidades durante o primeiro e o segundo mandatos do presidente Carlos Menem.

Dessa forma, nas principais universidades nacionais, o sistema de pós-graduação foi montado — como não poderia deixar de ser — com a parcela de maior hierarquia e reconhecimento acadêmico do corpo docente que já atuava nas próprias instituições públicas. Conforme mencionamos, menos de 20% dos professores da Universidade de Buenos Aires, por exemplo, possui dedicação exclusiva ao cargo. E ainda: embora pouco mais da metade dos docentes (54,4%) frequente alguma curso de pós-graduação, apenas 15,7% possui título de mestre ou doutor. Dessa forma, a criação de mestrados e de doutorados permitiu a alguns professores a possibilidade de complementar sua renda com a prestação de serviços docentes, em razão da nova oferta de cursos. À diferença de outros sistemas universitários, na Argentina, a estrutura de graduação e a de pós-graduação funcionam paralelamente dentro de cada instituição. Assim, o profissional que atua em um curso de pós-graduação (dentro ou fora da instituição em que exerce funções docentes) recebe da universidade, comumente, uma remuneração pontual em função dos serviços prestados.

Ainda não se dispõe, infelizmente, de pesquisas que permitam analisar os efeitos dessa duplicação de funções nas

carreiras universitárias argentinas. Pode-se todavia aventurar a hipótese de que aqui, como em outros casos de pluriemprego, ocorre um deslocamento parcial, mais ou menos intenso segundo o caso, da atenção concedida às funções docentes dos cursos de graduação: os professores com maior hierarquia acadêmica se afastam, formal ou informalmente, dessas atribuições para dedicar-se aos cursos de pós-graduação (uma das principais fontes de complementação salarial para os professores titulares e adjuntos). Se assim o é, então os docentes auxiliares provavelmente acabam acumulando funções acadêmicas, diante das novas tarefas assumidas pelos coordenadores das cátedras — agora também docentes das pós-graduações. Em outras palavras: na Argentina, com essa estrutura acadêmica hierárquica e vertical, a multiplicação de funções na ponta da pirâmide leva, inevitavelmente, à multiplicação de funções na base.

Além disso, a compulsória necessidade de manter a oferta de pós-graduação a partir de estratégias de autofinanciamento (centradas na captação de recursos mediante a cobrança de mensalidades) conduziu à paradoxal situação em que a melhoria das condições salariais, para um pequeno segmento do corpo docente (os de maior hierarquia, agora professores dos novos cursos), esteve, entre outros fatores, diretamente vinculada ao empobrecimento daqueles que — sendo docentes assistentes — tornaram-se os principais “clientes” da ampla oferta de cursos de pós-graduação. Dessa forma, aqueles mesmos matriculados na pós-graduação (por exemplo, 50% dos professores auxiliares da Universidade de Buenos Aires) passaram a subsidiar, com seus já miseráveis salários, a também pobre e camuflada recomposição salarial obtida pelos professores titulares, associados ou adjuntos, que começaram a prestar serviços docentes nos cursos de pós-graduação.

Atualmente, em média, 72,9% dos professores assistentes da Universidade de Buenos Aires (7.750) recebem remuneração mensal de 115 dólares. Se algum deles decide realizar, por exemplo, mestrado em Economia oferecido por essa instituição, deverá pagar para tanto 5.400 dólares anuais. Em outras palavras, precisará dispor de 47 salários para fazer a pós-graduação oferecida pela mesma universidade em que

atua como docente (requisito, aliás, indispensável para se manter e progredir na carreira acadêmica). Resumindo: a universidade oferece um curso de dois anos a uma “cliente-la” que, para poder pagá-lo, deverá trabalhar, para essa mesma instituição, três anos e meio (13 salários por ano) — considerando-se apenas que ela possa viver durante esse tempo sem nada gastar consigo da remuneração recebida. Contudo essa espoliação é até menor se comparada com o custo do mestrado em Administração de Empresas oferecido pela mesma instituição de ensino: 15.000 dólares (ou seja, valor equivalente à remuneração de dez anos completos de trabalho docente na instituição)! Obviamente, se o interessado estiver enquadrado na escravocrata condição de *ad honorem*, só poderá realizar um curso de pós-graduação se se submeter às inclemências de um mercado de trabalho que, na Argentina, desemprega ou subemprega mais de 40% da população economicamente ativa.

Como deve resultar evidente, a *generosidade* com que os governos argentinos subsidiam os grandes grupos econômicos ou a *responsabilidade* com que costumam “honrar” os compromissos com as agências financeiras internacionais não são princípios morais aplicáveis às instituições universitárias nacionais. O sistema de pós-graduação não apenas carece de recursos governamentais para seu efetivo funcionamento, como nem sequer existe, em nível ministerial, um programa de bolsas para cobrir os custos de matrícula dos alunos ali inscritos (boa parte dos quais, como afirmamos, são assalariados das próprias universidades ou trabalham gratuitamente nelas). A rigor, o Programa Nacional de Bolsas Universitárias, destinado a subsidiar estudos de graduação, é absolutamente limitado (atendia, em 1998, 2.133 alunos dos 1.036.234 matriculados). Em 2001, o conservador e torpe governo de Fernando de la Rúa, reforçando o ajuste aplicado por seu antecessor, diminuiu o número de bolsas oferecidas (reduziu-o a 1.586). Comparado internacionalmente, esse programa é uma piada de mal-gosto. Enquanto a Espanha gasta com seu sistema de bolsas 346 dólares por aluno matriculado; a França, 591 dólares; a Alemanha, 801 dólares; a Irlanda, 1.740 dólares; a Dinamarca, 2.692 dólares, e a Suécia 3.553 dólares, a Argentina “investe”... 9 dólares (Crovetto, 1999).

O crescimento da pós-graduação não significou melhoria nas possibilidades de produção acadêmica, mas fragmentação ainda maior do corpo docente. Tal situação aprofundou ainda mais as condições de precariedade ao vincular-se a outra tendência de efeitos desestruturadores: a perda, por parte da comunidade acadêmica, da capacidade de associar a formação quaternária com a produção de pesquisa científica, ambas subordinadas à lógica mercantil, que penetra capilarmente nas políticas educacionais dos governos neoliberais da região.

### 1.3. Precarização e perda de autonomia: a privatização da agenda científica

A produção de saberes no meio universitário se desenvolve, basicamente, em três esferas: na docência, na extensão e na pesquisa. Às já mencionadas condições de precariedade no exercício da função docente acrescenta-se a progressiva desvalorização social das atividades de extensão — transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade. A pesquisa merece um comentário especial, já que, por um lado, é por meio dela que se formam os principais quadros universitários e, por outro, é atingida pelas políticas de privatização, que bloqueiam as possibilidades de autonomia intelectual.

Com algumas raras exceções, as atividades de pesquisa instalaram-se tardiamente nas universidades latino-americanas. Junto ao embrionário e caótico desenvolvimento das pós-graduações, outros fatores influenciaram esse processo:

- a) A orientação hegemônica em algumas instituições mais tradicionais, desvinculadas da prática sistemática no campo da pesquisa universitária, para a formação de profissões liberais de inserção direta no mercado de trabalho (Schwartzman, 1996);
- b) A restrição, também nessas instituições, da pesquisa a algumas poucas áreas científicas, como medicina, agronomia e engenharia (Schwartzman, 1996);
- c) Os sucessivos golpes de Estado e as freqüentes rupturas da institucionalidade democrática criaram uma



barreira obscurantista ao desenvolvimento do conhecimento científico, produzindo conseqüente êxodo dos melhores quadros intelectuais das universidades (Hinkelamert, 1990);

- d) O espetacular crescimento do número de matrículas — desde os anos 1950, ainda que manifestado com maior intensidade a partir dos anos 1970 —, que, levando à priorização da demanda, implicou a centralidade concedida às funções de docência, em detrimento das funções investigativas (Brunner, 1994);
- e) No âmbito desse crescimento geralmente caótico, a também impressionante massificação do corpo docente não foi acompanhada por inserção orgânica e prolongada do pessoal acadêmico nos programas de pesquisa científica, concentrando boa parte (senão a totalidade) dos profissionais universitários em atividades de docência (Levy, 1994).

As incipientes atividades de pesquisa sofreram, na Argentina e em quase toda a América Latina, uma série de processos que levam (e provavelmente continuarão levando) a uma progressiva perda de autonomia da comunidade acadêmica, no que tange à definição das agendas de pesquisa científica das instituições universitárias locais (Gentili, 1999). Verificamos essa tendência: 1) na diminuição do financiamento público para a pesquisa universitária e no estímulo à criação de sistemas de mecenato privado, mediante convênios e acordos com a área empresarial; 2) na conseqüente crise das agências de promoção da pesquisa científica (Conicet, na Argentina; Capes e CNPq, no Brasil; Conicyt e Fondecyt, no Chile; Conacyt, no México etc.); 3) na progressiva interferência de agentes privados na definição das agendas de pesquisa, em contextos em que os homens de negócios costumam ser os únicos interlocutores socialmente reconhecidos pelos governos neoliberais para discutir sobre política científica; 4) no desenvolvimento de sistemas de avaliação que, por meio de indicadores de eficiência calcados em critérios de produtividade empresarial, acabam sendo utili-

zados como mecanismo de distribuição de recursos para o desenvolvimento de programas científicos ou para a distribuição de incentivos salariais ao corpo docente. Como afirmamos em outro trabalho, que à comunidade científica seja questionado o monopólio de decisão na política de ciência e tecnologia não é, necessariamente, uma notícia a lamentar, se, em seu lugar, se promovam mecanismos de socialização da agenda universitária que conduzam ao reconhecimento e à participação de diferentes setores sociais historicamente aliados das decisões relativas às políticas educativas, como os movimentos sociais, os sindicatos, as associações de camponeses e de indígenas, as entidades populares etc. O problema central, na América Latina, reside no fato de que o deslocamento da comunidade acadêmica foi realizado por meio de mecanismos mercantis de distribuição dos recursos públicos e à centralidade assumida de forma mais ou menos efetiva, conforme o caso, pelos setores empresariais — tornados os únicos interlocutores confiáveis no falso diálogo promovido pelos governos acerca das razões que devem guiar a produção científica nacional (Gentili, 2000).

O processo de privatização das universidades nacionais descreve, assim, um círculo vicioso de precariedade que, de forma direta, coloca obstáculos para as condições de qualidade e de igualdade que devem estruturar todo o sistema público de educação em uma sociedade democrática. O pior é que isso não é tudo...

## 2. A privatização universitária e o bloqueio político da crítica teórica

“O intelectual” — afirma Bourdieu — “é um personagem bidimensional, que, por um lado, existe e subsiste somente quando existe e subsiste um mundo intelectual autônomo e, por outro, quando a autoridade específica que se elabora neste universo a favor da autonomia se compromete com as lutas políticas” (Bourdieu, 1995: 13). Sendo assim, a crise universitária na América Latina tem dupla dimensão: as políticas neoliberais obstruem a possibilidade de constituição de um campo intelectual autônomo ao esvaziar, empobrecer

e conduzir à decadência as universidades como espaço público de produção de conhecimentos socialmente relevantes; e, ao mesmo tempo, o compromisso político-democrático dos intelectuais diminui, ao se reduzir ao extremo sua vinculação com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e populares latino-americanos.

Nesse sentido, as políticas de privatização universitária não apenas têm impacto direto na discriminação dos alunos de menores recursos e na condição de precariedade do trabalho docente, mas também nas formas que assumem a produção intelectual e as perspectivas analíticas que tendem a se desenvolver, ou a silenciar-se, no meio acadêmico. As consequências das políticas de ajuste devem ainda, e por isso mesmo, ser buscadas na configuração particular dos campos intelectuais locais e nas interferências que esses acabam sofrendo na construção de sua própria autonomia.

De maneira simplista, poder-se-ia supor que o ajuste financeiro e a precarização docente acabam condicionando ou bloqueando a produção intelectual, sendo a principal causa da deterioração da qualidade educativa na formação universitária. Parece evidente que a pobreza em matéria de infraestrutura, a mercantilização dos âmbitos universitários e as péssimas condições para o exercício da docência e da pesquisa (ambas cada vez mais dissociadas) interferem fortemente nas possibilidades de produção e de socialização dos saberes. No entanto, o impacto dos processos de reforma neoliberal afigura-se mais amplo e mais profundo. Assim, o círculo vicioso da precarização das condições de trabalho se justapõe a um objetivo político que, não menos evidente, é menos significativo: as universidades latino-americanas enfrentam, hoje, poderoso processo de reconversão intelectual, que conduz a redefinir a função social das instituições de educação superior e o papel político exercido pelos profissionais que nelas atuam. Ambos os processos articulam-se e influenciam-se mutuamente.

A privatização supõe um ajuste profundo em matéria de investimentos governamentais, o que ocasiona, como dissonamos, uma brutal precarização das condições de trabalho intelectual. Ao mesmo tempo, esse processo também pro-

move severa interferência *política* na produção teórica, deslocando a crítica social — que teve, historicamente, forte presença nas universidades latino-americanas — e substituindo-a por um pragmatismo quase sempre reducionista, que se disfarça sob o argumento aparentemente sedutor de que os saberes universitários devem ter utilidade prática imediata. A crise econômica que enfrentam as universidades certamente imbrica-se nessa dinâmica, mas não a explica totalmente. Daí ser necessário compreender como a atual reforma neoliberal redefine a função social do saber acadêmico, assim como o sentido dos contextos e dos sujeitos que o produzem.<sup>7</sup>

É preciso, pois, compreender a natureza do processo de reestruturação que atravessam nossas universidades públicas — em termos do tipo de conhecimento que geram —, assim como as metamorfoses que sofre o trabalho intelectual, quando despido de toda aspiração a uma práxis transformadora e submetido aos vaivéns do pensamento único que atualmente coloniza o campo acadêmico. É claro, porém, que o tema excede em muito as possibilidades de análise deste capítulo. Assim, apresentarei aqui, de forma sumária, algumas tendências derivadas dessa nova geopolítica dos saberes hegemônicos e de sua institucionalização universitária (Lander, 2000). Voltarei a me concentrar no caso argentino, considerando um campo específico, o da sociologia da educação, que, do meu ponto de vista, resume de maneira emblemática o atual processo de reconversão intelectual promovido pelos governos neoliberais.

7. Evidentemente, as observações aqui realizadas tratam de reconhecer uma tendência que de forma alguma é geral e totalizadora. Na universidade argentina, como em muitas latino-americanas, existem intelectuais que, de forma audaz, desafiam e questionam as políticas neoliberais e seus efeitos antidemocráticos. Qualquer generalização nesse assunto corre o risco de transformar-se em caricatura da realidade, além de grande injustiça com os esforços militantes de dezenas de intelectuais que trabalham de forma responsável e comprometida, sofrendo o permanente desdém dos turnos de governo. Carlos Vilas, em resposta a um célebre trabalho de James Petras ("As metamorfoses dos intelectuais latino-americanos", 1988), chama a atenção corretamente para os riscos desse tipo de generalização (Vilas, 1990). [Ver, também, Petras (1990) e Hinkelammert (1990).]

### 2.1. *Intelectuais aos ministérios*

Como resultado das sucessivas interrupções ditatoriais da ordem constitucional, o Ministério da Educação argentino, até muito recentemente, não permitiu a consolidação de equipes técnicas competentes entre seus quadros e, menos ainda, um vínculo direto entre ele e o campo acadêmico local. Os poucos funcionários técnicos de valor que suportaram, dentro dos escritórios governamentais, os anos de escuridão foram condenados, para poderem sobreviver, aos sótons do silêncio. Situação semelhante tiveram de enfrentar jovens e nem tão jovens professores universitários que, nos períodos de intervenção militar, permaneceram nos claustros acadêmicos, tratando de passar despercebidos, sob pena de que a brutalidade repressiva pusesse fim a suas carreiras profissionais e a suas próprias vidas. Enquanto isso, alguns dos principais intelectuais da educação argentina se formavam ou desenvolviam suas principais contribuições teóricas no exílio. O clima de reconciliação que sucede a toda derrota transformou alguns dos cruéis funcionários da ditadura militar, culpados diretos ou indiretos pelo desaparecimento de dezenas de alunos e de trabalhadores da educação, em confiáveis referências ou interlocutores respeitados pela política educacional em curso desde os anos 90. No entanto, aqueles períodos trágicos marcaram uma cisão entre o mundo acadêmico e a gestão pública da educação que o primeiro governo constitucional, o de Raúl Alfonsín na década de 80, nunca chegou a recompor.

Durante o governo de Carlos Menem essa tendência começou a ser revertida, ainda que com algumas peculiaridades perversas, as quais tiveram impacto direto na esfera intelectual da educação argentina. A dinâmica gerada foi, basicamente, a seguinte: em meio à intensa redefinição do papel do Estado em matéria educacional, o Ministério da Educação, aprofundando o processo de descentralização da gestão e do financiamento da educação às províncias, foi assumindo novas funções políticas orientadas para o disciplinamento do conjunto do sistema, segundo os rumos impostos pela transformação em curso. Diante da aparente ou real falência do Estado-docente, o governo argentino propôs ampla reforma,

em nível nacional, da gestão educacional, constituindo novas equipes profissionais, a começar pela convocação de algumas das mais destacadas figuras intelectuais — que, até aquele momento, atuavam em universidades ou instituições regionais dedicadas à pesquisa em ciências sociais. Em poucos anos, o Ministério da Educação mudou sua fisionomia. Uma verdadeira invasão de quadros universitários, muitos deles jovens sem experiência alguma na gestão da educação, passaram a colonizar a administração pública diante do olhar desconfiado de boa parte da velha burocracia ministerial. As novas equipes técnico-políticas começaram a atuar na implementação de projetos e de programas vinculados às necessidades de reforma derivadas do novo marco normativo da educação argentina: a Lei de Transferência dos Serviços Educacionais para as Províncias (Lei 24.049), de 1992; a Lei Federal de Educação (Lei 24.195), de 1993; e a Lei de Educação Superior (Lei 24.521), de 1995.

Mesmo com a marcada presença de representantes políticos ou de gestores das grandes corporações que controlam setores nada desprezíveis da educação nacional (como a Igreja e o *lobby* das instituições educativas privadas), os novos quadros foram ocupando, em alguns casos, cargos de direção e, em outros, constituindo-se na principal força de trabalho das equipes técnicas que começaram a dar força e organicidade à reforma corrente. Vários fatores criaram as condições de possibilidade para o funcionamento dessa nova engrenagem institucional.

Abandonada a administração das escolas, foi atribuído ao ministério um conjunto de tarefas de condução, gestão e monitoramento, muitas delas de caráter aparentemente técnico — função para a qual foram convocados especialistas das áreas em transformação. A constituição de equipes técnico-políticas centrou-se nos seguintes projetos e programas:<sup>8</sup>

8. Mencionaremos, de forma sumária e sem a pretensão de descrevê-los, alguns dos eixos centrais do processo de transformação educacional levado a cabo na Argentina durante a década de 90. Os projetos e os programas aqui apresentados se derivam do novo marco jurídico aprovado durante o governo de Carlos Menem e ainda vigente no país. Mais detalhes sobre o conteúdo dessas políticas podem ser encontrados na página Web do Ministério da Educação argentino: [www.mcy.gov.ar](http://www.mcy.gov.ar).

- *Estrutura do sistema.* Modificação da estrutura vigente (sete graus obrigatórios de Nível Primário e cinco de Ensino Secundário) em uma, com Nível Inicial (cujo último ano passou a ser obrigatório), Educação Geral Básica (nove anos, também obrigatórios) e Educação Polimodal (três anos).
- *Reforma curricular.* Elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), novo currículo nacional aprovado pelo Conselho Federal de Cultura e Educação — tarefa para a qual foram convocados, entre outros, 600 *experts* de 17 disciplinas e áreas.
- *Gestão escolar.* Desenho do Programa Nova Escola Argentina para o Século XXI, orientado para a redefinição do modelo de gestão escolar que, segundo a interpretação da carteira educativa, devia transformar as instituições pedagógicas em “organizações inteligentes”.
- *Políticas compensatórias.* Implementação do Plano Social Educativo, transformado durante a Gestão de la Rúa em “Programa Equidade”, constituído por uma série de empreendimentos neo-assistencialistas, como distribuição de livros, material didático, computadores, transferência de dinheiro para as escolas e bolsas para os alunos com poucos recursos econômicos.
- *Educação e Trabalho.* Criação do Instituto Nacional de Educação Tecnológica (INET), destinado a definir políticas de integração entre a educação e o mundo do trabalho, assim como a implementação dos Trajetos Técnicos Profissionais, alternativas de formação profissional no Nível Polimodal.
- *Formação Docente.* Organização da Rede Federal de Formação Docente Contínua e implementação de projetos de capacitação docente executados por universidades, institutos de formação docente, organizações sindicais etc.
- *Avaliação.* Implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade e dos Operativos Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação, realizados anualmente (provas de conhecimento com perguntas fechadas de opção múltipla, destinadas a avaliar o rendimento

dos alunos em diferentes disciplinas, assim como questionários dirigidos a diretores, docentes e familiares).

- *Reforma Universitária.* Criação do Programa de Reforma da Educação Superior e implementação de um fundo de apoio financeiro aos processos de reforma das universidades nacionais, o qual, mediante mecanismos competitivos, começou a distribuir uma série de recursos específicos geridos com o apoio do Banco Mundial (Fundo de Melhoria da Qualidade Universitária, FOMEC). Articulado a este, criação do Programa de Incentivos aos Docentes Pesquisadores, orientado a promover a pesquisa universitária. Estabelecimento da Comissão de Credenciamento de Pós-graduação (CAP) e da Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário (CONEAU), para avaliação das instituições universitárias argentinas, credenciamento de carreiras e de cursos de pós-graduação e formulação de recomendações sobre novas instituições universitárias. Finalmente, instrumentação do Sistema de Informação Universitária, destinado a produzir e a sistematizar a informação estatística do setor.

A impressionante capacidade de iniciativa do governo Menem para reestruturar o sistema educativo argentino foi montada, assim, sobre uma não menos notável reforma administrativa do próprio Ministério da Educação — que teve na articulação dessas equipes técnico-políticas seu principal impulso operacionalizante. A função social de educar, redefinida agora como a função política de monitorar e fiscalizar os processos educativos, concedeu à nova tecnoburocracia um significativo poder no rumo das políticas educacionais em curso.

Essa dinâmica foi reforçada pela ativa presença que, também nesse período, passaram a ter alguns organismos internacionais (como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento), que não apenas tutelaram e definiram o sentido das reformas levadas a cabo, como também dotaram o ministério de importantes recursos financeiros para o desenvolvimento dos programas propostos e, conseqüentemente, para a montagem das equipes que os desenhariam e levariam a cabo.

O prestígio da competência técnica passou então a constituir-se, em concordância com o desprestígio da competência "política", em requisito essencial para o ingresso na função pública e para a legitimação profissional indispensável à manutenção dos cargos ocupados.

Além disso, na educação, como em outros campos das políticas públicas, os governos neoliberais foram estabelecendo complexa e poderosa aliança com certas instituições acadêmicas, cujos discursos e propostas programáticas tiveram como função dar cobertura e coerência doutrinárias às estratégias de ajuste. Essas agências complementaram eficazmente — a começar do redentor limbo da racionalidade científica — as condições político-culturais necessárias para a construção de uma hegemonia edificada com a também sistemática propagação de mensagens midiáticas, que consagravam a inevitabilidade do processo das reformas concluídas. Isso não só permitiu, como promoveu o reposicionamento político de um conjunto de intelectuais que, em diferentes níveis, foram conquistando espaço nas estruturas governamentais, diante do evidente descrédito de uma classe política cuja profissionalização era interpretada como uma das principais causas da crise. Esses novos *technopols*, cujas figuras emblemáticas foram, na América latina, Fernando Henrique Cardoso, Domingo Cavallo, Pedro Aspe, Alejandro Foxley e, recentemente, Jorge Castañeda, se tornaram "uma verdadeira tropa de ocupação dos ministérios e secretarias dos governos neoliberais, atualizando, ainda que paradoxalmente, a discussão gramsciana sobre o papel mediador dos intelectuais orgânicos nos processos de construção de hegemonia" (Gentili, 1998a: 33).<sup>9</sup>

Esse processo não foi exclusivo da América Latina, como demonstra convincentemente Keith Dixon em *Les évangélistes du marché* (1998). No entanto, adquiriu, na região, e de maneira específica em cada país, peculiaridades próprias. Na Argentina, por exemplo, essa aliança foi estruturada em dois sentidos: por um lado, mediante a associação direta do governo de Carlos Menem com alguns centros de política, fundações, associações e institutos de pesquisa de caráter não

9. Sobre a constituição e a função política dos novos *technopols* latino-americanos, ver Dominguez (1997); também, Limoeiro Cardoso (1999) e Valdés (1995).

universitário, que se foram transformando de forma mais ou menos encoberta nos *think thanks* do neoliberalismo nativo — verdadeiras fábricas de projetos, de idéias, de quadros para os gabinetes ministeriais (por exemplo, a Fundação de Investigações Econômicas Latino-Americanas — FIEL, a Fundação Mediterrânea e o Centro de Estudos Macro-Econômicos da Argentina);<sup>10</sup> por outro, por meio de agressiva estratégia de cooptação de alguns dos mais destacados intelectuais argentinos que, no passado, haviam realizado importantes contribuições teóricas para a compreensão dos efeitos excludentes das políticas de ajuste estrutural — essas mesmas políticas de ajuste das quais em seguida se tornariam eficientes gestores. A lista, lamentavelmente, não é pequena e, como dizia Jorge Luis Borges, é imperdoável redundância mencionar camelos quando se fala do deserto.

Em um estudo cujo mérito central reside em analisar as novas condições de produção das transformações educacionais na América Latina, Cecilia Braslavsky e Gustavo Cosse (1996) formulam uma série de importantes ponderações sobre o papel desempenhado pelos quadros técnico-políticos no marco institucional aberto pelas reformas em curso. Destacando positivamente a centralidade desempenhada por uma emergente categoria ocupacional (a dos "analistas simbólicos": trabalhadores intelectuais cuja habilidade reside em produzir e transferir saberes acadêmicos à prática política), os autores reconhecem as potencialidades da atual transição de um Estado-docente a um Estado-promotor (interpretação semelhante à desenvolvida por Giddens em sua proclamada constituição de uma "terceira via", equidistante tanto da esquerda como da direita tradicionais). Baseando-se em perspectiva diferente da que apresentamos aqui, afirmam:

"Os elencos de condução do setor educação, pelo menos na Argentina, no Brasil e no Chile pós-autoritários tendem a durar mais tempo em seus cargos que os precedentes. No Chile, há equipes que já duraram 8 anos. No Uruguai — cujo governo da educação consiste em um órgão coletivo e colegiado escolhido

10. Analisamos algumas questões relativas ao papel exercido por esses *think thanks* em Gentili (1997 e 1998a).

com intervenção do Parlamento —, permaneceram conselheiros depois da mudança de governo de Lacalle para Sanguinetti. Na Argentina e no Brasil, ou em outros países, como a República Dominicana, a duração de equipes nacionais como essas foi bastante breve, mas os profissionais formados e eficientes tenderam a se manter no setor, substituindo lentamente os funcionários menos formados e menos eficientes. Na República Dominicana, permanecem numerosas equipes profissionais, desde a mudança de governo do presidente Joaquín Balaguer e da assunção de Leonel Fernández. As equipes de aproximadamente 20% das províncias argentinas e de alguns Estados brasileiros também tendem a se manter nos cargos pelo menos durante um período eleitoral, mas também quando se reelegem governadores, o que acontece com certa frequência. Este é, sem dúvida, um fator de estabilidade no desenvolvimento de políticas e uma condição necessária (ainda que não suficiente) para que as políticas públicas instrumentalizem uma intervenção estatal com objetivos de — pelo menos — médio prazo.

A composição das equipes de condução do setor educação se modificou consideravelmente. Ainda que em cada um dos casos nacionais existam particularidades importantes, em todos eles participam certos perfis de 'trabalhadores simbólicos'. Pesquisadores que fizeram seu itinerário em instituições acadêmicas ou em organismos internacionais, decidem por si mesmos ingressar na política através de cargos eletivos, ou são convocados por governos de distinto perfil político e ideológico (Alfonsín, Menem, Sanguinetti, Aylwin, Frei, Borja, Balaguer, Fernández etc.) como ministros, secretários, diretores de programas etc." (Braslavsky & Cosse, 1996: 9-10).

No processo de reestruturação educacional promovido pelos governos neoliberais, a consolidação de equipes "técnicas" acabou desestabilizando os tradicionais mecanismos de substituição institucional, produto de eleições e da ascensão de novos governos, para se cristalizar em um espaço transpolítico que, governado pelo "bom senso", reduziu a gestão educativa a uma questão de aparente competência acadêmica (Cano, 1997).

Na Argentina, a disponibilidade de quadros para o desempenho dessas novas funções foi possível dada a já mencionada precariedade das condições de trabalho para o desenvolvimento da docência e da pesquisa universitárias. Boa parte

dos profissionais que padeciam a cada vez mais intensamente no exercício da docência superior e da pesquisa científica ocuparam, com maior ou menor fidelidade, com maior ou menor compromisso, seus cargos na administração nacional, nos ministérios provinciais ou nas secretarias municipais. Se o fizeram pelo império da necessidade econômica, ou por convicção ideológica (ou por ambas, ou por nenhuma delas) é algo que não cabe analisar aqui. Uma discussão desse tipo só importa aos que pretendem se aventurar nos labirintos psicossociológicos da profissão universitária, na periferia do sistema mundial. Importa, para os efeitos do presente capítulo, as consequências que isso trouxe do ponto de vista dos saberes promovidos, dos conhecimentos valorizados hegemonicamente e dos discursos silenciados.

## 2.2. O bloqueio político da crítica

Reconhecer a realidade significa algo mais do que conhecê-la. Exige localizar-se no momento histórico em que se vive, que é uma forma de assombro que obriga a ocupar um umbral a partir do qual se pode olhar, não somente para contemplar, mas também para atuar; a utopia, antes de mais nada, é tensão do presente.

Hugo Zemelman, "Conocimiento social y conflicto en América Latina" (2000: 110)

O panorama até aqui apresentado permite-nos reconhecer certas condições que, articuladas, trazem legibilidade a duas das consequências mais dramáticas do processo de privatização universitária promovido pelos governos neoliberais na Argentina: o deslocamento da crítica teórica e a consagração de discursos que, diante da suposta ausência de alternativas às políticas de ajuste, ressaltam as virtudes acadêmicas do conhecimento aplicado à ação prática na atual conjuntura. A privatização, como dissemos, ameaça a autonomia intelectual e, com ela, a possibilidade de que as universidades sejam algo mais do que fábricas de diplomas, ou agências de emprego dos gestores do ajuste.

O caso da sociologia da educação na universidade argentina é, nesse sentido, emblemático. Durante os anos 80, na Argentina, como em boa parte da América Latina, a socio-

logia reinava gloriosamente no campo das ciências da educação. Tal fenômeno não derivava do fato de que os pesquisadores da área educacional se reconhecessem como sociólogos, ou que tivessem essa formação. Tratava-se, na realidade, do prestígio e da legitimidade que eram reconhecidos à sociologia como grande marco interpretativo a partir do qual outras disciplinas deveriam ser estruturadas ou contextualizadas. Foi assim que o pensamento crítico em educação, durante o processo de transição democrática e até a década de 1990, foi se constituindo como um discurso de raiz fundamentalmente sociológica. Discurso que cresceu e se desenvolveu à luz de algumas influências diretas ou indiretas da crítica formulada tanto aos regimes ditatoriais (e, nas versões mais radicais, à própria sociedade capitalista), como às limitações que a sociologia tradicional, de raiz funcionalista, tinha para compreender o sentido das mudanças vividas e a possibilidade de construir sistemas educacionais democráticos em sociedades em que imperasse a liberdade e a justiça social. O eixo estruturador dos discursos se resumia na problemática da democratização e nas potencialidades, ou nos limites, para construir sistemas educacionais mais igualitários ou menos excludentes.

As discussões mais relevantes eram promovidas tanto no campo especificamente sociológico, como no campo político e no histórico (em que se destacavam, em nível local as contribuições de: Juan Carlos Tedesco e Emilio Tenti, enfatizando os limites das interpretações "reprodutivistas" na análise da especificidade das resistências que tornam a escola espaço de conflito e de contradição; as contribuições de Cecilia Braslavsky e sua equipe da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, com uma vasta pesquisa empírica orientada para demonstrar a persistência de mecanismos discriminatórios no interior do sistema educacional; e os trabalhos de Adriana Puiggrós e sua equipe do Appeal, tanto no México como na Argentina, em que a história social e a prospectiva se combinavam, para compreender as raízes de um presente cheio de injustiças herdadas da própria tradição colonial, que penetra capilarmente o sistema escolar e a sociedade latino-americana). É evidente que não só essas eram as principais contribuições teóricas realizadas, nem os mencio-

nados aqui seus únicos formuladores. No entanto, eram esses os grandes temas que cruzavam outras áreas disciplinares as quais, em respeitosa reverência à mãe das ciências sociais, não duvidavam em utilizar a denominação "sociologia de..." para ganhar respeitabilidade acadêmica. Fazia-se assim: "sociologia do currículo", "sociologia do trabalho docente", "sociologia do conhecimento escolar", "sociologia das instituições educativas" etc. Trabalhava-se com o "método sócio-histórico", começava-se a refletir sobre a "sociologia da infância" e abusava-se sem traumas da nomenclatura "educação e sociedade" para identificarem-se áreas, institutos, congressos, seminários, oficinas etc.

O reinado da sociologia, como campo específico ou como pano de fundo da reflexão crítica em educação, não foi uma peculiaridade argentina. Aconteceu em outros países da região, como no México e no Brasil, o que promoveu não poucos e enriquecedores contatos mútuos das comunidades acadêmicas locais que também se alimentavam de algumas das principais contribuições teóricas produzidas na França, na Inglaterra, na Espanha ou nos Estados Unidos.

Os anos 90 testemunharam o ocaso da euforia sociológica no campo educacional. O avassalador impulso do neoliberalismo levou muitos dos principais referenciais teóricos do criticismo pedagógico a aderir (também euforicamente) ao pragmático argumento que sentencia que "se não podes vencê-lo, soma-te a eles". O desvanecimento da sociologia produziu, concomitantemente, o desvanecimento da crítica que ela fundamentava. Em seu lugar não houve nenhum ressurgimento sociológico: o funcionalismo rigoroso está tão morto na Argentina como em quase todo o mundo. As disciplinas se higienizaram da contaminação "social" que se havia apoderado delas. Contaminação essa que seria vista, agora, como o horrendo metadiscurso estruturalista que nos havia conduzido ao imobilismo e ao desconhecimento das potencialidades inerentes ao compromisso com uma gestão pública disposta agora a escutar-nos e a acolher-nos em seu seio.

Como Fênix, a didática e o currículo renasceram das cinzas acumuladas pelo já consumado fogo da crítica sociológica. A avaliação, a formação docente e os métodos de aprendizagem se liberaram do lastro da política da educação (irmã

gêmea da sociologia nos tempos de transição). O trabalho deixou de ser pensado com base nas relações sociais de produção (e em sua tradução institucional nos sistemas escolares: as relações sociais da educação), para ser interpretado mais e mais pelas estreitas fronteiras do emprego e da utilidade prática da educação para responder aos desafios da “sociedade do conhecimento”.

A democratização, cada vez mais longe da cotidianidade vivida pelas grandes majorias, consagrou-se definitivamente realizada — como se isso tivesse sido possível com a simples assinatura de um decreto presidencial (um a mais, na infinidade dos que o novo governo nacional utilizou para estruturar suas políticas de ajuste). A qualidade, entendida como conjunto de indicadores que medem produtividade e eficácia nos processos de ensino dentro do aparato escolar, foi ocupando o lugar da discussão sobre os modelos, ou sobre os projetos educacionais em pugna e sobre o caráter conflituoso que lhes é inerente. A equidade, consagrada por tecnocratas de todos os lados como tibia condição social da única política educacional possível, desintegrou os discursos igualitários e os colocou sob suspeita. E pensar a existência e a necessidade de uma única política educacional possível significou conceder-lhe sua certidão de óbito.

É verdade que nem todos os intelectuais da educação caíram do Olimpo da crítica (Moulian, 1995). Entretanto os que decidiram enfrentar-se abertamente com o rumo de mão única imposto pelas políticas oficiais tiveram de submeter-se ao ostracismo, enfrentando enormes dificuldades para continuar produzindo academicamente.

Afim de evitar a desagradável constatação do desvio, o mercado profissional aberto na nova administração pública começou a desempenhar função implacável e cínica: para “estar dentro” não é preciso criticar (ou: é preciso criticar de dentro). Transformado em uma perversa máquina de disciplinamento intelectual, o Ministério da Educação colocou um preço à palavra: a bolsa ou a vida! Difícil escolha para os que precisavam sobreviver em uma universidade em ruínas. Atraente oportunidade para aqueles que encontraram na imoralidade do silêncio a possibilidade de aproximar-se do poder enquanto, em compensação, derretiam-se suas asas.

O bloqueio da crítica não foi produto de nenhuma revolução epistemológica nem, menos ainda, resultado de um milagroso consenso derivado da certeza de que os motivos da crise haviam desaparecido. Tratou-se de um *bloqueio político*, orientado para a alienação das possibilidades de pensar fora das margens impostas pelo autoritarismo acadêmico que se instalou nos novos “analistas simbólicos” — agora sob o tranquilizador mecenato dos governos locais e dos organismos internacionais.

Os fatores que haviam promovido as vigorosas perspectivas críticas dos anos 80 permaneceram incólumes, ou mesmo se aprofundaram durante os anos 90. Os processos de diferenciação e de segmentação do sistema educacional tornaram-se mais complexos. As possibilidades de acesso e de permanência em um sistema educacional de qualidade conservaram-se quase nulas para os pobres — nesse caso, um setor cada vez mais amplo da população. Os históricos mecanismos de discriminação, que tanto preocupavam, há uma década, longe de atenuarem-se, transferiram-se para o interior mesmo do aparato escolar, em uma dinâmica de *exclusão incluyente*, que faz do direito à educação privilégio daqueles que têm dinheiro para comprá-lo. A pesada herança colonial, nas escolas e fora delas, tornou-se mais efetiva ao ser anunciada sua irrelevância conceitual, dado o providencial multiculturalismo que governa os tempos de globalização. Finalmente, o conflito e a resistência, ícones de uma crítica sociológica já fora da moda, intensificaram-se: algumas das mais significativas lutas contra as políticas neoliberais, na Argentina e na América Latina, provieram da esfera educacional. Os trabalhadores da educação — distanciados do cadavérico conforto intelectual que colonizou o *mainstream* acadêmico local — foram protagonistas de longas, complexas e, às vezes, silenciosas resistências no exercício inalienável de seu direito a não desistir.

O desvanecimento da crítica acabou empobrecendo a própria teoria educacional, entendida como campo de reflexão que contribui para a construção de um projeto social emancipador. A pobreza da teoria, em um contexto em que o liberalismo reformista passou a ser a máxima aspiração política dos novos “analistas simbólicos”, não expressou nada além da pobreza de uma reforma educacional que reproduz e



multiplica as raízes excludentes do projeto de dominação corrente.

As condições derivadas do processo de ajuste e de privatização promovido pelos governos neoliberais na América Latina configuram um círculo vicioso de precariedade que desestabiliza o caráter público das instituições educacionais. O desafio político de construir um sistema escolar sem discriminações continua hoje tão vigente como o era duas décadas atrás. Tal desafio se fortalece à medida que os intelectuais não renunciam a uma responsabilidade ética inalienável: a de indignar-se diante da barbárie, de horrorizar-se ante a injustiça que supõe negar à grande maioria seus direitos mais elementares, a responsabilidade ética de exercer a crítica das nossas próprias instituições como contribuição teórica para sua necessária transformação.

#### Bibliografía

- BARSKY, O. *El sistema de posgrado en la Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, 1995.
- . *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires, Troquel, 1997.
- . El desarrollo de las carreras de posgrado. In: SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (ed.). *La educación superior en la Argentina: transformaciones, debates y desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 1999.
- BOURDIEU, P. Por una internacional de los intelectuales. *La invención y la herencia. Cuadernos Arcis-LOM*, n.1, Santiago de Chile, 1995.
- BRASLAVSKY, C.; & COSSE, G. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago de Chile, Preal, 1996.
- BRUNNER, J. J. *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires, CEDES, 1994.
- CANO, D. *Conversos, técnicos y canívalos: o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor*. In: G. FRIGERIO, M. POGGI, & M. GIANNONI (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, CEM/Novedades Educativas, 1997.
- CROVETTO, N. Becas y créditos estudiantiles como instrumentos para fortalecer la equidad. In: SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (ed.). *La educación superior en Argentina: transformaciones, debates y desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 1999.
- DIXON, K. *Les évangélistes du marché*. Paris, Raisons d'Agir, 1998.
- DOMINGUEZ, J. (ed.). *Technopols: freeing politics and market in Latin America in 1990s*. Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1997.
- FANELLI, A. M. G. De. La expansión de las universidades privadas en Argentina. In: *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, Año 5, n.6, 1997.
- FERNÁNDEZ, M. A., M. LEMOS, & D. WIÑAR. *La Argentina fragmentada: el caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- GENTILI, P. *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.
- . (comp.) *Pedagogía da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- . ¿La maldición divina? Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas. In: G. FRIGERIO, M. POGGI, & M. GIANNONI (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, CEM / Novedades Educativas, 1997.
- . *Retórica de la desigualdad: los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal*. Tesis (Doctorado) — Universidad de Buenos Aires, 1998a.
- . *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Vozes, 1998b.
- . "The permanent crisis of the public university". *Nacla. Report on the Americas*, New York, v.33, 4, 2000.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Ediciones Era, 2001.
- HINKELAMMERT, F. La libertad académica bajo control en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, 107, 1990.
- LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 2,

Universidad Central de Venezuela, 2000. [capítulo 2 do presente volume]

LEVY, D. (coord.). La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. *Informe del Grupo de Trabajo sobre Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Buenos Aires, CEDES, 1994.

———. *La educación superior y el Estado latinoamericano: desafíos privados al predominio público*. México DF, FLACSO / CESU / Angel Porrúa Grupo Editorial, 1995.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: P. GENTILI (comp.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, Vozes, 1999.

MOLLIS, M. La privatización de la educación superior: perspectiva del Sur no angloparlante. Texto apresentado no *Colóquio CLACSO-ANPEd da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2000.

MOULIAN, T. Los intelectuales cayendo del Olimpo. *La invención y la herencia — Cuadernos Arcis-LOM*, n.1, Santiago de Chile, 1995.

PETRAS, J. La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos. *Estudios Latinoamericanos*, 5, México, 1988.

———. Los intelectuales en retirada. *Revista Nueva Sociedad*, 107, 1990.

SCHWARTZMAN, S. *América Latina: universidades en transición*. Washington, OEA, 1996.

VALDÉS, J. *Pinochet's economist: The Chicago School in Chile*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

VILAS, C. Sobre cierta interPETRASción de la intelectualidad latinoamericana. *Revista Nueva Sociedad*, 107, 1990.

ZEMELMAN, H. Conocimiento social y conflicto en América Latina. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, n.1, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

A segunda parte do presente capítulo foi publicada com o título "El (o) caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales. Privatización del espacio público y reconversión intelectual", na *Revista de Educação*, n.324, abril-maio, 2001, do Ministério de Educação, Cultura e Esportes da Espanha.