

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO GRUPO BANCO MUNDIAL
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL**

RECIFE
2017

THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO GRUPO BANCO MUNDIAL
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

RECIFE
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237a Santos, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva.
Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil / Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos. – Recife, 2017.
137 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Alfredo Macedo Gomes.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências.

1. Ensino superior. 2. Educação - Cooperação internacional.
3. Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
4. Banco Mundial. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Gomes, Alfredo Macedo. II. Título.

379 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2017-93)

THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO GRUPO BANCO MUNDIAL
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (PPGE/UFPE)

1º Examinador (Orientador)

Profa. Dra. Silke Weber (PPGS/UFPE)

2ª Examinadora (Externa)

Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges (PPGCJ/UFPB)

3ª Examinadora (Externa)

À todas as empregadas domésticas que sonham em ver seus filhos na universidade.

AGRADECIMENTOS

A JESUS CRISTO, autor e consumidor da minha fé, pois Ele me fez chegar à universidade. Sem dúvida, a formação universitária é cumprimento da promessa dEle em minha vida. Toda honra e toda glória seja dada a Ele!

À minha querida Maria Teresa Fernandes da Silva (mãe), que passa a ver mais um sonho realizado: um filho Mestre. Como também, por sempre alimentar em mim e em Carol (irmã) o sonho de ter uma vida melhor.

À Carol (irmã), por ter abdicado de seu tempo e atrasado sua formação acadêmica para me ver aqui.

À minha querida Elizangela (namorada), que tem paciência para me compreender.

A todos os meus amigos paraibanos, por me ensinarem a respeitar os contextos formativos dos sujeitos.

Aos amigos de perto e de longe, pela companhia presencial e/ou virtual.

Ao professor Alfredo Macedo Gomes (orientador), por ter acreditado em meu projeto de Mestrado; por confiar a mim o empréstimo de todos os livros raros (e preciosos) de sua incrível biblioteca; por me permitir passar as tardes estudando em sua sala da universidade (nº 106 B – Centro de Educação/UFPE), pois estar naquele ambiente e ler aqueles livros me fazia viajar a um mundo de muitas possibilidades. Lá, no mundo para o qual eu viajava, eu era o Pró-reitor de Assistência Estudantil da universidade; lá, eu era o primeiro ministro da educação negro do Brasil; lá, eu era oportunizado a melhorar as políticas educacionais; lá, eu ensaiava os discursos que eu ministraria na ONU; lá, eu não sofria preconceito racial e/ou social; lá, eu sonhava. Concluir o Mestrado em Educação e devolver a chave da sala ao professor Alfredo não me fez deixar de viajar para esse mundo. Pelo contrário, me fez querer construí-lo todos os dias, para que no porvir ele torne-se a realidade. Obrigado por me ajudar a viajar para esse mundo, professor Alfredo.

À professora Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB), pela amizade e pelos anos de pesquisa conjunta.

À professora Silke Weber, pelos debates profícuos em torno dos temas educacionais.

A todos os meus familiares.

A Robson Fróes e família, por depositar afeto, compreensão e confiança.

A todos que um dia foram usados por Deus para me ajudar: através de uma passagem de ônibus, para ir ao colégio; através de uma refeição, para que eu não desistisse do sonho de

concluir a graduação; através de um abrigo, para não me ver abatido devido aos problemas da vida; através de palavras de conforto e ânimo; através de um abraço. Enfim, obrigado.

Aos diretores e demais funcionários do Colégio Pio XII e do Colégio Presbiteriano Agnes Erskine, pois foram instrumentos de Deus para que eu fosse bolsista ao longo do Ensino Médio. O que repercutiu em minha entrada na UFPB (para cursar a graduação) e na aprovação no Mestrado em Educação da UFPE.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

“Confia no SENHOR de todo o teu coração e não te estribes no teu próprio entendimento”

(Provérbios 3:5)

RESUMO

A pesquisa trata a respeito da influência da globalização no campo da educação superior. O estudo teve por objeto a participação dos Organismos Internacionais na formulação das políticas educativas. Nesse sentido, teve-se por objetivo geral analisar os projetos no *campo* da educação superior brasileira, que caracterizam interações entre o Brasil e o Grupo Banco Mundial (BM). Os objetivos específicos foram: Compreender os processos de construção dos acordos entre o Brasil e o BM para a educação superior; Identificar se existem imposições ou acordos com consentimento no processo de construção da política de educação superior do Brasil em parceria com o BM; Identificar as orientações do BM para a educação superior do Brasil, no que tange aos mecanismos que geram a globalização; e, Descrever a natureza dos processos de globalização nos projetos do BM para a educação superior no Brasil. O material de estudo foram os documentos oficiais de uma política para o desenvolvimento científico e tecnológico, financiada pelo BM, pelo governo brasileiro e pelo setor privado, denominada *Science and Technology Reform Operation III – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (PADCT III). A metodologia utilizada foi a pesquisa documental (GIL, 2009). A partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e dos escritos de Dale (1999) acerca dos *mecanismos* e dos *efeitos* da globalização em educação, foram elaboradas as categorias de análise. Concebeu-se a educação superior como um *campo* em disputa (BOURDIEU, 2011a, 2011b), onde atores locais e internacionais protagonizam batalhas em torno do monopólio de funcionamento e estruturação do mesmo. Os resultados apresentam que a ação do BM no *campo* da educação superior brasileira não se configura como imposição, mas sim, como *intervenção consentida* pelas classes dirigentes do país. As *intervenções consentidas* acontecem quando os atores políticos do governo brasileiro, responsáveis pela configuração do *campo* da educação superior, apresentam diretrizes básicas para que o BM estabeleça seus projetos e, apenas depois do jogo de interesses, os projetos entram em execução. Além disso, os resultados também demonstram que em meio a tais processos o financiamento da educação superior é operacionalizado a partir da lógica do capital internacional e das demandas econômicas vigentes. No mais, ressalta-se que o tema é relevante para a compreensão das relações entre os atores internacionais e nacionais no processo de desenvolvimento, implementação e avaliação das políticas do *campo* da educação superior.

Palavras-chave: Campo em disputa. Educação superior. Grupo Banco Mundial. Intervenção consentida. Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico III (PADCT III).

ABSTRACT

This research lies on globalization influence in the field of high education. The object of study was the participation of International Organizations in the formulation of educational policies. Therefore, the general goal is to analyze projects in Brazilian higher education field, which represents interactions between Brazil and the World Bank Group (WBG). Besides, the specific goal is: comprehending the construction processes of arrangements between Brazil and the WBG for higher education; Identify if impositions or agreements with approval remains in the construction process of high education in Brazil and WBG association; identify the WBG guidelines for higher education in Brazil in terms of mechanism that set up globalization; and also describing the nature of the globalization processes in the WBG projects for higher education in Brazil. The material was some official documents of a police for a scientific and technical development supported by the WBG, the Brazilian government and the private sector named *Science and Technology Reform Operation III – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (PADCT III). Concerning the methodological aspects, a documental research was carried out (GIL, 2009). Through the Content Analysis (BARDIN, 2011) and the works of Dale (1999) about the mechanisms and effects of globalizations in education, it was prepared some category of analysis. The concept of higher education is founded here as a competition field (BOURDIEU, 2011a, 2011b), where local and international actors features battles around the monopoly of structure and operation of itself. To conclude, the results reveals that the action of the WBG in the field of Brazilian higher education is not an imposition, but an intervention that is accepted by the elite of the country. The allowed interventions materialize when the politicians of the Brazilian government, responsible for the configuration of the higher education field, present basic guidelines for the WBG to provide its projects and, only after the interests, the projects come to perform. In addition, the results also demonstrate that among such processes the financing of higher education is operationalized from the idea of international capital and economic demands. Moreover, it is extremely important to note that the theme is relevant for the comprehension of the relations between international and national actors in the process of development, implementation and evaluation of policies in the field of higher education.

Keywords: Allowed Intervention. Field in dispute. Higher education. Science and Technology Reform Operation III. World Bank Group.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	A typology of mechanisms of external effects on national policies	51
Quadro 2	Domínios possíveis da aplicação da Análise de Conteúdo	61
Diagrama 1	Agências que compõem o Grupo Banco Mundial	71
Diagrama 2	Linhas de atividade do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)	72
Quadro 3	Atores políticos do Brasil com interferência na relação entre os OI e a educação superior brasileira	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Categorical	60
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento	70
AIEA	Agência Internacional de Energia Atômica	17
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos	70
APEC	Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico	48
ASEAN	Associação das Nações do Sudoeste Asiático	48
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento	113
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento	70
BM	Banco Mundial / Grupo Banco Mundial	16
BRICS	<i>Brazil, Russia, India, China and South Africa</i> / Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul	119
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	37
CC	Construção de Categorias	60
CEI	Comunidade dos Estados Independentes	47
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe	113
C&T	Ciência e Tecnologia	20
CFI	Corporação Financeira Internacional	70
CIRCI	Centro Internacional para a Resolução de Conflitos sobre Investimentos	70
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	37
CP	Condições de Produção	60
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	47
ENC	Exame Nacional de Cursos	97
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio	97
EUA	Estados Unidos da América	65
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura	17
FHC	Fernando Henrique Cardoso	28
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil	35
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos	109

FMI	Fundo Monetário Internacional	16
GED	Gratificação de Estímulo à Docência	97
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente	70
IES	Instituições de Ensino Superior	20
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	39
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia	34
MEC	Ministério da Educação e Cultura	18
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul	47
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio	47
NUPES	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior	37
OACI	Organização da Aviação Civil Internacional	17
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico	25
OEA	Organização dos Estados Americanos	113
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica	65
OI	Organização Internacional / Organismo Internacional	16
OIT	Organização Internacional do Trabalho	17
OMC	Organização Mundial do Comércio	17
OMI	Organização Marítima Internacional	17
OMM	Organização Meteorológica Mundial	17
OMPI	Organização Mundial da Propriedade Intelectual	17
OMS	Organização Mundial da Saúde	17
OMT	Organização Mundial de Turismo	17
ONU	Organização das Nações Unidas	16
ONUDI	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial	17
OPAQ	Organização para a Proibição das Armas Químicas	17
PADCT III	<i>Science and Technology Reform Operation III</i> / Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT III)	20
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento	103
PIB	Produto Interno Bruto	67
PMEs	Pequenas e Médias Empresas	99
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>	58

UC	Unidades de Contexto	60
UE	União Europeia	47
UIT	União Internacional de Telecomunicações	17
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	17
UPU	União Postal Universal	17
UR	Unidades de Registro	60
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas	25

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM <i>CAMPO</i> EM DISPUTA	21
2.1	O conceito de <i>campo</i>	21
2.2	O <i>campo</i> da educação superior em tempos neoliberais.....	23
2.3	O <i>campo</i> da educação superior brasileira (1990-2004)	31
2.4	A organização legislativa do <i>campo</i> da educação superior brasileira (1990-2004) 39	
2.4.1	A educação superior na Constituição Federal de 1988	39
2.4.2	A educação superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.134/1996)	41
3	OS MECANISMOS DA GLOBALIZAÇÃO COMO PROPOSTA TEÓRICA PARA O ESTUDO DO <i>CAMPO</i> DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	44
3.1	A Pesquisa Documental e a Análise de Conteúdo.....	53
4	O GRUPO BANCO MUNDIAL: AGÊNCIAS E LINHAS DE ATUAÇÃO	65
4.1	O contexto de criação do Banco Mundial.....	65
4.2	De “Banco Mundial” a “Grupo Banco Mundial”	69
4.2.1	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)	71
4.2.2	Corporação Financeira Internacional (CFI).....	73
4.2.3	Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)	76
4.2.4	Centro Internacional para Resolução de Conflitos Sobre Investimentos (CIRCI).....	77
4.2.5	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI)	79
5	AS ORIENTAÇÕES DO GRUPO BANCO MUNDIAL PARA O <i>CAMPO</i> DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	81
5.1	El financiamiento de la educación en los países en desarrollo	82
5.2	La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia	85
5.3	Prioridades y estrategias para la educación: examen del banco mundial.....	93
6	A <i>INTERVENÇÃO CONSENTIDA</i> DO GRUPO BANCO MUNDIAL NO <i>CAMPO</i> DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	98
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS	121

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A redefinição do cenário econômico mundial e a ideia de que a educação é um fator-chave para o desenvolvimento de um país, são alguns dos temas que têm emergido no *campo* da educação superior. O motivo para isso, está nos processos de globalização, que têm influenciado de maneira direta as metodologias de (re)configuração do mesmo. Como resultado, vê-se um acirramento nos conflitos entre o Estado e o mercado, para ditar as regras de funcionamento e manutenção desse nível educacional. Isso faz com que os rumos da universidade e da produção científica nela desenvolvida sejam orientados pelo projeto de sociedade vencedor das disputas que perpassam a sociedade.

A educação superior, em todos os âmbitos que a compõem, pode ser encarada como um *campo* de disputas e em disputas (BOURDIEU, 2011a, 2011b). Tais conflitos envolvem a epistemologia da educação (NUNES; SILVEIRA, 2009; FREIRE, 2013a), o currículo (ESCARIÃO, 2011; SILVA, 2011), os interesses micro e macroeconômicos (DALE, 2004, 2011; FRIGOTTO, 2013; GENTILI, 2013), a luta entre as classes econômicas locais e internacionais (MINTO, 2006; BALL, 2011), os interesses socio-filosóficos (SAVIANI, 2011; BAPTISTA; PALHANO, 2013), o balizamento jurídico-constitucional (FÁVERO, 2005), a inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior (BORGES; SANTOS, 2012), entre outros. No trabalho aqui apresentado, temos como escopo de análise um tema que em muito se relaciona aos apresentados: o estudo das Políticas Educacionais.

Nas palavras de Ball (2006), para o estudo das políticas educacionais, a visualização dos contatos entre o nacional e global é um ponto significativo das análises. Segundo o autor, esses envolvimento engendram tensões baseadas em particularidades nacionais que se transferem aos aspectos considerados globais. Em tal contexto, a educação superior é posta como um espaço excessivamente disputado (ROBERTSON, 2012) pelos mais diversos grupos, tanto em nível nacional como internacional.

A partir da compreensão de que a política educacional é o Estado em ação em matéria de educação, é possível depreender que os temas acima citados perpassam o *campo* da educação superior, chegando a ser as partes constituintes do mesmo. Logo, os projetos de educação superior postos em disputa têm influência direta na definição dessas áreas. É por esse motivo que esta pesquisa se insere no estudo das políticas educacionais, levando em consideração as inflexões causadas pelos interesses geopolíticos mundiais na configuração dos rumos da produção acadêmico-científica.

O motivo de pormos em destaque as nuances geopolíticas, se deu pela crescente participação dos atores externos na (re)definição das políticas do *campo* da educação superior no Brasil. Pesquisadores como Sguissardi (2000), Silva (2002), Silva Jr. (2003), Carvalho (2006), Barreto e Leher (2008), Gomes e Oliveira (2012), Cavalcanti e Castro (2015), dentre outros, apresentam essa realidade por meio dos seus resultados de pesquisa. Eles concordam que esses atores internacionais, em sua maioria, são órgãos supra-estatais com atuações em diversos países. Alguns desses atores são os(as) “Organismos Internacionais/Organizações Internacionais” (OI).

As OI são associações entre países, com a finalidade de buscar a realização de interesses em comum (SEITENFUS, 2005). Segundo este autor, elas surgem e se balizam por meio de um tratado, no qual ficam explicitadas suas intenções de planejamento e atuação. Nesse sentido, a lógica de “apoio mútuo” é fundamental para a atuação desses organismos. São inúmeras OI espalhadas pelo mundo. Umhas com caráter bilateral, onde os acordos ficam restritos às relações de apoio entre dois Estados e outras com caráter multilateral, nas quais os acordos podem envolver mais de dois Estados-membros simultaneamente (SEITENFUS, 2005; IANNI, 2013).

As OI apresentam três características: (1) surgiram de acordos entre países; (2) no âmbito de sua criação, elas foram imbuídas de assuntos específicos para atuação (por exemplo: se especializar em serviços de promoção da educação e/ou da industrialização e/ou da saúde, entre outros); (3) têm um vínculo direto ou indireto com a Organização das Nações Unidas (ONU) (SEITENFUS, 2005)¹.

O marco originário das OI pode ser considerado em dois momentos específicos. Em primeiro plano (o histórico) considera-se os meados do século XIX, quando o capitalismo avançou na Europa e gerou a necessidade de os países daquele continente estruturarem redes de transporte, produção e comunicação para dar viabilidade e acelerarem a venda e compra dos bens produzidos; e, em segundo plano (o jurídico-formal), após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), onde as OI estavam atreladas à reconstrução da Europa e ao desenvolvimento das nações consideradas atrasadas (FONSECA, 1998, 2013; SEITENFUS, 2005; BORGES, 2010).

Seitenfus (2005) classificou as OI em quatro classes distintas:

A) de estrutura de cooperação econômica: Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), Organização

¹ Cabe frisar que essas organizações, embora tenham acordos com a ONU, apresentam autonomia contedística e jurídica (SEITENFUS, 2005).

das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO); Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (ONUDI); Organização Mundial do Comércio (OMC).

B) de estrutura de cooperação social: Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização Mundial da Saúde (OMS).

C) de estrutura de cooperação em comunicações: União Postal Universal (UPU); União Internacional de Telecomunicações (UIT); Organização da Aviação Civil Internacional (OACI); Organização Marítima Internacional (OMI).

D) de cooperação com fins específicos: Organização Meteorológica Mundial (OMM); Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA); Organização para a Proibição das Armas Químicas (OPAQ); Organização Mundial de Turismo (OMT).

Fonseca (1998) nos ensina que, ao lado do FMI, as atuações políticas do BM se atêm ao fomento da globalização econômica. E, enquanto o primeiro tem a função de conceder empréstimos para assuntos macroeconômicos, da mesma forma que fixar códigos de procedimento político aos países credores, o segundo se dirige ao auxílio financeiro e técnico aos projetos sociais e econômicos de seus Estados-membros. Como afirmam Azevedo (2004), Afonso e Ramos (2007) e Dale (2013), a compreensão do mundo globalizado e de suas consequências para a educação superior não pode prescindir o estudo dos matizes econômico, sociológico, cultural e político.

É fato que a ação dos OI alcança centralidade no debate contemporâneo sobre as políticas de educação superior no Brasil. Nessa conjuntura, emergem temas, teses e conceitos teóricos para poder dar conta das realidades da política educacional nacional em tempos de neoliberalismo econômico. Pois, as teorias pautadas apenas na realidade brasileira, sem levar em consideração a internacionalização da educação, não dão mais conta da sistematização científica da realidade educacional local (IANNI, 2013).

Nas palavras de Escarião (2011), as grandes organizações mundiais, tais como o BM, o FMI e a OMC, pelos seus poderes de capital e pelo caráter multinacional, são os grandes balizadores no tocante à implementação de políticas que geram impactos nos setores sociais dos países que as recebem, inclusive para o recorte educacional. Nesse âmbito, se queremos compreender como se dão as relações entre as OI e a educação superior no Brasil, devemos ter em mente que estamos lidando com um *campo* em disputa (BOURDIEU, 2001, 2004, 2011a, 2011b).

Nesse raciocínio, disputas comuns à universidade se inserem em novas circunstâncias, onde surge um emaranhado de atores nacionais e internacionais para porem seus projetos de

sociedade – e conseqüentemente de educação – em disputa. Os bancos multilaterais – que são organismos internacionais – além de possuir grande montante de recurso financeiro em Dólar Americano, também representam a expansão das relações econômicas e a expansão do neoliberalismo (SILVA Jr., 2003; PECK; THEODORE; BRENNER, 2012).

Segundo Gomes e Oliveira (2012), o campo da educação superior “[...] se constitui a partir de diferentes esferas (prática institucional, política oficial, **organismos regionais e internacionais**, investigação acadêmica, práticas sindicais, parcerias, dentre outras) e agentes institucionais e individuais **com suas disposições, interesses e estratégias**” (p. 48, grifo nosso). Como o BM teve grande importância no momento de redefinição da educação superior na América Latina nos anos 1990-2000 (AROCENA, 2003; CHAVES, LIMA; MEDEIROS, 2008), ele é um importante locus de análise. Sendo assim, é necessário considerarmos qual tem sido o papel do BM na promoção de políticas para o *campo* da educação superior no Brasil.

Por isso, o trabalho aqui desenrolado discute os projetos em disputa no *campo* da educação superior, dando ênfase às parcerias firmadas entre o Brasil e o BM. A escolha também se deu por três motivos: (1) o Brasil participou da criação do BM; (2) o Brasil é membro de três, das cinco agências do Grupo Banco Mundial; e, (3) o Grupo Banco Mundial tem atuações no *campo* da educação superior do Brasil, sendo um importante ator no processo de (re)configuração do mesmo. Nesse cenário, reconhece-se a importância dos atores locais e internacionais no processo de (re)definição dos rumos da política de educação superior brasileira.

Enquanto para alguns pesquisadores (SGUISSARDI, 2000; BARRETO; LEHER, 2008; CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008; CAVALCANTI; CASTRO, 2015) o BM impõe as políticas educacionais para os seus Estados-membros, para outros, existe o consentimento por parte dos Estados, devido as classes dirigentes locais terem seus interesses atendidos no momento dos acordos (SILVA, 2002; SILVA Jr., 2003; CARVALHO, 2006; CHARLOT, 2007; CURY, 2016). Nesse trabalho seguimos a hipótese de que as imposições não são a regra de atuação no *campo* da educação superior.

Segundo Cury (2016, p. 4), o BM apela “[...] para pessoas, no governo ou fora dele, dispostas a reformar os serviços públicos a fim de que abracem um modo de ofertá-los [,] que estabeleçam objetivos de desempenho eficaz e se coloca como parceira nesta tarefa”. Por esse motivo defendemos que nos projetos entre o Brasil e o BM para o *campo* da educação superior existe, na realidade, um consentimento entre os atores políticos ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o BM. Ou seja, a viabilidade de um projeto que o BM almeje

implantar na educação superior brasileira, perpassa os interesses das classes econômicas dirigentes do país.

Para dar conta dessa problemática, tivemos por objetivo geral analisar os projetos no *campo* da educação superior brasileira, que caracterizam interações entre o Brasil e o BM. E, para a concretização do mesmo, os objetivos específicos foram:

- Compreender os processos de construção dos acordos entre o Brasil e o BM para a educação superior;
- Identificar se existem imposições ou acordos com consentimento no processo de construção da política de educação superior do Brasil em parceria com o BM;
- Identificar as orientações do BM para a educação superior do Brasil, no que tange aos mecanismos que geram a globalização; e,
- Descrever a natureza dos processos de globalização nos projetos do BM para a educação superior no Brasil.

Ao longo da dissertação, analisa-se o contexto e a viabilidade da ação do BM no Brasil. No capítulo **A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM CAMPO EM DISPUTA**, é apresentado o porquê de neste trabalho a educação superior ser considerada como um *campo*. A partir da Teoria da Ação Social (BOURDIEU, 1998, 2001, 2004, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b, 2013c; BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015), descrevemos o funcionamento, a estruturação e as formas de manutenção dos *campos sociais*, com destaque para o *campo* da educação superior. Nesse capítulo, também é apresentada a caracterização do *campo* da educação superior brasileira ao longo dos anos 1990.

No capítulo **OS MECANISMOS DA GLOBALIZAÇÃO COMO PROPOSTA TEÓRICA PARA O ESTUDO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, são discutidas as mudanças econômicas que repercutiram no *campo* da educação superior, destacando a globalização neoliberal vivenciada em nossa época. Em tal enquadramento, os mecanismos que geram a globalização, da mesma forma que seus efeitos são considerados como essenciais para a compreensão da temática. Ao passo que os fundamentos epistemológicos do trabalho são expostos, a técnica utilizada para análise dos documentos é apresentada e justificada quanto a sua pertinência metodológica para o estudo.

Entendendo que o BM está representado por um repertório que o caracteriza enquanto instituição financeira internacional, a técnica de Análise de Conteúdo nos munuiu de instrumentos para desvendar o repertório semântico das comunicações do mesmo. Enfatiza-se que, embora os documentos analisados foram emitidos pelo BM, não significa dizer que o governo brasileiro não tenha se pronunciado. A análise mostrou que o Estado brasileiro se

posicionou de maneira contundente, baseando-se, principalmente, em sua representatividade no cenário econômico latino-americano.

No capítulo **O GRUPO BANCO MUNDIAL: AGÊNCIAS E LINHAS DE ATUAÇÃO**, é discutido o contexto de criação do BM, sua estrutura de ação e as principais medidas tomadas ao longo de suas sete décadas de existência. A importância desse capítulo está no fato de que nele são exploradas cada uma das agências do BM, uma vez que elas têm estruturas diferentes e linhas de ação distintas. Os Estados-membros ligados à uma das agências podem não estar ligados à outra. Nesse entendimento, o *campo* da educação superior no Brasil, embora sofra influência do BM, não sofre de todas as cinco agências do mesmo.

Com vistas a respeitar a contemporaneidade da política analisada, no capítulo **AS ORIENTAÇÕES DO GRUPO BANCO MUNDIAL PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR** são postos em discussão os documentos macropolíticos do BM, publicados no fim dos anos 1980 e meados de 1990. Isso foi de grande relevância, pois tais orientações macropolíticas são a base para o desenvolvimento de políticas específicas para os Estados parceiros do Banco.

Tendo em vista que as reformas no *campo* da educação superior de nosso país, indo desde a legislação, perpassando o financiamento e tocando na natureza das Instituições de Ensino Superior (IES), demonstram “[...] associação às diretrizes e recomendações do Banco Mundial” (SGUISSARDI, 2000, p. 10), no capítulo **A INTERVENÇÃO CONSENTIDA DO BANCO MUNDIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA** é apresentada a análise profunda dos documentos referentes ao programa *Science and Technology Reform Operation III – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (PADCT III), que foi originado de uma parceria entre o Brasil e o BM para o financiamento de grupos de pesquisas, em áreas específicas da Ciência e Tecnologia (C&T), com repercussão direta no *campo* da educação superior.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** é apresentada uma visão geral dos principais achados da pesquisa, destacando a relevância deles para a compreensão das ações do BM no *campo* da educação superior do Brasil. Nela, também são apontados caminhos para outros estudos, uma vez que novas indagações surgiram ao longo do processo.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM CAMPO EM DISPUTA

2.1 O conceito de *campo*

Neste capítulo é tratado o conceito de *campo* e em consequência a definição e caracterização do *campo* da educação superior, tendo vista, como procuramos demonstrar, a sua pertinência para a pesquisa que foi desenvolvida. Elencam-se as formas de funcionamento interno e as relações entre os *campos* – especialmente o *campo* da educação superior e o *campo* econômico. São descritas as noções básicas para o entendimento da educação superior como um *campo* em disputa.

A noção de *campo* foi desenvolvida por Pierre Bourdieu para, entre outras razões, fazer oposição às noções de que a ciência se constrói só, sem a intervenção das relações sociais comumente estabelecidas pelos sujeitos (BOURDIEU, 2004). O *campo* diz respeito a um universo social, que está sob a obediência das regras do jogo, de certo modo, específicas (BOURDIEU, 2004). É, por vezes, considerado como um *microssomo social* (BOURDIEU, 2001; BOURDIEU, 2011a); um verdadeiro *microcosmo* (BOURDIEU, 2004).

Independente do *campo* a qual nos referirmos, sempre haverá lutas internas pelo monopólio do seu capital específico de representação. (BOURDIEU, 2004; 2011a). Devido os *campos* apresentarem estruturas diferentes (BOURDIEU, 2013a), o *corpus*² com mais força em cada um deles tem a possibilidade de deformá-los, dando-os nova forma estrutural e maior poder de alcance (BOURDIEU, 2004). Nesse sentido, tais *campos* podem também ser definidos como os sistemas onde as autoridades (políticas, econômicas e de *capital cultural*) disputam entre si os valores dos capitais que perpassam a área representada Bourdieu (1989 apud MEDVETZ, 2008).

Segundo Bourdieu (2011a), o lugar que os indivíduos ocupam na partilha dos *capitais* é o que vai demonstrar como se comporta o *campo social*, o que permitirá a compreensão das características do *corpus*. Nessa perspectiva, é o peso dos agentes, ou seja, o montante de *capital* que lhes é próprio, quem determina a envergadura do mesmo no *campo* – considerando, simultaneamente, o peso relativo dos demais agentes (BOURDIEU, 2004).

² Os níveis de análise dentro da teoria são: os “agentes” (dotados de *habitus*), que aglutinados formam o “*corpus*” (ajuntamento de agentes com tendências parecidas; instituições), que por sua vez formam “*campos*”, que justapostos formam o espaço social amplo (o *macrossomo*). De modo geral, o *corpus* pode ser considerado como sendo o agrupamento de agentes com *habitus* semelhantes, que lutam em prol da conquista de determinados interesses. Essas lutas ocorrem dentro dos *campos* e/ou entre os *campos*. Para um maior aprofundamento, vide Bourdieu (2013a, 2011a).

As análises do mercado – geralmente de cunho (neo)liberal – correm em busca de certo economicismo que anula o sentido do “político” dos acontecimentos e tende a naturalizar as disputas por espaço (BOURDIEU, 1998). “De fato, o princípio do erro consiste no que chamamos tradicionalmente de economicismo, isto é, **o fato de considerar que as leis de funcionamento de um campo social, entre outros, o campo econômico, valem para todos os campos**” (BOURDIEU, 2011a, p. 147, grifo nosso).

Considerar as leis econômicas como universais e adequadas aos demais âmbitos da sociedade, vai de encontro à ideia que fundamentou o nascimento do *campo econômico*: a diferenciação frente aos demais *campos* (BOURDIEU, 2011). Embora a mensuração do grau de autonomia de um *campo* em relação a outro seja considerada de elevado nível de dificuldade (BOURDIEU, 2004), é válido o esforço, pois é por meio dele que é possível identificar até que ponto um *campo* tem poder sobre os demais.

Há *campos* que obedecem a leis diferentes do campo econômico, e isso se explica porque a lógica própria de tais *campos* é incompatível à lógica do mercado (BOURDIEU, 2001). Bourdieu (1998) chama de *crença compartilhada* o consenso estabelecido pela visão economicista da realidade, onde há uma superprodução de visões tidas como naturais, quando, na realidade, são historicamente construídas pelas relações humanas. Essa “opinião de todo mundo”, como afirma o autor, é moldada e defendida por intelectuais que defendem o “Estado mínimo” (BOURDIEU, 1998).

Assim, dentro dos *campos* existem indivíduos, grupos e categorias diferentes que batalham entre si para ditar as regras de pertencimento. Os vencedores das batalhas têm o direito de monopolizar a “verdade” sobre determinados estamentos. Bourdieu (2011) considera que a verdade é um lugar de lutas. E, sendo os *campos* universos sociais, essa verdade é o alvo a ser alcançado para que o grupo vencedor disponha do comando na partilha do mundo social (BOURDIEU, 2011).

As lutas no interior dos *campos*, e, sobretudo, entre os *campos*, têm sua fundamentação na concorrência pelo *capital estatal*, pois este garante a superioridade frente aos demais tipos de *capital* e principalmente pelo instrumento de reprodução do *capital estatal*, a saber: a instituição escolar – em nosso caso, a instituição universitária (BOURDIEU, 2011a, 2011b). O Estado tem um *capital* específico que lhe garante a possibilidade de exercer o poder sobre os mais variados *campos* e sobre as formas de *capital* que circulam estes – isso também decorre

da realidade de que o Estado reivindica o monopólio da violência física e da violência simbólica – é a esse tipo de *capital* que denominamos: *capital estatal* (BOURDIEU, 2011a)³.

Sobre a relação entre o *campo* e o *capital*, Bourdieu (2004) afirma: “[...] cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital” (p. 26). Os atores do *campo* tomam decisões rentáveis; decisões que compensam (BOURDIEU, 2004). Por isso, lançar mão de conhecimentos certificados por pesquisas para conferir maior *status* científico às decisões políticas internas do *campo* (RIGOLIN; HAYASHI, 2013), e, levar em consideração a estrutura do *campo científico* é de suma relevância, pois ela é um dos definidores da validade da estrutura dos *campos* (BOURDIEU, 2004).

A consideração da educação superior como um *campo* é corrente na literatura (CHAUÍ, 2003; CUNHA, 2003; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; BOURDIEU, 2011b, 2011c; GOMES; OLIVEIRA, 2012; GOMES, 2016). Na esteira desse pensamento, toma-se a educação superior como um *campo* dotado de concorrências internas e externas, onde os mais diferentes agentes lutam pelo controle das diretrizes a serem tomadas.

Por ser um *campo*, a educação superior serve como um local propício a embates ideológicos no que se refere às formas de concebê-la. Em uma releitura de Gomes e Oliveira (2012), um conflito que é contemporâneo, e relativamente novo no contexto brasileiro, é o protagonizado pelos “neoliberais” e os “não-neoliberais”. Dessa forma, a universidade alcança papel central, uma vez que boa parcela da pesquisa científica do país é produzida em seu interior, aquecendo as relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo. Tendo isso em vista, abaixo é apresentado o panorama da educação superior no Brasil, com foco nas disputas internas ao *campo*.

2.2 O *campo* da educação superior em tempos neoliberais

Tendo em vista que o *campo* da educação superior está subordinado ao *campo econômico*, seja por conta dos programas de financiamento, seja por conta do modelo administrativo do Estado, nessa seção tratamos da trajetória do neoliberalismo e de suas consequentes influências no *campo* da educação superior no Brasil.

O panorama acerca do neoliberalismo pode ser melhor compreendido sob os prismas econômico e político (IANNI, 2013). Esse modo de pensar da ciência econômica se configura como uma possibilidade de o capitalismo superar uma das mais graves crises que vivenciou no

³ Para um aprofundamento no conceito de *capital estatal*, sugere-se a leitura de Bourdieu (2011a), especialmente das páginas 91 a 132.

fim do século XX (SAVIANI, 2011; FRIGOTTO, 2013). Dessa maneira, o neoliberalismo surge como uma reconfiguração do Liberalismo Econômico clássico (BALL, 2001, 2006).

A Doutrina Liberal, também conhecida como Liberalismo Clássico, no século XX foi amplamente difundida sob a base teórica de Adam Smith (CARNOY, 1988; IANNI, 2013). O Estado, na Doutrina Liberal, tem o papel de proteger os direitos individuais (CARNOY, 1988). A teorização de Smith aposta que os interesses individuais, por conviverem ao lado de outros interesses individuais, terão a possibilidade de produzir um bem-estar comum, chegando a certa coesão social (CARNOY, 1988). O Estado, para essa vertente, deveria criar um conjunto de leis, para que houvesse um paulatino crescimento da liberdade do mercado (CARNOY, 1988).

Com o passar da primeira metade do século XX, o Liberalismo clássico já não tinha tanta força quanto nos tempos anteriores à queda da bolsa de Nova York (1930), e o mundo econômico passou a dar indícios de que uma nova compreensão acerca da intervenção do papel do Estado na economia viria à tona. Além da quebra da bolsa de valores nova-iorquina, o pós II Guerra Mundial, em muito interferiu para a construção do que é denominado de neoliberalismo econômico.

Ressalta-se que não se pode afirmar que o modelo neoliberal sugere um retrocesso às propostas do Liberalismo – isto é: a não intervenção do Estado na economia – mas sim, que houve um redirecionamento dos pontos-chave dessa vertente às necessidades capitalistas dos dois últimos quartéis do século XX. Essas mudanças se concentraram, de modo especial, no chamamento do Estado como mecanismo de socorro aos interesses do mercado.

A análise de Peck, Theodore e Brenner (2012) evidencia que nunca houve uma negação neoliberal às intervenções estatais. Nesse sentido, em épocas de crises cíclicas, os mecanismos de auxílio do Estado são chamados ao centro das discussões, para que haja o ressurgimento de um setor privado forte e atuante.

O neoliberalismo também difere do liberalismo por ter como propósito o alargamento a nível global das relações entre os mercados nacionais (IANNI, 2013). Quando o movimento liberal eclodiu não havia uma globalização da produção. Entretanto, com a necessidade de os grandes empresários adquirirem mercado consumidor, aconteceu uma expansão dos territórios de compra e venda de mercadorias.

Para Ianni (1997), o liberalismo pautava-se na defesa de um país soberano nas mais diversas esferas. Contudo, no neoliberalismo acontece um permanente processo de reconfiguração do mercado – pois na nova teia de relações capitalistas, um único país não pode ser líder em tudo, uma vez que isso ocasionaria aumento de preços dos produtos. Isso resultaria em supremacia nas relações de poder do mundo econômico por parte desse dado país, logo,

maior concentração de riquezas, que por sua vez traria como corolário maior poder de mando no mercado.

Da perspectiva do neoliberalismo existe a possibilidade de atores, como as agências multilaterais, de comandar determinados âmbitos da vida econômica e, até mesmo, política das sociedades mundiais (IANNI, 2013). Isso se dá, porque as agências multilaterais foram criadas em tempos onde geminava o neoliberalismo (SEITENFUS, 2005), servindo como reforçadoras desse modelo econômico. Nas palavras de Robertson (2012), estas agências – com destaque para o BM, o FMI e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – de modo global e sistemático protegem os ideais da Escola de Chicago:

Em todo o caso, dos anos 1980 em diante, as ideias da Escola de Chicago, regida pelos economistas Friedrich von Hayek e Milton Friedman, vieram a dominar. Apropriadas pelas administrações de Thatcher e de Reagan, no Reino Unido e nos Estados Unidos, respectivamente [...]. À medida que projetos se desenrolavam nos anos 1980, um conjunto de ideias despontou: o desfazer das políticas protecionistas do Estado para viabilizar uma movimentação financeira mais livre, da mesma forma que para o comércio e o trabalho dentro das fronteiras nacionais (ação conhecida como “desregulação”); a implementação de políticas de competitividade entre os setores público e privado enquanto gerasse eficiência; a privatização de uma série de atividades antes estatais; uma redefinição da atividade estatal (envolvendo um processo duplo de descentralização e recentralização). (ROBERTSON, 2012, p. 286).

Foi durante as décadas de 1970 e 1980 que a maneira neoliberal de compreender o jogo das relações sociais começou a ganhar materialidade (CHAUÍ, 2001; PECK; THEODORE; BRENNER, 2012; ROBERTSON, 2012), especialmente após o início da ruína do bloco da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), entre 1989 e 1992, representada pela queda do muro de Berlin (ANDERSON, 1995; COSTA, 2006) e, no plano ideológico-intelectual, com as postulações de Fredrich von Hayek e Milton Friedman (AZEVEDO, 2004; BALL, 2006; MINTO, 2006; ROBERTSON, 2012; HARVEY, 2014)⁴. Desse modo, Friedman teve larga influência na formulação do neoliberalismo nos Estados Unidos da América, enquanto o pensamento de von Hayek espalhou-se no contingente europeu, com especial força no Reino Unido (ANDERSON, 1995).

Anderson (1995) aponta que *O Caminho da Servidão*, de autoria de Friedrich August von Hayek, publicado em 1944, representou um ferrenho ataque à intervenção estatal na economia. Porém, embora suas teorizações tenham demarcado boa parte do caminho a ser

⁴ Azevedo (2004) nos aproxima de um quadro mundial em que as tecnologias da informação começam a ganhar aprimoramentos computacionais minuciosos, o que gerou um fortalecimento da globalização nos termos em que a conhecemos na atualidade. Minto (2006) também expõe acerca das tecnologias e do novo modo de produção capitalista.

seguindo pelos países europeus, foi Friedman quem mais influenciou os governantes americanos (ANDERSON, 1995) e quem deu ênfase ao processo de reforma político-educacional na perspectiva neoliberal.

As teses de Milton Friedman publicadas no livro *Capitalism & Freedom* (1962) – com a versão em língua portuguesa intitulada *Capitalismo e Liberdade* (1977) – são consideradas um marco das concepções neoliberais. Azevedo (2004) e Frigotto (2015) destacam a grande contribuição de Friedman na construção do novo liberalismo. Minto (2006) considera Friedman a expressão máxima do ultraconservadorismo neoliberal.

Para Friedman (1977), o Estado, ao perpetuar um modelo de educação que não se baseie na livre-concorrência, produz dois resultados: de um lado, efeitos colaterais irrelevantes, e, do outro, uma educação do tipo paternalista. Os efeitos colaterais irrelevantes dizem respeito ao fato de o governo investir um grande montante de dinheiro na educação básica dos sujeitos, e não receber o retorno completo de tal investimento. A educação paternalista, na tese de Friedman (1977), significa a falta de comprometimento dos servidores públicos com a melhora expressiva dos serviços do Estado, isto é, ao não ser orientada à competitividade, a educação se estagnaria em determinado patamar evolutivo, não gerando uma melhora crescente. Assim, por a universidade não ser sustentada pelo jogo da livre concorrência, ela estaria repleta de professores de baixa qualidade e não-competitivos, por exemplo.

Para Dale (2010), uma vez em curso o neoliberalismo, o lugar do Estado na proteção do interesse público perdeu forças, o que exigiu uma mudança significativa na compreensão do papel do mesmo na manutenção de modelos educacionais que defendem a educação enquanto um direito. Sobre a matéria, Ball (2001) identificou que o Estado está fortalecido para a proteção dos interesses privados. Os acontecimentos advindos por conta do neoliberalismo “[...] são processos de **re-regulação**; [pois] representam não propriamente o abandono por parte do **Estado** dos seus mecanismos de controle, mas sim o **estabelecimento de nova forma de controle** [...]” (BALL, 2001, p. 104, grifo nosso).

Nesse sentido, a emergência dessas ideias do plano teórico para o plano executor, já nascem “[...] como uma teoria da crise” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 71). Basta considerarmos a crise do petróleo de 1973 (SILVA, 2002; HARVEY, 2005, 2014) e a de 1979 (SILVA, 2002; HARVEY, 2014). De acordo com Peck, Theodore e Brenner (2012) foram nos momentos de crise onde o neoliberalismo mais avançou nos diversos setores a que se destinam as políticas públicas.

No Estado de Bem-estar, o Estado era um “[...] parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda

por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940” (CHAUI, 2001, p. 17). Mas, na década de 1970, este modelo passou a ser suplantado pelo neoliberalismo (SGUISSARDI, 2009).

Anderson (1995) e Harvey (2014) observam que Margaret Thatcher, ao ser eleita Primeira Ministra da Inglaterra, constituiu o primeiro governo de uma nação capitalista avançada a ter o regime neoliberal como norte. Ball (2006) vai na mesma direção, quando exprime que em meados da década de 1980, durante o governo de Thatcher (1979-1990), foi produzida uma nova compreensão acerca do cidadão, denominado agora de “cidadão-consumidor”. Segundo tal compreensão, trata-se do sujeito com maior poder de compra e com maiores possibilidades de escolha no que tange ao mercado⁵.

O governo de Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos da América; o governo de Helmut Kohl (1982-1998), na Alemanha; e, o governo de Poul Schlüter (1982-1993), na Dinamarca, de igual modo fizeram parte do pontapé inicial da força neoliberal no mundo (ANDERSON, 1995; MINTO, 2006; SAVIANI, 2011). Contudo, a tríade dos principais Estados-nação neoliberais daquele primeiro momento fora constituída por Grã-Bretanha, Estados Unidos e Alemanha, sendo o modelo dos dois primeiros considerados “[...] como alternativas razoáveis ao estado de bem-estar social e ao estado desenvolvimentista” (COSTA, 2006, p. 62).

Silva (2002) alude para o fato de que o primeiro empreendimento neoliberal em solo latino-americano foi durante o governo de Augusto Pinochet, com início em 1974 no Chile⁶. Em seguida aparece o México, com as reformas de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) (ANDERSON, 1995). Porém, de acordo com Silva (2002) as reformas mexicanas já têm início em 1983, com o mandato de Miguel de La Madrid Hurtado (1982-1988).

Hermida (2008) destaca o processo neoliberal na América Latina, citando o caso do Peru durante o governo de Alberto Fujimori (1990-2000), e o caso da Argentina durante o governo de Carlos Saúl Menem (1989-1999). Anderson (1995) considera que a Venezuela foi atingida pelo vírus neoliberal em 1989, quando da política utilizada no segundo mandato de Carlos Andrés Pérez (1974-1979; 1989-1993).

O conjunto de medidas neoliberais dos anos de 1970 ganhou *status* de política econômica para o “mundo latino-americano” em 1989 por meio do Consenso de Washington,

⁵ Para uma compreensão mais profunda, vide Ball (2006). Sobre as concepções de Hayek a respeito da liberdade necessária que o Estado deveria conferir ao mercado, vide Anderson (1995).

⁶ A esse respeito, Anderson (1995) enfatiza que o Chile de Pinochet tem indícios de ter iniciado a experiência neoliberal uma década antes do empreendimento de Thatcher na Inglaterra.

(SILVA, 2002; SAVIANI, 2011). Cunha (2002) e Charlot (2007) identificam que os pressupostos das agências internacionais, com destaque para o BM e o FMI, são idênticos às ideologias colocadas em jogo no Consenso, e isto é confirmado por Gamarnikow (2013, p. 192), quando expôs que, na verdade, houve um “[...] Consenso de Washington do Banco Mundial”.

De acordo com Williamson (1993), o Consenso sumarizou dez temas que deveriam estar na agenda latino-americana: *Fiscal Discipline, Public Expenditure Priorities, Tax Reform, Financial Liberalization, Exchange Rates, Trade Liberalization, Foreign Direct Investment, Privatization, Deregulation, Property Rights*. Segundo Araujo (2013), trata-se do mesmo Consenso que procurou (e procura) estimular a cobrança de taxas no ensino universitário público. De acordo com Minto (2006), o referido Consenso foi a base para as modificações ocorridas no ensino superior do Brasil nos anos 1990.

Em se tratando do caso brasileiro, Silva (2002), Hermida (2006, 2008), Luz (2013) e Gomes (2016) apontam que foi durante a década de 1990, especificamente ao longo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998; 1999-2002), que foram instauradas medidas neoliberais de mercado na educação superior. Cabe registrar, todavia, que ao longo do mandato de Fernando Collor de Mello (1990-1992) foram introduzidas medidas de caráter neoliberal (CUNHA, 2002; SILVA, 2002). Porém, não foram tão marcantes como as da era FHC (1995-2002)

Dando especial atenção às relações entre a educação e o neoliberalismo, Matheus e Lopes (2014) expõem que a institucionalização de um currículo neoliberal para a educação brasileira, de fato, começou a ser traçada durante o governo de FHC. No entendimento de Silva Jr. (2003), durante a reforma do Estado brasileiro, FHC queria a concretização do Consenso de Washington, logo, a concretização dos parâmetros neoliberais.

De acordo com Fernandes, Brito e Peroni (2012), com o advento neoliberal no Brasil, o planejamento da educação pública tem sido desenrolado pelos liames do setor privado. Dessa forma, o Estado ora minimiza sua responsabilidade, por meio do que é chamado de “Estado-mínimo”; ora repassa suas obrigações às instituições “sem fins lucrativos” (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012).

O dito “Estado-mínimo” é mínimo para a formulação de políticas que defendam a emancipação dos trabalhadores e o desmonte da desigualdade real entre os sujeitos. Ele, na realidade, é um “Estado-forte”, pois é por meio dele que existe a validação de políticas com recorte neoliberal. Nas palavras de Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19), “esse cenário de minimização do papel do Estado, no que se refere às políticas públicas, resultante desses arranjos macroeconômicos [em relação ao capital internacional], redimensiona tais políticas,

especialmente no campo educativo”. Nessa lógica, a ideia propagada é a de que o Estado é ineficiente para a gerência da sociedade (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Esse debate nos conduz a uma visão sobre os novos ditames privados em educação.

Na concepção de Fernandes, Brito e Peroni (2012), existe uma incansável tentativa por parte do empresariado de implantar o empreendedorismo baseado na livre concorrência, na gestão da educação pública – notadamente no perfil de formação dos estudantes da educação superior. E, ao lado disso, acreditamos que há um movimento encadeado, segundo o qual, primeiro vem o “planejamento”, depois a “gestão”, e, por fim, as “avaliações”. Essa tríade não considera os aspectos socialmente referenciados⁷, mas, pelo contrário, considera as análises do mercado e do *accountability*.

É importante considerar que os princípios de gestão do neoliberalismo forçam à lógica do gerencialismo (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012), que tem como dois dos seus alicerces a **eficácia** e a **eficiência** (AFONSO, 2001). Chauí (2003) e Aguiar (2013) perceberam que no contexto do tempo presente, a eficácia e a eficiência são as principais categorias utilizadas pelos setores que defendem o incremento privado para o gerenciamento da educação pública⁸.

A década de 1990 é, indubitavelmente, uma década marcada por profundas redefinições na gestão da educação pública, com destaque para a mudança do papel do Estado na mesma. Adrião, Garcia e Souza (2013) criticam o paulatino descompasso do Estado ao ser orientado, quase que majoritariamente, pelos mecanismos de *accountability* e pela suposta necessidade de acompanhar as orientações das organizações internacionais.

Parafraseando Ball (2006), há na contemporaneidade um conjunto de reestruturações dos serviços públicos, guiado por lógicas historicamente exteriores aos mesmos. Esses pilares advêm do gerencialismo e também podem ser encontrados nas novas percepções sobre a “qualidade”, a “excelência” e a “efetividade” (BALL, 2006). Isso aparece nos editais de programas governamentais para a educação superior, propondo o *accountability* – principalmente no que tange ao financiamento da educação superior. Tal fato sugere que as OI, além de propagarem a necessidade de os países terem “maior qualidade” na educação, também consideram o gerencialismo⁹ como um modelo propício ao desenvolvimento desta ideia.

⁷ Para uma discussão em torno dos “aspectos socialmente referenciados” e a educação, vide Enguita (2015).

⁸ A eficácia e a eficiência devem existir no setor público, porém não da maneira como elas são concebidas na lógica neoliberal. Tendo em vista que uma concepção desses valores para o setor público exige um maior aprofundamento, o que fugiria do escopo central desse trabalho, não nos debruçaremos sobre ele aqui.

⁹ De acordo com Mueller (2013), o gerencialismo em educação teve sua gênese a partir do modo de organização formativa fabril, denominado *Training Within Industry* (TWI), criado em 1940. Esse método se caracteriza por

Azevedo (2011) aponta que as políticas educacionais no Brasil são resquícios da racionalidade técnica acreditada durante o governo de FHC. Tal racionalidade técnica, está intimamente ligada à vertente da eficácia econômica (AZEVEDO, 2011). Desse modo, há um movimento de idas e vindas no setor da educação, principalmente no contexto da política educacional. Dentro do mesmo, se operacionaliza a polarização dos ganhos e a partilha das perdas (PERONI; SILVA, 2013). Destarte, os possíveis aprofundamentos da crise na educação (CHAUÍ, 2001) – evidentes no contexto da universidade – podem ter como égide a propagação da lógica da eficácia e da eficiência que engendra todos os componentes do ensino-aprendizagem, até mesmo o modo como o professor deve ministrar suas aulas.

Considerando o exposto, vê-se que a globalização do neoliberalismo tem reflexos políticos, sociais, econômicos e epistemológicos, até mesmo no modo de produção das pesquisas. Tem-se percebido um movimento de ressurgimento do pragmatismo¹⁰, ao mesmo tempo que um aligeiramento de “respostas” para atender às demandas produtivas em voga. Com isso, o campo da educação, incluindo obviamente o campo da educação superior, se vê em um remodelamento de perspectiva, no qual se aflora uma formação teórico-conceitual aligeirada e pobre no que se refere ao aprofundamento no estudo sobre a interpretação da realidade social.

Essas proposições parecem convergir à assertiva de Fernandes, Brito e Peroni (2012), segundo a qual existe um consenso entre os mercantilistas de que o Estado é ineficiente para gerir determinados setores e, devido a esta suposta “deficiência”, os agentes privados merecem ser convocados para auxiliar o Estado. É aqui onde se fortalece o discurso das OI sobre como a educação superior pode vir a ter qualidade: em parceria com o setor privado. Ressalta-se que essas parcerias não se restringem aos programas de financiamento, mas, para além disso, prega a desresponsabilidade estatal, desembocando na concepção da educação superior como um “produto” e não como um “direito”.

Uma vez que, para o mercado, o Estado é considerado como sendo insuficiente e inadequado para a administração dos setores sociais (educação, saúde e segurança – para citar os mais citados), tem-se assistido uma eclosão de empresas especializadas em gerenciamento do público (FRIGOTTO, 2015). O Estado, portanto, negocia a gerência de uma possível educação de qualidade total, a partir dos jogos do empresariado (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012). Dessa maneira, o Estado serve para proteger a ordem do capital (GAMARNIKOW, 2013), como é visível em todas as sociedades capitalistas. Em termos de

qualificações trabalhistas desenvolvidas a partir de treinamentos/requalificações feitos/as na própria fábrica, sendo desenvolvidos em três componentes: os *Job Instructions*, os *Job Methods* e os *Job Relations* (MUELLER, 2013).

¹⁰ Para um debate sobre o Pragmatismo, vide: Baptista e Palhano (2013).

educação superior, isso significa que a re-regulação do Estado, pela via do mercado, pressiona uma divergência ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

2.3 O *campo* da educação superior brasileira (1990-2004)

Para compreender a função da universidade, faz-se necessária a compreensão do contexto sócio-histórico e as nuances contemporâneas do campo onde está inserida. De acordo com Chauí (2003), a universidade traz em sua natureza as características de funcionamento da sociedade que a circunda. Entretanto, afirma a autora que, por ser uma instituição social, a universidade diferencia-se, em parte, da forma de funcionamento da sociedade, pois “[...] a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

O debate sobre a universidade perpassa necessariamente a relevância de compreendermos a quem ela está a serviço e, igualmente, quem são os atores que disputam a (noção de) universidade – o que sugere pensá-la sob o signo da democracia. Por ter sido fundada em um contexto de profundas desigualdades (ARAUJO, 2013) e não servir, em sua base de criação, para a igualdade de oportunidades, a universidade se vê dentro do *campo* da educação superior, onde os competidores, de um lado, defendem a manutenção de privilégios historicamente construídos à determinada classe, e, do outro, os defensores da igualdade de oportunidades e do compartilhamento dos bens mantidos pelo Estado¹¹.

As condições de desigualdade estão para além da educação, pois se encontram nos mais diversos espaços sociais. Igualmente, ao mesmo tempo em que existe políticas no sentido da diminuição do alcance dos direitos sociais, também existe o maior acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, logo, “[...] do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado” (CHAUÍ, 2001, p. 15). E isso se reflete na educação. Não se pode perder de vista que as reformas na educação superior brasileira estão atreladas ao sistema capitalista internacional, logo, às demandas de produção dentro da esfera política e econômica (neo)liberal (GOMES; OLIVEIRA, 2012).

¹¹ O debate aqui levantado não se refere a era iniciada no pós 2002, por este motivo não discutimos as políticas de acesso e permanência na educação superior. Como também, não faz menção à Lei de Cotas de 2012 (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012).

É no contexto das desigualdades educacionais, com destaque para a redução de recursos do Estado para a educação superior, que as parcerias com o setor privado emergem como uma alternativa neoliberal para a manutenção deste nível de ensino. Ao mesmo tempo em que as IES privadas ganham terreno fértil para o crescimento, as públicas passaram a procurar outras fontes de recursos, para além do Estado, uma vez que este diminuiu as políticas públicas para o financiamento das verbas.

Segundo Gomes e Oliveira (2012), são consideradas políticas públicas de educação superior aquelas que são direcionadas a todo o sistema de educação superior, ou, até mesmo, aquelas que se dirigem às *instituições-parte* direta e diferencialmente. Os projetos do governo brasileiro em parceria com o BM para o provimento da educação superior, não pretendem ter *status* de política pública, mas se configuram como política que abrange parcela significativa do *campo* da educação superior, tendo interferência direta na relação entre educação superior e fontes de financiamento.

É perceptível que o *campo* da educação superior tem sido sistematicamente subordinado pelo sistema econômico (CHAUÍ, 2001, 2003; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; MINTO, 2006; SILVA, 2002). E isso acontece porque as medidas econômicas “[...] encontram ressonância no próprio campo, ou seja, na academia” (GOMES; OLIVEIRA, 2012, p. 41). Estas podem ser medidas que não alteram o ciclo capitalista (GAMARNIKOW, 2013; GOMES; OLIVEIRA, 2012), ou seja, que perpetuam desigualdades, mesmo tendo como prerrogativa a superação delas. Mantêm as desigualdades porque reforçam as noções fundadas na equação “mais educação = mais desenvolvimento”, sem considerar o contexto das desigualdades históricas atreladas aos *capitais*¹² presentes no *macrocosmo social*.

Mediante a tal panorama, Gomes (2016) faz uma análise do *campo* da educação superior no Brasil, tendo como ponto de partida o golpe civil-militar de 1964 e, como ponto de chegada, o ano de 2014. Para o autor, esses cinquenta anos podem ser subdivididos em quatro períodos, a saber: *regime civil-militar* (1964-1984), *transição conservadora-democrática* (1984-1994), *neoliberal-conservador* (1995-2002) e *neoliberal-popular* (2003-2014). Abaixo são descritos cada um deles.

A marca do período do *regime civil-militar* (1964-1984), é a reforma de 1968 que cunhou um caráter administrativo centralizado baseado pelo viés tecnicista e pela Teoria do

¹² Sobre os tipos de *capital*, vide: Bourdieu (1998, 2001, 2004, 2011, 2013) e Bourdieu e Passeron (2013).

Capital Humano¹³ (GOMES, 2016). Chauí (2001, p. 48), quando discute os impactos da reforma universitária de 1968, analisa que tal reforma

Consistiu em reunir num mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto material (desde giz e o apagador até mesas e cadeiras) e sem aumentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para maior número de alunos). Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos.

Percebe-se com o trecho acima que o principal objetivo daquela reforma consistia no controle administrativo e ideológico dos que divergissem do Regime Militar (1964-1985). Assim, com a conseqüente departamentalização da universidade ficou clara a busca por um modelo administrativo que reduzisse os custos materiais com a formação dos sujeitos. E, com o advento das tendências neoliberais na América Latina, o setor estatal se viu na necessidade de reformar a educação, com vistas à diminuição dos gastos, mas com o melhoramento dos resultados. Isto é, houve uma organização visando o lucro máximo com gastos mínimos.

A noção de que a educação superior deveria “formar sujeitos aptos para o mercado de trabalho” e para as novas demandas produtivas, cai como uma luva ao panorama educacional brasileiro, principalmente no contexto do final da década de 1980. Isso porque, já em 1968

[...] a reforma da universidade revela que sua tarefa não é [apenas] produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho (CHAUÍ, 2001, p. 52).

Chauí (2001) argumenta que no Brasil a educação não é considerada como um direito. Por isso, a autora fala sobre as reformas educacionais ocorridas no período da Ditadura Militar como um dos maiores exemplos disso, exemplificando com o fato de os militares terem criado as licenciaturas curtas, como também inventado cursos profissionalizantes irreais “[...] retirando recursos para manutenção e ampliação das escolas [de ensino superior] e, sobretudo, aviltando de maneira escandalosa os salários dos professores” (p. 36).

Todas essas medidas foram tomadas para que fosse oportunizada a outorga de boa parte da administração da educação superior às regras da iniciativa privada. Embora em um primeiro

¹³ Uma vez que a Teoria do Capital Humano balizou as perspectivas educacionais dos militares, acreditava-se piamente que o maior investimento por parte dos sujeitos em busca de qualificação resultaria em sua entrada no mercado de trabalho e na diminuição das desigualdades sociais. De acordo com Minto (2006), a Teoria do Capital Humano, na forma como foi empregada na educação superior do Brasil nos anos 1990, colocava como ênfase a relação entre *competências* e *empregabilidade*, resultando no incentivo ao individualismo. Para maior aprofundamento, sugere-se a leitura de Frigotto (2010) e Minto (2006).

momento essa característica fosse apenas da Educação Básica, nos anos 1990 ela passaria a ser gritante na Educação Superior.

O que marca a *transição conservadora-democrática* (1984-1994) é a inconstância no número de matrículas na educação superior e as políticas de controle dos meios do processo para chegar aos resultados esperados (políticas de avaliação da graduação, mudança nas políticas de financiamento, entre outros) (GOMES, 2016). Mesmo dentro dessa realidade, em 1985 foi criado o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o que proporcionou um novo cenário de incentivos para a pesquisa científica do país (ARAÚJO, 2013)¹⁴.

Marco Maciel, então ministro da educação durante o governo de José Sarney (1985-1990), criou, em 1985, no âmbito do MEC, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, que teve como relator Simon Schwartzman (MELLO, 2012). Com o objetivo de aprofundar as discussões levantadas dentro da Comissão – que eram, de modo geral, a “avaliação” e a “autonomia universitária” – foi organizado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), oficialmente criado em 1986 (CURY, 2016; GOMES, 2016; MELLO, 2012; ver CUNHA, 2003).

A proposta de modelo avaliativo para a graduação elaborada pelo GERES foi objeto de questionamentos na academia, pois o mesmo tendia, dentre outras vertentes, ao alargamento do mercado educacional, ou seja, o conceito de avaliação tinha intensões políticas claras de reformar o Estado sob a bandeira do “[...] enxugamento da máquina pública [...]” (MELLO, 2012, p. 330). Porém, segundo Gomes (2016), o GERES acabou por não ver, em seu todo, a concretização de suas orientações, devido ao movimento docente ter se arregimentado pela desestabilização das concepções propagadas pelo Grupo.

O período *neoliberal-conservador* (1995-2002) é marcado pela presença de FHC no poder, com toda a sua equipe no MEC viabilizando a regulação do *modus operandi* da academia e agudizando a articulação entre avaliação, competitividade e financiamento (GOMES, 2016). Foi nesse período que mais fortemente as vozes do neoliberalismo passaram a ecoar para que a universidade pública passasse a ser avaliada a partir da lógica do mercado (FRIGOTTO, 2015). Nas palavras de Gomes e Oliveira (2012, p. 41)

O campo da educação superior é, pois, uma parte do sistema de ensino que **sofre intensamente o processo de subordinação ao sistema econômico**. Essas forças, no entanto, só conseguem atingir seus objetivos porque o campo da educação superior constitui um dos espaços de luta, de relações de força, de estratégias, de interesses, de contradições etc.

¹⁴ Embora já existisse o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1970).

Entre outras medidas, Gomes (2016) também destaca que ao longo desse período houve: o compromisso com o modelo neoliberal; a busca pelos relatórios do BM sobre a educação superior para que fossem o suporte de criação das políticas para o *campo*; a tentativa de diminuição dos gastos com o estudante – por dizer que o gasto do Estado brasileiro à época, por aluno de graduação, era maior do que os gastos de países como Austrália, Reino Unido e Estados Unidos da América praticavam; e, a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesse período buscou-se fortalecer a “autonomia” da universidade. Entretanto, a “autonomia” se restringia, quase por completo, à questão financeira, ou seja, as universidades precisavam ser autônomas “[...] em relação ao financiamento (por meio de fontes “alternativas”, sobretudo do setor privado) e, dessa forma, cada vez mais independentes do aporte de recursos estatais” (MINTO, 2006, p. 163) – tal concepção foi sugerida pelas orientações do BM, através do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Em contraposição a este conceito economicista de autonomia, lançamos mão de Chauí (2001) quando afirma que a universidade é dotada de regras próprias de funcionamento que lhe conferem autonomia administrativa e legitimidade.

Vê-se que o *campo* da educação superior que se construía no final do século XX no Brasil foi o da diversificação do sistema (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003), de uma IES “eficiente” (CARVALHO, 2006), com “gastos mínimos e lucros máximos” (MINTO, 2006), juntamente com a defesa do pagamento de taxas por parte dos estudantes (ARAÚJO, 2003) e do poder da lógica do mercado sobre o Estado (SGUISSARDI, 2009).

De acordo com Minto (2006), para o então Ministro da Educação do governo de FHC, Paulo Renato Costa Souza, era necessária a criação de “Centros de excelência”¹⁵. Dito em outras palavras, era necessária a diversificação dos tipos de IES, pois o modelo universitário baseado no tripé “ensino-pesquisa-extensão”, segundo o ex-comandante da pasta, era dispendioso e poderia ser substituído por outros, para que a demanda por educação superior fosse atendida. Para Chauí (2001), essa tendência surgiu porque a universidade se tornou um apêndice do Ministério do Planejamento. Ainda de acordo com Minto (2006, p. 243),

Essa forma de organização [educação superior baseada no tripé ‘ensino-pesquisa-extensão’] é considerada [por Paulo Renato] “ineficiente”, muito custosa e inadequada, não só ao perfil de demanda por ensino no Brasil, como, do ponto de vista estritamente econômico, para a adequação das finanças nacionais à economia globalizada.

¹⁵ O economista Paulo Renato Costa Souza, antes de ser Ministro de Estado da Educação – diga-se de passagem, durante os oito anos do mandato de FHC – atuou como secretário da educação do Estado de São Paulo e também foi reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (CUNHA, 2003).

As IES no Brasil consolidam-se durante o século XX, em um contexto onde o país começava a fortalecer seu parque industrial, superando a condição de simples exportador de bens primários, ao mesmo tempo em que o país intensificava a urbanização (ARAÚJO, 2013), devido à industrialização e aos movimentos migratórios do campo em direção às metrópoles em formação.

A universidade, portanto, reorientou sua finalidade de “formar as elites” e passou a formar “mão-de-obra” para um mercado ascendente. Com isso, ela começa a ter um papel de maior centralidade no cenário econômico brasileiro. Ao lado da formação de profissionais para as mais diversas áreas, a pesquisa passou ao centro das ações da universidade, assim como a pós-graduação *stricto sensu*.

É fato que não podemos imaginar a universidade desvinculada da formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, contudo é argumentado aqui que, além dessa formação deve existir a defesa de uma universidade compromissada com a sociedade (erradicação da pobreza, seguridade trabalhista e conseqüente valorização da mão de obra; distribuição igualitária dos bens culturais, entre outros) e não apenas em formar mão de obra para um mercado cada vez mais incerto e tendente à crises e *downsizings*.

Para a educação superior, a segunda metade dos anos 1990 foi perpassada por reformas. A incidência do termo “reforma” implica em um conjunto de pressuposições ideológicas que estão para além de uma simples ideia inovadora. Foi a Reforma do Estado dos anos de 1990 quem ocasionou uma série de mudanças na estrutura administrativa dos setores sociais, conseqüentemente uma mudança paradigmática da educação superior (GOMES; SILVA, 2012). De modo geral, as reformas dos Estados latino-americanos em 1990 tiveram por fundamento o neoliberalismo (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

Tendo em vista a “modernização da máquina pública”, a Reforma do Estado no Brasil foi operacionalizada pelo extinto Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), criado em 1995, com este intuito (MINTO, 2006). Chauí (2003) identifica que no quadro da reforma do Estado a educação passa de “direito” à “serviço” e de “bem público” à “bem privado”. Diga-se de passagem, foi uma Reforma que não levou em consideração os movimentos sociais e as entidades representativas da sociedade civil (SILVA Jr., 2003). As mudanças na educação superior estão dentro desse pacote (AROCENA, 2003; SGUISSARDI, 2009).

A Reforma, por ter ocasionado mudanças na organização do *campo* da educação, obviamente reorientou os rumos das políticas de educação superior até então vigentes. Minto

(2006, p. 141) argumenta que Paulo Renato servia como “[...] uma espécie de porta-voz dos interesses privados na educação [...]”. Além de defender a criação de instituições privadas, houve o decréscimo de recursos para as IES públicas. Nestas, a situação se agravou porque seu funcionamento começou a ser regido por mecanismos de controle, êxito e gestão neoliberais (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Na compreensão de Dourado, Oliveira e Catani (2003), a Reforma do Estado levou a uma reforma da educação superior em consonância aos princípios dos OI. Talvez seja por isso que, tanto o BM quanto o Governo Federal, por meio do MARE e do MEC, pressionavam os servidores públicos das IES a ter mais eficácia e eficiência na gestão de suas atividades (MINTO, 2006). Daí, a universidade ser assemelhada a grande empresa capitalista (AROCENA, 2003; CHAUÍ, 2001).

De acordo com Altmann (2002), pelo fato de o Estado brasileiro ter adotado formulações do BM, “a análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas” (p. 86). Neste cenário, é percebido o sucateamento das universidades e a pressão governamental às IES públicas pela diversificação das fontes de recursos. Na explanação de Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 345), “trata-se, de fato, da implantação de um Estado, economicista e empresarial-gerencialista, onde a satisfação das demandas do mercado e de sua lógica da competição ocupam lugar de destaque”. Na visão de Silva Jr. (2003, p. 72) entrou em vigor um “[...] um Estado modernizado, [...] um Estado gestor”.

As políticas públicas de educação superior do pós-1995 são consideradas pela maioria da população como “discursos competentes”, uma vez que foram formuladas pelo Estado, por meio de suas agências de fomento do campo¹⁶ (GOMES; SILVA, 2012). O grupo de pensadores convidado naquela época para discutir a educação superior e propor “discursos relevantes” para o *campo* foi o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), que tinha como líderes Eunice Ribeiro Durham e Simon Schwartzman (GOMES, 2016).

Isso significa que a luta em prol da educação superior como um direito ficou no âmbito das associações de pesquisadores. A participação da sociedade civil se restringiu aos momentos de discussões em congressos de pesquisadores do *campo*, sem a participação maciça dos demais atores políticos.

Enfim, no período *neoliberal-popular* (2003-2014), Gomes (2016) destaca que temos a continuidade de políticas neoliberais iniciadas no governo FHC, mas com a presença de novas orientações políticas que divergiam dos rumos tomados pelo governo anterior. Ao mesmo

¹⁶ Como exemplo: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

tempo em que houve diminuição das desigualdades de acesso na educação superior, por meio da criação de programas de ação afirmativa, também houve a “[...] expansão privada com fins lucrativos” (GOMES, 2016, p. 31)¹⁷.

É perceptível o maior espaço dado aos movimentos sociais para elaboração e redefinição das políticas educacionais. Essa reorientação foi fundamental, uma vez que o modo como as políticas de educação superior passaram a ser construídas provocou o afloramento das disputas no *campo*, protagonizadas entre os valores neoliberais, até então em pleno crescimento desenfreado, e os valores populares em ascensão naquele momento.

Embora alguns atores da sociedade civil se debrucem na luta em prol de uma educação superior pública, gratuita e de qualidade, o *campo político* sugere mudanças que não desmontam os interesses das elites dirigentes (ENGUIITA, 2015; ver SILVA, 2002). Hermida (2006), ao falar do caso da sociedade brasileira e da trajetória para a materialização de um projeto de sociedade coadunante aos interesses populares, põe em xeque os processos legislativos emergentes e os projetos sociais em conflito, aflorados no início da era neoliberal no Brasil – meados de 1990.

Aqui, cabe dar ênfase as categorias elaboradas por Gomes e Oliveira (2012) acerca da construção das políticas de educação superior. Estas categorias são: *centralizadas*, *consultivas* ou *participativo-democrática*. Os autores baseiam-se na análise das políticas públicas de educação superior, porém, *ceteris paribus*, essas categorias podem ser levadas em consideração no contexto das políticas de educação superior construídas a partir das interações entre o Estado brasileiro e o BM.

No primeiro caso (*centralizadas*), a participação das associações é limitada; há centralização no processo de elaboração das políticas; existe a tecnicização e a burocratização da política. No segundo caso (*consultivas*), os setores civis organizados geralmente são consultados; as críticas da sociedade são consideradas e trabalhadas, com vistas a fazer com que a política pública tenha um caráter representativo dos mais diversos setores abrangidos pela mesma; “a política pública não é então mais vista como peça técnica, mas política, resultante do consenso político gerado dentro do campo da educação superior” (p. 24).

Gomes e Oliveira (2012) entendem que, mesmo no modo *consultivo* de elaboração das políticas pode não haver a condução democrática na relação entre as partes, assim, o viés *participativo-democrático* visa assegurar a ascensão das vozes dos grupos historicamente excluídos de tal processo. Percebe-se que no âmbito *consultivo* há participação, mas essa

¹⁷ No entender de Chaves, Lima e Medeiros (2008), o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) também se configurou como um governo neoliberal, em se tratando das políticas de educação superior.

participação é feita por grupos já participantes de outros processos decisórios. No âmbito *participativo-democrático* os demais grupos são postos em evidência – as denominadas “minorias”.

Baseados em Gomes (2016), elegemos dois períodos para situar a pesquisa, o *neoliberal-conservador* (1995-2002) e o *neoliberal-popular* (2003-2014), pois o PADCT III teve início no ano de 1997 e término no ano de 2004. Fazendo uma ponte com os pressupostos de Gomes (2016), levanta-se a hipótese de que no período *neoliberal-conservador* o projeto demonstrou-se *centralizado*, já com a transição para o período *neoliberal-popular* houve maior participação da sociedade civil no que diz respeito às políticas de educação superior, demonstrando-se um período de políticas *consultivas*.

2.4 A organização legislativa do *campo* da educação superior brasileira (1990-2004)

Aqui fazemos uma breve análise das leis pertinentes a educação superior em nosso país, por entendermos que a análise sobre a universidade perpassa a análise dos dispositivos legais que a dão base (SILVA; BERALDO, 2008). Tomamos como marco o período de 1990 a 2004, devido ao PADCT III estar situado nesse período. Assim, os dispositivos analisados não se referem à contornos diferentes da contemporaneidade do mesmo.

Além da Carta Magna de 1988, a legislação infraconstitucional é igualmente relevante para a compreensão do ordenamento jurídico desse *campo* em nosso país (RANGEL, 2013). Desta feita, também destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (LDB/1996), pois compreendem parte das políticas de educação superior do período *neoliberal-conservador*, uma vez que foi o primeiro grande documento legislativo educacional da era FHC.

2.4.1 A educação superior na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 é, na compreensão de Ranieri (2000), minuciosa frente a descrição da educação, quando comparada às Constituições anteriores. De acordo com Cezne (2006), embora existam poucos dispositivos específicos para a educação superior na atual constituição, o Estado tornou-se mais contundente quanto ao seu dever de oferecer educação à população.

O artigo 207 é o primeiro a tratar sobre a educação superior. Em sua redação, é dada especial importância às “universidades”. *Ipsis litteris*: “As universidades gozam de autonomia

didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207)

As prerrogativas ensejadas giram em torno da caracterização da universidade, correlacionando os pilares ‘ensino’, ‘pesquisa’ e ‘extensão’ como necessários para que, de fato, exista a universidade. Contudo, o § 2º do mesmo artigo dá margem para a existência de IES que não invistam em pesquisa, pois afirma: “O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica” (BRASIL, 1988, art. 207, § 2).

No artigo 208, V, a educação superior aparece latente como um dos “[...] níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística [...]”, mas não é preconizada como direito de todos e dever do Estado – como é a educação básica (art. 208). Nesse sentido, o ensino superior fica restrito aos que são capazes de atingir tal nível.

O art. 209 também trata do setor privado frente a oferta de ensino. Afirma-se no artigo que é facultada a este setor a oferta da educação, porém ele não está isento de obedecer às normas educacionais expressas na legislação vigente e a se submeter a avaliação da qualidade de sua oferta. A viabilização do setor privado para a oferta do ensino superior e, conseqüentemente, seu entendimento como uma mercadoria, é expresso na Constituição. Como observaram Amaral (2008) e Rangel (2013), a Carta Magna de 1988 concedeu ao setor privado o direito de empreender seus projetos em educação.

A legislação educacional brasileira serviu como um “amortecedor” das tendências neoliberais que estavam em pleno vapor na América Latina nos anos 1990. A Constituição não condizia aos “novos padrões de eficiência e qualidade” (SILVA Jr., 2003). A esse respeito, Cury (2008) esclarece que

Apesar dessa vaga governamental conservadora poder propor leis regulamentadoras que contivessem dispositivos de igual natureza, **há que se assinalar o papel “amortecedor” de vários artigos da Constituição de 1988 cujo teor mais permanente tornou menor**, no âmbito da educação escolar [e, a nosso ver, da educação superior], **o impacto das políticas restritivas aos direitos sociais e de outras tendentes à saída do Estado de atividades econômicas.** (p. 23, grifo nosso)

Como percebido, a Constituição Cidadã não representava, ao menos em termos de educação superior, a completude dos anseios neoliberais para o referido *campo*. Esse tema ganha mais força na LDB (1996), pois esta foi estabelecida em meio a um período *neoliberal-conservador*, perpassado pelas orientações neoliberais das classes dirigentes do país.

2.4.2 A Educação Superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.134/1996)

A LDB de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro (CURY, 2008), faz parte de todos os níveis e modalidades da normativa educacional brasileira. Não obstante, a educação superior recebe um tratamento especial dentro dessa lei, tendo o capítulo IV, do título V, a ela reservado. Contudo, embora seja uma lei voltada para o panorama nacional de educação, ela não está desatrelada da economia neoliberal internacional e da globalização econômica (SILVA; BERALDO, 2008).

Segundo Carvalho (2006), a LDB/1996 foi sancionada depois de oito anos tramitando no Congresso Nacional. Ao longo desses anos de tramitação, duas propostas ganharam destaque. De um lado, a proposta da Câmara de Deputados e, do outro, a proposta do Senado – sendo a primeira mais analítica e a segunda muito mais sintética (CURY, 2008). Tanto uma quanto a outra, não levaram em consideração os atores sociais (CAVALHO, 2006), o que pode enquadrá-las como políticas educacionais do tipo *top-down*, ao contrário de políticas *bottom-up*.

O resultado desse embate resultou em um texto que se refere a educação superior utilizando vários sinônimos – muitas vezes ambíguos. Nas palavras de Ranieri (2000):

Vasta é a nomenclatura utilizada na LDB para designar as instituições de ensino superior: **instituições oficiais do sistema federal** (artigo 9º, II); **instituições** (artigo 46, § 1º; artigo 47); **instituição pública** (artigo 46, § 2º); **instituições de educação superior** (artigo 9º, IX; artigo 10; artigo 15, II; artigo 17, II; artigo 46; artigo 47, § 4º; artigo 49; artigo 50; artigo 51; artigo 55; artigo 86); **instituições públicas de educação superior** (artigo 56; artigo 57); **instituições de ensino** (artigo 44, I, III, e IV); **instituições de ensino superior** (artigo 45); **instituições não universitárias** (artigo 48, § 1º); **institutos superiores de educação** (artigo 62; artigo 63). (p. 183, grifo nosso).

Por ter sido sancionada em 1996, as orientações ensejadas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995) são explícitas em seu texto (SGUISSARDI, 2009). No que se refere à educação superior, isso se traduziu em um caminho para expansão via privatização, assim como, em um incentivo a concorrência mercadológica nesse âmbito de ensino (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Cavalcante e Castro (2015, p. 9) também perceberam que um dos efeitos da LDB/1996 para a educação superior foi “[...] a flexibilização via diversificação institucional e a expressiva expansão do setor privado”.

Outra resultante do tratamento da LDB/1996 para com o *campo* da educação superior foi a intensificação da diversificação dos tipos de IES, constituindo-se em uma verdadeira heterogeneidade (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; AMARAL, 2008). Isso fez com

que as mais diversas formas de instituições surgissem, havendo uma a proliferação de escolas de ensino superior privadas.

Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 335) atestaram que “entre as diversas alterações adotadas na educação superior brasileira a partir da LDB, merece destaque [...] a flexibilização/fragmentação por meio da diversificação institucional e a expansão pela via do setor privado, acentuando a privatização desse nível de ensino”. De acordo com Sguissardi (2009), enquanto a Carta Magna balizou a maior participação do setor privado, a LDB/1996 autorizou a diferenciação institucional das IES.

Segundo Ranieri (2000, p. 183, grifo nosso), a LDB/1996 traz uma tentativa de nova articulação “[...] entre a esfera pública e a privada, a partir de uma matriz de controle final de resultados que amplia o grau de **atuação autônoma das instituições**”. No entender de Sguissardi (2009, p. 132), essa autonomia, para as IES públicas, nada mais foi do que a “[...] desobrigação, pelo Estado, da plena manutenção das instituições públicas federais [...]”.

Cabe destacarmos que embora a LDB dê ênfase ao ensino superior como um espaço de formação da pessoa humana (RANGEL, 2013), isso não impede de ela agregar elementos que vão ao encontro da mercadorização do ensino superior – algo tão apreciado nas orientações do BM. Assim, por ser a referência dos instrumentos normativos específicos para o *campo* da educação superior a partir do final dos anos 1990 (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008), alguns trechos dela mereceram destaque:

- O art. 4, inciso V, preconiza o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, confirmando o que já é previsto na Constituição Federal de 1988.
- À iniciativa privada é dado o direito de oferecer o ensino, mas cumprindo os dispositivos legais (art. 7º).
- A União é responsável por coordenar a educação nacional, visando a articulação dos níveis de ensino (art. 8, § 1º).
- O Estado é responsável por “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação” (art. 9º, VII).
- O “Estado avaliador” é assegurado pelo artigo 9º, VIII, pois a esse, sob o nome de União, é confirmado o poder para “assegurar [o] processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”. Da mesma forma que “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (art. 9º, IX).

- Aos estados cabe o papel de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (art. 10, IV).

Além desses artigos, vale salientar que, no entendimento de Chaves, Lima e Medeiros (2008), as IES privadas mencionadas no art. 20 da LDB, nada mais são do que instituições empresariais – no sentido mercadológico estrito (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). E, sobre a temática da C&T, na análise de Silva e Beraldo (2008), o art. 43 da LDB enfatiza o papel da educação superior na pesquisa científica, pois em oito incisos, quatro aludem à *ciência e tecnologia* ou a *pesquisa científica*.

Tendo discutido o funcionamento do *campo* da educação superior no Brasil, podemos partir à análise profunda sobre o BM. Nos próximos capítulos nos debruçamos sobre o contexto da ação de um dos organismos financeiros mais poderosos do mundo e sobre a sua conseqüente influência na educação latino-americana, particularmente na educação superior brasileira.

3 OS MECANISMOS DA GLOBALIZAÇÃO COMO PROPOSTA TEÓRICA PARA O ESTUDO DO *CAMPO* DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os horizontes que se descortinam com a globalização, em termos de integração e fragmentação, podem abrir novas perspectivas para a interpretação do presente, a releitura do passado e a imaginação do futuro. (IANNI, 2013, p. ix).

As discussões acerca da globalização, fenômeno intensificado a partir de meados de 1970 (GOMES; SILVA, 2012), alcançam centralidade no debate contemporâneo sobre os fins sociais da educação. Nesse debate, os mecanismos e os efeitos causados por esse fenômeno são os pontos centrais para o entendimento da complexidade causada por meio das políticas educacionais globalizadas. Nesse sentido, acreditamos que os estudos sobre a globalização, além de auxiliar na compreensão deste fenômeno, também resultam na busca por parâmetros de resposta a tais fenômenos (IANNI, 2013).

Tendo em vista que os estudos sociológicos com base nos aspectos locais, sem considerar as interações internacionais, já não são suficientes para a compreensão das relações entre as nações (IANNI, 2013), a escolha da teoria das globalizações em Dale (1999, 2010) se deu porque a mesma coloca em destaque as relações internacionais do capitalismo pós-1970, enfatizando as repercussões desta para o *campo* da educação. Além disso, a teoria não se concentra na realidade de um país específico para formar parâmetro para o estudo dos demais países. Pelo contrário, a abordagem daleana esforça-se para a visualização da totalidade do processo, ao mesmo tempo em que não generaliza tal processo.

Segundo Dale (1999, 2010), Gomes e Silva (2012) e Ianni (2013), a globalização não pode ser entendida com uma via de mão única, mas deve ser considerada como um conjunto de fatores com multivariadas consequências. Santos (2010) ratifica esta assertiva ao dizer que

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. (s/p).

Dale (1999) não utiliza o conceito de “globalizações”, mas argumenta que uma mesma globalização tem efeitos diferenciados a depender do país para qual são aplicados os mecanismos causadores dos efeitos da globalização. Dentro dessa perspectiva, o autor ainda considera que existem três majoritários perfis de globalização: o Europeu, o Americano e o

Asiático¹⁸. Assim, quando se fala em uma mesma globalização com efeitos diferentes, estamos lidando com uma mesma globalização nos moldes da Europa, da América ou da Ásia. O autor ainda considera que

[...] (1) ‘global’ to a large extent masks the fact that three major regional economic groupings have separate, as well as collective, effects; (2) that the impact of globalization can occur at different levels of national societies, such as the regime, sectoral (e.g. the education system) and organizational (e.g. schools, or educational bureaucracies) levels; and (3) that the effects of globalization are mediated, in both directions and in complex ways, by existing national patterns and structures, summarized here as the societal effect and the cultural effect. (DALE, 1999, p. 3).

Esse tema nos faz pensar como é construído o processo de globalização, isto é, quais são as agências ou os setores que contribuem para a existência de uma lógica global. Nessa perspectiva, sendo a educação superior e suas relações com o BM o tema desse trabalho, consideramos a afirmação de Amaral (2008) de que as OI, de fato, dão formato à globalização.

Fazendo uma releitura de Seitenfus (2005), é possível depreender que uma OI, ao desenvolver um projeto para a área de educação, parte da noção de que o país recebedor da política é um Estado-nação membro, com perfil próprio no que tange ao âmbito histórico, cultural, econômico e social. De acordo com Afonso (2001), a categoria “Estado-nação” é um dos vetores da formulação das políticas educacionais.

Nesse sentido, quaisquer acordos traçados entre Estado-nação e OI perpassam valores que tocam à construção de conceitos fundamentais ao desenvolvimento social dos indivíduos. Tais valores podem ser melhor entendidos quando traçamos paralelos entre as atuações dessas OI e o cenário de globalização neoliberal hoje instaurado. Isso porquê a literatura já aponta que esses OI se atêm a manutenção do neoliberalismo (ROBERTSON, 2012; HARVEY, 2014), no aprofundamento dos processos de globalização (DALE, 1999; IANNI, 2013) e na popularização de posições específicas sobre a educação superior, à depender da região global sobre a qual nos debruçamos (BARRETO; LEHER, 2008).

De acordo com Ball (2001), as relações entre o Estado e a globalização podem envolver três pilares: economia, política e cultura. Todos estes são *campos* de disputas e em disputas, caracterizados por relações contraditórias, tanto à nível interno, como externo¹⁹. Nessa matéria, cabe ressaltar a importância de um debate sobre a globalização e suas respectivas influências

¹⁸ Essa globalização nos moldes americanos, a nosso ver, tem sua origem na Doutrina Monroe. Ou, no mínimo, esta é um guindaste da globalização americana. Sobre a emancipação da América do julgo da dominação europeia – que em nossa perspectiva tem relação com a formação do modelo de globalização americano – sugere-se a leitura de Harvey (2014), especialmente das páginas 43 à 48.

¹⁹ Sobre a concepção de economia, de política e de cultura como *campos*, vide Bourdieu (2013).

na área da educação superior, para a compreensão da temática e de sua relevância ao entendimento das relações entre o Brasil e o BM.

Sobre o surgimento da globalização, Dale (1999, p. 3) informa que “[...] emerged from the particular set of circumstances that attended the decline of the post-war economic and political settlement, that centred on the set of international financial agreements and institutions known collectively as the Bretton Woods agreement”. Percebe-se, portanto, que seus efeitos começaram a ter notoriedade no mesmo momento em que as OI foram criadas.

Tão importante quanto os efeitos causados pela globalização é a interpretação dos mecanismos que geram tais efeitos. Com base nisso, a dissertação aqui apresentada argumenta acerca dos mecanismos para a globalização, operacionalizados por meio das políticas educacionais do Brasil em parceria com o BM em se tratando da educação superior. E, atrelado a isso, argumenta-se como se dá a interpretação de tais políticas por parte do Estado brasileiro.

A pesquisa de Fonseca (1998) demonstrou que desde a década de 1970 o BM tem servido como um coordenador político do processo de globalização. Com esse intento, o BM tem investido em produções de documentos de viés teórico-conceitual, com ênfase na área sócio-política, o que inclui a política educacional. Oliveira (2001) evidencia que o padrão econômico proposto pela globalização para os países em desenvolvimento está em comum acordo com as políticas do BM. Ianni (2013) afirma que a globalização também pode ser denominada de *capitalismo global*.

Hirano e Choi (1998) identificam a existência de três formas de capitalismo ao analisar as relações econômicas de certas regiões com a América Latina: Pax Européia, Pax Americana e Pax Pacífico. Em comparação aos pressupostos de Dale (1999) e Ianni (2013), pode-se afirmar que estas formas de capitalismo são formas próprias de operacionalização da globalização – refletindo em formas próprias de modelos de educação superior. Cada um desses (re)interpretando os conceitos de racionalidade, liberdade e equidade. Assim como, desdobrando a corrente econômica em evidência (neoliberalismo).

Articulada a essa opinião, lança-se mão da tese de Afonso (2001), segundo a qual o sistema econômico predominante defende a ideia de que os países, isoladamente, são insuficientes para gerar crescimento interno, tendo que recorrer às relações com o contexto internacional mais amplo. Essa busca por parcerias, em geral mediada pelas OI, dentro do neoliberalismo, se dá nos moldes daquilo que é denominado de *realismo econômico*

(FONSECA, 1998) ou *double standard*²⁰ (BOURDIEU, 2001)²¹. Ou seja, as trocas são díspares, sugerindo a desigualdade dos bens em jogo, uma vez que a posição do país na economia mundial e de sua região é um dos determinantes para a efetivação desses mecanismos. A educação superior não está imune à tais diretrizes.

Sobre isso, Dale (1999) informa que “[...] the nature and impact of globalization effects varies enormously across different countries, according to their position in the world and regional economies” (p. 2). Harvey (2014) comenta esse tema quando afirma que

A riqueza e o bem-estar de territórios particulares aumentam à custa de outros territórios. As condições geográficas desiguais não advêm apenas dos padrões desiguais da dotação de recursos naturais e vantagens de localização [como poder-se-ia prever no caso do Brasil, que é o país com maior extensão territorial da América Latina]; **elas são também, o que é mais relevante, produzidas pelas maneiras desiguais em que a própria riqueza e o próprio poder se tornam altamente concentrados em certos lugares como decorrência de relações assimétricas de troca.** (p. 35, grifo nosso).

Nesse sentido, cabe levar em consideração a proposição de Dale (1999), segundo a qual, embora haja a sistematização da globalização na região onde o país se encontra e a predominância de um dado país de tal grupo nas questões norteadoras da globalização desta região, existem acordos prévios de cunho bilateral entre o país detentor de maior poderio e as demais partes envolvidas. Isso significa que não existem imposições de um país aos demais de seu bloco, sem que haja antes a construção de acordos bilaterais entre os mesmos.

This development, though indirect, is an extremely important consequence of globalization. A more direct and more immediately relevant consequence is the development of supranational responses to common problems for states in a globalized context. This represents the final major dimension of difference between globalization and ‘traditional’ mechanisms of policy influence. [...] **it is not initiated by a single country, or carried out by nations on nations, but by supranational organizations, albeit dominated by the same group of nations that were previously involved separately in bilateral mechanisms.** (DALE, 1999, p. 11, grifo nosso).

Embora os países que formam blocos econômicos – a exemplo da UE, do NAFTA, da Comunidade dos Estados Independentes (CEI), da Cooperação Econômica da Ásia e do

²⁰ Segundo essa linha da ciência econômica, os países só podem crescer dentro de um limite definido, não podendo importar ou exportar – por exemplo – além do que lhe é permitido pela balança comercial internacional. Isso significa que, ao passo que uma nação considerada desenvolvida finca seus padrões para manter uma medida pertinente ao seu *status*, do outro lado teremos as nações em desenvolvimento que serão pressionadas a não se tornar desenvolvidas, pelo simples fato de o sistema impedir que haja uma redefinição do cenário econômico global. Assim: “desenvolvidos” podem continuar crescendo como “desenvolvidos”, e, “em desenvolvimento” podem continuar crescendo como “em desenvolvimento”, nada além disso (FONSECA, 1998).

²¹ A propósito, a própria criação de blocos econômicos é um resultado da globalização e vice-versa (CHARLOT, 2007). É provável que esta seja uma das teses para a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA) e da União Europeia (UE), por exemplo. Fortalecendo a tese de Dale (1999) relativa aos tipos de globalização.

Pacífico (APEC) e da Associação das Nações do Sudoeste Asiático (ASEAN) – procurem estabelecer um regime sistemático de interdependência (IANNI, 2013), suas relações não acontecem em pé de igualdade, pois os países-membros têm suas fontes de riqueza diferenciadas, assim como o montante de capital diferente de seus parceiros de bloco.

Em se tratando do Mercosul, bloco em que o Brasil é Estado-membro, vemos que o mesmo tem posição privilegiada em termos de desenvolvimento socioeconômico frente aos demais participantes do bloco (VELHO, 1998). A implementação de políticas educacionais e econômicas não prescinde o poder de influência que o país detém no(s) bloco(s) no(s) qual(s) está inserido²².

Dale (2010), tendo estudado detidamente a relação entre a globalização e a educação, afirma que os processos intrínsecos à globalização possuem três características, a saber:

[...] [os] resultados têm uma natureza mais contingente do que determinada; não podem ser encontrados apenas em nível nacional; e **devem provavelmente ser caracterizados não apenas por fusão, hibridez ou convergência, mas por uma divisão funcional e escalar do trabalho entre discursos paralelos.** (p. 1104, grifo nosso).

A terceira característica apresentada na citação acima é basilar à hipótese aqui defendida, pois a globalização não consiste apenas em homogeneização das políticas educacionais, mas em conjuntos referentes aos contextos próprios de cada bloco político-econômico regional. Conseqüentemente, as orientações educacionais emitidas pelas OI dependem das tendências neoliberais traçadas para cada região global. Como já afirmado, embora seja um processo de globalização, ele tem características específicas, à depender da região acerca da qual estivermos nos reportando – em geral, existe um conjunto de características próprio à Europa, outro à Ásia e outro à América, configurando-se, portanto, em um processo de *globalização regionalizada* (DALE, 1999; IANNI, 2013).

Estamos de acordo com o argumento de Dale (1999), no sentido de justificar a nossa hipótese de que as políticas do BM para a educação superior estão condicionadas ao posicionamento do Brasil nas relações econômicas mundiais, sobretudo no âmago da América Latina e Caribe, uma das regiões de atuação definida pelo BM. Ainda no nosso entendimento, isso gera mecanismos singulares para a concretização da globalização em termos de políticas para o *campo* da educação superior.

Uma vez que é fato a existência de desigualdades dentro dos contextos regionais, estamos de acordo com Barreto e Leher (2008), de que existem duas forças que mantêm as

²² Para mais informações sobre o Mercosul, vide: <http://www.mercosur.int/>.

desigualdades intrínsecas ao *status quo* mundial: as *ideologias* e a *coerção extra-econômica*. A primeira está protagonizada pelos pulsos neoliberais de mercado, que sugerem aos Estados nacionais receitas prescritas para a economia e o acúmulo de capital – com o consentimento dos Estados-nação (SILVA, 2002; DALE, 2010).

A *coerção extra-econômica*, vai ao encontro do poder bélico dos países centrais, com ênfase nos Estados Unidos da América, através do qual os mesmos conseguem “convencer” os demais países a concordar com os seus posicionamentos²³. Os autores ainda elencam as *instituições imperialistas* que, segundo eles, aglutinam todo o conjunto de organizações financeiras nacionais e internacionais, voltadas à defesa das grandes fortunas (ou da criação das mesmas). Contudo, não defendemos esta por consideramos que é mais prevalente uma intervenção com consentimento do que imposições sobre os Estados.

Em se tratando da educação, não se pode esquecer que o âmbito local é importante na (re)definição das políticas fomentadas por meio dos OI. Isto é, as posições dos atores locais, incluindo o papel das associações de pesquisa, projetam contrapontos fundamentais no que se refere ao manejo político. Da mesma forma que os demais grupos, com interesses convergentes ou divergentes, têm voz nas ponderações acerca da implantação de projetos. Dale (2010) argumenta que

[...] os próprios Estados (pelo menos os ocidentais), longe de serem vítimas mais ou menos indefesas da globalização, estão entre seus agentes mais fortes e são participantes condescendentes e conscientes ou parceiros na relação com os outros agentes da globalização (especialmente outros Estados, com os quais celebram acordos que a impulsionam). (p. 1102).

Na tese de Ianni (2013), não se pode conceber a globalização sem considerar o capital que gira em torno das economias mundiais (capital internacional). Trazendo para o *campo* da educação superior, de acordo com Slaughter (1998), as teorias que debatem a globalização evidenciam a relevância deste nível educativo no que se refere a política industrial, a tecnologia científica e as estratégias de lucro a partir do conhecimento gerado. Isso é justificado por Velho (1998) ao dizer que nos países desenvolvidos as relações entre universidade e setor produtivo são vistas como benéficas (VELHO, 1998).

Daí considerarmos que na formulação, implementação e análise dos projetos do BM para a educação superior hajam disputas no tocante às concepções de educação. Confirmando isso, Dale (1999) defende que a globalização não representa necessariamente a completa homogeneização das políticas e das práticas em educação ou uma interpretação igual das

²³ Para uma versão acerca dessa temática, vide Harvey (2014).

políticas internacionais por parte dos países, justamente porque a globalização tem diferentes formas de representação no âmbito local, devido aos países “[...] [not] to interpret those rules in identical ways [...]” (p. 2). E isso se deve, em grande medida, aos interesses e projetos dos atores políticos nacionais.

De acordo com Dale (2010), as pesquisas atuais sobre a relação globalização-educação tendem a se pautar na “abordagem dos efeitos sobre”, o que, em certa medida, desconsidera uma análise aprofundada dos mecanismos que geram tais efeitos. Assim, ao esboçar que os efeitos da globalização são múltiplos e interpretados pelos Estados de diferentes formas, Dale (2010, p. 1102) apresenta quatro pontos:

Primeiro, os próprios “efeitos” são muito mais amplos do que se costuma pensar [...]. Segundo, pode-se esperar que qualquer “efeito” seja diferente em Estados diferentes, e seja interpretado de acordo tanto com a concepção do supranacional vigente quanto com as próprias interpretações das agendas estabelecidas naquele nível; em outras palavras, o “nacional” e o “supranacional” devem ser problematizados. Terceiro, a relação entre escalas não se limita a “efeitos” de uma sobre a outra, mas pode mais efetivamente ser abordada como uma divisão de trabalho funcional, escalar e setorial [...]. E quarto: a abordagem tende a levar a tentativas de quantificação dos efeitos da globalização.

Na consideração de Frigotto (2010), tais disputas não se distanciam das crises vividas pelo capital no cenário especulativo internacional, devido a elas serem contundentes para a modificação das concepções em educação. Essas modificações conceituais, por serem voláteis, engendram epistemologias diferenciadas em cada contexto. Infere-se disso que, nas sociedades com tendências políticas mais socialistas haverá um maior número de conceituações voltadas à defesa dos projetos nacionais que protagonizem o Estado como manejador das políticas em educação superior. E, ao contrário disso, nas sociedades onde o neoliberalismo tem maior força, as políticas em educação superior apresentarão mais tendência mercadológica.

Uma vez que as orientações do BM relacionam-se aos movimentos de globalização, como apresentado anteriormente, temos por tese que suas propostas intentam determinados mecanismos para a promoção de efeitos específicos no campo da educação superior. Então, o entendimento sobre educação superior requer o entendimento sobre a globalização. Isso implica em saber como a globalização se processa, da mesma forma que em saber quais os possíveis desdobramentos que ela gerará nos Estados (IANNI, 2013). Dale (1999) argumenta que o ponto-chave para a compreensão dos efeitos da globalização nas políticas nacionais está no “mecanismo” que gera tais efeitos, pois “[...] the mechanisms through which globalization affects national policy are crucially important in defining the nature of that effect” (p. 2).

Segundo Dale (1999), existem oito mecanismos externos que geram efeitos de globalização nas políticas educativas locais, a saber: 1) *Borrowing*, 2) *Learning “normal”*, 3) *Learning “paradigmatic”*, 4) *Harmonization*, 5) *Dissemination*, 6) *Standardisation*, 7) *Instaling interdependence*, 8) *Imposition*²⁴.

Eles podem ser comparados em oito dimensões, quais sejam: a) *Nature of Relationship*, b) *Explicitness of Process*, c) *Scope*, d) *Locus of Viability*, e) *Process*, f) *Parties Involved*, g) *Source of Initiation*, h) *Dimension of Power*, and i) *Nature of Effect on Education*. Para melhor compreensão, abaixo é reproduzido o quadro elaborado pelo autor.

Quadro 1: A typology of mechanisms of external effects on national policies

CHARACTERISTICS OF EFFECT MECHANISMS	MECHANISMS OF EXTERNAL EFFECTS							
	BORROWING	LEARNING		HARMONISATION	DISSEMINATION	STANDARDISATION	INSTALLING INTERDEPENDENCY	IMPOSITION
		'NORMAL'	'PARADIGMATIC'					
NATURE OF RELATIONSHIP	VOLUNTARY	VOLUNTARY	FORMALLY VOLUNTARY	FORMALLY VOLUNTARY	FORMALLY VOLUNTARY	FORMALLY VOLUNTARY	VOLUNTARY	COMPULSORY
EXPLICITNESS OF PROCESS	EXPLICIT	VARIES	VARIES	EXPLICIT	EXPLICIT	QUITE IMPLICIT	EXPLICIT	EXPLICIT
SCOPE	PARTICULAR POLICY PROCESS	RECOGNISED PARAMETERS/ POLICY PROCESS	POLICY PROCESS AND POLICY GOALS	MULTIPLE POLICES	MULTIPLE POLICES	MULTIPLE POLICES	POLICY GOALS	PARTICULAR POLICY GOALS
LOCUS OF VIABILITY	NATIONAL	NATIONAL	EXTERNAL	REGIONAL ORGANIZATION	EXTERNAL/ NATIONAL	INTERNATIONAL FORA	COMMON HERITAGE OF HUMANKIND	INTERNATIONAL ORGANIZATION
PROCESS	BORROWING/ IMITATION	'LEARNING'	'TEACHING'	COLLECTIVE AGREEMENT	PERSUASION/AGENDA SETTING	CONDITION OF MEMBERSHIP	PERSUASION	LEVERAGE
PARTIES INVOLVED	BILATERAL	BILATERAL/ INTERNATIONAL	INTERNATIONAL	MULTINATIONAL	INTERNATIONAL	MULTINATIONAL	GLOBAL 'BOTTOM UP'	MULTINATIONAL
SOURCE OF INITIATION	RECIPIENT	NATIONAL 'POLICY COMMUNITY'	INTERNATIONAL MODEL	COLLECTIVELY BY MEMBERS	SUPRANATIONAL BODY	'INTERNATIONAL COMMUNITY'	NGOS ('GLOBAL CIVIL SOCIETY')	SUPRANATIONAL BODY
DIMENSION OF POWER	CONSCIOUS DECISION	CONSCIOUS DECISION	AGENDA SETTING/ RULES OF GAME	CONSCIOUS DECISION	AGENDA SETTING	RULES OF GAME	AGENDA SETTING	ALL THREE DIMENSIONS
NATURE OF EFFECT ON EDUCATION	DIRECT (ON SECTOR OR ORGANISATION)	VARIES	VARIES	IMPLIED - REGIME AND SECTOR	DIRECT - SECTOR	DIRECT REGIME - SECTOR RELATION	INDIRECT - REGIME DIRECT - ORG	INDIRECT - REGIME
EXAMPLE FROM EDUCATION	SCOTVEC IN NEW ZEALAND	HUMAN CAPITAL THEORY IN 1960S	INCREASING USER CHARGES FOR EDUCATION	MAASTRICHT TREATY	OECD/CERI ACTIVITY (SEE PAPADOPOULOS, 1992)	UNESCO SCIENCE POLICY UN DECLARATION ON HUMAN RIGHTS	'GREEN' CURRICULUM MATERIALS	WORLD BANK EDUCATION LOANS

Fonte: Dale (1999, p. 6)

O autor identifica que comumente as pesquisas creditam ao mecanismo *imposição* (*imposition*) todos os resultados da globalização, porém o seu postulado teórico demonstra que a globalização não é apenas feita de *impositions*, mas também dos demais mecanismos apresentados no quadro. Sendo as atuações das OI em educação, sobretudo as do BM, consideradas como um exemplo para os mecanismos de *imposition* (Imposição de políticas), nos debruçaremos sobre esse mecanismo e nas características dos seus efeitos.

²⁴ Tradução livre: 1) Empréstimo, 2) Aprendizagem "normal", 3) Aprendizagem "paradigmática", 4) Harmonização, 5) Disseminação, 6) Padronização, 7) Instalação da Interdependência, e 8) Imposição.

Para Dale (1999), o *imposition* tem duas dimensões que nenhum outro mecanismo possui, e por isso é diferenciado dos demais: “[...] it is the **only mechanism able to compel recipient countries to take on particular policies** and it is the only one that **does not need to rely on some form of learning, persuasion or cooperation to bring about its desired changes**” (p. 15, grifo nosso).

O caráter de *imposition*, defendido por Dale (1999), apresenta as seguintes características (tendo como exemplo o BM):

- A natureza da relação é compulsória, isto é, ao manter parceria, os Estados automaticamente se submetem aos interesses do BM.
- As políticas externas são implantadas, e seus efeitos são explicitamente conhecidos pelos países recebedores.
- Os objetivos das políticas são particulares, logo, não podem ser considerados como “idênticos” aos de políticas aplicadas em outros países.
- As transações se dão a partir das regras fixadas pelo OI.
- Os acordos envolvem ou podem envolver ganhos futuros, por meio de cobranças de juros.
- As partes envolvidas estão para além dos atores nacionais, uma vez que o BM é o mediador do processo.
- A origem dos projetos se dá no âmbito do OI, assim é possível de ela suplantar algumas das vozes locais.
- As dimensões do poder desse tipo de mecanismo envolvem conscientização das decisões tomadas, capacidade de operacionalizar os meios que levam aos fins almejados nas proposições políticas e a possibilidade de definir o papel do *corpus* envolvido no processo político.
- As transações permitem o regime indireto dos fundos – isto é, os valores acordados podem envolver contrato de pessoal terceirizado.

Com base nisso, entendemos que a globalização envolve mecanismos e efeitos na educação, e que existe intrínseca relação entre seus processos, as organizações internacionais e a educação. Entretanto, para além dos argumentos de Dale (1999), defendemos que a *imposition* apenas é capaz de se efetivar se o Estado recebedor da política for conivente às posturas do BM. Daí, pois, acreditamos que, ao invés de uma imposição de políticas para o *campo* da educação superior, existe aquilo que Silva (2002) denominada de “intervenção com consentimento”. Por isso, a pesquisa aqui apresentada advém da necessidade de ser problematizado quais são os

efeitos tencionados pelo BM para a educação superior no Brasil, uma vez que ele tem influência significativa no *campo*.

Em nossa hipótese, as imposições não são a regra de atuação na educação superior do Brasil. O que há nos projetos entre o Brasil e o BM para a educação superior é, na realidade, um consentimento entre os atores políticos nacionais que têm influência na implementação de políticas e o BM. Ou seja, a viabilidade de um projeto que o BM almeje implantar, perpassa os interesses de tais atores.

Na perspectiva de Charlot (2007, p. 133), “[...] uma organização internacional, na verdade, só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam. Ela toma decisões, claro, mas na lógica e, muitas vezes, conforme os interesses dos países que a mantêm, isto é, que a financiam”. Trazendo esta assertiva para a análise do nosso tema, não se pode esquecer que isso envolve a legislação alusiva a organização da educação superior. Pois, se os interesses das classes dirigentes se voltam aos interesses do BM e o arcabouço jurídico-constitucional e/ou infraconstitucional não se aliam à tais, estes serão mais passíveis de tentativa de mudança²⁵.

Tendo isso em vista a pesquisa ora apresentada investiga a configuração do *campo* da educação superior no Brasil em tempos de globalização da educação, na tentativa de identificar se as intervenções do BM para o *campo* são imposições ou resultado do alinhamento entre os interesses do governo nacional e do BM.

3.1 A Pesquisa Documental e a Análise de Conteúdo

A fundamentação teórica, baseada em uma metodologia que auxilie na análise das questões que orientam a pesquisa, tem papel fundamental na construção do trabalho científico. Embora a ciência, antes compreendida como uma fonte de saberes irrevogáveis, esteja promovendo mais questionamentos do que respostas prontas (JAPIASSU, 2012), acreditamos que são desses questionamentos que surgem os caminhos para o desenvolvimento de novas e mais aprofundadas descobertas sobre o *campo* da educação superior.

De acordo com Demo (1989), existem alguns critérios para que uma pesquisa possa estar balizada em critérios científicos, tais como: **coerência** – significando logicidade própria da pesquisa; **consistência** – por se pretender firme o bastante para ser reinterpretada e confirmada a partir da argumentação utilizada; **originalidade** – uma vez que surge da necessidade de serem buscados novos caminhos para o desvelamento das nuances do objeto de

²⁵ Estas inflexões são uma característica própria ao campo do ensino superior no Brasil. O tema da legislação e da (re)configuração do *campo* da educação superior é discutido no capítulo 1.

estudo em pauta e suas relações para a sociedade; e, **objetivação** – pois busca entender a sociedade da maneira como ela é. Somando-se aos mesmos, existe a **intersubjetividade** (DEMO, 1989), isto é, as relações entre o objeto em análise e o contexto que o circunda.

De acordo com Gomes e Oliveira (2012), em se tratando do *campo* da educação superior, existem duas macrotendências de pesquisas: “[...] (1) estudos que tem por preocupação central investigar as questões referentes ao sistema, entendido como unidade da diversidade, e (2) estudos preocupados com questões, temas e problemas referentes às *instituições-parte* ou a *partes* das dimensões mais específicas do sistema, entendido como a diversidade da unidade” (p. 15). O que se desenrola ao longo desse texto é uma análise das políticas de educação superior no Brasil, indo na direção da primeira tendência dos estudos, pois é o sistema quem está posto em xeque – o modelo administrativo predominante que o rege, as fontes de financiamento, entre outros.

O trabalho ora desenvolvido buscou, a partir da pesquisa documental, corresponder aos critérios acima colocados, tecendo relações entre os objetivos e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Partimos da lógica intersubjetiva, por acreditarmos que os fatos sócio-históricos relacionados à educação superior brasileira em interação com o BM têm características próprias de cada época e lugar onde foram aplicados.

Lançando mão das palavras de Minayo (1994), pode-se afirmar que o objeto dessa pesquisa é *histórico*, uma vez que está inserido dentro de um espaço-tempo específico. Por isso, leva-se em consideração que *o real é relacional* (BOURDIEU, 2011) e que o local propício para a construção do pensamento epistemológico é a realidade das situações ocorridas (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015). Situações estas, registradas em documentos datados e intencionalmente construídos.

Nesse sentido, ao analisarmos as atuações do BM na educação superior, também estamos considerando os processos históricos contemporâneos a tais propostas. Sob essa lógica, compreendemos que “[...] o objeto é o que objeta” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 78), porque foi ele quem nos levou a pensar a metodologia necessária para que ele mesmo fosse descoberto/explorado. Assim, optou-se pela pesquisa documental pelo fato de sua metodologia oferecer as bases para a investigação das fontes que registram as nuances dos projetos para a educação superior no Brasil promovidos pelo governo brasileiro em parceria com o BM.

De acordo com Gil (2009) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é o tipo de pesquisa onde os pesquisadores se valem de fontes documentais para a construção do trabalho. Nesse tipo de pesquisa os proponentes lançam mão dos mais variados

tipos de documentos, sejam eles mapas, fichas, formulários, documentos pessoais, cadernetas, discos, objetos, dentre outros.

Para Lüdke e André (1986), também são considerados documentos, os diários pessoais, as leis, as normas, os regulamentos, os pareceres e as estatísticas. Sem dúvida, a utilização de documentos nas pesquisas é uma prática que deve ser valorizada e estimulada no meio acadêmico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A literatura especializada na área propõe várias nomenclaturas para essa metodologia de pesquisa, dentre as quais “[...] pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Lüdke e André (1986, p. 40), explicam que se faz necessária a “[...] caracterização do tipo de documento [...]”, se oficial (Lei, Resoluções jurídicas, Decretos-Lei), se técnico (planejamentos, relatórios) ou pessoal (diários, bilhetes).

Diferentemente da pesquisa bibliográfica, onde as fontes são os textos produzidos sobre o conteúdo a ser analisado, a pesquisa documental vai além, por exigir do pesquisador que busque as fontes primárias. “As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Embora a literatura apresente mais de um tipo de delineamento para as etapas dessa metodologia de pesquisa, nos baseamos nos pressupostos de Gil (2009). A partir das considerações desse autor, ponderamos que existem seis etapas para a elaboração de um delineamento documental passível de execução e replicação, a saber: (1) determinação dos objetivos; (2) elaboração do plano de trabalho; (3) identificação das fontes; (4) localização das fontes e obtenção do material; (5) tratamento dos dados; e, (6) construção lógica e redação do trabalho.

Por termos como objeto de estudo determinadas ações do BM no *campo* da educação superior do Brasil, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar os projetos no *campo* da educação superior brasileira, que caracterizam interações entre o Brasil e o BM.

Com base nisso, temos como objetivos específicos:

- Compreender os processos de construção dos acordos entre o Brasil e o BM para a educação superior;
- Identificar se existem imposições ou acordos com consentimento no processo de construção da política de educação superior do Brasil em parceria com o BM;
- Identificar as orientações do BM para a educação superior do Brasil, no que tange aos mecanismos que geram a globalização; e,

- Descrever a natureza dos processos de globalização nos projetos do BM para a educação superior no Brasil.

Partindo do pressuposto de que o “objeto construído” (DEMO, 1989) é considerado como tal a partir da realidade que o circunda, analisar ações do BM e suas relações com a educação superior brasileira, no que tange aos processos de globalização, é fruto da necessidade de desvendarmos a influência da rede das relações neoliberais contemporâneas no sistema educacional do Brasil, principalmente, em tempos onde a educação superior está, mais do que nunca, relacionada às demandas do mercado.

Tal fato significa que as intrincadas relações não se esgotam com a formulação de documentos e suas respectivas contextualizações históricas, mas, pelo contrário, essa rede se coloca de forma mais diversa e responde funcionalmente aos pressupostos da chamada “era neoliberal de mercado”. Lança-se mão de uma metáfora a partir da ideia de uma rede, porque a formatação reticular expressa claramente o que tem acontecido entre as demandas sociais referentes à universidade e a macropolítica economicista mundial.

Na elaboração do plano de trabalho, seguimos reelaborando, ao longo dos dois semestres de 2015, o projeto de pesquisa inicial. Tínhamos por objetivo “Mapear as atuações do Grupo Banco Mundial para a educação no Nordeste”. Entretanto, não demos prosseguimento ao mesmo, porque ficaria muito amplo dar conta de todos os projetos que o BM já lançou para o Nordeste. Assim, ao observar que o objeto “relações entre os mecanismos de globalização e a educação superior no Brasil por meio do BM”, é pouco discutido no *campo*, decidimos tratar sobre o assunto.

Para a identificação das fontes e para a localização das fontes e obtenção do material – que interpretamos como sendo fases muito semelhantes, daí a descrição conjunta das mesmas – fizemos um levantamento no sítio eletrônico do BM²⁶, na seção de “projetos para educação superior”. Lá, encontramos informações sobre todos os projetos até então firmados com o Brasil para o fomento desse nível de educação. Como exposto no site do BM, foram 11 (onze) projetos, mas apenas 10 (dez) deles foram efetivados. Os arquivos referentes a esses projetos foram obtidos na plataforma *on-line* do organismo.

Dentro desse montante, percebeu-se que a maioria desses projetos tiveram por objetivo o fomento da Educação Básica, não tendo a educação superior como o centro do financiamento. Por isso, o projeto do BM selecionado para servir de objeto desse estudo foi o *Science and*

26

<http://www.worldbank.org/> ou
http://www.worldbank.org/en/country/brazil/projects/all?sector_exact=Tertiary+education&qterm=&lang_exact=English

Technology Reform Support Project III – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT III).

Na lista de projetos, o PADCT III é colocado como sendo o sexto acordo firmado entre o Brasil e o BM. Por tratar de C&T, verificamos que ele está mais diretamente ligado à educação superior e, conseqüentemente, aos objetivos de nossa pesquisa. Seu *corpus* é de 105 (cento e cinco) páginas, divididas em 5 (cinco) textos – publicados antes, durante e depois da execução do mesmo. Abaixo estão descritos os documentos que compõem o projeto:

Science and Technology Reform Support Project – PADCT III

Data de início: 18 de dezembro de 1997

Data de encerramento: 31 de julho de 2004

Primeiro documento gerado: 5 de setembro de 1997

Documentos que compõem o projeto:

1º - Brazil – Science and Technology Reform Operation (English): 5 de setembro de 1997; Project Information Document.

2º - Brazil – Science and Technology Reform Support Project (English): 26 de novembro de 1997; Project Appraisal Document.

3º - Conformed Copy – L4266 – Science and Technology Reform Support Project – PADCT III – Loan Agreement (English): 17 de março de 1998.

4º - Brazil – Science and Technology Reform Support Project – Third PADCT (English): 3 de março de 2005; Implementation Completion and Results Report.

5º - Brazil – Science & Technology Reform Support III (English); 1 de junho de 2005; Implementation Completion Report Review

Desta feita, o *corpus* está composto por 5 documentos, publicados em nome do BM, entre 1997 e 2004. Eles estão disponíveis para acesso, de modo gratuito, no sítio eletrônico do BM. Eles foram escolhidos porque, após a leitura flutuante, identificamos que dos 10 projetos – que segundo o BM se dirigiam a educação superior –, esse é o que mais se volta para o *campo*. Daí considerá-lo como representativo dos projetos do BM para a educação superior no Brasil.

Além disso, o projeto *sob análise* tenciona o fomento da C&T no *campo* da educação superior, engajando-o no mercado mundial da produção de conhecimento, cujo os fatores nacionais e internacionais estão em constante conflito. Os documentos submetidos à análise são homogêneos e pertinentes ao estudo, porque retratam um cenário delineado pelo Estado brasileiro e o BM em face das relações entre a educação superior e o mercado.

As orientações macropolíticas do BM para a educação superior para todos os seus Estados-membros, e aquelas direcionadas especificamente aos países em desenvolvimento, foram levadas em consideração, devido a, em nosso entendimento, servirem como um “prenunciador” do modo como os projetos locais de cada Estado são planejados. Os textos analisados foram: *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo* (1987), *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (1996). Todos esses documentos foram obtidos no *site* do BM.

Em paralelo, fomos em busca dos documentos do plano nacional que legislam sobre o sistema da educação superior. Em especial, demos destaque à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Elas foram escolhidas porque eram os documentos jurídicos de maior envergadura, quando do acordo estabelecido entre o governo brasileiro e o BM ora analisado.

A legislação constitucional e a legislação infraconstitucional brasileiras foram discutidas para que fosse viabilizada a contextualização do PADCT III. Procedeu-se dessa maneira, devido ao fato de um de nossos objetivos ter sido identificar se as interações se dão a base da imposição ou da intervenção com consentimento.

No que se refere ao tratamento dos dados, lançamos mão, principalmente, de publicações da área de educação, objetivando saber como vem se construindo o diálogo acerca do posicionamento do BM em matéria de educação superior. As fontes de maior proeminência foram a base do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a base da *Web of Science* e o Banco de Teses & Dissertações da CAPES nas quais conseguimos ter acesso à artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. As(os) palavras-chave/termos-chave para busca foram: Educação, Educação Superior, Neoliberalismo, Organizações Internacionais e educação, Banco Mundial e Globalização.

Por essas fontes terem servido como um meio para a compreensão e caracterização do *campo*, o tratamento delas se constituiu como um estudo exploratório das pesquisas já realizadas sobre a temática em questão. A proposta também foi realizar um estado da arte sobre o assunto. Segundo Jezine (2014, p. 201), “o Estado da Arte é um tipo de estudo, de cunho investigativo, que objetiva sistematizar e descrever as características da produção do conhecimento”.

No estudo exploratório inicial, foi observada a necessidade de estarmos atentos às três características que Ball (2006) elenca quando dialoga acerca dos pesquisadores em políticas educacionais, a saber: o (1) conjunto de políticas, (2) as relações políticas e (3) os diferentes

níveis da política. No *campo* sobre o qual se debruça o presente trabalho, pode-se afirmar que: a primeira característica diz respeito aos documentos formulados pelo Estado Brasileiro e o BM para a educação superior no Brasil; a segunda refere-se às relações que os documentos preconizam para que as ideias escritas em cada um deles sejam concretizadas; e, a terceira, por sua vez, refere-se aos diferenciados níveis políticos que são transpassados para a formulação e concretização do que é representado em cada um dos documentos.

De acordo com Bourdieu (1998), os argumentos dominantes não têm unanimidade. Por isso, a pesquisa documental aqui apresentada levou em conta as fissuras do “[...] verniz de vocabulário técnico” (BOURDIEU, 1998, p. 74) presentes nos documentos analisados. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a análise daquilo que “não é permitido ser dito”, é tão importante quanto as “palavras pronunciadas” (BOURDIEU, 1998, p. 95).

Tendo em vista isso, é fato que o objeto dessa pesquisa poderia ser interpretado a partir de variadas metodologias, pois existe um sem-número de abordagens para compreendermos os fenômenos que envolvem a educação (BALL, 2006). Entretanto, a que mais se adequou aos objetivos acima expostos foi a Análise de Conteúdo.

Sobre a possibilidade de investigar o “não dito”, Moraes (1999) descreve que a Análise de Conteúdo é uma ótima ferramenta para tal finalidade. Nas palavras dele

[...] a busca de uma compreensão mais profunda não pode ignorar **o conteúdo latente das mensagens, revelado antes pelo não dito que pelo expresso**. Isto corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, **reveladas por descontinuidades e contradições**. (MORAES, 1999, p. 10, grifo nosso).

À vista disso, para o tratamento dos dados, lançou-se mão da técnica de Análise de Conteúdo, pois a mesma “[...] possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações” (GIL, 2009, p. 89). Além de possibilitar a compreensão do que está subjacente às expressões textuais (OLIVEIRA, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A Análise de Conteúdo é uma técnica de tratamento de dados desenvolvida nos meados do século XX, que objetiva fazer a sistematização e a análise das ideias presentes nos posicionamentos, verbalizados ou escritos, dos sujeitos (BARDIN, 2011). O tronco principal do método se divide em quatro etapas, quais sejam: Pré-análise (subdividida em: escolha dos documentos, formulação dos objetivos, elaboração de indicadores), onde é realizada a leitura flutuante do material; Exploração do material; Tratamento dos resultados obtidos; e, Interpretação (BARDIN, 2011)²⁷.

²⁷ Moraes (1999) acredita que o método se divida em cinco etapas: a “Preparação das informações”, a “Utilização ou transformação do conteúdo em unidades”, a “Categorização ou classificação das unidades em categorias”, a

No conjunto das etapas, vê-se que há características das abordagens quantitativa e qualitativa, possibilitando a classificação da pesquisa como pertencente à ambas (MORAES, 1999). Pois, enquanto na primeira dá-se importância à frequência de um item, na segunda, a aparição ou não do elemento indicam relevância e representatividade. A ênfase da pesquisa qualitativa está nos processos dos significados que não podem ser quantificados. De acordo com Moraes (1999)

Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, **esta metodologia de análise de dados [Análise de Conteúdo] está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações.** (p. 1, grifo nosso).

Lançou-se mão dessa técnica pelo fato de poder aplicá-la em diversos casos e *campos* científicos (OLIVEIRA, 2008), como nas Ciências Sociais, Ciências Humanas, Letras e Linguística. Também, por ela permitir ao pesquisador a análise aprofundada e profícua, a partir de um viés indutivo, dos conteúdos apresentados ou subjacentes (MORAES, 1999). A esse respeito, considera-se que

[...] qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (MORAES, 1999, p. 2).

Não existe apenas um método de Análise de Conteúdo, mas sim uma multiplicidade de formas de vê-la e concebê-la. Porém, de modo geral, todos eles obedecem a dois princípios básicos: a “superação da incerteza” e o “enriquecimento da leitura” do texto em análise (BARDIN, 2011). Ela tem o “código linguístico” como a fonte do que se almeja compreender. Por isso, ela é considerada como um suporte para a vigilância crítica do código linguístico através do qual a mensagem é emitida.

Oliveira (2008) enumera alguns conceitos-chave da análise de conteúdo: Objetividade, Sistemática, Conteúdo Manifesto, Unidades de Registro (UR), Unidades de Contexto (UC), Construção de Categorias (CC), Análise Categorical (AC), Inferência e Condições de Produção (CP). Algumas destas podem ser encontradas em Bardin (2011), tais como a UR e UC. O quadro abaixo demonstra o alcance analítico dessa técnica.

“Descrição” e a “Interpretação”. Porém, nessa pesquisa levaremos em consideração as três etapas descritas por Bardin (2011).

Quadro 2: Domínios possíveis da aplicação da Análise de Conteúdo

Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo				
Quantidade de pessoas implicadas na comunicação				
Código e suporte	Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Grupo restrito	Comunicação de massa
LINGUÍSTICO				
Escrito	Agendas, maus pensamentos, congeminções, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
ICÔNICO (sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes etc.)	Garatujas mais ou menos automáticas, grafites, sonhos.	Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas por meio da imagem.	Toda a comunicação icônica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (i.e, tudo o que não é linguístico e pode ser portador de significações; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos etc.).	Manifestações histéricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, coleções de objetos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfativos, manifestações emocionais, objetos cotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como rituais e regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

Fonte: Bardin (2011, p. 40, grifo nosso)

De forma complementar às informações do quadro, Bardin (2011) argumenta que os documentos podem ser classificados em dois tipos: os “suscitados pela necessidade de estudo” e os “documentos naturais”. Os “suscitados pela necessidade de estudo”, referem-se às respostas ao questionário utilizado na pesquisa – quando for o caso –, aos resultados dos testes, às experiências do pesquisador no campo de estudo etc.. Os “documentos naturais”, dizem respeito àquilo que o campo da pesquisa já apresenta.

Ao enquadrarmos esta pesquisa nas colocações de Bardin (2011), consideramos que os documentos do PADCT III que foram analisados são do escopo dos **documentos naturais**; seu tipo de **código** é o linguístico, em seu suporte **escrito**; com um **grupo restrito** de pessoas/instituições implicadas na comunicação.

O campo de aplicação da Análise de Conteúdo é, sem dúvida, o campo da linguagem (BARDIN, 2011). Ela propõe ao pesquisador uma análise dos significados e/ou significantes do léxico e dos procedimentos para a composição do texto, nesse entendimento, esta técnica visa desvendar as condições sob as quais determinados conteúdos foram produzidos – como, por exemplo, o conteúdo político presente nos discursos (OLIVEIRA, 2008; BARDIN, 2011).

Isso nos levará a fazer inferências, tanto a partir da situação do emissor, quanto a partir da situação do destinatário. Dessa maneira, reitera-se que este método analítico não se baseia na busca por padrões estandardizados da “objetividade científica” positivista (BARDIN, 2011), uma vez que compreende os fatos analisados como únicos e dotados de variáveis geopoliticamente localizadas.

O receptor, enquanto polo oposto ao do emissor, é aquele que recebe e (re)interpreta a mensagem. Se consideramos apenas o BM como o emissor da mensagem, estaremos elegendo-o como umpositor das políticas. Da mesma forma que, se considerarmos apenas o Brasil como emissor, estaremos considerando-o como o único elaborador de propostas. Aqui, considerou-se que ambos podem ser emissores e/ou receptores da mensagem, isto é, emissores e/ou receptores da mensagem política para os sujeitos do *campo* da educação superior no Brasil.

Acreditamos que as mensagens do BM são baseadas em um conteúdo normatizado pelo economiscismo. Elas apresentam estruturas linguísticas passíveis de interpretação, possibilitando a superação da “leitura simples do real”. Por isso, as ponderações feitas sobre o conteúdo latente dos textos analisados tiveram os conteúdos explícitos como orientação²⁸, o que evitou elucubrações desconexas aos critérios da técnica. Para Bardin (2011), ter essa postura faz o pesquisador assemelhar-se a uma espécie de detetive provido de instrumentos precisos para a compreensão da realidade social reportada no texto (BARDIN, 2011).

Baseado na teoria de Saussure, Bardin (2011) argumenta que a Análise de Conteúdo tem como objeto a “fala”, assim como, o debruçar-se na compreensão da linguagem de emissores identificáveis. E isto perpassa as condições materiais do tempo contemporâneo aos textos, levando-nos ao entendimento de o porquê do uso de certas palavras e conceitos.

A análise realizada por esta pesquisa considerou as evidências que levaram o BM a pronunciar certos enunciados, em detrimento de outros (as *causas* da mensagem). Como também, foram consideradas as possíveis *consequências* advindas desses enunciados, ou seja, os *efeitos* produzidos pelo conteúdo da mensagem.

²⁸ Sobre os “conteúdos explícitos” e os “conteúdos latentes”, sugere-se a leitura de Oliveira (2008).

A caracterização do emissor da mensagem, da mesma forma que a situação onde ele se encontra, melhor basearam as análises construídas em torno do objeto. Nesta feita, demos ênfase aos conteúdos políticos do Estado brasileiro em interação com o BM, no tocante a (re)configuração do *campo* da educação superior brasileira, levando em consideração a posição econômica do Brasil na América Latina, como também a posição do BM dentro do *campo* da educação superior latino-americana.

Outro ponto fundamental na Análise de Conteúdo são as categorias analíticas. Para Oliveira (2008), as categorias de análise representam a visão científica do pesquisador, um tipo de sistematização com fins a se tornar o caminho teórico-científico a ser traçado no momento da interpretação do texto. Na consideração de Bardin (2011, p. 61), “um conjunto de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências”.

O conjunto de categorias surge, primeiramente, da teoria que o pesquisador utiliza como base para sua pesquisa. E, como desdobramento destas, já representando um caráter de autonomia científica, o pesquisador percebe a possibilidade de serem criadas outras (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). As categorias utilizadas no momento da análise dessa pesquisa giraram em torno, ora do posicionamento teórico de Dale (1999), ora em torno do posicionamento de autores que acreditam na tese da não-imposição do BM, destacadamente Silva (2002).

É importante que sejam descritas as categorias utilizadas para análise do conteúdo manifesto e do conteúdo latente dos documentos. Neste caso, estas categorias também serviram para o entendimento dos textos legislativos brasileiros para a educação superior e os documentos macropolíticos do BM. As categorias foram:

- **Compulsory:** A natureza da relação é compulsória, isto é, ao manter parceria, os Estados automaticamente se submetem aos interesses do BM.
- **Explicit:** As políticas externas são implantadas e seus efeitos são explicitamente conhecidos pelos países recebedores.
- **Particular Policy Goals:** Os objetivos das políticas são particulares, logo, não podem ser considerados como “idênticos” aos de políticas aplicadas em outros países.
- **International Organization:** As transações se dão a partir das regras fixadas pelo BM.
- **Leverage:** acordos envolvem ganhos futuros, por meio de cobranças de juros.

- **Multinational:** As partes envolvidas estão para além dos atores nacionais, uma vez que o BM é o mediador do processo.
- **Supranational Body:** A origem dos projetos se dá no âmbito do OI, assim é possível de ele suplantar algumas das vozes locais.
- **Conscious Decision:** As dimensões do poder desse tipo de mecanismo envolvem conscientização das decisões tomadas.
- **Agenda Setting:** capacidade de operacionalizar os meios que levam aos fins almejados nas proposições políticas.
- **Rules of game:** a possibilidade de definir o papel do *corpus* envolvidos no processo político.
- **Indirect Regime:** As transações permitem o regime indireto dos fundos – isto é, os valores acordados podem envolver contrato de pessoal terceirizado.
- **Intervenção Consentida:** Os atores políticos do governo brasileiro responsáveis pela configuração do *campo* do ensino superior apresentam diretrizes básicas para que o BM estabeleça seus projetos. Apenas depois do jogo de interesses, os projetos entram em execução.

Cada conceito acima apresentado está dentro do campo teórico que lhe é próprio. Como visto, é fundamental ressaltarmos a importância de discutirmos sobre a temática da educação projetada pelo BM junto ao Estado brasileiro e, principalmente, debatermos as possíveis relações entre os mecanismos que geram os processos de globalização e tais projetos para o *campo* da educação superior no Brasil. É por isso que a concepção de que existem conflitos é tão pertinente e contemporânea aos estudos de nossa época.

4 O GRUPO BANCO MUNDIAL: AGÊNCIAS E LINHAS DE ATUAÇÃO

4.1 O contexto de criação do Banco Mundial

O BM nasceu em Julho de 1944, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), durante a conferência de Bretton Woods, ocorrida no Estado de New Hampshire, nos Estados Unidos da América (EUA) (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006; BORGES, 2010; MELLO, 2012; IANNI, 2013), sendo o Brasil um de seus cofundadores. Em 1947, ele tornou-se um organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1947 (SGUISSARDI, 2000).

O encontro ocorrido em Bretton Woods também marca o deslocamento do eixo econômico internacional para Wall Street (EUA) (SILVA, 2002), devido ao BM ter sua sede naquele país. O objetivo de criação deste organismo foi, decerto, o reordenamento das economias da Europa que foram devastadas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (KRUPPA, 2001; SILVA; AZZI; BOCK, 2005), no contexto do Plano Marshall (SEITENFUS, 2005).

Segundo Mello (2012) e Seitenfus (2005), o Plano Marshall se configurou em um projeto de ajuda econômica e técnica dos EUA para a Europa Ocidental. E, para coordenar as propostas de reconstrução ensejadas pelo Plano, foi criada em 1948 a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), que em 1960 foi substituída pela OCDE (SEITENFUS, 2005). Dentre os países que se beneficiaram com esta medida estão a Alemanha, a França e a Grã-Bretanha, além do Japão – embora pertencente ao continente asiático (MELLO, 2012).

Coadunando com essa assertiva, Martins e Farias (2007) e Ianni (2013) dizem que o contexto da Segunda Guerra Mundial foi decisivo para a emergência dos pressupostos da economia baseada no capital internacional. Logo, o surgimento do BM, como um organismo multilateral de apoio financeiro, foi um dispositivo para este desdobramento capitalista. Em uma releitura de Silva (2002) e de Seitenfus (2005), podemos inferir que desde a sua criação, o BM segue o *princípio da condicionalidade*, segundo o qual os empréstimos são concedidos em parcelas onde, caso o país beneficiário cumpra as metas preestabelecidas para determinado prazo, ele recebe a outra parcela do empréstimo por parte do Banco.

Dessa maneira, os conceitos de *ajuda financeira/econômica* e de *auxílio monetário* ganham contornos específicos. O primeiro, diz respeito ao retorno de médio e longo prazo; já o segundo, a retornos de curto prazo (SEITENFUS, 2005). De acordo com Charlot (2007), o FMI ficou encarregado de emprestar dinheiro em condições de curto prazo, enquanto que o BM

faz operações de crédito em condições de longo prazo²⁹. Dentro dessa perspectiva, o BM, desde as suas primeiras intervenções, lança mão de tais pressupostos para conferir empréstimos aos países-membros – sempre levando em consideração o montante de capital que o país envolvido na operação possui.

Somada à proposição de *ajuda econômica*, a luta ideológica contra os ideais comunistas no contexto da Guerra Fria, que já ganhava proeminência em alguns dos países do Velho Continente, também foi uma tônica de atuação utilizada pelos organizadores do Banco (MELLO, 2012). Os EUA detêm a liderança das posições tomadas pelo organismo desde que o mesmo foi criado. Assim, quando a Segunda Guerra terminou, a divisão mundial em dois blocos econômicos, o Capitalista e o Socialista, foi aquecida por este organismo. Obviamente, ventilando as pressuposições de Wall Street. Também é fato que o BM orientou alguns países emergentes à vinculação ao bloco capitalista (SILVA; AZZI; BOCK, 2005).

Com o desenrolar da Guerra Fria, o Banco Mundial, nas palavras de Seitenfus (2005), passa por mudanças substanciais no que tange aos objetivos de suas intervenções. As características de atuação giraram em torno de cinco grandes momentos que duraram, em média, onze anos cada (SEITENFUS, 2005). Tais períodos foram: **1945-1956**, **1956-1968**, **1968-1980**, **1980-1994** e **1994-2005**. Cabe lembrar que em todo o momento os EUA comandavam estes direcionamentos. Abaixo são descritas as principais características dessas atuações.

O período de **1945-1956**: empréstimos para a Europa Ocidental, objetivando acordos comerciais no contexto do Plano Marshall. E, até a década de 1960, o BM coordenou medidas estratégicas da Guerra Fria (SGUISSARDI, 2000). De **1956-1968**: assistência para o favorecimento de indústrias na América Latina, com foco em telecomunicações, energia e transportes. No ano de 1956, doze anos após a criação, o BM passa a fornecer empréstimos às economias em desenvolvimento, sobretudo às da América Latina. Para Silva, Azzi e Bock (2005), o período de 1950 a início de 1970 é marcado pela primazia nos investimentos em industrialização nos Estados do “Terceiro Mundo”. As proposições teóricas de Mello (2012) defendem que, na década de 1960, um novo olhar político do Banco é estabelecido, a saber: o nascimento de assuntos de natureza técnica para a área de educação.

Entre **1968 e 1980**, se destacam: o desenvolvimento de projetos para as áreas da educação e da agricultura – destaca-se que nesta época houve um aumento da dívida externa de alguns países em desenvolvimento. Pondo em evidência a década de 1970, pode-se afirmar que

²⁹ Silva (2002) afirma que as atuações do Banco podem ser entendidas a partir de três vertentes: a do financiamento, a de crédito e a de investimentos. Sendo todas elas operacionalizadas com dinheiro público e/ou privado.

este organismo trabalhou em prol da construção do que hoje é denominado *neoliberalismo*, como também se esforçou para elaboração de um projeto de reforma para a superação da crise do Estado de Bem-Estar, propondo um modelo que o suplantasse (SGUISSARDI, 2000; HARVEY, 2014; HARVEY, 2005; COSTA, 2006) nos países centrais do capitalismo. Nas palavras de Ianni (2013, p. 100-101),

Aí [no neoliberalismo] nascem diretrizes relativas à descentralização, desregulação, privatização, liberalização e regionalização. São diretrizes que principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD) encarregam-se de codificar, divulgar, implementar e administrar. Enquanto o liberalismo baseava-se no princípio da soberania nacional, ou ao menos tomava-o como parâmetro, o neoliberalismo passa por cima dele, deslocando as possibilidades de soberania para as organizações, corporações e outras entidades de âmbito global.

No intervalo entre **1980 a 1994**: políticas de ajuste com impactos macroeconômicos; e, atenuação de tensões advindas dos setores sociais. As tensões ocorreram devido às mudanças nas políticas relativas ao emprego que foram notadamente transformadas com o avanço do capitalismo. Segundo Sguissardi (2000), a década de 1990 foi marcada por diretrizes do BM para a construção da concepção neoliberal de mercado por meio do que foi denominado de Consenso de Washington.

No ínterim de **1994 a 2005**: existe a promoção de programas direcionados às classes econômicas hipossuficientes dos países-membros, com foco no ataque à pobreza (ALTMANN, 2002). Nessa fase, ocorrem reformas para a abertura econômica, a desregulamentação e a privatização dos setores públicos, ainda como resultado do Consenso de Washington. Durante esses anos, o órgão também cria medidas voltadas para o desenvolvimento sustentável (SEITENFUS, 2005).

Uma vez que as modificações políticas de caráter macroeconômico, em vigor após o final dos anos 1980, ao contrário de resolver os problemas, os aprofundaram – o que foi demonstrado pela diminuição do Produto Interno Bruto (PIB) de boa parte dos países pobres, como também pela elevação dos índices de desemprego e de fome –, o BM lança um documento denominado *Depois do consenso de Washington: a importância das instituições* (SGUISSARDI, 2000).

Dez anos depois do Consenso, quando o documento foi lançado, era claro o fato de que o desenho das políticas não levava em consideração os fatores sócio-históricos dos países onde elas eram implantadas, mas apenas a economia, o que provocava reduções analíticas baseadas no economicismo Coraggio (1996 apud SGUISSARDI, 2000).

De acordo com Solé (1995), dentre os anos de 1994 e 2000, o BM objetivou: apoiar a reconstrução e os projetos de desenvolvimento econômico dos Estados-membros, estimulando os meios produtivos daqueles países com parco desenvolvimento; aumentar o equilíbrio econômico, a médio e a longo prazo³⁰, elevando a produtividade e o nível de vida; e, proporcionar boas condições de trabalho no território dos países-membros.

Essas metas seriam alcançadas por meio de empréstimos do BM para empresas do setor público ou privado. Da mesma forma que através da realização do envio de técnicos e especialistas para avaliarem a situação-problema vivenciada naquela nação (SGUISSARDI, 2000). A partir dessa avaliação, esses técnicos desenvolveriam planejamentos para remover os encaixos, como também, o BM contribuiria para a formação de pessoal qualificado para resolução de problemáticas específicas (SGUISSARDI, 2000).

Para Altmann (2002, p. 79)

Embora a política de crédito do BIRD [referindo-se ao BM como um todo] à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial.

O debate levantado por Seitenfus (2005) é limitado ao ano de 2005. Porém, é possível considerar que, no período compreendido entre 2005 e 2015, as políticas bancárias não se distanciaram dos objetivos de: desenvolvimento econômico para a erradicação da pobreza; desenvolvimento econômico visando a escolaridade de meninas e mulheres; desenvolvimento econômico baseado no viés ecológico, com vistas à proteção dos Estados-membros para com seus ecossistemas, incluindo a diminuição das taxas de emissão de CO₂; desenvolvimento econômico em países da África, com foco no empoderamento de mulheres por meio da educação; e, desenvolvimento econômico contra a discriminação racial (BANCO MUNDIAL, 2011; WORLD BANK, 2015).

A característica *desenvolvimento econômico*, inquestionavelmente, marca as proposições do BM. Uma análise sobre o mesmo não pode prescindir da compreensão da dinâmica do capital e, principalmente, do fortalecimento das grandes potências como norteadoras das diminuições dos conflitos econômicos nos países em desenvolvimento e dos povos que vivem abaixo da linha da pobreza. Em certa medida, isso se mostra um tanto quanto contraditório, pois, se de um lado, o BM se propõe a diminuir os problemas mundiais, principalmente, no que tange ao acesso à educação, promovendo por meio deste o

³⁰ Fonseca (1998) também discute sobre as atuações de longo prazo geridas pelo BM.

desenvolvimento dos países, de outro, ele protege as grandes economias, o que inclui o destaque destas na produção científica e tecnológica.

De uma maneira ou de outra, o Banco protege uma balança comercial favorável a uma porcentagem de desemprego e ao acúmulo de capital. É bem verdade que o discurso deste organismo é fruto de disputas ideológicas e de posições contraditórias, até mesmo entre os seus países-membros. Dá subsídio a essa assertiva o fato de que, ao mesmo tempo em que o BM auxiliou na reconstrução econômica dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, ele também serviu de apanágio aos EUA para que o mesmo viesse a lançar suas bases para vir a se tornar uma superpotência mundial, pois, uma vez que controlava a concessão de empréstimos aos países devastados, os EUA também impunham suas políticas regulatórias (ver HARVEY, 2014).

Sobre o fisiologismo entre as OI e os países centrais, Ianni (2013, p. 245) argumenta que “[...] as organizações internacionais, compreendendo regionalismos e globalismos, exercem suas atividades priorizando interesses de nações com maior poder econômico, político, militar e cultural”. Na tese Sguissardi (2000), o BM não se desvia do que os países desenvolvidos decidem como estratégia econômica e como melhor opção ao desenvolvimento do mundo (SGUISSARDI, 2000).

Nesse contexto, é válido dizer que todos aqueles que já passaram pela presidência do Banco Mundial eram norte-americanos, especificamente nascidos nos EUA. Mesmo o atual comandante, o médico e antropólogo, formado pela Brown University e Harvard Medical School, Jim Yong Kim, nascido em Seoul, Coreia do Sul, é naturalizado estadunidense (WORD BANK, 2015).

Dando ênfase aos processos de privatização que irradiam e são inerentes ao Banco, Kruppa (2001) considera que a definição pormenorizada de cada uma das agências que o compõe é de fundamental importância para o entendimento sobre as ações exercidas pelas mesmas. Sendo assim, abaixo é descrito o processo de ação das agências que compõem o Banco Mundial, ou melhor, o Grupo Banco Mundial.

4.2 De “Banco Mundial” a “Grupo Banco Mundial”

O que antes era denominado, apenas, como Banco Mundial, passou também a ter a denominação de Grupo Banco Mundial. Assim, quando a literatura contemporânea faz menção à sigla BM, ela se refere, tanto ao Banco Mundial, quanto ao conjunto das agências que compõem o Grupo Banco Mundial.

As cinco instituições multilaterais que formam o BM são: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Corporação Financeira Internacional (CFI); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Centro Internacional para a Resolução de Conflitos sobre Investimentos (CIRCI); e, Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI)^{31 32} (PEREIRA, 1998; SGUISSARDI, 2000; SEITENFUS, 2005; MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006; CHARLOT, 2007).

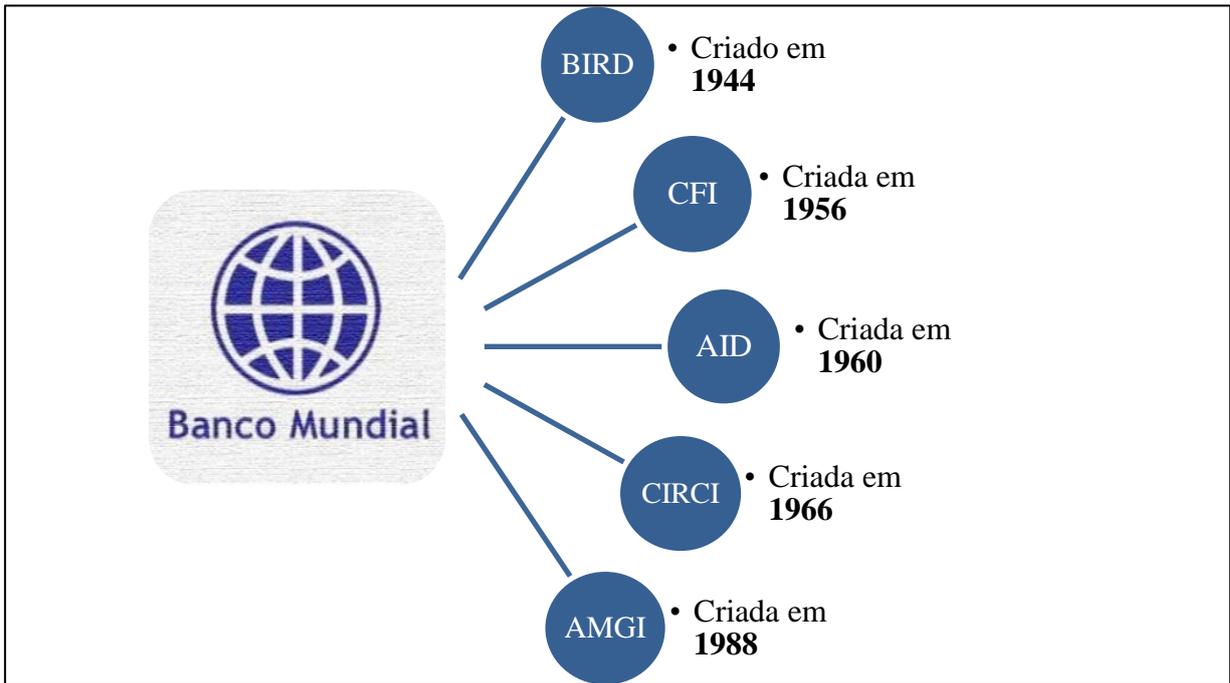
Uma vez que criar essas cinco instituições também significa multiplicar as linhas de atuação no setor público e privado (KRUPPA, 2001), a discussão acerca das mesmas é de suma relevância, pois cada uma delas têm pontos estratégicos diferenciados. Nessa lógica, para efetivar sua abrangência frente aos países-membros – que não necessariamente estão atrelados às cinco agências de maneira concomitante – as linhas de atuação ora se encontram, ora seguem caminhos diferentes, porém com um fim comum: o desenvolvimento econômico (*à la* neoliberalismo) e o fortalecimento dos processos de globalização.

Dessa forma, a seguir são apresentados os perfis de cada uma das agências, de acordo com as definições do próprio BM³³. Mas, antes, é apresentado um diagrama que simplifica a descrição das agências, dando ênfase às datas de criação/homologação das mesmas.

³¹ As siglas adotadas são as mais usadas na literatura nacional (FONSECA, 1998, 2013; SGUISSARDI, 2000; SILVA, 2002; BORGES, 2010, 2013; MELLO, 2012; IANNI, 2013). Os nomes, em Língua Inglesa, das agências do Grupo Banco Mundial são: *The International Bank for Reconstruction and Development* (IBRD); *The International Finance Corporation* (IFC); *The International Development Association* (IDA); *The International Centre for Settlement of Investment Disputes* (ICSID); e, *The Multilateral Investment Guarantee Agency* (MIGA), respectivamente.

³² Os trabalhos de Kruppa (2001) e Silva, Azzi e Bock (2005) apontam a existência de outra agência na composição do Grupo: o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). Entretanto, o sítio eletrônico do BM, local de onde a maioria das informações dessa seção foram auferidas, não o aponta como um membro do mesmo. Logo, não reservou-se espaço para descrição do GEF.

³³ As informações expostas nessa seção correspondem, em sua maioria, a uma releitura das informações expostas na página eletrônica do organismo (<http://www.worldbank.org/>).

Diagrama 1: Agências que compõem o Grupo Banco Mundial

Fonte: Criação do autor, com base nas informações do site do BM.

4.2.1 Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)

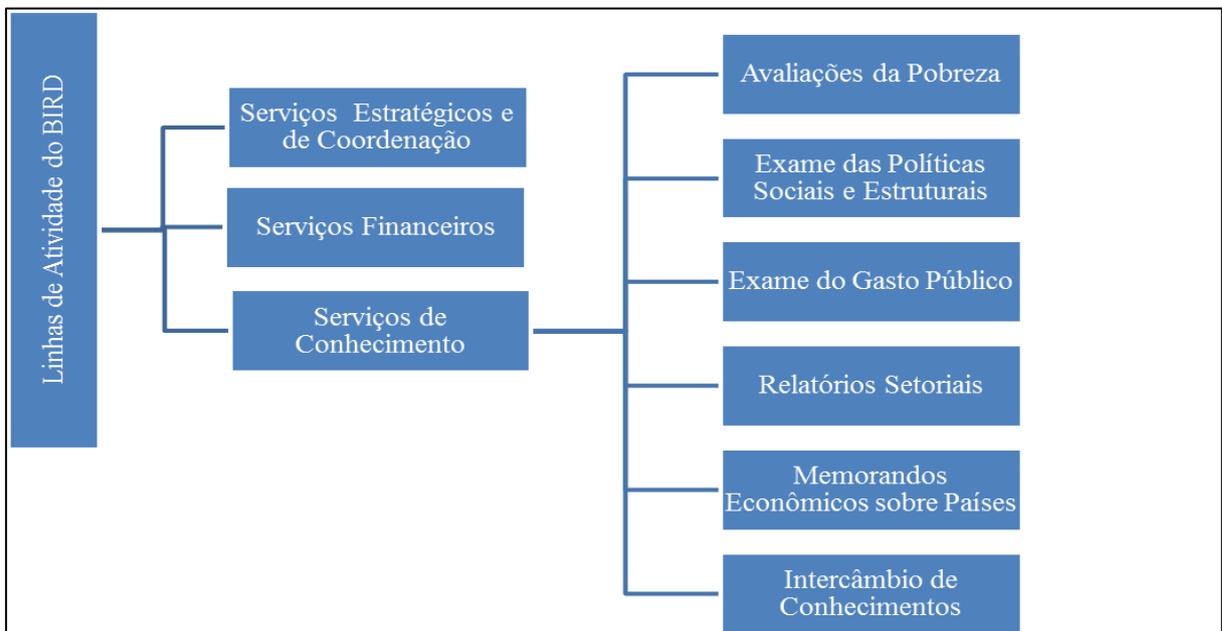
O desenvolvimento através de empréstimos, produtos de gestão de riscos, serviços de análise e medidas de assessoramento são alguns dos pilares de atuação desta agência. Ela foi criada em 1944, sendo a mais antiga divisão do Grupo Banco Mundial (KRUPPA, 2001) – é a instituição de origem do BM. Seu primeiro empréstimo é datado de 1947³⁴. Atualmente, ela tem 189 países-membros, os quais funcionam em um sistema de cooperativa, logo, em um sistema de ajuda mútua. É considerado um dos maiores financiadores de projetos, desde a sua criação. Os fundos do BIRD são alimentados pelas margens de juros que recebe dos países que pediram empréstimo, como também da rentabilidade de seu capital (SEITENFUS, 2005).

Os países que podem se aglutinar ao BIRD são aqueles classificados como de renda média, mas com capacidade de crédito – os que apresentam entre US\$1,026 e US\$12,475 *per capita*. Com relação aos países com menos de US\$ 1.026 *per capita*, vê-se que eles podem angariar fundos via BIRD se conseguirem demonstrar capacidade de crédito. Segundo Kruppa (2001), uma das condições básicas para o país pedir empréstimos a esta instituição é ser membro do FMI.

³⁴ O primeiro empréstimo concedido ao Brasil foi em 1949 (SEITENFUS, 2005).

Durante o ano de 2007, as operações de gestão de riscos de câmbio e taxas de juros giraram em torno de US\$ 5.400 milhões. Ainda naquele ano, esta agência empreendeu US\$ 12.800 milhões para 112 projetos³⁵. Os produtos e serviços prestados pelo BIRD são agrupados em três linhas temáticas: serviços estratégicos e de coordenação; serviços financeiros; e, serviços de conhecimentos – este último é ramificado em seis sublinhas: avaliações da pobreza, exame das políticas sociais e estruturais, exame do gasto público, relatórios setoriais, memorandos econômicos sobre países, e, intercâmbio de conhecimentos. O diagrama 2 auxiliará na compreensão das linhas de atividade do BIRD.

Diagrama 2: Linhas de atividade do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)



Fonte: Banco Mundial (adaptação do autor)

É significativo dizer que o BIRD é considerado a principal agência do Banco (SILVA; AZZI; BOCK, 2005). Segundo informação da própria agência, a administração é feita por um diretório de 25 membros, dos quais 20 são eleitos e 5 indicados (WORLD BANK, 2015). Nesse ponto de vista, as medidas tomadas servem para o fortalecimento conjunto das demais agências.

³⁵ Quando da realização desta pesquisa, a data mais recente de atualização das informações era o ano de 2007.

4.2.2 Corporação Financeira Internacional (CFI)

A Corporação Financeira Internacional (CFI) foi estabelecida em 1956. Atualmente estão vinculados a ela 184 países-membros. Seu foco de atuação é, único e exclusivamente, o setor privado da economia destes países, dos quais mais de 80% são “em desenvolvimento” e recebem apoio técnico no tocante à facilitação para criação de empregos, geração de receitas fiscais, melhoramento corporativo, criação de medidas de proteção ao meio ambiente e fomento das comunidades locais, sendo todas essas medidas voltadas para as instituições financeiras e empresas de mercados emergentes. Robertson (2012) confirma esse fato ao dizer que a CFI é a principal defensora do BM no tocante ao setor privado.

A CFI é fruto da preocupação de investidores privados ao reivindicar que as agências multilaterais, à época, não estavam apoiando seus investimentos. Daí, ao ser oficializada, passou a ganhar o reconhecimento internacional pelo montante crescente de capital que movimentava em suas ações e, antes disso, o reconhecimento se deve ao fato de ela ser um braço do BM. A lógica exposta pela agência nos faz perceber que, em todos os seus pilares, o levantamento de fundos para o setor privado é uma tônica.

É possível dividirmos a história da CFI em algumas fases: Criação (década de 1950); Período do Crescimento (1960-1970); Nova Era (o intervalo de 1980 a 1990); e, CFI hoje (dos anos 2000 até a presente data) (WORLD BANK, 2015). Utilizamos essa taxonomia, porque o Banco a utilizava e também por julgarmos ela mais elucidativa.

O primeiro momento (década de 1950) é denominado pela CFI como *Criação*. Como o próprio nome sugere, foi neste momento que foi criada a agência por Robert L. Garner. O ideal dele era criar planos de desenvolvimento da indústria e das empresas privadas nos países com baixo desenvolvimento. Em meados desse período, o governo dos EUA expôs a necessidade de ser criada uma corporação financeira de abrangência internacional, ligada ao BM, que desse subsídio para a concretização das ideias de Garner.

No ano de 1956 esta agência foi oficializada (ROBERTSON, 2012), tendo como chefe o próprio Garner. No momento da criação já havia um fundo de US\$ 100 milhões de capital autorizado para investimentos. No ano de 1957, acontece o primeiro investimento da CFI que, diga-se de passagem, foi um empréstimo à filial da *Siemens*³⁶ no Brasil (US\$ 2 milhões).

No segundo momento histórico (1960-1980), denominado pelo BM como sendo o *Período do Crescimento*, houve um extenso progresso da atuação da CFI. Em 1960, parte desse

³⁶ Empresa alemã de produtos de Energia.

organismo a ideia de criação da AID. De acordo com Robertson (2012) a CFI estandardiza um poderio máximo do setor privado, acreditando que ele é a panaceia para a diminuição da pobreza.

Em 1965, a CFI movimentou U\$ 600,000 de alguns países, dentre os quais a Alemanha, para o provimento da *Champion Cellulose* (companhia da área de celulose e papel). Durante o ano de 1971, emergiu o pensamento orientado para o fortalecimento dos bancos locais, através da criação do *Capital Markets Department*. Em 1972, aconteceu o primeiro serviço de assessoria de aconselhamento. Ainda no *Período do Crescimento*, em meados de 1970, a primeira missão regional foi realizada – ocorrida no leste da Ásia.

O terceiro período, entre 1980-1990, considerado pelo BM como o início de uma *Nova Era*, é marcado pelo perfil de atuação mais voltado para os países em desenvolvimento. Foi aqui onde houve a criação do *Caribbean Project Development Facility* – a primeira iniciativa de assessoramento recíproco entre países. Em 1984, a CFI passou a ter autonomia suficiente para emitir títulos próprios no mercado financeiro internacional.

Em 1989, a CFI recebeu a classificação “AAA” da agência de avaliação do setor privado. No ano de 1994, aprovou sua primeira política de divulgação pública de informação. Na *Nova Era*, os acordos em prol do desenvolvimento ambiental sustentável começam a surgir (1998) – neste momento, muitos dos fundos da CFI se engajaram na corrida em prol da sustentabilidade.

No quarto momento, intitulado pelo BM como *CFI hoje*, iniciado no ano 2000, as temáticas centrais têm sido as iniciativas privadas de sustentabilidade e as iniciativas privadas de saúde e educação. Com relação a estas duas últimas, são claras as ideias de incentivo à privatização de empresas estatais e a concepção da educação enquanto produto comercializável. Nas palavras de Kruppa (2001, p. 6, grifo nosso), a CFI “é o braço do Grupo Banco Mundial que vem financiando diretamente empresas privadas e **facilitando processos de privatização das estatais no Brasil e demais países em desenvolvimento**”.

Ora, se as pretensões da CFI giram em torno do fomento às IES privadas, é óbvio que os países signatários adotarão medidas de direcionamento de recursos a tais setores. Sob essa lógica, no tocante ao *campo* da educação superior, percebe-se que sempre haverá noções de administração privada permeando as instituições de ensino, seja no âmbito dos investimentos do Estado para o provimento dessa modalidade e/ou no âmbito da diversificação do sistema de ensino superior – tendo em vista que algumas de suas *instituições-parte* já são mercadoria nas

bolsas de valores internacionais³⁷. De acordo com Robertson (2012), um manual sobre como proceder no tocante às parcerias público-privadas, foi lançado pela agência.

Nas áreas de atuação da CFI, percebe-se que a concessão de oportunidades para os países saírem da pobreza e para melhoria de suas qualidades de vida, são as duas tônicas de planejamento estratégico desta agência. Suas ações permeiam quatro eixos, a saber: prestação de serviços básicos às áreas em vulnerabilidade (através da geração de empregos, por exemplo); promoção da abertura dos mercados e aquecimento da competitividade nos países em processo de desenvolvimento; apoio aos órgãos do setor privado; e, mobilização e levantamento de outras fontes financiadoras para o crescimento do setor privado. Embora com todas essas perspectivas, a CFI, contraditoriamente, é alvo de críticas devido à “[...] seu fracasso em abordar as necessidades dos mais pobres” (ROBERTSON, 2012, p. 294).

A criação de normas empresariais balizadas por ações coletivas no plano internacional também é objetivo da CFI. Ou seja, os setores privados devem estar em consonância aos ditames internacionais de mercado, para efeitos de entrada em bolsas de valores e outros espaços concorrenciais. Este engajamento faz parte da teia neoliberalizante, cujas políticas locais precisam estar conectadas a corrente mundial de desenvolvimento. Caso contrário, o crescimento seria inviável, pois não estaria obedecendo ao afã político da agência, resultando em empecilhos para o recebimento de empréstimos.

Visando cumprir seus objetivos, a CFI disponibiliza: investimentos diretos, através dos quais um empresário ou uma empresa nacional, que pretenda criar ou expandir um determinado negócio, pode solicitar investimentos; serviços de aconselhamento para as linhas de acesso à finanças, investimento climático, negócios sustentáveis, e parcerias público-privadas; *Asset Management Company*, que se ocupa dos grandes investidores institucionais privados desejosos em aumentar suas aplicações nos países de mercado emergente (WORLD BANK, 2015).

O *Asset Management Company*, merece especial atenção, porque é em seu interior onde são administrados o *CFI Fundo de Capitalização*, o *CFI Fundo Africano, Latino-americano e Caribenho*, o *CFI Fundo de Capitalização da África*, o *CFI Fundo do Banco de Capitalização*

³⁷ O trabalho de Gomes, Robertson e Dale (2012) problematiza a questão da relação entre “educação superior e ações nas bolsas de valores”. Os autores se debruçaram sobre o estudo da concepção do ensino superior como um produto que, segundo os mesmos, está no centro das disputas de grandes grupos mercantis em educação, tais como: Estácio de Sá, Anhanguera, Anhembí Morumbi e *Kroton Educational*.

E, para um outro ponto de vista sobre os processos de mercadorização da educação superior, recomenda-se a leitura de Borges (2015). Essa autora trata acerca da Organização Mundial do Comércio e da categorização da educação superior como uma mercadoria. Em seu texto, ela ressalta que o marco regulatório do *campo* da educação superior brasileira “[...] traduz continuidades e aprofundamentos no tocante à construção de uma concepção de educação superior como um serviço comercial, redefinindo-se o cidadão como usuário ou consumidor desses serviços” (BORGES, 2015, p. 961).

da Rússia, o CFI Fundo Catalizador e o CFI Fundo Global de Infraestrutura (WORLD BANK, 2015).

As agências governamentais parceiras da CFI são: *Department of Foreign Affairs and Trade* (Austrália); *Federal Ministry of Finance* (Áustria); *Development Bank of Austria* (Áustria); *Global Affairs Canada* (Canadá); *European Commission* (Comissão Europeia); *Ministry for Foreign Affairs of Finland* (Finlândia); *Ministry of Employment and the Economy* (Finlândia); *Hungarian Export-Import Bank* (Hungria); *Ministry of Finance Japan* (Japão); *Ministry of Strategy & Finance* (Coreia); *Ministry of Finance* (Luxemburgo); *Ministry of Foreign Affairs* (Países Baixos); *Ministry of Foreign Affairs & Trade* (Nova Zelândia); *Swedish International Development Cooperation* (Suécia); *State Secretariat for Economic Affairs SECO* (Suíça); *Department for International Development* (Reino Unido); e, *U.S. Agency for International Development* (USA) (WORLD BANK, 2015).

Também existem fundações que cooperam com a CFI, tais como: *Bill & Melinda Gates Foundation*; *eBay Foundation*; *Ford Foundation*; *Goldman Sachs Foundation*; *Hindustan Unilever Foundation*; *Kauffman Foundation*; *MasterCard Foundation*; *Omidyar Network Fund, Inc.*; *PepsiCo Foundation*; e, *Rockefeller Foundation* (WORLD BANK, 2015).

Vale a pena ressaltar que o conselho diretor da CFI é composto da seguinte forma: cada país-membro escolhe um delegado; estes, por sua vez, são representados por 25 diretores. Quanto maior o poder de capital aglutinado pelos delegados, maior será o seu poder de voto.

4.2.3 Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)

O foco de atuação da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) são os países mais pobres do mundo (SEITENFUS, 2005; MELLO, 2012). Esta agência do BM foi criada em 1960 e, na atualidade, dirige sua atuação para a redução da pobreza por meio da concessão de empréstimos (os chamados *créditos*), como também por meio de doações a projetos que visem à redução das desigualdades, melhorias da condição de vida dos povos e o progresso econômico. A sede da mesma está localizada em Washington-EUA, mesmo local onde fica a sede do BIRD (SEITENFUS, 2005). Sua primeira concessão de crédito aconteceu no ano de 1961. Desde que foi criada, já auxiliou 112 países.

Os projetos desenvolvidos pela AID, em muito se parecem com os do BIRD. A diferença está no fato de as atuações da AID se dirigirem aos países mais pobres do mundo (média de renda *per capita* de US\$ 1,215) – enquanto as do BIRD se voltam para aos países de renda média e àqueles de renda baixa com capacidade de crédito (WORLD BANK, 2015). Por ter a missão

de representar o BM frente a tais países, a AID é uma das mais proeminentes fontes de recursos, chegando a atender 77 países – dentre os quais, 39 estão localizados na África. Seus empréstimos são feitos a juros muitos baixos ou até mesmo a juros zero. O país que recebe o empréstimo pode ter até 40 anos para solver a dívida (WORLD BANK, 2015).

As atuações da AID estão baseadas nos seguintes pilares: melhorias climáticas; promoção da igualdade de gênero, com foco na autonomia das mulheres; auxílio para reconstrução socioeconômica de pós-conflitos, visando romper o ciclo vicioso dos países em constante estado de guerra interna e/ou contra seu bloco continental; atenuação dos efeitos das crises econômicas de grande impacto; integração regional, com vistas à unificação dos países atendidos em blocos econômicos (para a criação de um espaço propício ao fomento de conectividades telecomunicativas, transportes e intercâmbios comerciais); atenção básica a saúde; saneamento; reformas institucionais; infraestrutura; e, educação primária.

Enquanto boa parte dos fundos do BIRD advêm dos mercados financeiros internacionais, a maioria dos fundos da AID é baseada nas doações dos governos de países de média e alta renda. Desde a sua criação até os dias atuais, já foram movimentados US\$ 312 bilhões em operações. Apenas no ano fiscal de 2015, foram US\$ 19 bilhões em operações, dos quais US\$ 2,47 bilhões foram fornecidos como doações aos países atendidos.

4.2.4 Centro Internacional para Resolução de Conflitos Sobre Investimentos (CIRCI)

O Centro Internacional para Resolução de Conflitos sobre Investimentos (CIRCI) tem como campo de atuação a facilitação de conciliações e de arbitragem de disputas internacionais de investimento. Ele foi estabelecido pela *Convention on the Settlement of Investment Disputes between States and Nationals of Other States*, assinalada aos 18 de março de 1965 (PEREIRA, 1998; COSTA, 2006), também denominada de Convênio CIRCI. Esta Convenção entrou em vigor aos 14 de outubro de 1966, mas, ainda em março de 1965, a diretoria executiva do BIRD apresentou uma proposta de Convenção aos membros do BM. Na data de ratificação, em outubro de 1966, 20 países tornaram-se membros. Na atualidade, 161 países estão ligados à agência.

O CIRCI emergiu do BM em um contexto marcado pela emancipação de sociedades vítimas do neocolonialismo e, na realidade dos fatos, mais do que um berço, os processos de descolonização dos países africanos foram o ventre do CIRCI (PEREIRA, 1998). Em meio ao processo de luta pela descolonização de alguns países da África, nas décadas de 1960/1970 (SILVA, 2002), o organismo se aproveitou dos momentos de guerra civil e da fragilidade

político-financeira para lançar suas “irresistíveis saídas”. Tal como o próprio sistema neoliberal, o BM ofereceu suas propostas de maneira tão persuasiva que fez com que os governos das ex-colônias africanas acreditassem que tais medidas eram a única via para o crescimento econômico menos desigual.

As empresas privadas, em busca de maior acúmulo de lucro transnacionalizado, encontram no CIRCI um apoio aos seus ambiciosos projetos. Uma vez que tais empresas têm por primazia o respeito ao seu capital – o que em outras palavras significa não necessariamente respeitar as leis internas dos países onde atuam –, serem auxiliadas pelo CIRCI representa ter como consultor “[...] um importante sistema de solução de controvérsias [...]” (COSTA, 2006, p. 68).

Ao longo dessas cinco décadas de atuação, esta agência tem favorecido os fluxos internacionais de investimento privado e a quebra de barreiras que advém de setores não comerciais. Também são considerados pelo CIRCI como obstáculos passíveis de remoção, a falta de métodos especializados para solvência de controvérsias de investimentos. Neste âmbito, os acordos da convenção se propõem a ser sujeitos aos consentimentos dos países, ou seja, ambas as partes devem concordar com os parâmetros designados pela agência – mesmo antes das intervenções serem iniciadas.

Quando de sua criação, considerava-se como atribuição do Centro as atuações frente a resolução de disputas de investimento industrial (promoção à indústria) e de transações que envolvessem recursos naturais, porém, hoje elas também se estendem ao fluxo de *know-how* em tecnologia, entre outros (PEREIRA, 1998). As atuações do Centro funcionam, basicamente, da seguinte maneira: uma “empresa privada” de um dado país estabelece relações com um determinado Estado que não seja o de sua nacionalidade; no entremeio disso, podem ocorrer conflitos de diversas ordens envolvendo os mais variados interesses; o CIRCI é, então, chamado para resolver esta problemática à nível internacional (PEREIRA, 1998). Destarte, sua função é dirimir contendas entre ‘empresas privadas’ e ‘Estados’ (Ibidem). Porém, em alguns casos, a agência também se ocupa de disputas entre Estados.

Para que uma empresa tenha acesso à atuação do CIRCI, as seguintes jurisdições devem ser respeitadas: as disputas devem ser estabelecidas entre uma empresa e um Estado; a disputa tem que estar qualificada como jurídica e advinda de investimento; e, como apontado anteriormente, o consentimento deve ser de ambas as partes.

As resoluções estipuladas durante as transações internacionais não podem ser revogadas pelo Estado de quaisquer uns dos contratantes – o que, mais uma vez, demonstra o poder adquirido pelos OI frente aos Estados-nação. Isto corrobora para que os interesses privados na

economia tenham mais vez e voz, o que pode desembocar no manejo dos serviços públicos a partir da lógica própria ao mercado.

Segundo Pereira (1998), devido a desconfiança, por parte dos Estados latino-americanos, de certa “parcialidade” nas atuações do CIRCI, eles demoraram a assinar a Convenção. Outros dois motivos de desconfiança são: primeiro, as leis do CIRCI contrariam alguns preceitos dos Estados; segundo, historicamente, os países da América Latina são subjugados nesses acordos internacionais (PEREIRA, 1998). Nos dias contemporâneos, tem existido uma comissão de conciliação para cada caso. Esta ouve os investidores e os Estados anfitriões.

Atualmente, a CIRCI é considerada líder mundial na área de resoluções entre os investidores privados e os Estados. Na última atualização da lista de países-membros (WORLD BANK, 2015), o Brasil não figurava entre eles. A respeito dos casos administrados pela agência, o número chega a 550. Estes casos envolvem: ajuda nas áreas de acordos de investimentos, apoio técnico em arbitragem, conciliação e averiguação das parcerias.

4.2.5 Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI)

A Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) foi estabelecida em 1988 pelo BM, sendo a agência mais nova do organismo. Seu norte de criação foi o investimento para a melhoria do fluxo de capital e de tecnologia. O capital desta agência, em seu início, foi de US\$ 1 bilhão – aberto a investimentos de seguro em todos os países ligados ao BIRD. Em 1990, ocorreu a primeira atuação desta agência, representando US\$ 1,04 bilhão. No ano de 1994, ela direcionou seu olhar unicamente para atividades de assistência de promoção dos investimentos. O seu principal objetivo na contemporaneidade é promover o investimento estrangeiro direto em países em desenvolvimento. Em especial, a atuação é voltada para os países mais pobres (os que recebem ajuda da AID).

Ao lado da melhoria de fluxos, a complementação de recursos públicos e privados de seguros de investimento contra os riscos exteriores ao comércio (KRUPPA, 2001), nos países em desenvolvimento, também ganha destaque em suas ações. A AMGI protege os investimentos transfronteiriços de inconvenientes como: guerras civis, quebras contratuais, riscos de restrição de transferências. Sua função é, primordialmente, atrair investidores e seguradoras privadas para investirem em situações onde o ambiente de investimento é difícil, especialmente em projetos que envolvam eficiência energética e melhoria climática. As garantias ofertadas por esta agência duram períodos de até 20 anos.

Ao longo do estabelecimento das garantias, caso haja quebra por parte do investidor, existe total liberdade para o cancelamento do contrato. Vale ressaltar que este aparelho do BM é uma seguradora, não credora. Logo, suas atuações não oferecem fundos de investimento, mas sim proteções a tais aplicações, sejam elas públicas ou privadas. Outro setor de atuação é o de privatizações de empresas estatais. Kruppa (2001) identificou que a AMGI aplaina o terreno de relações entre os países ‘desenvolvidos’ e os ‘em desenvolvimento’, conferindo seguridade para os investidores de diferentes nacionalidades.

A AMGI investe na produção de pesquisa e de conhecimento acerca de investimentos estrangeiros diretos e seguros de risco político. Para tal, ela estabeleceu parceria com 52 instituições financeiras – que permeiam os 181 países conveniados a ela – favorecendo a divulgação de conjunturas de momentos propícios às políticas de privatização nos Estados. De fato, ela se tornou ao longo desses anos uma importante seguradora contra ameaças políticas (COSTA, 2006). Nas palavras de Kruppa (2001, p. 8), a AMGI atua “[...] de forma complementar à IFC [CFI], oferece proteção aos investidores contra riscos não comerciais, procurando aumentar o fluxo de capital e tecnologia para os países em desenvolvimento”.

As instituições brasileiras conveniadas a AMGI são: Seguradora Brasileira de Crédito à Exportação S/A (SBCE), conveniada em março de 2002; e, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS), também conveniado em março de 2002. As demais instituições da América Latina e Caribe conveniadas são o *Central American Bank for Economic Integration* (CABEI) e a *Fudación ProBarranquilla*³⁸. Para se ter uma noção do que a MIGA representa para o setor econômico brasileiro, Kruppa (2001) ressaltou que no ano de 1999 o Brasil passou a ser o maior receptor de investimentos da agência.

³⁸ Além desses, também existe o *OPEC Fund for International Development*, mas com atuação global.

5 AS ORIENTAÇÕES DO GRUPO BANCO MUNDIAL PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A compreensão dos projetos do governo brasileiro em parceria com o BM, exige o entendimento das orientações deste organismo internacional para a orientação do *campo* da educação superior na América Latina. Sendo a educação superior o objeto central deste estudo, neste capítulo é analisada a concepção do BM sobre a educação superior (criação, desenvolvimento, formas de ação para o setor, entre outros). Visando tal empreendimento, foi realizada uma análise crítica dos principais documentos do BM pertinentes ao assunto.

Os seguintes documentos macropolíticos foram postos em destaque: *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo* (1987), *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (1996). Por estarmos lidando com o marco temporal de execução do projeto *Science and Technology Reform Support Project* (PADCT III) (1997-2004), o primeiro documento analisado aqui é datado de 1987. Procedeu-se assim porque as orientações nele contidas repercutiram no que o BM realizou nos últimos anos do século XX.

Em tais propostas políticas são encontradas as orientações para a configuração do *campo* da educação superior no formato delineado pelo Banco. Elas constituem, na verdade, um receituário geral que perpassa as realidades distintas dos países aos quais se direcionam – em sua maioria, países em desenvolvimento da América Latina e Caribe. Gomes (2016) argumenta que o processo de formação das políticas do *campo* da educação superior brasileira no *período neoliberal-conservador* (1995-2002) teve grande influência dos documentos do BM, pois estes “[...] foram tratados como um diagnóstico **justo** e um prognóstico de **bons resultados** [...]” (p. 28-29, grifos do autor).

Reafirma-se que a descrição de cada um desses documentos se fez necessária porque permite ao leitor compreender como a educação superior é concebida por um dos organismos financeiros mais poderosos do mundo (MINTO, 2006) e com grande poder de inflexão no *campo* da educação (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003).

Os documentos já revelam de *per si* a complexidade dos fatos. Dentre estes, podemos destacar: reorganização do mundo, pós-queda da URSS; reordenamento das economias dos países em desenvolvimento da América Latina; concretização dos acordos planejados no Consenso de Washington; centralidade da educação quanto à temática “redução da pobreza”; crescimento da demanda por educação superior; entre outros fatos relativos à relação entre economia e a educação. Não obstante a isso, as orientações macropolíticas do BM foram

levadas em consideração porque elas servem como um “prenunciador” do modo como os projetos nacionais de cada Estado serão executados.

5.1 El financiamiento de la educación en los países en desarrollo

Originalmente publicado em Língua Inglesa, em julho de 1986, e em Língua Espanhola, em abril de 1987, o texto é destinado aos países em desenvolvimento. É iniciado com uma posição sobre os gastos em educação (básica e superior). Ao fazer uma comparação entre o investimento público em educação e o crescimento populacional, o BM chega à conclusão de que os países em desenvolvimento perdem a chance de aproveitar o dinheiro das famílias no pagamento de taxas escolares, devido ao fato de tais governos investirem largamente em ensino gratuito.

Outra posição do BM é que, devido ao crescimento populacional, o Estado não tem a possibilidade de ofertar tantas vagas na escola básica. No texto do documento é argumentado que

Los actuales sistemas de financiación son también causa de una asignación desafortunada del gasto público en educación. Los efectos de la educación en los ingresos y la productividad demuestran que en muchos países **el dinero que se invierte con el promedio en la enseñanza primaria rinde más del doble del que se invierte en educación superior.** (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 1, grifo nosso).

A educação superior é depreendida como um nível de ensino que não oferece tantos benefícios sociais no que tange ao quantitativo de investimento financeiro concedido pelo Estado a ele. Outro tema desenvolvido pelo BM é o de que, além de o investimento em ES ser alto, os valores distribuídos entre os campos do conhecimento não levam em consideração o retorno social que eles trazem. O que, segundo o organismo, gera um alto número de diplomados em algumas áreas e um número menor em outras (BANCO MUNDIAL, 1987).

O texto expõe o incentivo do BM à criação de um mercado de empréstimos no ensino superior, em cada país em desenvolvimento, da mesma forma que incentiva a criação de um programa de concessão de bolsas de estudo. Nesse sentido, como uma solução para aquilo que o BM denomina de “problemas”, ele propõe que “podrían establecerse tarifas para la educación superior o aumentar las ya existentes” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 2).

O BM (1987) afirma que é necessária a cobrança de taxas de matrícula e de mensalidades. Pois, segundo o seu raciocínio, quando o Estado oferece matrícula e ensino gratuitos, o quantitativo de pessoas que tem acesso a esse nível se torna cada vez menor, quando

comparado o crescimento populacional e a crescente demanda dos estudantes por ensino superior gratuito. De acordo com o Banco, “teniendo en cuenta el exceso de demanda de ese nivel de educación el cobro de derechos geraría considerables ingresos sin reducir la matrícula” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 2).

Para o BM, o pagamento de taxas na educação superior significa a recuperação de recursos. Cabe frisar que de acordo com as diretrizes do BM, os pagamentos têm prioridade para esse nível e, em algumas economias, também pode ser praticado no nível secundário de ensino. Já em se tratando do nível primário, o Estado deveria ficar responsável pelos custos totais da estrutura básica para o funcionamento da educação (professores, espaço físico, insumos, entre outros).

O documento esboça que se os Estados em desenvolvimento passarem a cobrar as taxas de matrícula e de ensino na educação superior ele

“[...] mejorará la selección de estudiantes y aumentaría la equidade. Puesto que en la mayoría de los países los estudiantes matriculados em el nivel superior pertenecen a los grupos de ingresos más altos, el cobro de tales derechos hará aumentar el interés financiero de esos, estudiantes mas talentosos y motivados a matricularse”. (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 4).

Percebe-se no trecho acima que a educação superior defendida pelo BM não é – “e nem pode ser” – dirigida a todos os sujeitos, mas sim aos mais motivados e aos mais talentosos que possam pagar. Vê-se também que esse nível educativo não é um direito, pois é tensionado a ser tratado como mercadoria, uma vez que a família deverá ter “[...] interés financiero [...]” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 4) na educação, para que o sujeito tenha a possibilidade de acesso e permanência no ensino superior.

O BM reconhece que o conjunto de medidas propostas é difícil de ser implementado. Dentre os motivos, ele aponta “[...] la arraigada tradición de ofrecer educación gratuita. [...] [y lo] conflicto con el régimen político de un país determinado [...]” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 5). É fato que o momento de publicação do texto estava marcado pelo iminente fim da Guerra Fria, por isso a citação acerca do conflito entre as propostas do Banco e alguns atores políticos do país em desenvolvimento que receberia a política. Em nossa análise, isso demonstra que, obviamente, a atuação do BM não se dá de modo aleatório e/ou apartado do contexto histórico do Estado, conseqüentemente, a atuação social dos atores políticos nacionais é válida e determinante para o êxito dos projetos do BM.

No documento é estimulada a competição, principalmente dos mais pobres, pelo acesso e permanência na educação superior. Para o organismo, o cumprimento dessas propostas para o financiamento da educação “[...] hará que aumente la eficiencia y la equidad” (p. 6). Sempre

levando em consideração que “[...] las medidas deben adaptarse a la situación de cada país, pero hay un conjunto básico de políticas de carácter general que pueden servir de principios rectores para todos los países” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 19).

O BM compreende que, devido ao Estado oferecer vagas gratuitas para o ensino superior, a demanda por este nível é alta e aumenta a cada ano, fazendo com que o Estado gaste mais, embora seja um nível com baixa rentabilidade social. Um adentro feito pelo BM é o de que

La distribución actual del gasto público en educación es muy desigual. El número relativamente escaso de personas que logran acceso a la educación superior recibe más subsidios (en términos absolutos) que las que ingresan en los grupos más acomodados están excesivamente representados en todos los niveles de educación, pero especialmente en el universitario. (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 16).

O BM defende que é um desperdício a concessão de vagas gratuitas ao ensino superior àqueles advindos de famílias que teriam condições de pagar, principalmente pelo fato de, em muitos casos, estes estudantes também usufruírem de ensino primário e secundário gratuitos. Esta diretriz entra no conjunto das medidas para o aprimoramento da educação superior (BANCO MUNDIAL, 1987). O BM oferece dois métodos para a diminuição das chamadas “despesas públicas” no ES: redução dos subsídios conferidos aos estudantes (diminuição da assistência estudantil) e a cobrança de taxas pelos serviços (matrícula e ensino/atividades acadêmicas).

Os estudantes universitários são, ao longo do documento, por diversas vezes chamados de “acomodados” e são encorajados a “[...] trabajar o a pedir dinero prestado a parientes y amigos para obtener los fondos necesarios” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 20). Também sobre os estudantes e sua relação com a universidade, o BM defende que

Desde luego, si se redujeran los fuertes subsidios otorgados para la educación superior, el riesgo del fracaso se trasladaría en cierta medida del gobierno a los individuos. Como resultado de ello, los estudiantes se sentirían más inclinados a comportarse como inversionistas y a prestar atención detenida a las posibilidades de completar su educación. (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 26).

Como dito pelo BM, “En algunos países, la educación primaria es universal y de una calidad relativamente buena. Em ese caso, los fondos adicionales obtenidos del aumento de los derechos en la educación superior podrían utilizarse para ampliar la secundaria o determinados campos del nivel superior” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 29). Entretanto, vale a pena ressaltar que a temática da formação docente aparece em lugar marginal nas orientações do BM

(CAVALCANTI; CASTRO, 2015), a pesar de sua recomendação para os países em desenvolvimento voltar-se para a universalização do ensino primário (ALTMANN, 2002).

Nesse outro fragmento é possível observar a orientação do BM a respeito da organização das políticas do *campo* da educação superior nos países em desenvolvimento:

La introducción de préstamos e becas selectivas en la educación superior entraña beneficios en casi todos los respectos. **Los préstamos movilizan recursos adicionales para la educación superior y mejoran la asignación de los recursos se éstos se encauzan hacia los estudios que ofrecen mayor rentabilidad.** Además en conjunto con las becas seletivas, hacen que mejoren la selección de los estudiantes y la equidad, ya que permiten a los académicamente capaces que pertenecen a familias pobres competir por la obtención de plazas en la educación superior. (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 43, grifo nosso).

Para as IES privadas, no entender do BM, um grande número de empréstimos, dentro de um mercado de créditos consolidado, e um número limitado de bolsas de estudo no ensino superior estatal, permitiria a matrícula dos estudantes que não teriam o valor necessário para matricular-se naquele momento – gerando ganhos de encargos futuros para os cofres públicos.

Nessa lógica, o desenvolvimento de um mercado de créditos faria com que o Estado gastasse menos em educação superior e revertesse o investimento à educação primária, uma vez que o alcance da educação primária universal é um “[...] objetivo socialmente convincente” (BANCO MUNDIAL, 1987, p. 26). E, em caso de o país ter atingido a educação primária universal e de boa qualidade, o investimento estatal passaria a ser para o ensino secundário e para algumas partes do ensino superior.

5.2 La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia

A primeira versão desse documento foi publicada em Língua Inglesa, no ano de 1994. Sua primeira versão em Língua Espanhola é datada de julho de 1995. No momento de lançamento deste, o mundo estava vivenciando uma reorganização econômico-espacial. Daí ter sido oportuno ao BM desenvolver uma carta política aos países em desenvolvimento, cinco anos após a queda do muro de Berlim e três anos depois do colapso real da URSS. É nesse caldeirão de acontecimentos que o BM protagoniza o discurso da redução da pobreza nos países em desenvolvimento.

O início do texto trata da importância da universidade como uma instância de formação das classes dirigentes do país onde ela está alocada. Em seguida, é delineada uma crítica ao constante aumento das matrículas gratuitas e à crescente demanda por este benefício. O estudo se concentrou

[...] en cuatro orientaciones principales para la reforma: el fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. VIII).

Em *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* um novo tema é introduzido para os países em desenvolvimento: a diversificação institucional, tanto no que diz respeito às instituições públicas, quanto às instituições privadas. O tema é colocado em evidência, em um momento de reorganização mundial, no pós-Guerra Fria. Sob o ponto de vista econômico, estava ocorrendo a expansão das trocas econômicas baseadas no Dólar Americano. A área da tecnologia da informação estava em pleno desenvolvimento, fazendo com que a globalização americana aportasse em todos os países do mundo. Nesse mesmo período, nos países em desenvolvimento, os mercados de crédito estudantil para o ensino superior passavam a ser criados e melhorados, estando paulatinamente mais atrelados às necessidades do mercado.

O conteúdo do documento enfatiza a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico do país. Em suas linhas iniciais, o BM explicita seu intento, dizendo que “[...] las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico más alto a largo plazo, elementos que son fundamentales para el alivio de la pobreza”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

O panorama descrito pelo BM sobre o *campo* da educação superior é o de uma sociedade em crise fiscal. Ou seja, devido às drásticas flutuações de mercado que atingiram os países em desenvolvimento – em especial os latino-americanos – nos anos 1990, o Banco afirma ser insustentável a manutenção do aumento de vagas gratuitas, uma vez que isso estaria solapando a qualidade. É um quadro que resulta de políticas ditas “insustentáveis”, pois o “[...] resultado de estas políticas ha sido un crecimiento de las matrículas insostenible desde el punto de vista fiscal, y un pronunciado descenso de la calidad” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2).

Sobre os gastos estatais, Minto (2006) também identificou que o *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* trouxe em seu conteúdo a necessidade de a universidade brasileira se reorganizar financeiramente, buscando fontes de financiamento exteriores ao Estado. Nesse contexto, a crítica ao gasto estatal com assistência estudantil reaparece nesse documento, revestida de maiores elementos para a suposta inviabilidade da mesma. As críticas são assinaladas como “[...] [insostenible] proporción del presupuesto destinado a gastos no educacionales, como vivienda, alimentación y otros servicios subvencionados para los estudiantes” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3).

Em outro momento, ao tratar sobre as formas de incentivo à concretização das políticas, o texto aprofunda a sua intensão quanto a assistência estudantil:

En los casos en que se requiera corregir las distorsiones del mercado laboral y de las matrículas, los gobiernos hacen bien en recurrir a los incentivos para los estudiantes, como becas y préstamos, y en los procedimientos de asignación de recursos, en lugar de emitir directrices a las instituciones con respecto al número de estudiantes que pueden admitir. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11).

A “eficiência” é um dos outros pilares do texto. Para o BM, ela representa: um gasto estatal menor com o ensino superior, principalmente por meio da adoção de formas diferenciadas de crédito estudantil. Quanto maior o investimento do Estado no ensino primário, assim como o maior investimento privado no ensino superior, mais eficiente é considerado o governo. Este resultado confirma os achados de Carvalho (2006), quando a mesma verificou que o BM defende a cobrança de taxas às IES públicas, por acreditar que dessa forma serão garantidas a equidade e a eficiência do sistema.

No próprio documento orientador das reformas políticas nos países em desenvolvimento, o BM pede cautela quando da implementação das propostas sugeridas, em especial daquelas referentes ao pagamento dos direitos de matrícula e ensino. O BM argumenta que essas medidas exigem cautela porque mexeriam diretamente na parcela mais rica da sociedade, gerando uma possível desestabilização dos regimes políticos desses países, uma vez que essa parcela mais rica tem estreita relação com as classes político-dirigentes.

Tendo em vista que na América Latina todos os países em desenvolvimento são ex-colônias, não é de se espantar que as elites econômicas nacionais são, em grande parcela, descendentes/herdeiras dos sistemas oligárquicos espanhóis ou portugueses. Quando enfatizamos o caso brasileiro, visualizamos que, após anos de luta por processos democráticos, os conflitos não derrubaram por completo a intrínseca relação entre as decisões políticas e as decisões das classes mais abastadas. Nesta feita, quando o BM declara que “[...] los gobiernos deben proceder con mucha cautela al implantar reformas que tal vez afecten a las familias más poderosas que pueden desestabilizar los regímenes políticos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 5), ele está reconhecendo esta realidade.

Isso ajuda na comprovação da hipótese deste estudo de que as imposições do BM não são via de regra aos países a ele ligados, isto é, pode haver uma via de mão dupla, onde as elites nacionais articulam as atuações do BM aos seus interesses e vice-versa. Isto é, se os interesses das classes dirigentes servem, em muitos casos, como vetores das decisões políticas nacionais, e se os interesses dessas classes estiverem plasmados às perspectivas neoliberais do BM, as

intervenções deste se darão de forma consentida, pois elas beneficiarão a ambos. Não obstante a isso, a orientação ideológica do governo que estiver no poder facilitará ou aplacará os direcionamentos emitidos de Washington D.C.

De acordo com o documento, é impraticável que os países em desenvolvimento tenham um modelo de “universidade europeia”. Em outras palavras, que tenham um modelo baseado no ensino e na pesquisa. Como afirmam Chaves, Lima e Medeiros (2008), o modelo da universidade de pesquisa (humboldtiano) é alvo das críticas do BM, chegando a ser considerado a causa da crise na/da educação superior do Brasil.

De acordo com Silva Jr. (2003), o BM afirma que as crises da educação superior são o resultado de ela não estar engajada – ou não se engajar adequadamente – aos dogmas da eficácia, da eficiência, da competência e da excelência do mercado e do setor privado. É por isso que os documentos oficiais do BM dos anos 1990 apontam para a racionalidade e para a eficiência que o sistema de educação superior precisaria, segundo ele, ter (CARVALHO, 2006).

Isso demonstra que a diminuição da pobreza não necessariamente significa a diminuição das desigualdades no plano internacional. Pois, se os países em desenvolvimento, em especial os latino-americanos, são caracterizados pelo fornecimento de matéria-prima e os países industrializados pela produção de produtos manufaturados, propor aos países em desenvolvimento que os mesmos não invistam em uma universidade de pesquisa, sob o pretexto de o Estado reduzir seus custos, significa propor a manutenção das desigualdades no plano internacional da criação de conhecimento, notadamente produzidos no âmago das universidades.

O que se percebe é que grande parte das orientações do BM não objetivam a emancipação dos países, no que tange a produção científica e tecnológica, mas sim, a manutenção da escala produtiva internacional. Isso na tentativa de manter uma “ordem natural das coisas”, onde os países do Sul baseiam-se na venda das matérias-primas e na compra dos produtos manufaturados de alta performance e os países do Norte na venda das manufaturas e compra das matérias-primas³⁹.

Na América Latina existe a tendência de fazer da universidade pública um centro de excelência na produção de conhecimento (AROCENA, 2003). Por isso, a subvenção estatal diminuída às universidades, em nossa realidade social, é o mesmo que a diminuição da

³⁹ Sobre a concepção de “Norte Global” e “Sul Global”, vide Santos (2002, 2004, 2010). Sempre lembrando que “as noções de país desenvolvido e subdesenvolvido, industrial e agrário, central e periférico, do Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos, do norte e do sul ou moderno e arcaico, essas e as demais nações que povoam e continuam a povoar o imaginário mundial no século XX, já nos primórdios do XXI, trazem consigo a ideia de modernização do mundo” (IANNI, 2013, p. 97).

produção do conhecimento científico. O BM, no *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, em lugar de incentivar os Estados em desenvolvimento a criar universidades (baseadas em ensino e pesquisa), aconselha-os a investir em instituições não universitárias, sob a forma de

[...] politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges (institutos públicos de estudios postsecundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional) y programas de enseñanza a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes y son más fáciles de establecer por los proveedores privados. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 5).

Nota-se que, ligado às recomendações da década de oitenta acerca da criação de um mercado de financiamento estudantil no interior de cada um desses Estados, expressas no *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*, está a diversificação institucional no ensino superior privado. A nosso ver, tal fato representa uma nova engrenagem no mecanismo de parcerias com o BM, uma vez que não basta que um dado Estado possua formas de financiamento por meio de bancos, se não possuir “mercadorias educacionais” dos mais variados preços e em níveis de concorrência diferentes em cada uma dessas faixas de preço.

Nesse cenário, Dourado, Oliveira e Catani (2003), perceberam que as políticas de educação no Brasil, a partir de 1990, deram ênfase às modalidades de Ensino a Distância e de Educação Profissional, como forma de diversificar o sistema. Para Chaves, Lima e Medeiros (2008) a diversificação das IES no Brasil foi (e é) resposta positiva ao que o BM preconizou no texto do documento de 1995. De igual modo, Cavalcanti e Castro (2015) veem os cursos de curta duração (de dois anos, em média) e a Educação a Distância como um dos resultados dessas orientações.

No *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, é nítido o desejo do BM de que haja um aumento da oferta de vagas para o ensino superior. Ao mesmo tempo, também é nítida a orientação para que exista desigualdade na qualidade dessa oferta, pois isso permitiria a busca por financiamentos maiores por parte dos estudantes, resultante da corrida pelos diplomas mais reconhecidos e localizados nas instituições privadas mais bem avaliadas. Essa corrida, no caso dos países em desenvolvimento da América Latina, seria possível porque as IES públicas não dão conta da demanda crescente por este nível.

A partir desse documento, o tema “avaliação” também passou a fazer parte do debate. No entender do Banco, esta serviria para se ter um controle de qualidade da educação superior ofertada pelo setor privado. No caso brasileiro, a partir da década de 1990, a avaliação tornou-

se um dos pilares para o controle da qualidade (REAL; OLIVEIRA, 2016), gerando formas de *accountability*.

Ao mesmo tempo em que o *campo* da educação superior passava por uma “[...] reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos [ensino e pesquisa, principalmente], por meio de testes estandarizados que ampliaram a competição no sistema” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20), a educação superior pública, especificamente, passou a ser baseada numa “[...] perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora [...]” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20). Acreditamos que essas transformações vão em direção à ideia de Chauí (2001) de que o funcionamento da universidade ficou semelhante ao funcionamento de uma grande empresa capitalista.

Em nossa análise, percebemos que há no documento a defesa em prol de um financiamento desigual para as instituições de ensino superior. Pois, dentro do argumento de que os fundos das IES públicas advenham do setor privado, está a lógica de que os produtos desenvolvidos no interior das instituições geram fundos que ficam na própria instituição. Entretanto, tendo em vista o caso do Brasil, e observando que existem estruturas laboratoriais diferenciadas em tais instituições – que é, em parte, resultado das desigualdades históricas entre as Regiões do país – é fato que aquelas situadas nas regiões economicamente mais ricas terão um maior retorno financeiro por terem maiores condições de produzir e patentear seus produtos.

A nossa crítica vai em direção à realidade de que o BM não disponibiliza um tipo de política que tenha em seu escopo colocar em pé de igualdade tais instituições. Isso demonstra que “[...] reducir la pobreza en el mundo en desarrollo” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. s/p) não significa reduzir as desigualdades de condições para a produção de conhecimento.

Outra incursão que o BM faz nesse documento é a relação entre o “financiamento” e o “desempenho”. Ou seja, não se pressupõe que o Estado se ausente totalmente desse nível de ensino, mas sim, que ele tenha uma participação menor. O BM chega a essa conclusão por ter em conta a reorganização do espaço da educação superior nos países em desenvolvimento, nos últimos anos do século XX (até 1994). O fragmento abaixo dá uma ideia da intenção do Banco sobre esse assunto

“[...] en la mayoría de los países en desarrollo el grado de participación del gobierno en la educación postsecundaria ha excedido com creces lo que se considera económicamente eficiente [...] **En lugar de ejercer un control directo, la función del gobierno está pasando a ser la de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones públicas y privadas del nivel terciario y emplean el efecto multiplicador de los recursos públicos para alentarlas a satisfacer en forma eficiente las necesidades**

nacionales de enseñanza e investigación. Se ha demostrado que el éxito de la ejecución de las reformas de la educación superior depende de lo siguiente: 1) el establecimiento de un marco coherente de políticas; 2) mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas, y 3) mayor autonomía administrativa de las instituciones públicas. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 10, grifo nosso).

Sobre a relação entre a universidade e o mundo do trabalho, o BM expõe ser necessário que haja “[...] mayor adaptabilidad de la educación postsecundaria a las demandas del mercado laboral” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 12). A isso, Slaughter (1998) dá o nome de *capitalismo acadêmico*. Este, segundo a autora, é o movimento que as instituições de ensino superior fazem em direção ao mercado para que exista a garantia de fundos de subvenção.

Sobre as relações entre a universidade e o mercado, é importante salientar que essas políticas não são implantadas sob o pressuposto de auxiliar a ideologia neoliberal, mas sim vêm travestidas “[...] em nome de imperativos técnicos de gestão, em nome de eficácia, ou até mesmo da “democratização” dos sistemas de ação pública” (DARDOT; LARVAL, 2016, p. 231 apud CURY, 2016, p. 11). Por esse motivo, uma análise crítica das políticas do *campo* da educação superior não pode desconsiderar os acontecimentos do *campo econômico*.

No *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, há um forte encorajamento ao financiamento da pesquisa feito pela Indústria. Para o organismo isso se faz fundamental, pois resultaria em mais verbas para o pagamento de bolsistas de projetos científicos (estudantes e professores), como também, em maior comunicação com os demais setores da economia, além do menor custo estatal. Demonstrando que para o BM uma IES de qualidade é aquela que atende às necessidades econômicas do sistema de mercado (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003).

Outro tema que aparece no documento é o ingresso de minorias étnicas e de mulheres ao mundo acadêmico. O BM diz que as políticas preferencias de acesso – no caso brasileiro, seriam as Ações Afirmativas⁴⁰ – não diminuirão o nível do sistema “[...] si la selectividad general es elevada, si se dispone de asistencia para enseñanza correctiva y si se realizan esfuerzos concomitantes para elevar la calidad media del nivel secundario” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 13).

A ordem das ideias esboçadas no documento se faz imperiosa para o entendimento do que foi delineado pelo BM. Então, observe que um programa de acesso às minorias étnicas apenas seria possível se, em primeiro lugar, fosse aumentada a seletividade no ingresso –

⁴⁰ Para um debate sobre o tema das Ações Afirmativas no *campo* da educação superior brasileira, vide Borges e Santos (2015).

revelando a lógica da competição pela educação superior; e, apenas em terceiro lugar, a qualidade média do nível secundário.

Elegendo o Brasil para o debate e considerando uma possível universalização do nível de ensino secundário, acreditamos que seria mais viável a competição em pé de igualdade ao acesso à educação superior se a todos os sujeitos em idade escolar fosse outorgado um ensino de qualidade socialmente referenciada. Por esse motivo, para a realidade brasileira, a qualidade média do nível secundário deveria ser colocada em primeiro plano.

Também no escopo dos mecanismos de equidade no ensino superior, o BM argumenta que “[...] la equidad no puede lograrse en la enseñanza superior a menos que las mujeres, los jóvenes de bajos ingresos y otros grupos menos favorecidos de la población tengan acceso a la educación pública preescolar, primaria y secundaria de buena calidad” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 13).

Contudo, o BM parece desconsiderar as relações de *capital cultural*, *capital social* e *capital econômico* que perpassam o *campo* da educação superior. Isto é, um programa de diminuição das desigualdades educacionais nos países em desenvolvimento deveria considerar as relações de classe estabelecidas nos âmbitos primário e secundário da educação.

A “autonomia” aparece no texto do documento de modo altissonante. Ela é tratada como o primeiro passo para a descentralização administrativa das instituições. Isso repercute na movimentação financeira interna e na retenção dos fundos adquiridos através da venda dos produtos que a universidade produzir. No texto, a “autonomia” é a busca por recursos e a independência dos recursos do Tesouro Nacional.

A legislação brasileira estabelece e normatiza acerca do tema da autonomia universitária. De acordo com o Art. 207 da Constituição Federal (1988), “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]”. Entretanto, a “autonomia” defendida aqui, não é a mesma defendida no *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*.

Para o BM, o tipo de autonomia universitária praticado em algumas economias em desenvolvimento “[...] resulta ser en gran medida un concepto vacío mientras las instituciones dependan de una fuente única de financiamiento fiscal” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 71). Assim, a crítica do Banco também se direciona ao modelo de autonomia universitária brasileiro, onde as universidades públicas dependem, quase que completamente, dos fundos governamentais.

Quanto à pesquisa científica, o documento defende o intercâmbio institucional e o vínculo com o setor da indústria. O interesse às pesquisas que se desvinculam às demandas do

mercado, parece não existir. Em nenhum momento as pesquisas básicas são mencionadas. A investigação acadêmica, portanto, fica sujeita a “[...] las necesidades de la industria” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 86). Destarte, o *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* confirma que, para o BM, uma IES de qualidade é aquela que atende às necessidades do mercado e do sistema neoliberal.

5.3 Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial

O documento faz parte de uma série de publicações intitulada “El desarrollo en la práctica”. Sua primeira versão está em Língua Inglesa e é datada de 1995. Aqui, analisamos a primeira versão em Língua Espanhola, de janeiro de 1996. O intento do BM no texto encontra partida nos benefícios advindos da Educação, colocando-a como um dos pilares para o desenvolvimento de um país. Aqui, a educação, independente do nível, é descrita como um âmbito social que “[...] produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. xi).

O documento se concentra em diretrizes sobre a educação formal e no papel dos Estados no referente às políticas administrativas e financeiras racionais “[...] que estimulen la expansión del sector privado y la mejora del funcionamiento de las instituciones públicas” (p. xii). A potencialidade dessa educação formal é posta em destaque quando é mencionada a questão da redução da pobreza. O ensino superior não está no centro do debate, porém é citado em algumas ocasiões. E são essas citações que nos dão a base para compreender as intenções dos argumentos do BM neste documento quanto ao nosso objeto de estudo.

Semelhantemente aos dois textos acima discutidos, mais uma vez é traçada a crítica ao “alto gasto estatal” com o ensino superior, justificando-a com a maior necessidade para à universalidade do ensino primário e secundário. Reafirmando, ainda, que o maior investimento do Estado com o ensino superior público faz aumentar o interesse dos estudantes ao acesso e permanência gratuitos nesse nível. Como o próprio texto afirma, “los subsidios aumentan la demanda de educación superior” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

Embora no texto seja exposto que “a medida que el sistema de educación básica aumenta su alcance y su eficacia, se puede dedicar más atención a la enseñanza secundaria de segundo ciclo y a la enseñanza superior” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 152), não se pode afirmar que um país que tenha atingido a universalização da educação básica seja encorajado ao maior investimento estatal no ensino superior público, pois

los países dispuestos a adoptar un marco normativo para la educación superior en que se haga hincapié en una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, y en que se asigne más importancia a los proveedores y al financiamiento privados, seguirán recibiendo prioridad. (ibdem, p. 152).

A universidade pública, no documento, não é sinônimo de IES gratuita. Pois neste documento, à semelhança dos outros analisados, o BM sugere o “cobro de derechos de matrícula para toda la enseñanza pública superior [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11). O BM defende que o ideal para as IES públicas seria que os estudantes bancassem 100% dos custos com alojamento e comida e 30% dos custos de ensino. Contudo, para os que não possam pagar esses quantitativos, a criação de um plano de bolsas de estudos é estimulada, visando “[...] vencer la resistencia de los pobres a acumular deudas con cargos a ganancias futuras inciertas” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 12). Segundo o BM, a cobrança de taxas aumenta a responsabilidade dos estudantes e da administração da educação⁴¹.

No diagnóstico do BM, boa parcela dos estudantes que ingressam no ES público é de família abastada. Por isso, neste documento, também é justificada a menor subsídio por fundos públicos a este nível, devido o Banco observar que existe falta de equidade quando há gratuidade para tais sujeitos. Para o BM, o maior financiamento privado (por parte dos estudantes e de suas famílias) seria seguido do aumento das vagas.

Nesse raciocínio, a maior participação de fundos não governamentais no ensino superior público apenas seria justificável se houvesse ampliação de vagas – principalmente nas especialidades que o mercado precisasse de profissionais. No texto é dito que “En la educación superior, las políticas oficiales **deberían alentar** el suministro privado y el aumento del **financiamiento privado a fin de estimular** la competencia, la innovación y **la sensibilidad al mercado de trabajo**” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 161, grifo nosso).

Quanto às IES privadas, o BM explica que tem existido um impedimento de ingresso dos estudantes pobres, por conta das ineficiências do mercado de capitais. Nesse escopo, se o ensino superior público, por um lado, deve ser financiado (matrícula e assistência estudantil) pelo estudante, do outro, o ensino superior privado deve funcionar dentro de um mercado de

⁴¹ Essa medida também foi direcionada ao Brasil. Contudo, devido às pressões políticas, a polêmica questão da cobrança de mensalidade nos estabelecimentos públicos não foi votada – sequer foi levada a votação (CARVALHO, 2006). A gratuidade nas IES públicas brasileiras existe desde os anos de 1950, mas sua garantia apenas se deu em 1988, por meio da Constituição Federal (CUNHA, 2003). Demonstra-se com isso que a legislação brasileira é um amortecedor das políticas supostamente impostas pelo BM, também em termos de pagamento de taxas no ensino superior público. O que ajuda a comprovar que as orientações do BM passam por um crivo no cenário local, significando a aceitação ou não às medidas bancomundialescas.

empréstimos que possibilite aos pobres pagar a longo prazo, com juros, seu curso de ensino superior.

Por conta dessa “ineficiência do mercado de créditos” nos países em desenvolvimento, o BM explica que

[...] el financiamiento de la educación trae aparejados grandes riesgos, tanto para los prestatarios como para los prestamistas, y los bancos no aceptan la promesa de ingresos futuros como garantía. En consecuencia, la ineficiencia del mercado de capitales afecta no sólo a los grupos de ingresos más bajos sino también a los grupos de ingresos medianos que no pueden financiar la educación terciaria sin recurrir al crédito. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 60).

Igualmente, no tocante às IES privadas, o diagnóstico feito apresenta que alguns países ainda não sabem lidar com a questão dos empréstimos estudantis, e que “en gran parte, los malos resultados se deben a que los planes de crédito han sido administrados por ministerios y organismos gubernamentales y no por instituciones financieras como los bancos” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 122). O Estado, mesmo não sendo o principal administrador, estaria como um garantidor de que, a longo prazo, as IES privadas teriam seu dinheiro reembolsado. Dessa forma, a lógica seria a seguinte: os bancos administrariam as transações de financiamento e o governo daria a garantia de que a instituição seria reembolsada com o valor investido na formação do estudante.

Em nossa perspectiva, para aprofundar esse tópico, cabe lembrar que em tempos neoliberais nos Estados latino-americanos, principalmente pós-Consenso de Washington, o papel do Estado passou a ser de regulador do sistema de mercado. Servindo, em muitos casos, para socorrer o setor privado quando das crises cíclicas do capitalismo financeiro. Nesse contexto, para que o mercado de crédito para as IES privadas não venha à bancarrota, o Estado estaria pronto a desinflar as bolhas que pudessem surgir nos entremeios da mercadorização do ensino superior nos países em desenvolvimento da América Latina.

As IES privadas, no *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, são tratadas como instituições que são submetidas a excessivas regulamentações. Por isso, os governos são aconselhados a flexibilizar suas leis pertinentes ao *campo*, para possibilitar a expansão dessas instituições. Nesse contexto, o tema da diversificação institucional é destacado no documento.

O BM acredita que a diversificação institucional auxilia na escolha do estudante e em sua conseqüente satisfação com a educação. Se considerarmos o mercado de créditos pressuposto pelo BM, assim como o financiamento das IES públicas partilhado entre os estudantes e o governo, daremos cabo à hipótese de que a educação superior traçada pelo BM

é identificada com uma proposta para mercadorização da educação. Para que fique mais claro o nosso argumento, vejamos o trecho abaixo:

Para que la elección sea un concepto efectivo, son importantes los siguientes factores [:] [...] Las instituciones deben tener algunas características que las diferencien entre sí. [...] En la educación superior, por ejemplo, la posibilidad de elegir entre instituciones de distinto tipo normalmente dará lugar al establecimiento de instituciones de enseñanza terciaria no universitaria y al fomento de las instituciones privadas y públicas. Las instituciones de enseñanza superior son mucho más variadas en los países de ingreso alto que en los de ingreso bajo y mediano. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 136-137).

Sobre o texto *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, outra questão merece ser levantada: os conflitos entre os estudantes do ensino superior e o governo. No documento, o Banco alega que os conflitos se devem, em grande medida, a centralização da administração e do financiamento. Assim, a luta pelos poucos recursos, atrelada à crescente demanda dos sujeitos em busca das IES públicas, faz com que exista um terreno fértil para as dissensões.

Porém, o documento explica que tais dissensões apenas podem ser minoradas através da descentralização do financiamento e da administração – transferindo-os do escopo do Estado para o âmbito do setor privado. Isto é, os estudantes e as empresas, ao financiarem este nível educacional, também obterão certo controle na aplicação das finanças.

A temática “avaliação da educação superior” é presente no *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. O texto diz que uma avaliação de boa qualidade é realizada quando indicadores econômicos são “[...] concentrados en los resultados del mercado de trabajo” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11). Ainda sobre esse tema, apresenta o documento: “[...] el análisis económico puede contribuir a orientar las inversiones del sector publico en esos niveles” (p. 105).

Baseados em Chauí (2001), consideramos que essa orientação do BM fez emergir uma crise na universidade, que não teve sua origem primária nos conflitos por verbas, mas sim na relação IES-mercado. Para a autora,

se **a universidade brasileira está em crise** é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, **está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto**. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua crise. (p. 46, grifo nosso).

A avaliação, que foi estimulada pelo BM como um método para o controle da qualidade no ensino superior, nos idos de 1990, reveste-se de gerencialismo por estar em consonância ao mercado. É válido ressaltar que após a publicação desse documento surgiram no Brasil o Exame

Nacional de Cursos (ENC) – o “Provão” –, a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴² (CUNHA, 2003; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; CURY, 2016).

Em nossa compreensão, percebemos que as orientações do BM esboçadas ao longo dos documentos acima analisados, envolveu eficiência, concorrência e diversificação no *campo* do ensino superior. A “eficiência” significou a orientação para um menor investimento do Estado em ensino superior e o incentivo à fundos provados de subvenção – tanto do próprio estudante (e/ou seus familiares), quanto de empresas privadas. A “diversificação” foi representada pelo fomento de instituições que não estão baseadas no tripé universitário (Ensino, Pesquisa e Extensão) e que não invistam em pesquisa básica. E, a “concorrência” estava intimamente ligada às várias formas institucionais que, por sua vez, permitiram o aprofundamento da compreensão de que a educação superior é um produto, caracterizada por tempos de formação e preços variados, à depender do tipo instituição que se pode contratar e do financiamento que se pode conseguir.

Tendo em vista esse turbilhão de orientações do BM, é possível perceber o terreno onde o PADCT III se situou. O próximo capítulo apresenta as análises relativas a essa política, assim como as repercussões dela para o *campo* da educação superior no Brasil. Desde já, o que se pode inferir é que os atores políticos nacionais não se alinham às ditas *imposições* do BM, mas sim, agem de modo a proteger seus interesses de acumulação de capital, permitindo a ação reformulada das orientações do BM. Ou seja, uma *Intervenção Consentida*.

⁴² “A expectativa do MEC, desde o início, era que os empregadores pudessem valorizar esse resultado [do ENEM] como indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem para a seleção dos candidatos” (CUNHA, 2003, p. 44-45).

6 A INTERVENÇÃO CONSENTIDA DO GRUPO BANCO MUNDIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para analisar as parcerias estabelecidas entre o Brasil e o BM, elegemos um Programa iniciado na década de 1990 e finalizado no início dos anos 2000. O Programa gerou um *corpus* de 105 (cento e cinco) páginas, distribuídas em 5 documentos que retratam os caminhos de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação final das atividades vinculadas (WORLD BANK, 1997a, 1997b, 1998, 2005a, 2005b). O nome oficial do Programa é *Science and Technology Reform Operation III – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico III* (doravante, PADCT III). O elegemos para análise porque dentre os outros 9 (nove) programas desenvolvidos pela parceria Brasil-BM, que segundo o BM foram dirigidos a educação superior, apenas esse mostrava mais relações com o objeto de estudo dessa pesquisa.

Embora seja um Programa firmado para um país de Língua Portuguesa, todos os documentos oficiais sobre o mesmo, disponibilizados pelo BM como registros de sua atuação, estão em Língua Inglesa. Para Ianni (2013), a necessidade de as transações econômicas internacionais serem registradas na língua da terra do *Tio Sam*, certamente, é uma característica da globalização. Sendo assim, uma vez que o critério de recorte na Análise de Conteúdo é de ordem semântica (BARDIN, 2011), as análises aqui realizadas consideraram as características próprias desta linguagem anglo-saxã, dando ênfase à ordem da exposição do conteúdo.

A análise foi baseada em uma metodologia de Pesquisa Documental (GIL, 2009). Nesse enquadramento, podemos estabelecer os seguintes critérios para a categorização: sintático (os adjetivos, os verbos), lexical (levar em consideração a palavra e os seus sinônimos presentes no texto) e semântico (agrupamento da mensagem do texto em blocos de sentido) (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; BARDIN, 2011). As unidades de registro podem ser: a palavra, o tema, o objeto (ou referente), o personagem, o acontecimento, o documento e a unidade de contexto (BARDIN, 2011).

Para a análise do PADCT III, foi feito uso de critérios semânticos. Para o registro, elaborou-se a subdivisão em temas. Contudo, a análise aprofundada mostrou que, embora os blocos de sentido sejam prementes nos documentos, seus significados dentro do contexto do *campo* da educação superior brasileira apenas puderam ser descobertos quando comparados às categorias previamente elaboradas. Ou seja, o *corpus* foi dividido em blocos de sentido que estão cheios de meandros latentes.

Na perspectiva de interpretar os desdobramentos do Programa, antes de iniciarmos as análises tivemos em mente os seguintes questionamentos: “[...] quais serão as condições de

produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?” (BARDIN, 2011, p. 145). Essas perguntas foram fundamentais para o entendimento dos contextos de elaboração, implementação e avaliação da política sob análise.

O Programa pode ser considerado como um empréstimo feito pelo BM. Sendo assim, a contrapartida do Estado brasileiro seria a criação de uma plataforma diversificada de fontes de recursos para o financiamento de projetos de pesquisa, com vistas a diminuição do gasto público. De modo geral, o objetivo dos empréstimos do BM para os países da América Latina e do Caribe é “[...] apoiar los esfuerzos de los países para adoptar reformas de política que permitan al subsector funcionar en forma más eficiente y a un menor costo público” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14)⁴³.

O Programa foi planejado para funcionar da seguinte maneira: uma verba de cerca de US\$ 300 milhões seria investida na área de pesquisa e desenvolvimento; esse valor seria desembolsado pelo BM (US\$ 150 milhões), pelo Brasil (US\$ 100 milhões) e pelo setor privado (US\$ 50 milhões); os grupos de pesquisa que tivessem interesse, submeteriam um projeto via MCT; as propostas seriam avaliadas, a partir de critérios previamente estabelecidos, por pesquisadores nacionais e estrangeiros; os grupos de pesquisa que vencessem a disputa, teriam seu planejamento contemplado com o recurso financeiro e com facilidades na importação dos materiais requeridos na pesquisa, quando fosse o caso.

Cabe apresentarmos que este programa foi desenvolvido pelo governo brasileiro em parceria com o BM, visando a melhoria do setor de C&T, por meio da ampliação das colaborações com o setor privado e o *campo* acadêmico. Dentro dessa parceria esteve atrelado o desejo de inserir as Pequenas e Médias Empresas (PMEs) no circuito de produção de C&T. Ou seja, impulsionar as PMEs para que fomentassem a criação de laboratórios de pesquisas e, assim, produzir produtos inovadores que pudessem ser patenteados e gerassem lucros para a própria empresa.

As reformas na C&T, foco do PADCT III, surgiram em um tempo de supremacia do capital financeiro, marcado pelo deslocamento rápido dos locais de investimento⁴⁴. Sendo assim, dentre os três financiadores do Programa (BM, governo brasileiro e setor privado), o maior beneficiado seria o setor privado, pois, dentre outros ganhos, estaria o de pessoal qualificado dentro de seus laboratórios. O desembolso dele seria mínimo, frente aos lucros com

⁴³ O primeiro empréstimo do BM para o Brasil foi em 1946, no valor de 75 milhões de dólares (SILVA, 2002).

⁴⁴ A esse respeito, vide Silva Jr. (2003).

a venda de *royalties*, no mercados nacional e internacional, que um produto desenvolvido poderia gerar.

Velho (1998) identificou que existem três motivos básicos para as relações entre a universidade, as demandas do setor industrial e a pesquisa produzida na universidade. O primeiro relaciona-se a competitividade entre as empresas, em um contexto onde o vencedor é aquele que consegue desenvolver inovação tecnológica num período mais curto do tempo. A segunda, tem relação ao maior alcance de parcerias comerciais que o investimento em inovação pode vir a gerar – tonando o produto mais competitivo internacionalmente, com o conseqüente rompimento de barreiras geográficas, e sistematizando a localização internacional de seus investimentos em pesquisa. A terceira, por seu turno, vê na universidade um *locus* dinâmico de produção científica, que supera os programas internos de pesquisa e desenvolvimento das empresas, isto é, a universidade tem um *know-how* científico que as empresas não conseguem dar conta, levando à parcerias e ao jogo do financiamento privado e à ausência do Estado.

A relação do Projeto com o *campo* da educação superior esteve na movimentação de redes de colaboração entre os laboratórios de pesquisa. Uma vez que no Brasil a C&T é majoritariamente desenvolvida no âmbito da universidade pública (AROCENA, 2003; ARAUJO, 2013), o Programa tocou diretamente em temas como: financiamento, participação do Estado na área de C&T e na relação entre o mercado e a pesquisa científica. A participação da universidade, no contexto do Programa, esteve no fornecimento de pesquisadores reconhecidos na comunidade científica, para capitanear as pesquisas que seriam financiadas pelas verbas movimentadas pelo Brasil em cooperação com o BM e o setor empresarial.

Os projetos de pesquisa, para poder receber os fundos do Programa, precisavam concorrer dentro de critérios previamente estabelecidos. Estes critérios envolviam: (1) valorização das áreas de ciências exatas e da natureza; (2) vinculação com as empresas privadas, principalmente as PMEs; e, (3) interações entre grupos de pesquisas de mais de uma Região brasileira – especialmente entre grupos com maior relevância (notadamente os do Sudeste e Sul do país) e os grupos com menor representatividade no *campo* (notadamente os do Norte, Nordeste e Centro-oeste (WORLD BANK, 1997a, 1997b, 2005a, 2005b).

Seis áreas do conhecimento foram contempladas para o financiamento: Química/Química Industrial, Geociência/Tecnologia Mineral, Biotecnologia, Novos Materiais, Ciência Ambiental e Física Aplicada (WORLD BANK, 1997b). Essas áreas científicas foram consideradas pelo BM como sendo de maior relevância e retorno financeiro para o Brasil. Essa necessidade de investir em áreas com maior retorno econômico se dá porque vivemos em uma época de Terceira Revolução Industrial, que é caracterizada pelo uso da ciência como peça-

chave para o acúmulo de capital (SILVA; BERALDO, 2008). Daí a discussão aqui levantada reconhecer a relação entre o *campo* da educação superior e o *campo* da produção científica.

O Programa teve início em 1997, com data original de encerramento para 31/05/2002, porém foi estendida para 31/12/2002 e posteriormente para 31/07/2004 (WORLD BANK, 2005a, 2005b). Não era o objetivo do Banco que as atividades de financiamento se estendessem até depois da mudança governamental (em 1º de janeiro de 2003). Tal extensão se deu por conta da crise financeira de 1998, pois ela resultou em desvalorização do Real frente ao Dólar Americano – causando o encarecimento dos equipamentos a ser comprados pelos grupos de pesquisa contemplados com as verbas –, em atrasos na distribuição das verbas e em uma diminuição dos recursos que o governo brasileiro poderia desembolsar (WORLD BANK, 2005a).

Ao longo do texto dos documentos, o Brasil é descrito como um país ineficiente na aplicação dos recursos em C&T. E, para poder mudar essa situação, o BM afirma ser necessário estabelecer mais parcerias com o setor industrial. A comunidade científica, portanto, é convidada a participar do Programa para que venha a não depender das verbas governamentais dirigidas à pesquisa acadêmica. A universidade pública, local onde mais se produz ciência no Brasil, é posta em segundo plano.

Quando o setor público é citado, sempre vem acompanhado de vocábulos que estimulam a melhoria e a eficiência na administração dos recursos (WORLD BANK, 1997b). Acrescenta-se a isso a orientação aceita pelo governo brasileiro de “correcting information failures, creating new institutional pathways, and generally promoting the conditions for a marketplace conducive to innovation (WORLD BANK, 1997b, p. 34).

O papel do Estado é secundário no tocante ao financiamento da C&T, pois a proposta é que o financiamento das pesquisas seja diversificado, com menor participação do dinheiro público – incluindo a diminuição dos recursos para as pesquisas dentro das IES – e se dirigindo a uma maior participação das empresas privadas. O estímulo para que o Estado “rationalize public investments in S&T [Science and Technology]” (WORLD BANK, 1997b, p. 1) é vívido ao longo dos documentos. Nesse contexto, as indústrias deveriam criar estratégias para a promoção de laboratórios de pesquisa em seu interior.

O PADCT III não se configurou como uma política pública, mas sim, como uma ação de cooperação entre o governo brasileiro e o BM, que encontrou um meio de viabilidade para a (re)configuração do *campo* da educação superior no Brasil, especificamente para a C&T. Uma vez que o acordo firmado sugeriu uma reforma para o *campo*, cabe citarmos que Gomes e Oliveira (2012) explicam que o termo ‘reforma’ “[...] deve ser definido tendo em vista à

compreensão de transformações relevantes do *modus operandi* e dos valores institucionalizados e praticados pelas *instituições-partes* e/ou pelas instituições de educação superior” (p. 17).

O Programa almejou reformar a administração do Estado, tendo como ponto de partida o financiamento da pesquisa científica e a relação entre o setor público e setor privado em tal área. Toca, portanto, em reformas no sistema de educação superior, mas também – direta ou indiretamente – nas formas como os grupos de pesquisa das *instituições-parte* devem se comportar em relação à busca por financiamento de seus projetos. E, para além do foco nos projetos de pesquisa, a ênfase também esteve nos produtos desenvolvidos por tais pesquisas.

Velho (1998) identifica que a crescente relação entre as universidades e as empresas, consolidada já na década de 1980, nada mais é do que o reflexo de que os governos, sozinhos, não conseguem dar conta do investimento necessário para o desenvolvimento do setor de Pesquisa e Desenvolvimento. Na constatação de Dourado, Oliveira e Catani (2003) esta lógica é capitalista e, como tal, apregoa uma universidade que contribua com a produção de inovações, tecnologias e formação de profissionais aptos e enquadrados na lógica do capital produtivo. Ou seja, a égide do problema não se encontra na falta de recursos do Estado, mas sim no encurralamento do mesmo pela lógica administrativa do setor mercadológico.

Seguindo a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), dividimos o *corpus* em 6 (seis) blocos de sentido: 1º) descrição da economia brasileira e os impactos do modelo econômico para o setor da indústria; 2º) impactos do modelo econômico para a relação entre a indústria e a promoção de C&T; 3º) Caracterização do campo da C&T; 4º) Caracterização do PADCT III; 5º) Implantação do Programa; e, 6º) Avaliação do Programa.

O BM afirma que a “Economic stabilization, **trade liberalization** and regulatory reform (including the new intellectual property rights law) have improved the macroeconomic environment for innovation in Brazil” (WORLD BANK, 1997, p. 1). De modo mais amplo, aqui o organismo se refere à Reforma do Estado brasileiro e às leis de propriedade intelectual. Embora ela não seja citada de modo direto, as suas marcas podem ser percebidas. A Reforma é elogiada pelo BM e é considerada por ele como um importante passo para a promoção de pesquisas que estejam dentro dos padrões internacionais de competitividade.

Na contemporaneidade do Programa, o alcance internacional do capital provocou o desenvolvimento de políticas de desregulação, desestatização, abertura de mercados e privatização (IANNI, 2013). Uma vez que é inegável o fato de que a globalização pressupõe a abertura de mercados, visando o intercâmbio de conhecimentos, ideias e bens (GIL; OLIVA; SILVA, 2012), o elogio do BM se alinha às tendências globais de interação entre a C&T e o mercado. No *campo* da educação superior, essa realidade é clara e pode ser representada pelas

políticas governamentais na América Latina do pós-Consenso de Washington. O PADCT III está dentre essas políticas.

O contexto da C&T do Brasil retratado pelo BM é o de um quadro com “[...] weak institutional structure for joint R&D, poor information exchange, and inexperience in cooperation with the public sector” (WORLD BANK, 1997a, p. 1). Para justificar essa afirmativa, o BM expõe que este contexto é culpa da herança histórica de um setor industrial imerso em uma economia fechada. O Brasil é considerado como um país que investe pouco em produção científica, quando comparado aos países de industrialização recente. Nessa lógica, ter uma economia fechada significa não investir adequadamente em C&T.

Na caracterização do panorama da produção científica brasileira, também houve a crítica ao baixo quantitativo de artigos publicados em revistas internacionalmente renomadas, com autoria/coautoria de pesquisadores brasileiros. Como o texto coloca, “with respect to quantity, Brazil is the world’s seventh largest economy, accounting for 2.2 percent of world GDP [Gross Domestic Product], yet it produces only 0.73 percent of the world’s published scientific research” (WORLD BANK, 1997, p. 2). Já em relação às citações dos trabalhos científicos que contaram com a participação de brasileiros, o BM também considera de baixa representatividade. Depreende-se que o quantitativo de artigos publicados e as citações desses artigos servem como mensuradores da relevância da C&T produzida nos núcleos de pesquisa e/ou nas instituições.

Uma outra afirmação contida no Projeto merece ser citada: “**with respect to relevance**, very few researchers currently work in the **private sector** (only 2.5 percent in Brazil compared to 50 percent in Korea)” (WORLD BANK, 1997, p. 2, grifo nosso). Com esse fragmento fica visível que, dentro da lógica do PADCT III, quanto mais relacionado ao setor privado estiver um projeto científico, mais relevância ele poderá vir a ter para o setor. É fato que um dos objetivos do Programa era estabelecer mais conexões entre o setor privado e os grupos de pesquisa. Porém, essa interação teve rebatimento nas demais políticas para a promoção de C&T e para o *campo* da educação superior

A respeito dessa temática, Arocena (2003) mostrou que a privatização levou à queda de laboratórios de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) que, em alguns casos, eram colaboradores das IES públicas. Vê-se com isso que o terreno em que a C&T brasileira foi conduzida pelo Programa a pisar é perigoso e cheio de incertezas. O governo brasileiro, mesmo ciente disso, preferiu acompanhar a tendência dos gastos mínimos com lucros máximos e pôr em risco a manutenção da pesquisa acadêmica realizada na IES pública.

De acordo com Chaves, Lima e Medeiros (2008), nos anos 1990 houve uma redefinição da agenda das IES públicas em função da lógica do setor privado. Mas isso não teve como resultado, apenas, a diversificação institucional, a proliferação de IES privadas ou o menor gasto público com as IES públicas, como debatido anteriormente. Essa redefinição vai além, a ponto de repercutir no modelo de administração do Estado para com os recursos financeiros da área da educação superior. A racionalidade técnica e o estímulo à competitividade parecem ter atingido a mente dos *policymakers*.

Segundo Araujo (2013), a pesquisa científica desenvolvida no Brasil está concentrada na universidade, tendo posição secundária os centros de P&D externos às universidades. Isso se deve ao fato de que a América Latina vai na direção oposta às demais regiões do globo, pois nela existe a tendência de fazer da universidade pública um centro de excelência na produção de conhecimentos (AROCENA, 2003). Logo, o Programa tende à reorientação do Estado, em termos de financiamento e de valorização do espaço público como um ambiente para a produção de conhecimentos.

Outra justificativa para a realização do Programa, foi o fortalecimento da área de Monitoramento e Avaliação dos recursos distribuídos para o setor de C&T (WORLD BANK, 1997a). Isto é, para o BM, os recursos governamentais ora distribuídos para os grupos de pesquisa, por estarem sendo mal monitorados e mal avaliados, deixam o setor ineficiente e propício aos desperdícios. Por este motivo, o posicionamento do BM é que o “**public investment** in the S&T sector in Brazil has been characterized by **fragmentation, fluctuation** and **discontinuity** of resources and programs and, particularly, **lack of client orientation**” (WORLD BANK, 1997a, p. 2, grifo nosso).

Uma vez que o Brasil já passava por um processo de reforma no *campo* da educação superior e no *campo* da C&T, o Programa foi inserido em meio a tais redefinições. Por este fato, o BM contribuiu para a construção do Plano Plurianual (1996-2000) brasileiro. Sua maior contribuição para o Plano, quanto à produção de C&T, foi a determinação de dez prioridades, das quais destacamos quatro:

[...] (1) increase the percentage of R&D expenditure by private sector (from its current 20 percent to 40 percent) while expanding the overall amount of resources available for science and technology; (2) rationalize (improve the efficiency of resource allocation) and integrate existing programs for the promotion of S&T and to monitor program impact more closely; (3) increase university/industry cooperation; [...] (7) **redefine the role of S&T agents and institutions within the context of a more efficient public sector** [...] (WORLD BANK, 1997, p. 3, grifo nosso).

Os critérios para que um projeto de pesquisa tivesse maior chance de ser vencedor no processo de competição pelos recursos do Programa eram: “[...] (i) the social **and/or** economic relevance of technological solutions involving cooperation between industry and the S&T community (mostly in academia, and technological institutes)” (WORLD BANK, 1997, p. 4, grifo nosso).

Uma assertiva nos chama a atenção neste fragmento: a pesquisa não precisa ter relevância social e, mesmo sendo promovida na academia, ela pode ter apenas relevância econômica. A relevância social diz respeito aos benefícios coletivos que os achados científicos podem vir a gerar. Em sentido contrário, a relevância econômica se refere ao aumento do acúmulo de capital pelas empresas privadas, sem gerar lucros coletivos dos produtos desenvolvidos por meio dos projetos abonados com as verbas do Programa.

Essa dualidade referente à relevância da pesquisa, é típica da *sociedade do conhecimento*, pois a mesma “[...] é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural” (CHAUÍ, 2003, p. 8). Surge, desse fato, uma produção de C&T desinteressada aos anseios sociais, lembrando aquilo que Silva Jr. (2003) chama de *mercantilização do trabalho imaterial* – isto é, um movimento enraizado pelo capitalismo, baseado na produção de C&T com fins à sua venda e, conseqüentemente, lucratividade (individual). Tudo isso, no propósito de tornar possível “[...] a ‘ciência engajada’ e, assim, instrumentalizada e não crítica [...]” (SILVA JR., 2003, p. 61). Em outras palavras, uma pesquisa pouco interessada na solução dos problemas sociais e voltada ao maior acúmulo de capital.

Dois pontos são fundamentais para a compreensão dessa realidade. Primeiro, o desenvolvimento em um sistema capitalista mundial de produção se dá de modo desigual (SILVA Jr., 2003) – os países Centrais lançam mão de seu poderio econômico para imprimir às OI sua hegemonia política (BARRETO; LEHER, 2008), epistemológica e metodológica. Segundo, existem diferentes temporalidades históricas nos Estados-membros, isto é, a construção sócio-histórica de cada Estado é única, sugerindo formas diferenciadas de compreender o que se propaga como “global”, “advindo da globalização”, entre outros adjetivos para o fenômeno.

Historicamente, as políticas de educação tinham no Estado a sua maior referência, contudo, em tempos de neoliberalismo, a educação passou a ser enfatizada por padrões gerencialistas internacionais, conseqüentemente, visando à busca por parâmetros de competitividade (DALE, 2010), pois a globalização provocou uma maior integração da

economia internacional (CHARLOT, 2007). Nesse âmbito, de acordo com Ball (2001), dentro das organizações educativas estão surgindo novas linguagens para a recondução dos rumos educativos aos movimentos de globalização.

Essa tônica é vista no Programa, pois os componentes dele envolveram, dentre outros temas, o estímulo ao desenvolvimento de C&T no setor privado com a consequente maior interface junto à comunidade científica. A competição entre os grupos de pesquisa pelo financiamento de seus projetos era justificada pelos requisitos de seriedade e de democracia necessários ao desenvolvimento significativo da C&T brasileira (WORLD BANK, 1997a, 1997b). Em suma, vê-se a orientação para um modelo de C&T baseado na competitividade por recursos financeiros para a manutenção das pesquisas. Na concepção de Popkewitz (1997 apud SILVA Jr., 2003) posturas como essas geram o *individualismo possessivo* entre os pesquisadores do *campo* da educação superior.

No texto do programa, o BM esboçou críticas a forma como o investimento para a pesquisa científica é operacionalizado no Brasil. Nas palavras do mesmo, a burocracia para se ter acesso a equipamentos de pesquisa, como também o percurso para que o dinheiro seja liberado, gera atrasos e, até mesmo, o fim das pesquisas (WORLD BANK, 1997a, 1997b, 2005a). Mediante a esse apontamento, o Programa previu maior autonomia para os líderes dos projetos premiados com o financiamento, pois o *campo* da C&T brasileiro é, segundo o BM, caracterizado pelo excesso de trâmites que impede a viabilidade das pesquisas.

Para o BM, aproximar a comunidade científica ao setor privado significa, “[...] impose transparency and free the researchers from bureaucratic impediments” (p. 13). No plano nacional essa intencionalidade já era defendida por Bresser Pereira quando alardeava a “necessidade” de uma forma mais flexível de administração pública que, na visão do mesmo, se daria por meio das Organizações Sociais (SILVA Jr. 2003).

Entretanto, esta aproximação à lógica do mercado se assemelha com a prática daquilo que Slaughter (1998) denominou de *capitalismo acadêmico*. Ou seja, o Programa apresenta aos pesquisadores do *campo* acadêmico as “facilidades” da transparência e da falta de burocracia, porém os submete às demandas (sempre incertas) do mercado para que o financiamento de suas propostas pudesse vir a ser alcançado.

O PADCT III se destinou aos grupos da comunidade científica que tivessem interesse em engajar sua agenda de pesquisa à empresa privada. Essa postura é observada nos parâmetros funcionais da *sociedade do conhecimento*. Nas palavras de Silva e Beraldo (2008), dentro do paradigma da *sociedade do conhecimento* “[...] a pesquisa é considerada uma estratégia para produção de inovações, desprezando-se o significado que remete à postura epistemológica que

favorece a interpretação dos acontecimentos do mundo, a aprendizagem e a produção de conhecimento socialmente relevantes” (p. 322).

Chauí (2003) demonstrou preocupação em relação a *sociedade do conhecimento*, pois, segundo a autora, neste formato societal à universidade latino-americana não é permitido ser autônoma e/ou desvinculada dos interesses dos centros de pesquisa sediados nos países detentores do monopólio militar e financeiro. Atrelado a isso, o Estado é convidado a desvincular-se da obrigatoriedade de manter a educação, entregando-a paulatinamente aos interesses privados de massificação, avaliação e controle por resultados (CHAUÍ, 2003).

Tendo em vista que inicialmente a participação do Estado brasileiro seria de 1/3 do valor total das despesas do Programa (US\$ 100 milhões), depreende-se que a verba pública poderia tornar-se lucratividade privada. Isto é, o dinheiro público investido para a promoção da C&T, no âmbito acadêmico e/ou industrial, não teria a obrigação de gerar benesses ao setor público – leia-se: para a população mais desprovida de bens e serviços. E é nesse enquadramento que a categoria *Conscious Decision* se revela, pois, já no documento de implementação do Programa, o governo brasileiro demonstra estar ciente de suas responsabilidades fiscais junto ao BM. Para que exista uma *Conscious Decision*, o Estado que é terreno da política educacional tem plena consciência das decisões tomadas pelo BM, chegando a ser complacente a elas.

A relação entre a comunidade acadêmica, o desenvolvimento de produtos e o setor industrial é por várias vezes mencionada como um dos objetivos da parceria: “[...] increase the numbers of qualified scientists, engineers, and technicians in Brazil, **according to the need of economy**” (WORLD BANK, 1997b, p. 6, grifo nosso). Tendo em vista a tese de Sguissardi (2009), pode-se inferir que essa orientação se vincula às reformas dos Estados na América Latina dos anos 1990, em razão de elas se basearem na lógica administrativa do mercado.

Para que a característica *Explicit* seja aplicável, o Estado-membro, além de ter consciência da decisão que tomou no processo político, também reconhece os impactos que as políticas educacionais elaboradas e implementadas em parceria com o BM podem causar. Consideramos que o *Explicit* é aplicável ao caso do Programa. Percebe-se isso devido ao fato de que o governo brasileiro tinha conhecimento dos riscos futuros que o Programa poderia gerar no *campo* da C&T, como também na condução das verbas estatais para a produção científica acadêmica. Abaixo são apresentados os riscos elencados no documento do Programa.

Critical Risks

1. Insufficient ownership of project by some implementing agencies and limited consensus on project goals could lead to implementation delays and inconsistencies.
2. Deterioration of the macroeconomic situation could limit the private sector's willingness to invest in R&D, as well as halt contracting and payments.

3. Project complexity could hinder or slow implementation.
4. Administrative capacity of the project coordination unit and/or implementing organizations could weaken, if staff turnover (so far almost non-existent) occurs.
5. Inadequate response by the private sector to the incentives included in the Project. (WORLD BANK, 1997b, p. 14, grifos do autor).

O Programa não esteve desatrelado dos acontecimentos que permearam o *campo* da C&T, pois ele se inseriu no contexto da reforma de tal área. É prova disso que, no momento do delineamento do Programa, o BM sugeriu ao governo brasileiro que fosse elaborada uma carta política onde fossem esclarecidas as reformas pelas quais essa área estivesse passando, como também sugeriu que o Brasil requeresse um empréstimo do mesmo para a ajuda no que fosse necessário. Contudo, esta recomendação “[...] was not accepted by MCT or SEAIN [Secretaria de Assuntos Internacionais] and is a pending issue]” (WORLD BANK, 1997a, p. 3). Com essa negativa do governo brasileiro, percebemos que a categoria *International Organization* não pode ser considerada como verdadeira para o Programa. O Brasil teve autonomia para recusar a “sugestão” feita pelo organismo.

No texto é colocado que houve um período de diálogo antes de o Programa ser implementado e seus fundos serem alocados. E,

As a result of considerable dialogue, **the various sets of actors defined their roles and responsibilities, and created innovative implementation procedures to solve the main institutional difficulties encountered in previous projects**, such as disbursement delays and excessively bureaucratic requirements on PIs [Principal Investigators]. (WORLD BANK, 1997a, p. 12, grifo nosso).

Estes atores nacionais são formuladores de políticas representantes das agências de implementação do Projeto – ligadas ou não ao MCT. Ou seja, a definição da C&T, produzida ou não no âmbito da universidade, por ser um *campo* de disputas, tem formuladores de política que representam o setor privado e o setor público.

É perceptível que alguns dos objetivos do Programa foram específicos para a realidade brasileira, a exemplo: “reduce the regional disparity in S&T community” (WORLD BANK, 1997b, p. 1) e “strengthen IPR (intellectual property rights) administration and MSTQ [Metrology, Standards, Testing, and Quality] services to foster a favorable environment for investment in R&D by firms” (WORLD BANK, 1997b, p. 1). Por esse motivo, concordamos com Dale (1999) no tocante ao *Particular Policy Goals*.

A política do BM para o *campo* da educação superior brasileira não se trata de uma transferência de políticas já elaboradas para outros locais. Existe um processo de reformulação das políticas, tendo em vista as realidades latino-americanas e locais. Como descrito no

documento, os “Project components and performance objectives were also formulated on the basis of international experience and **tailored to regional and local conditions**” (WORLD BANK, 1997b, p. 11, grifo nosso); “the project was well prepared with extensive consultations and stakeholder discussions, and was based on international experience tailored to local conditions” (WORLD BANK, 2005a, p. 14-15). As bases poderiam até ser internacionais, porém houve uma adaptação frente ao contexto nacional. Essa adaptação não prescindiu a legislação nacional e os interesses dos atores locais com forte influência no *campo* da educação superior.

Além do MCT, como subcoordenadoras do Programa estiveram as seguintes agências: CAPES, CNPq, FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). A *Rules of Game* aconteceu no momento dos acordos de implementação. Neles, o papel de cada uma das agências brasileiras do *campo* do ensino superior e do *campo* da C&T foram delimitados, como mostra o trecho abaixo:

MCT will have the coordinating role, while separate agencies will implement component activities. Most S&T activities will be implemented by Brazil's funding agencies for higher education (CAPES), research (CNPq), and technology (FINEP). Initially, the Technology Development Component will be implemented primarily through FINEP and SEBRAE. Other activities will be located in: (a) science policy-making councils, such as the National Council for Science and Technology (CCT), Brazil's highest-level S&T policymaking body (which is chaired by the President of Brazil); (b) agencies with special responsibilities, such as the Brazilian Bureau of Census (IBGE) and the National Institute for Industrial Property (INPI); and (c) universities or foundations that manage S&T research funds. (WORLD BANK, 1997b, p. 3).

No trecho “The project will be implemented by MCT with the administrative assistance of FINEP, CNPq, and CAPES, **plus the contracted services of numerous entities, including private firms**, universities, nongovernmental organizations (NGOs) (such as SEBRAE), and state governmental agencies (such as FAPs [Fundação de Amparo a Pesquisa])” (WORLD BANK, 1997b, p. 19, grifo nosso), vemos que o órgão brasileiro que coordenou o Programa, majoritariamente com o objetivo de mediar as relações entre o setor produtivo e a academia, foi o MCT. A característica *Indirect Regime* aparece nesse momento, devido a possibilidade de o dinheiro investido (pelo BM, o Estado brasileiro e as empresas privadas) poder ser direcionado à contratação de pessoal terceirizado.

O *Agenda Setting* se revela quando o documento expõe que no meio do período previsto para o início e a conclusão das atividades do Programa (1999) houve uma redefinição dos objetivos, devido às crises que abalaram a economia brasileira no ano de 1998. Como na fala do próprio Banco, os dados gerados nos meados da execução do Programa já possibilitavam

“[...] a critical input to midterm review, during which the progress of both the Project and sector reform will be judged, on the basis of reliable S&T indicators to be routinely produced within MCT” (WORLD BANK, 1997b, p. 5).

Como resultado da avaliação, percebeu-se que o montante de verbas traçado inicialmente para a manutenção do Programa não se sustentaria após a crise de 1998. Entretanto, “the objective was not revised, yet **the project was simplified during the Mid-term Review (MTR)**” (WORLD BANK, 2005a, p. 2, grifo nosso). Se a princípio o custo seria de US\$ 360 milhões, ao fim o recurso movimentado ficou em US\$ 132.67 milhões⁴⁵ (WORLD BANK, 2005b, p. 1).

A natureza da relação de cooperação não foi compulsória (*Compulsory*), pois em diversos trechos o planejamento nacional – destacadamente o Plano Plurianual (1996-2000) – foi colocado como um norteador das medidas que foram tomadas em meio ao Programa. Em mais de um momento, o BM mencionou que sua atuação se inseriu nos objetivos já fixados pelo Estado brasileiro para a área da C&T. Como expõe o texto: “the Project will directly address priorities [...] listed in the Government of Brazil’s strategy that is, it aims to help the GOB in its goals” (WORLD BANK, 1997B, p. 6).

Por ter sido um balizador do processo, o Plano Plurianual (1996-2000) foi peça fundamental na condução das medidas tomadas nos âmbitos da elaboração, implementação e avaliação do Programa. Mediante a este fato, comprova-se que ao manter a parceria, o Brasil não se submeteu aos interesses do BM. “The preparation was supported at the highest levels both in Brazil and within the Bank and **responded well to the Government’s reform strategy**” (WORLD BANK, 2005a, p. 14-15, grifo nosso). Por esse motivo, a característica *compulsory* não é aplicável ao caso brasileiro.

O texto do Programa apresenta duas outras parcerias que houveram entre o Brasil e o BM. Essas duas cooperações foram o PADCT I e PADCT II⁴⁶. Logo após expor esse dado, o texto informa que o Brasil demonstrou compromisso através, dentre outras formas, da “[...] cooperating with the Bank for the past two years on the S&T policy agenda and sectorial analyses required for Project preparation [...] devoting substantial time and resources to revising

⁴⁵ No primeiro documento do Programa foi dito que os “Project costs are estimated at US\$ 300 million” (WORLD BANK, 1997a, p. 5). Contudo, preferimos nos referenciar no documento final (WORLD BANK, 2005b) que aponta o custo inicial como sendo de US\$ 360 milhões.

⁴⁶ Embora no site do organismo (WORLD BANK, 2015) elas apareçam como atuações no *campo* da educação superior, ao analisá-las, percebemos que as mesmas não se relacionavam diretamente a esse tema. Nos registros desses Programas, é quase inexistente o aparecimento de termos como “educação superior” (*higher education*, *tertiary education*) e “universidade” (*university*).

the project proposal” (WORLD BANK, 1997b, p. 10). Houve, portanto, um percurso de reavaliação antes de os fundos serem distribuídos ao setor de C&T.

A categoria *Multinational* é aplicável ao caso brasileiro, pois quando o texto trata acerca das relações multinacionais que o PADCT III envolveu, é afirmado que a sua atuação no funcionamento do Programa adicionou maior validade a qualidade das pesquisas e aos produtos resultantes delas. Nesse âmbito, a comunidade científica internacional foi envolvida no processo, pois alguns pesquisadores internacionais serviram como avaliadores das propostas de pesquisa que concorreram ao financiamento via Programa. Esse trecho representa essa realidade: “[...] new peer review process that will allow, for example, the use of international peers as necessary” (WORLD BANK, 1997b, p. 13).

Atrelado a isso, o BM ainda afirma que

This exchange [with international actors] is essential to defining and implementing a policy agenda commensurate with international best practices. Also, **the presence of the Bank as an impartial body helps unify a fragmented sector that has many institutional stakeholders representing various interests and diverse levels of influence over policymakers.** (WORLD BANK, 1997b, p. 10, grifo nosso).

No texto do Programa é visível o alinhamento das medidas tomadas com os documentos macropolíticos do BM para o *campo* da educação superior nos países em desenvolvimento. Quando é tratado que os recursos financeiros serão investidos “[...] on economically relevant areas (avoiding dispersion of efforts) and ensuring continuity in the funding” (WORLD BANK, 1997b, p. 17), logo nos remetemos às orientações expressas no *El Financiamiento de la Educación en los Países en Desarrollo* (BANCO MUNDIAL, 1987) e no *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995).

O texto nos informa que o BM foi convidado a participar de todas as fases do Programa. A *Intervenção Consentida* começou a ser revelada no momento em que o Organismo mostrou como se incluiu no processo de desenvolvimento da C&T no cenário nacional, com ênfase nas interações entre a universidade e o setor produtivo. O BM expos que foi “[...] invited to participate in both phases of the program [...] The Government [of Brazil] is firmly committed to these reforms [already underway in Brazil] and believes World Bank assistance would contribute significantly to their success” (WORLD BANK, 1997b, p. 19).

Como o Brasil estava em meio a um processo de reforma do *campo* da C&T, com vistas ao aprimoramento das relações entre a comunidade científica e o setor privado, ele firmou parceria com o Banco para financiar uma parte das mudanças pretendidas para o *campo*. E, por acreditar que a linha de atuação deste coadunaria aos interesses governamentais, a parceria foi

estabelecida. Dessa forma, percebe-se que não foram as regras fixadas pelo organismo quem ditaram os caminhos a serem percorridos, mas sim, a imbricação entre as orientações governamentais praticadas no cenário nacional e o poder de influência do BM.

Os trechos abaixo destacam que não houve *Imposition*, mas, ao contrário, houve uma *Intervenção Consentida*:

The project's objective was consistent with the Government of Brazil's (GOB) national development strategy to accelerate private sector-led economic growth [...]. (WORLD BANK, 2005a, p. 2).

The project was in line with the Brazilian Government's reform program in S&T, which was intended to develop the country's capacity to innovate through investments in the science and technology sector. (WORLD BANK, 2005a, p. 6).

The project was well prepared with extensive consultations and stakeholder discussions, and was based on international experience tailored to local conditions. The preparation was supported at the highest levels both in Brazil and within the Bank and **responded well to the Government's reform strategy**. (WORLD BANK, 2005a, p. 14-15, grifo nosso).

A *Intervenção Consentida* também é resultado da posição do Brasil no cenário econômico internacional – especialmente em comparação aos demais países da América Latina. O Brasil, frente aos colegas do referido Bloco, é o país com o mais sólido sistema de formação de pessoal em nível de pós-graduação e de pesquisa (AROCENA, 2003). No século XX ele passou a ter maior importância no cenário econômico mundial, tornando-se a oitava economia do mundo (ARAÚJO, 2013), chegando posteriormente à sétima potência mundial. Com essa pujança, acreditamos que o governo brasileiro não se deixaria levar por possíveis imposições do BM.

Para que existam *Intervenções Consentidas*, é necessário que existam atores políticos nacionais que consentam com a atuação do BM. E, mais do que consentir, que viabilizem o ganho (material ou imaterial) da classe que representam. No entender de Cury (2016), houveram intelectuais brasileiros que viabilizaram as atuações de OI no território nacional e que trouxeram temáticas para o *campo* da educação superior, influenciando o quadro legislativo e as políticas da área. Cabe salientar que boa parte deles já tinha um trânsito livre nos OI, antes ou durante o seu trabalho nos órgãos nacionais de educação. O quadro 3 apresenta esses atores políticos e seu papel junto aos OI e ao *campo* da educação superior.

Quadro 3: Atores políticos do Brasil com interferência na relação entre os OI e a educação superior brasileira

Nome	Organismo Internacional onde atuou	Papel no <i>campo</i> da educação superior brasileira
João Batista Araújo e Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BM ▪ OIT 	Consultor de Paulo Renato, no tocante a implantação de programas educacionais
Luiz Carlos Bresser Pereira	-----	Idealizador do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995)
Paulo Renato Costa Souza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) ▪ Organização dos Estados Americanos (OEA) ▪ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) 	Ministro da Educação (1995-2002)
Simon Schwartzman	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BM 	Um dos integrantes do GERES e do NUPES

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador, com base em Cury (2016).

O Projeto confirma essa realidade, pois Simon Schwartzman é citado no texto como um dos coordenadores de um estudo, financiado pelo BM, que objetivou a caracterização do *campo* da C&T do Brasil (WORLD BANK, 1997b, p. 6, 57). Embora João Batista Araújo e Oliveira, Luiz Carlos Bresser Pereira e Paulo Renato Costa Souza, não tenham sido citados, acreditamos que eles, direta ou indiretamente, facilitaram o delineamento da parceria entre o Brasil e o BM.

Todos os resultados do Programa estão descritos nos documentos de avaliação (WORDL BANK, 2005a, 2005b). Abaixo apresentamos os principais resultados descritos pelo BM acerca do Programa:

- O Programa financiou 17 projetos de pesquisa ligados a, pelo menos, uma das seis áreas-alvo.
- Após o Programa houve maior interação entre as universidades/institutos tecnológicos e as companhias da indústria. Em uma amostra de 108 empresas, 27% delas desenvolviam pesquisas para o aprimoramento de seus produtos em 1997. No ano de 2002, dessas 108 empresas, 44% já tinham envolvimento com o financiamento de C&T

visando o aprimoramento de seus produtos (SBRAGIA, 2002 apud WORLD BANK, 2005).

- Como decorrência das verbas movimentadas, o número de mestres e doutores cresceu. De 12,000 mestres em 1997 para 18,500 em 2002. E, de 3,800 doutores em 1997 para 5,500 em 2002⁴⁷ (WORLD BANK, 2005a).
- O número de artigos publicados pelos cientistas brasileiros, em revistas internacionais, subiu de 4,362 em 1997 para 7,205 em 2001 (NSF, 2004 apud WORLD BANK, 2005a). Da mesma forma, o número de citações dos artigos teve um aumento considerável – de 0.26% de representatividade mundial em 1996 para 0.45% em 2001 (NSF, 2004 apud WORLD BANK, 2005a). Para o BM isso significou a melhoria da relevância da C&T nacional durante o período do Programa.
- A participação das Regiões brasileiras no mapa da C&T nacional também foi reconfigurada. A Região Norte passou de 2.33% da produção nacional em 1997 para 3.46% em 2002. E, a Região Nordeste subiu de 12.14% para 13.39%.

De acordo com o Banco, um dos erros do Brasil seria o alto investimento estatal em C&T (75%), correspondendo a um número três vezes maior do que o de países de industrialização recente (WORLD BANK, 1997a). Ao dizer que “the mobilization of private funding through the sectoral funds is a major accomplishment by the Government, **which has reduced the pressure on the federal budget**” (WORLD BANK, 2005a, p. 8, grifo nosso), tem-se a demonstração de que, para o BM, o Estado não pode ser a fonte única de recursos para a produção científica. Os pesquisadores do *campo* acadêmico devem, portanto, ir em busca de fontes alternativas de financiamento para seus projetos.

Resgatando o tema sobre os períodos históricos *neoliberalismo-conservador* (1995-2002) e *neoliberalismo-populista* (2003-2014) (GOMES, 2016), não foram percebidas características deste último no Programa. Dessa maneira, embora o PADCT III tenha sido estendido até o ano de 2004, sua configuração inicial (objetivos centrais, áreas científicas contempladas, formas de distribuição dos recursos financeiros e outras questões correlatas) não foi modificada no período pós-FHC. Por este motivo, o Programa está enquadrado apenas no *período neoliberal conservador* (1995-2002), demonstrando as características que lhe são próprias, mesmo tendo ultrapassado o ano de 2002.

⁴⁷ Considera-se que esse número não diz respeito apenas às seis áreas científicas-alvo do Programa. No *corpus* analisado, o BM não especificou essa informação.

Este capítulo apresentou os resultados da análise documental da parceria entre o governo brasileiro e o BM. Na próxima seção, são apresentadas as considerações finais desse estudo. Nela serão discutidos os desdobramentos da *Intervenção Consentida* do BM no *campo* da educação superior. Da mesma forma, serão apresentados os caminhos que foram abertos para a realização de novas pesquisas acerca dessa temática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas do *campo* da educação superior não seguem uma linha reta ou curva harmonizada. Vários atores políticos (dirigentes nacionais, OI, Associações de Pesquisa, entre outros) tentam dar sinuosidade a partir de suas perspectivas para o tema. Nesse âmbito, o avanço mais significativo em se tratando dos resultados desse trabalho foi o apontamento da direção que o BM tem tomado quando de suas ações nas políticas de educação superior no Brasil. É considerado, portanto, que se articulam à agenda nacional das políticas para o *campo* da educação superior.

Não obstante a isso, a ação do BM é viabilizada pelos atores nacionais, repercutindo nas *instituições-parte* ou em todo o sistema da educação superior. A discussão em torno da *dimensão normativa* (GOMES; OLIVEIRA, 2012) de uma das políticas para o *campo* com participação do BM foi relevante para a identificação dos papéis e, conseqüentemente, para a compreensão das regras do jogo de formulação, implementação, funcionamento e avaliação da política. Como na fala de Dale (1999, p. 1), não basta saber que tais políticas existem, mas, além disso “[...] require one to consider anew how those policies are formed, shaped and directed”.

Em termos de construção do conhecimento científico, “[...] o campo universitário é, como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos [...]” (BOURDIEU, 2011c, p. 32). A produção de C&T, que no caso do Brasil é majoritariamente realizada na universidade pública (AROCENA, 2003), não se distancia dessas disputas. Devido ao Programa *sob análise* ter tido como foco o incremento da pesquisa científica no Brasil por meio das empresas privadas, as análises demonstraram existir intrínseca relação entre as orientações para os rumos da C&T e seus conseqüentes respaldos para o *campo* da educação superior (funcionamento, financiamento e manutenção).

Para que não fiquemos na *prática das denúncias* (AZEVEDO, 2004), identificando problemas nas políticas educacionais sem propor soluções para eles, coloca-se que não defendemos a anulação da participação do setor privado no financiamento de pesquisas. Com esse estudo, almejamos discutir como tem se dado esse financiamento e, para além disso, quem são os maiores beneficiados com essas interações.

Sendo a universidade o espaço que mais produz pesquisa e C&T no Brasil, e levando em consideração que os produtos auferidos das pesquisas com participação privada são vendidos e patenteados, e que o lucro com a venda da(s) patente(s) fica, em sua maioria, restrito

aos pesquisadores e a empresa que patrocinou os experimentos, a universidade pública passa a produzir conhecimentos privados que gerarão outros conhecimentos privados e, conseqüentemente, o aprofundamento de uma sociedade excludente, justamente por não democratizar os lucros auferidos de um de seus pilares: a pesquisa.

Lançar mão das categorias apresentadas por Dale (1999) e acrescentar a categoria *Intervenção Consentida*, serviu para dar notoriedade às influências dos demais *campos* – explicitamente o *campo* econômico e o *campo* político – na estruturação e na delimitação do *campo* da educação superior brasileira⁴⁸.

Embora a tese de Silva (2002) de que a *intervenção* do BM na educação do Brasil consista na manipulação do consentimento dos governados, e tenha servido para o entendimento de que não existem imposições do BM, aqui não defendemos essa posição. Defendemos que existe um jogo de interesses entre os governantes e o BM, em meio aos processos de elaboração das políticas para o *campo* da educação superior. Nesse jogo, os interesses das classes dirigentes locais são levados em consideração para que seus privilégios de classe sejam mantidos. Esta é a definição do conceito de *Intervenção Consentida*.

Ainda sobre esse ponto, as categorias analíticas giraram em torno da realidade concreta vivenciada em meio as disputas no *campo*. Por termos lançado mão da Análise de Conteúdo, o interesse analítico não esteve “[...] na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão [poderiam] ensinar após serem tratados [...]” (BARDIN, 2011, p. 44). Por esse motivo, o quadro apresentado por Dale (1999) em relação ao BM não se sustenta para a realidade do *campo* da educação superior brasileira.

Tendo em vista os resultados auferidos, como também as categorias utilizadas para a análise, concluímos que os efeitos da ação do BM no *campo* da educação superior brasileira são explicitamente conhecidos pelo setor governamental responsável. Embora as partes envolvidas estejam para além dos atores nacionais, uma vez que o BM é o mediador do processo, os objetivos das políticas são particulares, logo, não podem ser considerados como “idênticos” aos de políticas aplicadas em outros países.

Existe, ao longo das transações, a capacidade de operacionalizar os meios que levam aos fins almejados. Isso se dá porque o papel do atores pode ser (re)definido ao longo dos trâmites. De igual modo, é permitido o regime indireto dos fundos – ou seja, os valores acordados podem envolver contrato de pessoal terceirizado. Os projetos, portanto, não se dão de modo verticalizado, pois os atores políticos do governo brasileiro responsáveis pela

⁴⁸ Indícios das categorias *Leverage* e *Supranational Body* não são foram identificadas no *corpus* analisado. Por isso, não foram consideradas para efeito de análise.

configuração do *campo* do ensino superior apresentam diretrizes básicas para que o BM estabeleça seus projetos. Apenas depois do jogo de interesses, os projetos entram em execução.

Tal proposição, ao mesmo tempo em que também se alinha às orientações macropolíticas do *El Financiamiento de la Educación en los Países en Desarrollo* (BANCO MUNDIAL, 1987) e do *La Enseñanza Superior: las Lecciones Derivadas de la Experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995), também comprova a hipótese desse trabalho de que as regras de formulação, implementação e avaliação da política do BM não são imposições, mas sim, *Intervenção Consentida*.

E, se a legislação brasileira é citada como um balizador das medidas adotadas ao longo do projeto, podemos considerar que o alinhamento dos objetivos do Programa às teses propostas nos documentos macropolíticos apenas foi possível porque no plano nacional haviam dispositivos que permitiam tal alinhamento, assim como uma plataforma política que possibilitava as ações do BM como foram realizadas.

Percebe-se com a pesquisa que a globalização e sua relação com a educação superior é, antes de tudo, polifônica. Variados atores, múltiplas perspectivas e diversos olhares estão girando em torno do processo. O problema é que esses atores, essas perspectivas e esses olhares estão em um *campo* de disputas (e em disputa), o que significa que, ao final de cada embate, apenas uma voz parece ter razão, fazendo parecer que o diálogo se transformou em um monólogo. Toda essa problemática dá a ideia de que o Brasil é um “mero recipiente das políticas do BM”. Quando, na verdade, não o é.

Tal como uma via de mão dupla, as políticas são emitidas e reinterpretadas por ambos (governo brasileiro e BM). Entretanto, isso não significa que o binômio “vencedor e vencido” não esteja perpassando os projetos para o *campo* da educação superior no Brasil. Nas disputas dentro do *campo*, existem tendências dominantes. Em outras palavras, existe aquele que detém um maior arcabouço de ferramentais através das quais ele refrata as ideias contrárias às suas. Porém, isso não impede a existência de *Intervenções Consentidas* no momento da construção de determinadas políticas educacionais. Ou certa permissividade dos agentes nacionais.

Apesar de esta pesquisa ter se baseado no estudo da influência dos atores políticos do governo brasileiro para as atuações no *campo* da educação superior, não podemos esquecer que outras pesquisas podem levar em consideração as influências das organizações da sociedade civil na condução das políticas. Um raciocínio a ser seguido seria o de que: se as diretrizes do BM se articulam à agenda nacional de educação superior, significa dizer que existe menor possibilidade de serem imposições do BM, pois o organismo precisa se adequar ao conjunto de ações em exercício no Estado-membro. Levando em consideração o caso do Brasil, percebe-se,

por exemplo, um forte movimento estudantil e docente que se alinha nas trincheiras em torno da condução das políticas para o *campo*. Esse pode ser mais um dos “amortecedores” das atuações bancomundialescas.

Um tema que também merece ser debatido em estudos subsequentes é o da promoção da *sociedade do conhecimento* por meio das políticas direcionadas ao *campo* da educação superior pelo BM. Na definição de Chauí (2003), a *sociedade do conhecimento* tem como vetor a intensidade do uso dos conhecimentos e a competição entre eles. Nela, a universidade tem o papel de formar o trabalhador competitivo e de ser a responsável pelo desenvolvimento tecnológico, visando a ciência aplicada (SILVA; BERALDO, 2008), além de ser a fonte de lucro com a produção de inovações.

Quando se coloca a educação superior como um vetor da economia global, mundializam-se as perspectivas que cada Estado-nação deve ter frente a mesma. Isto é, como tal Estado-nação investirá, e qual(s) área(s) será(m) prioritária(s) dentro do planejamento para a educação superior daquele dado país. O estudo dessa *geopolítica da produção do conhecimento* é válido, pois ajuda a desvendar os meandros da desigualdade educacional mundial.

Estudos que tenham esse tema como escopo, contribuiriam para pensarmos formas outras de economia baseada no conhecimento, onde não tenhamos o *management* como norteador, mas sim, a crítica social em busca de estruturas mais justas para a vida daqueles que atualmente veem os seus direitos em matéria de educação superior negados. Em nossa perspectiva, a forma de construir isso seria a maior intervenção do Estado na economia, em prol dos cidadãos, pois assim a sociedade civil teria mais condições de participar dos processos decisórios em termos de política de educação superior.

Há quem fale de *inserção neoperiférica* da América Latina na rede de produção de conhecimento (AROCENA, 2003). Nesse sentido, um caminho de pesquisa é aberto, objetivando compreender como se dão as políticas para o *campo* da educação superior com participação do BM nos demais países da América Latina. E, para considerar um contexto internacional mais amplo, caberia um estudo comparativo entre as políticas para o *campo* da educação superior, que tenham participação do BM, desenvolvidas nos países que compõem o BRICS (*Brazil, Russia, India, China and South Africa* / Brasil, Rússia, China e África do Sul).

Em nossa leitura, os trabalhadores da educação engajados (ou não) às associações educacionais, como também junto aos movimentos sociais voltados à valorização da educação superior, não podem estar desinformados quanto às ações dos OI, em especial com relação às atuações do BM. Dessa maneira, esse trabalho se alista na participação do movimento em prol

da criação de suportes de pesquisa nos diversos níveis (municipal, estadual, regional, nacional e internacional), objetivando o robustecimento de uma forma crítica de pensar as políticas do *campo* da educação superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; SOUZA, Silvana Aparecida de. Instituto Ayrton Senna: concepção de gestão educacional nos programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013, p. 146-163.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 37, p. 33-48, 2001.

AGUIAR, Márcia Ângela da silva. Apresentação. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013. p. 9-10.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./ jun. 2002.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as Ifes – de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 257-282. Disponível em: <www.oei.es/historico/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016. Acesso em: 30 set. 2016.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. O desenvolvimento recente e a universidade no Brasil. In: MATOS, Aécio Gomes de. (org.). **Para que serve a universidade pública?**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 75-95.

AROCENA, Rodrigo. Qual o futuro da idéia latino-americana de universidade?. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003. p. 31-50.

_____; SUTZ, Judith. Interactive Learning Spaces and Development Policies in Latin America – working paper. **Druid (Danish Research Unit for Industrial Dynamics)**, Denmark, n. 13, p. 1-29, dez. 2000. Disponível em: <<http://www3.druid.dk/wp/20000013.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. O Estado, a política educacional e a regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva Aguiar. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

_____. Regulação da educação básica no Brasil a partir de programas federais. In: GOMES, Alfredo Macedo Gomes (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 87-118.

BALL, Stephen J.. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (resumo executivo). Washington, D. C: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, 2011.

_____. **El financiamiento de la educación en los países em desarrollo**: opciones de política. Washington, D. C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1987.

_____. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D. C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1995.

_____. **Prioridades y estratégias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, D. C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Pragmatismo e marxismo**: o trabalho como princípio educativo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, v. 26, n. 2, 2010. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=borges%2C+maria+creusa+de+ara%C3%BAjo&btnG=&lr=lang_es%7Clang_en%7Clang_pt>. Acesso em: 9 mai. 2014.

_____. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 67-80, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a04.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 961-973, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000400961&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____ ; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. Ações afirmativas, educação superior e justiça social: problematizando uma concepção de universidade pluriétnica. In: BRITO FILHO, Galdino Toscano de.; BORGES, Maria Creusa de Araújo (orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Justiça Social**. v. 2. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 50-83.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre – RS: Zouk, 2011b.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Vários tradutores 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013a.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2011c.

_____. O capital social: notas provisórias. Tradução de Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. (orgs.). **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013c. p. 73-78.

_____. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. (orgs.). **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013b. p. 79-88.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011a.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 8. ed.. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino**. 6 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 out. 2016.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. 2. ed.. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. p. 125-139. Disponível em:

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016. (O trabalho também está publicado como texto apresentado em evento científico).

CAVALCANTI, Maria da Conceição Monteiro; CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. As diretrizes do Banco Mundial: repercussões para ensino superior e para a formação docente. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27.**, 2015, Olinda – Pernambuco. **Anais...** Olinda: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2015. Vol. 21, p. 1-15

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 115-132, 2006.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducao/article/viewFile/1532/845>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, s/v., n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v., n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 329-348. Disponível em: <www.oei.es/historico/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016. Acesso em: 30 set. 2016.

COSTA, José Augusto Fontoura. Proteção e promoção do investimento estrangeiro no Mercosul – uma ferramenta para a implementação de um bom clima de investimentos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 49, n. 2, p. 60-77, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n2/a04v49n2>>. Acesso em: 13 out. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BUENO, Maria Sylvia Simões (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82>>. Acesso em: 26 set. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Globalização e os Desafios para os Sistemas Nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 8., 2016, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2016. Texto da conferência de abertura.

_____. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 17-38. Disponível em: <www.oei.es/historico/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

_____. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 129-158.

_____. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, England and Wales, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003. p. 17-30.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 93-110.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **RBEP**, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59613/62710>>. Acesso em: 16 mai. 2014.

_____. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 159-183.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. **Local de publicação**: Editora Artenova S. A., 1977.

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

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 31-92.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 73-102.

GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. Tradução de Jeffrey Hoff, com revisão técnica de Flavio Barbosa Moreira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 189- 196, jan./mar. 2013.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2009.

_____; OLIVA, Eduardo de Camargo; SILVA, Edson Coutinho da. Desenvolvimento da Regionalidade: novo campo da administração. In: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. **Regionalidade e organizações**. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2012. p. 11-28.

GOMES, Alfredo Macedo. Expansão e privatização da educação superior: do período civil-militar ao neoliberal-popular. In: SOUSA, José Vieira de.; CUNHA, Célio da.; SILVA, Maria Abádia da Silva (orgs.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2016. p. 21-50.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.) **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 13-70.

_____; ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. The Social Condition of Higher Education: Globalisation and (beyond) Regionalisation in Latin America. **Globalisation, Societies and Education (Print)**, Bristol, v. 12, n. 2, p. 221-246, 2012. Disponível em:

<<https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2012-gomes-robertson-dale-social-condition.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____; SILVA, Assis Leão da. Políticas de avaliação da educação superior no Brasil: um balanço. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.).

Reconfiguração do campo da educação superior. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 145-185.

GUIMARÃES, André Rodrigues. Orientações do Banco Mundial para a contrarreforma da educação superior nos países capitalistas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2013. Vol. 17, p. 1-13.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (ed). **Media and cultural regulation**. London: Thousand Oaks; New Delhi: The open University; SAGE Publications, 1997.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC**: fundamentos filosóficos e políticos. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

_____. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001)**: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2006.

HIRANO, Sedi; CHOI, Dae Won. Globalização e regionalização: América Latina e a nova ordem mundial. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Universidade no MERCOSUL**: condicionantes e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 73-79.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

JEZINE, Edineide. O Estado da Arte da pesquisa em política de educação superior nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. **Pesquisa em educação nas Regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 201-222.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0511651397173.PDF>>. Acesso em: 15 out. 2015.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Liliene Xavier. Marco legal do público e o privado na educação no contexto pós-reforma do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013. p. 82-97.

MARTINS, Mônica Dias; FARIAS, F. O conceito de pobreza do Banco Mundial. **Tensões Mundiais**, v. 3, n. 5, p. 202-219, 2007. Disponível em: <<http://www.nacionalidades.net/textos/AdjacyeMonica-BANCOMUNDIALEPOBREZA.doc.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

MEDVETZ, Thomas. Think tanks as an emergent field. **Social Science Research Council**, New York, out. 2008. Disponível em:

<<http://sociology.ucsd.edu/faculty/bio/documents/Medvetz.08.SSRC.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O Banco Mundial e a educação no Brasil**: convergências em torno de uma agenda global. 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 739-760, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.
Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

PECK, Jamie; THEODORE, Nik; BRENNER, Neil. Mal-estar no pós-neoliberalismo. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza; Maria Cristina Vidal Borba. **Novos Estudos**, n. 92, mar. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013. p. 37-59.

PEREIRA, Celso de Tarso. O Centro Internacional para a Resolução de Conflitos sobre Investimentos (CIRCI-ICSID). **Revista de Informação Legislativa**, n. 140, p. 87-93, 1998. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32986-41298-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013. p. 37-59.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 255-291.

RANGEL, Susana Salum. **Educação superior**: o papel da União e a garantia de qualidade do ensino. 2013. 414 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-27082013-140307/pt-br.php>> Acesso em: 23 set. 2016.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e Estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

REAL, Giselle Cristina Martins; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Pioto (orgs.). A avaliação no contexto da política supranacional: efeitos na educação superior brasileira. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Internacionalização da educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 223-242.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na ‘Estratégia 2020 para a educação’ do Banco Mundial. Tradução de Jeffrey Hoff; Revisão técnica de Mário Luiz Neves de Azevedo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012.

_____. O processo de Bolonha torna-se global: modelo, mercado, mobilidade força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. Tradução de Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

_____; DALE, Roger. The World Bank, the IMF, and the possibilities of critical education. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L.. **International Handbook of Critical Education**. New York: Routledge, 2009. p. 23-35.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2014. p. 131-152.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, a. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed.. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Manual das organizações internacionais**. 4. ed. rev., atual. e emp. Prefácio de Antônio Augusto Cançado Trindade. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 109-139.

SILVA, Camilla Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina (dossiê)**. São Paulo: Ação Educativa; ActionAid Brasil, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria Lima. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 307-326. Disponível em: <www.oei.es/historico/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016. Acesso em: 30 set. 2016.

SILVA Jr., João dos Reis. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003. p. 53-80.

SLAUGHTER, Sheila. National Higher Education Policies in a global Economy. In: CURRIE, Jan; NEWSON, Janice. **Universities and globalization: critical perspectives** (editors). California-United States of America: Sage Publications, 1998. p. 45-70.

SOLÉ, Antoni Pigrau. Las políticas del FMI y del banco mundial y los derechos de los pueblos. **Revista CIDOB D'Afers Internacionals**, n. 29-30, p. 139-175, 1995. Disponível em:

<<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40585579?uid=37598&uid=3737664&uid=5909624&uid=2&uid=3&uid=67&uid=37597&uid=62&sid=21104561983613>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

TORRECILLA, F. Javier Murilo (org.). Introdução. **La investigación sobre eficacia escolar em Iberoamérica: revisión internacional sobre el estado del arte**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigacion y Documentación Educativa, 2003. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=z4kjWSrdeIC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=la+investigaci%C3%B3n+sobre+eficacia+escolar+en+iberoam%C3%A9rica:+revisi%C3%B3n+internacional+del+estado+del+arte+torrecilla&source=bl&ots=D5c33CZJfs&sig=yRumWT_c9F1PWxCdTtjKyymryco&hl=pt-BR&sa=X&ei=PglAVcUtxMOCBLXngfgE&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 28 abr. 2015.

VELHO, Léa. Políticas governamentais e motivações para aproximar pesquisa acadêmica e setor produtivo. In: VELLOSO, Jacques (org.). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p. 113-155.

WILLIAMSON, John. Democracy and the “Washington consensus”. **World development**, Great Britain, v. 21, n. 8, p. 1329-1336, Aug.1993.

WORLD BANK. **Five Institutions, One Group**. 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

_____. **Science and Technology Reform Operation-PADCT III: Implementation Completion and Results Report**. Washington, D. C: International Bank for Reconstruction and Development, 2005a.

_____. **Science and Technology Reform Operation-PADCT III: Implementation Completion Report Review.** Washington, D. C: International Bank for Reconstruction and Development, 1997a.

_____. **Science and Technology Reform Operation-PADCT III: Implementation Completion Report Review.** Washington, D. C: International Bank for Reconstruction and Development, 2005b.

_____. **Science and Technology Reform Operation-PADCT III: Loan Agreement.** Washington, D. C: International Bank for Reconstruction and Development, 1998.

_____. **Science and Technology Reform Operation-PADCT III: Project Appraisal Document.** Washington, D. C: International Bank for Reconstruction and Development, 1997b.