

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**A Universidade como Território Intelectual: um estudo comparativo dos
projetos de sociedade no Brasil e na Argentina**

Isabella Vitória Castilho Pimentel Pedroso

Rio de Janeiro
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A Universidade como território intelectual: um estudo comparativo dos projetos de sociedade no Brasil e na Argentina

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Claudio Antonio
Gonçalves Egler.

Rio de Janeiro
2017

ISABELLA VITÓRIA CASTILHO PIMENTEL PEDROSO

A Universidade como território intelectual: um estudo comparativo dos projetos de sociedade no Brasil e na Argentina

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia

Aprovada em

Prof. Dr. Claudio Antônio Gonçalves Egler (orientador)

Prof. Dr. Eduardo José Pereira Maia

Prof. Dra. Gislene Aparecida dos Santos

Prof. Dra. Marina Barbosa Pinto

Prof. Dra. Ingrid Piera Andersen Sarti

(...)

*Si eres una mujer fuerte
prepárate para la batalla:
aprende a estar sola,
a dormir en la más absoluta oscuridad sin miedo,
a que nadie te tire sogas cuando ruja la tormenta,
a nadar contra corriente.*

(...)

Gioconda Belli
(Nicaragua, 1948)

(...)

*Tú, flor de aristocracia; y yo, la flor del pueblo.
Tú en ti lo tienes todo y a todos se
lo debes, mientras que yo, mi nada a nadie se la debo.*

(...)

Julia de Burgos
(Porto Rico, 1953)

Agradecimentos

Agradeço à minha família pelo apoio durante todos esses anos, em especial à minha filha Lua Clara, por ser uma parceira imprescindível em todos os momentos. Ao Guilherme, companheiro da minha vida. Aos meus pais e à minha irmã, por toda dedicação e amor. Amo vocês! À Ana Josefa, por toda segurança que me deu ao longo deste processo.

Agradeço aos meus companheiros de luta do ANDES-SN e do NEP 13 de maio, por todo aprendizado e parceria nas decisivas batalhas que travamos ao longo de todos esses anos. Aos meus camaradas, por fazerem valer a pena ser comunista e sonhar com um mundo em que as pessoas possam viver plenamente. Aos meus colegas do COLUNI, por lutarem dia-a-dia pela construção coletiva da escola que sonhamos.

Agradeço a todos os amigos e todas as amigas que me deram o ombro nos momentos difíceis, mas também compartilharam da alegria das conquistas deste trabalho. Não citarei nomes porque são muitos e muitas que coloreem a minha vida. “Ôh, sorte!”

Agradeço ao meu orientador, Claudio Antonio Gonçalves Egler, pela liberdade e confiança na elaboração deste trabalho. Agradeço aos membros da banca pela solicitude e pela contribuição necessária dispensada à esta tese.

El sujeto de la izquierda

educada para ser
la magnífica militante de base de un partido
que por no leer la historia de mi país
se ha convertido en polvo no enamorado sino muerto
preparada para una eterna carrera de fondo
tengo ante los ojos una pared impenetrable
detrás de la cual sólo hay
otros 50 años de trabajo y espera

*

otra vez la cruda tarea a mi cargo
de no aceptar los acuerdos
no aceptar este destino de joya de tu soledad
otra vez la cruda tarea de decir
tu final no va a ser mi final
ser el mundo entero en una vida es demasiado trabajo
para una mujer un poco mayor con citas dispersas en varias ciudades
que ya aprendió a no confundir
el dolor con la vida y la pasión con la propiedad

Juana Bignozzi
(Argentina, 1937)

RESUMO

Nesta tese, buscamos analisar o reescalonamento do projeto burguês de sociedade, no Brasil e na Argentina. Entendemos que a burguesia alterou sua escala espacial de atuação para se adequar ao atual estágio do capitalismo mundial. Identificamos estas mudanças escalares a partir do uso da noção de reescalonamento. Para tal, nos apoiamos na teoria de que as burguesias brasileiras e argentinas são diferentes da congênere europeia, já que os processos que as formaram foram igualmente distintos. Enquanto nos países da América Latina essas burguesias surgem aliadas ao imperialismo, submetendo-se a ele, na Europa, essa burguesia alia-se às camadas populares podendo, assim, realizar uma genuína Revolução Burguesa; fato que não se consumou nos países da América Latina. Dentro do projeto de sociedade que as burguesias argentinas e brasileiras elaboraram, as instituições de ensino superior se consolidam como ferramentas estratégicas, pois é no seu interior onde se formulam diretrizes intelectuais que embasam tais projetos de sociedade. No entanto, dialeticamente, embora as universidades devam ser consideradas como instituições de formação de quadros burgueses, surge no seu interior movimentos contrários à ordem hegemônica, que pressionam para que um projeto alternativo de universidade e de sociedade sejam debatidos e executados. Por esta razão, a universidade deve ser considerada um território intelectual, materializando a dinâmica da luta de classes da sociedade onde se localiza. Concluimos que estas burguesias se preocuparam em manter sua hegemonia, acompanhando a dinâmica espacial exigida pelas transformações do sistema capitalista mundial. Destarte, o processo de reescalonamento das universidades esteve em consonância com os requisitos estabelecidos pelo novo plano político e econômico das burguesias argentinas e brasileiras, intrinsecamente relacionados à imposição da doutrina neoliberal nestes países. Portanto, o período neoliberal é fundamental para a contextualização de parte deste fenômeno, uma vez que nele sacramenta-se a formação de blocos econômicos regionais, que identificamos como mais uma estratégia de manutenção do poder das burguesias argentinas e brasileiras no plano político, econômico e cultural na América latina (e no mundo). Finalmente, apresenta-se o processo de reescalonamento a partir da história das universidades, que no Brasil iniciam-se de forma dispersa durante a metade do século XIX, consolidam-se em universidades federais (nacionais) já na metade do século XX – na Argentina já se organizam diretamente como universidades nacionais – e no século XXI, organizam-se regionalmente, apoiando-se na lógica da integração proposta pelo MERCOSUL. A criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) é uma tentativa de integração regional que ultrapassa o viés econômico, inserindo-se em uma lógica de integração ampla, que leva em consideração os setores socioculturais, políticos, entre outros. Assim, podemos considerar que a UNILA é um exemplo do processo de regionalização do projeto burguês de sociedade, tendo sido inspirada na Declaração de Bolonha. Contudo, as universidades brasileiras e argentinas não aceitaram passivamente a imposição destes projetos hegemônicos conformados à lógica capitalista mundial, que pressupõe a privatização e à transformação da universidade em fábrica de diplomas. A Universidade resiste pública, gratuita e de qualidade graças à luta empreendida por segmentos que confirmam a nossa tese de que as disputas envolvendo projetos de universidades conformam territórios intelectuais.

Palavras-chave: Universidade – Território Intelectual – Sociedade – Reescalonamento – Luta de classes

RESUMÉN

En esta tesis, tenemos el objetivo de analizar el reescalonomiento del proyecto burgués de sociedad, en Brasil y en Argentina. Entendemos que la burguesía alteró su escala espacial de actuación para adecuarse al actual momento del capitalismo mundial. Identificamos estos usos escalares a partir de la noción de reescalonomiento. Para eso, nos basamos en la teoría de que las burguesías brasileñas y argentinas son distintas de la congénere europea, ya que los procesos que las formaron fueron diferentes. Mientras en los países de América Latina, esas burguesías surgen aliadas al Imperialismo, sometándose a él, en Europa, la burguesía nace a partir del embate al sistema capitalista, aliándose a las capas populares, lo que posibilita llevar a cabo una Revolución Burguesa; hecho que no aconteció en los países Latinoamericanos. De acuerdo con el proyecto de sociedad que las burguesías argentinas y brasileñas construyeron, las instituciones de enseñanza superior se consolidan como herramientas estratégicas, porque en su interior es donde se formulan directrices intelectuales que embasan estos proyectos de sociedad. Sin embargo, dialécticamente, aunque las universidades deban considerarse como instituciones de cuadros burgueses, surge, en su interior, movimientos contrarios a la orden hegemónica, que presiona para que se debata y se ejecute un proyecto alternativo de universidad y de sociedad. Por esta razón, la universidad debe ser considerada un territorio intelectual, materializando la dinámica de lucha de clases de la sociedad en que se ubica. Se concluye que estas burguesías se preocupan por mantener su hegemonía, acompañando la dinámica espacial exigida por las transformaciones del sistema capitalista mundial. El proceso de reescalonomiento de las universidades estuvo de acuerdo con los requisitos establecidos por el nuevo plan político y económico de las burguesías argentinas y brasileñas, intrínsecamente relacionados a la imposición de la doctrina neoliberal en estos países. Por lo tanto, el período neoliberal es fundamental para la contextualización de parte de este fenómeno, puesto que en él, sacramentase la formación de boques económicos regionales que identificamos como una estrategia más de manutención del poder de las burguesías argentinas y brasileñas en el plan político, económico y cultural en Latinoamérica (y en el mundo). Por fin, se presenta el proceso de reescalonomiento a partir de la historia de las universidades, que, en Brasil, se inician de forma dispersa durante la mitad del siglo XX, se consolidan en universidades federales (nacionales), en la mitad del siglo XXI, se organizan regionalmente, apoyándose en la lógica de la integración propuesta por el MERCOSUR. La creación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), es un intento regional que va más allá del plan económico, formando parte de una lógica de integración amplia, que lleva en cuenta los sectores socioculturales, políticos, entre otros. Puede considerarse que UNILA es un ejemplo del proceso de regionalización del proyecto burgués de sociedad, inspirada en la Declaración de Boloña. Sin embargo, las universidades brasileñas y argentinas no aceptaron pasivamente la imposición de estos proyectos hegemónicos, conformados a la lógica capitalista mundial, que presupone la privatización y la transformación de la universidad en fábrica de diploma. La Universidad resiste pública, gratuita y de calidad gracias a la lucha puesta en marcha por los segmentos que confirman nuestra tesis de que las disputas involucrando proyectos de universidades conforman territorios intelectuales.

Palabras-clave: Universidad – Territorio Intelectual – Sociedad – Reescalonomiento – Lucha de clases.

ABSTRACT

On this thesis, we aim to analyse the rescheduling of the bourgeois project of society in Brazil and Argentina. We understand that the bourgeoisie altered its spacial scale of action to adapt to the recent stage of world capitalism. We identify these scalar changes as of the use of the notion of rescheduling. For that, we support the theory that the Brazilian and Argentinian bourgeoisie are different from the European congener, since the processes that made them are equally distinct. While in Latin American countries, these bourgeoisies come up as allied to the imperialism, subordinating itself to it, in Europe, this bourgeoisie is raised due to its shock against it, allying itself to the popular classes which enables it to make a genuine Bourgeois Revolution, which did not happen in Latin American countries. In the society project that the Argentinian and Brazilian bourgeoisie make, the universities become strategic tools, because it's inside them that the intellectual guidelines in which such projects of society are based on. However, dialectically, although universities must be considered institutions of the making of bourgeois situations, what turns up inside them are opposing movements to the hegemonic order, that try to have an alternative project of university and society that are debated and made real. For this reason, the university must be considered an intellectual territory which will make the dynamics of the social struggle of society a reality. We conclude that these bourgeoisies worry about keeping its hegemony, following the spacial dynamics demanded by the transformations of the world capitalist system. Thus, the rescheduling process of the universities were in consonance with the requests established by the new political and economical plan of the Argentinian and Brazilian bourgeoisies, intrinsically related to the imposition of the neoliberal doctrine in these countries. So, the neoliberal period is fundamental for the contextualization of part of this phenomenon, once it is in it that is established the making of regional economical blocks that we identify as one more strategy maintenance of the power of the Argentinian and Brazilian bourgeoisie in the political, economical and cultural plan in Latin America (and in the world). Finally, we see the process of rescheduling as of the histories of the universities which, in Brazil begin in a dissolved form during the half of the Nineteenth century, becoming real in federal universities (national). In the half of the Twentieth century – they were already organized directly as national universities in Argentina – and in the Twenty-first century, they organized regionally, based on the logic of the proposed integration by MERCOSUL. The creation of the Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) is an attempt of regional integration that surpasses the economical bias, inserting itself in a logic of ample integration that takes into consideration the sociocultural, political and other sectors. Thus, we can consider that UNILA is an example of the regionalization process of the bourgeois Project of society, having been inspired in the Bologna Process. However, Brazilian and Argentinian universities do not passively accept the imposition of these hegemonic processes, which are according to the world capitalist logic, which suggest the privatization and transformation of the university into a diploma factory. The university resists in being public, free and of good quality thanks to the fight that is fought by segments that confirm our thesis that the disputes involving projects of universities conform intellectual territories.

Key-words: University – Intellectual Territory – Society – Rescheduling – Class Struggle

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DA ARGENTINA E DO BRASIL.....	9
1.1 A FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL: CONCEITO E MÉTODO.....	9
1.1.2 Formação socioespacial brasileira.....	12
1.1.3 Formação socioespacial Argentina.....	32
1.2 A REPÚBLICA E A FORMULAÇÃO DE UM PROJETO DE SOCIEDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR.....	48
1.2.1 Breve história do surgimento do ensino superior no Brasil e na Argentina.....	48
1.2.2 O ensino superior como parte de um projeto de sociedade: espaço, escala e poder.....	50
CAPÍTULO 2. A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO INTELECTUAL: A ESCALA NACIONAL.....	57
2.1 HISTÓRIA – ANTECEDENTES.....	60
2.1.1 O Manifesto de Córdoba, quase cem anos depois.....	63
2.1.2 As escolas superiores e o ensino disperso no Brasil.....	67
2.1.3 A influência da Reforma de Córdoba no ensino superior brasileiro.....	70
2.2 UNIVERSIDADES NACIONAIS BRASILEIRAS E ARGENTINAS: TERRITÓRIOS INTELECTUAIS.....	72
2.2.1 Reforma Educacional Brasileira – 1968.....	80
2.3 OS PRIMÓRDIOS DAS IDEIAS PRIVATIZANTES E NEOLIBERALIZANTES NOS PROJETOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS E ARGENTINOS.....	84
2.3.1 O debate em torno do projeto neoliberal e o mundo do trabalho – breve análise.....	84
2.3.2 O projeto neoliberal e as universidades brasileiras e argentinas.....	88
CAPÍTULO 3. A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO INTELECTUAL: A ESCALA REGIONAL SUL-AMERICANA.....	92
3.1 CONTEXTO POLÍTICO – GOVERNOS NEOLIBERAIS.....	94
3.1.1 Alfonsín e Sarney.....	94
3.1.2 Menem e FHC.....	98
3.2 NEOLIBERALISMO EM MENEM E FHC.....	99
3.2.1 Privatizações em Menem e FHC.....	103
3.3 A UNIVERSIDADE NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES ECONÔMICAS NEOLIBERAIS E BURGUESAS.....	105
3.3.1 MERCOSUL: a educação para a integração regional latino-americana.....	108
3.3.2 O Mercosul educacional e a criação da UNILA.....	113
3.5 A UNILA DEPOIS DE SUA CRIAÇÃO.....	117
CAPÍTULO 4. A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO INTELECTUAL BURGUEZ: AS MÚLTIPLAS ESCALAS DA PRIVATIZAÇÃO.....	126
4.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DEPOIS DO PROCESSO DE BOLONHA.....	127
4.2 O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E ARGENTINAS.....	130
4.2.1 A precarização do trabalho docente argentino.....	142
4.2.2 A precarização do trabalho docente brasileiro.....	148
4.3 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O CRESCIMENTO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	153
CAPÍTULO 5. A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO INTELECTUAL DE RESISTÊNCIA	

E ESPERANÇA: A ESCALA DA LUTA.....	163
5.1 AS LUTAS SINDICAIS DOS DOCENTES.....	164
5.1.2 no Brasil.....	164
5.1.3 na Argentina.....	169
5.2 TERRITÓRIO INTELECTUAL E O PROJETO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE: AS CHAMAS DA ESPERANÇA E DA LUTA NÃO SE APAGARÃO.....	172
CONCLUSÃO.....	179
BIBLIOGRAFIA.....	184
ANEXO 1 – MANIFESTO DE CÓRDOBA.....	193
ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE BOLONHA.....	199

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Variação da População Urbana no Brasil(em mil habitantes)	p. 28
TABELA 2 – Estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil (1880-1960)	p. 68
TABELA 3 – Número de matrículas no ensino superior durante a década de 1970	p. 83
TABELA 4 – Número de matrículas no ensino superior após o governo militar argentino	p. 89
TABELA 5 – Total de Instituições de ensino superior em 2015	p.133
TABELA 6 – Universidades criadas a parti do desmembramento de outras, no período pré-reuni (ano de 2005)	p. 137
TABELA 7 – Universidades Federais criadas a partir do desmembramento de outras, na 3ª. Fase do REUNI (2008 a 2013)	p. 138
TABELA 8 – Instituições de ensino superior no Brasil	p. 142
TABELA 9 – Instituições privadas que receberam mais repasses do PRONATE no ano de 2013	p. 156
TABELA 10 – Crescimento de Instituições de ensino superior pública e privada na Argentina	p.159

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Localização do vice reinado do Rio da Prata	p. 34
FIGURA 2 – Organização Política e Hierárquica das Universidades argentinas	p. 62
FIGURA 3 – Manifestação contra os ajustes e as tarifas para o ensino superior	p. 175
FIGURA 4 – Manifestação em defesa da universidade pública	p. 175
FIGURA 5 – Mesa debatedora da Marcha Nacional em defesa da Educação e da Universidade Pública	p. 176
FIGURA 6 – Manifestação contra a PEC 55 e a MP 746	p. 177
FIGURA 7 – Segunda manifestação contra a PEC 55 e a MP 746	p. 178
FIGURA 8 – Manifestação contra a PEC 55 e a MP 746	p. 178

LISTA DE QUADROS

QADRO 1 – Docentes por nome, país, área de atuação e vínculo institucional a época p. 118 da implantação da CI-UNILA

QUADRO 2 – Quadro geral das greves nas universidades federais (1980 -2016) p. 167

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Expansão das Universidades Federais: comparação entre anos de 2002 a 2014. p. 139

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Localização aproximada das Universidades Nacionais Argentinas e Federais Brasileiras p.9

MAPA 2 – Localização aproximada das Universidades Federais Nacionais Argentinas e a década de fundação de cada uma delas. p. 134

MAPA 3 – Localização aproximada das Universidades Federais Brasileiras e a década de fundação de cada uma delas. p. 141

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
AUGN – Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BM – Banco Mundial
CAN – Comunidade Andina das Nações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELAC – Comunidade de Estados da América Latina e do Caribe
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMC – Conselho do Mercado Comum
CONADU – Federación Nacional de Docentes Universitarios
CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSP- CONLUTAS – Central Sindical e Popular
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EAD – Ensino à distância
FMI – Fundo Monetário Internacional
FOMEC – Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria
FOMERCO – Fórum Universitário Mercosul
FUNPRESP – Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal
GED – Gratificação por Estímulo a docência
GID – Gratificação por Incentivo a docência
IFES – Instituto Federal de Ensino Superior
IMEA – Instituto Mercosul de Estudos Avançados
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEIBF – Programa Escola Intercultural Bilíngues de Fronteira
PROINCE – Programa de Incentivos a Docentes Investigadores
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para todos
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PT – Partido dos Trabalhadores

PUCRCE – Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos
REUNI – Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RME – Reunião Mercosul Educacional
SEM – Setor Educacional do Mercosul
SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNI – Serviço Nacional de Informação
TAE – Técnico Administrativo em educação
UASB – Universidade Andina Simón Bolívar
UBA – Universidade de Buenos Aires
UCR – União Cívica Radical
UDF – Universidade do Distrito Federal
UDN – União Democrática Nacional
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNASUL – União das Nações da América do Sul
UNIAM – Universidade Federa da Integração Amazônica
UNB – Universidade Federal de Brasília
UNILA - Universidade Federa da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade Federa Internacional da Lusofania Afro-Brasileira
USP – Universidade de São Paulo

Introdução

As universidades públicas são parte fundamental dos projetos de sociedade onde estão inseridas. A sua importância relaciona-se à formação da parcela intelectual que através da produção do conhecimento crítico e conciso, promoverá mudanças sociais. Tais mudanças consubstanciam projetos de sociedade que se querem implementar, por isso, a referida produção do conhecimento não é realizada de forma distanciada dos interesses econômicos e políticos dos grupos que o concebem. Esses grupos constituem-se em agentes que promovem intensas disputas no interior das universidades, alinhadas a duas grandes lógicas conformadas ou à ordem burguesa-reacionária ou à alternativa-progressista. Evidentemente, neste par de grupos supracitados existirão uma ampla gama de outros subgrupos e, em função disso, o conflito e o choque de interesses convivem neste processo interminável que é a construção da universidade. Em outras palavras, o que está em jogo são projetos de universidades que espelham projetos de sociedades e, por assim dizer, são expressões da luta de classes existentes nestas sociedades.

Assim, argumentamos ser possível compreender a universidade a partir da noção de território, entendido aqui como o locus de disputas entre diferentes grupos, o que denominamos território intelectual. Para tal, nos apoiamos em definições advindas de geógrafos como Rogério Haesbaert, Marcelo Lopes de Souza, Milton Santos e Maria Laura Silveira, além do aporte necessário oriundo das pesquisas da socióloga Ana Clara Torres Ribeiro. O conceito de território, tão caro à ciência geográfica, auxilia-nos a identificar a existência de disputas entre grupos, isto é, possibilita-nos reconhecer que há grupos dominantes e grupos dominados. Nesse sentido, argumentamos que a universidade é dominada por aqueles grupos ligados à ordem burguesa, uma vez que a universidade é uma criação da classe burguesa, servindo historicamente como instrumento de reprodução ideológica dela. Nos primórdios da universidade não é incomum encontrar associações estabelecidas entre ela e a Igreja Católica¹, que a nosso ver também reproduziu (e ainda reproduz) valores pertencentes à classe burguesa, sendo classificada por nós como igualmente um instrumento de reprodução ideológica daquela classe.

1

Não desejamos generalizar o termo Igreja Católica, uma vez que sustentamos haver um conjunto de correntes no seu interior que possuem métodos e concepções diferentes dos pressupostos burgueses. No entanto, argumentamos que a referida instituição é hegemônica por correntes defensoras dos valores burgueses, sendo as correntes progressistas uma minoria necessária e imprescindível.

Nesse sentido, a contribuição que esta tese faz à ciência geográfica está circunscrita à constatação de que a universidade é um território intelectual, evidentemente porque sustentamos ao longo deste trabalho que a universidade é um território em disputa intelectual permanente, possibilitando-nos reconhecer que a produção do conhecimento emana dos mais diversos grupos que a compõe. Neste processo de disputa, argumentamos que a universidade está subsumida às estratégias mais amplas de dominação e exploração, orquestradas por grupos burgueses-hegemônicos. Por sua vez, ao longo da história, essas estratégias se articularam em distintas escalas, impulsionando a reorganização escalar das próprias universidades. E vale dizer, a mudança de escala não foi capaz de arrefecer as disputas internas à universidade, ela permaneceu como um território intelectual em todas elas.

Assim, historicamente, no Brasil o ensino superior inicia-se de forma dispersa durante a metade do século XIX e consolida-se nacionalmente, como universidades federais, somente na metade do século XX. Na Argentina, o ensino superior já se organizava diretamente como universidades nacionais desde o século XVII. Já no século XXI, ambos os países organizaram-se regionalmente, apoiando-se na lógica de integração proposta pelo MERCOSUL, cuja materialidade expressou-se na criação da Universidade da Integração Latino-Americana – UNILA.

A par deste fenômeno, embasamos nossa análise na noção de reescalonamento proposta por Neil Brenner. Assim, identificamos o reescalonamento do projeto burguês de universidade e, por conseguinte, do projeto burguês de sociedade, no Brasil e na Argentina. Entendemos que a burguesia alterou sua escala espacial de atuação para adequar-se ao atual estágio do capitalismo mundial. Vale ressaltar que nesta pesquisa identificamos que o reescalonamento também se realizou de maneira múltipla; a exemplo do processo de privatização do ensino superior, que não obedeceu apenas a uma escala de análise, mas, configurou-se em diferentes níveis, perfazendo estratégias guiadas do local ao nacional.

Para embasar tais análises, apoiamo-nos também em teorias que intentaram ser explicativas sobre o processo de formação socioespacial do Brasil e da Argentina, alicerçadas à ideia de que as burguesias brasileiras e argentinas são diferentes de sua congênera europeia, já que os processos que as formaram foram igualmente distintos. Enquanto nos países da América Latina essas burguesias surgem aliadas ao imperialismo, submetendo-se a ele, na Europa, essa burguesia nasce a partir da aliança com as camadas populares, o que possibilitou a realização de uma genuína Revolução Burguesa; fato que não se consumou nos países da América Latina. Para isso, apoiamo-nos nas teorias de Caio Prado

Junior, Florestan Fernandes, Milton Santos para estudar a formação socioespacial do Brasil. Para compreender este mesmo processo na Argentina, apoiamo-nos nas teorias de Milcíades Peña, Norberto Galazzo, Beatriz Sarlo, Fernando Devoto, Boris Fausto e Nicolas Shumway.

Dessa maneira, como afirmado anteriormente, dentro do projeto de sociedade que as burguesias argentinas e brasileiras elaboraram, as instituições de ensino superior consolidaram-se como ferramentas estratégicas, pois é no seu interior onde se disputam as diretrizes intelectuais que embasam tais projetos de sociedade. No entanto, dialeticamente, embora as universidades devam ser consideradas como instituições de formação de quadros burgueses, surgem no seu interior movimentos contrários a esta dinâmica hegemônica, funcionando como instrumentos de pressão para que projetos alternativos de universidade e de sociedade sejam debatidos e executados. Argumentamos que estas burguesias preocuparam-se em manter sua hegemonia, acompanhando a dinâmica espacial exigida pelas transformações do sistema capitalista mundial. Destarte, o processo de reescalonamento das universidades esteve em consonância com os requisitos estabelecidos pelo novo plano político e econômico das burguesias argentinas e brasileiras, intrinsecamente relacionado à imposição da doutrina neoliberal nestes países.

O período neoliberal é fundamental para nossos estudos, uma vez que nele sacramenta-se a formação de blocos econômicos regionais, que nesta tese identificamos como mais uma estratégia de manutenção do poder das burguesias argentinas e brasileiras no plano político, social, econômico e cultural na América latina (e no mundo). Nesse sentido, a criação da UNILA pode ser considerada como uma tentativa de integração regional que ultrapassa o viés econômico, inserindo-se em uma lógica de integração ampla, que leva em consideração os setores socioculturais, políticos, entre outros.

Assim, sustentamos que a UNILA é um exemplo do processo de regionalização do projeto burguês de sociedade, tendo sido inspirada na Declaração de Bolonha, processo de integração universitário mais avançado em termos de blocos econômicos, mas, que, ao mesmo tempo, representou um brutal ataque ao caráter público das instituições de ensino superior europeu. Importante destacar que o processo de integração regional materializado com a criação da UNILA está muito distante do nível de integração experimentado hoje pela União Europeia. Mas, se caso este modelo for seguido à risca, assistiremos a mais desmontes do ensino público e gratuito nos países signatários e parceiros do MERCOSUL.

Nesse sentido, os marcos de consolidação do MERCOSUL bem como os primeiros acordos datam do período em que governos abertamente adeptos à doutrina neoliberal estavam no poder, Carlos

Menem, na Argentina e Fernando Henrique Cardoso, no Brasil. Foi neste período que leis perversas foram promulgadas, promovendo a precarização da produção do conhecimento e da atuação docente nesses países. A partir da análise deste período foi possível identificar o alinhamento destes governos à política oriunda do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, destinadas à América Latina e, como resultado disso, observamos o aprofundamento da situação de dependência dos países ao capitalismo mundial, confirmando seu lugar na divisão internacional do trabalho, qual seja, a de periferia do capitalismo – lugar onde a força de trabalho deva ser intensamente explorada e onde a universidade não tenha incentivos tecnológicos e financeiros para avançar nas pesquisas que se propõe, de modo a contribuir para a produção científica mundial em pé de igualdade com os países do centro do capitalismo.

O período posterior à década dos governos abertamente neoliberais inaugura a chegada ao poder de governos denominados “conciliadores de classe”, tanto no Brasil (a era PT) quanto na Argentina (a era K). A política educacional implementada por ambos os governos tentou beneficiar tanto a burguesia quanto as camadas populares, para isso foram realizadas inúmeras concessões, que no Brasil se institucionalizaram através de programas de governo, tais quais o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. Os nomes dados aos programas transparecem quase uma ideia altruísta do governo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico, mas, em verdade, significou a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino. Foi por meio desta parceria com o governo que testemunhamos o surgimento de conglomerados educacionais no Brasil, que seguramente monopolizaram o ensino superior privado no país.

Dessa forma, a propalada democratização do acesso não passou de um acordo entre grandes capitalistas e o governo, trazendo benefícios apenas àqueles que transformaram a educação em uma lucrativa mercadoria. Apesar do número de matrículas ter sofrido um evidente crescimento, representado mais pessoas matriculadas no ensino superior, há que se problematizar a qualidade com que esses cursos são oferecidos. Há indícios de irregularidades com o uso de dinheiro público, como também da péssima formação oferecida por estas instituições, que se converteram em fábricas de diplomas, distanciando-se do papel crítico e global na formação universitária dos cidadãos. Na Argentina, observam-se processos similares, embora a transferência de recursos públicos não se efetive através de programas de governo, mas, sim, por meio de decretos e leis complementares.

Além disso, identificamos que o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão

de Universidades Federais (REUNI) no Brasil, embora diga respeito exclusivamente às universidades federais, promoveu uma expansão precarizada e incompleta, descaracterizando o sentido da universidade. Dessa forma, sustentamos ter havido um casamento entre expansão precarizada e privatização, uma vez que ao se expandir de forma precarizada, abre-se espaço para que o capital privado adentre às universidades. Pareceu ser um plano quase perfeito, pois ao não oferecer infraestrutura básica abre-se a possibilidade para que se estabeleçam parcerias público-privadas, sobretudo para gerir determinados segmentos, como é o caso das funções básicas da universidade: administração e segurança. Evidentemente, algumas unidades, sobretudo do interior, não são consideradas atrativas e, portanto, suas atividades não foram privatizadas ou financiadas com capital privado, mas, estão sob ameaça de terem seus cursos fechados.

Outro ponto relevante tratado nesta tese foi o processo de privatização sofrido pelas universidades brasileiras e argentinas. Na Argentina, é comum a taxação de cursos de pós graduação em universidades públicas, que acabam sustentando-se a partir desses recursos. No Brasil, a lei relativa ao Marco da Ciência e Tecnologia legitimou que empresas privadas estabeleçam parcerias com docentes e grupos de pesquisas ligados à universidade pública. Em ambos os casos, o que se está pondo à prova é a autonomia da universidade, que necessita submeter-se a interesses alheios para manter-se em funcionamento. Em outras palavras, em nome da busca de recursos, a universidade acaba submetendo-se a pesquisas endereçadas à empresas, distanciando-se da possibilidade de estabelecer temas e metodologias criativas e também, relegando a segundo plano atividades extensionistas fundamentais na formação acadêmica universitária, descaracterizando o tripé estrutural que a sustenta, qual seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Muitos se questionam como é possível a universidade pública existir até hoje e, seguramente, argumentamos que sua sobrevivência deve-se à luta sindical promovida por docentes e técnico-administrativos, além do movimento estudantil, exercido por alunos da graduação e da pós graduação. Sem essa resistência, a universidade teria se tornado uma empresa privada orientada para atender às demandas do grande capital. Nesse sentido, nesta tese, nos preocupamos em trazer parte da luta de dois dos principais sindicatos de docentes universitários, o ANDES-SN (Brasil) e a CONADU (Argentina)². Suas pautas de luta e sua resistência sustentam nossa tese de que a universidade deve ser considerada como um território intelectual.

Para isso, nos apoiamos na teoria marxista, única capaz de não mascarar a luta de classes

² A história do sindicalismo docente argentino estará melhor descrita no capítulo 5, mas, vale dizer que existe mais de uma instituição representativa da categoria docente universitária no país.

presente na construção das universidades, em todas as escalas. Além disso, apoiamo-nos na definição marxista de trabalho, para apontar a tendência cada vez mais evidente da desregulamentação do trabalho docente e técnico administrativo nas universidades brasileiras e argentinas. Assim, esta tese tentou caracterizar-se por um tom de denúncia dos projetos burgueses em curso, bem como a sua associação em escala internacional. Por esta razão, elegemos a Argentina como país digno de comparação ao Brasil, pois ambos representam as maiores economias da América do Sul, aproximando-se através de acordos e tratados. Além disso, esta tese também buscou desempenhar a função de resistência, pois sustentamos que ao conhecer e estudar as estratégias opostas, teremos mais elementos para lutar contra elas.

Dessa forma, ao final da introdução deste trabalho apresentamos a disposição espacial das universidades brasileiras e argentinas como uma forma de aproximar o leitor do nosso objeto de estudo. Por fim, apresentamos a estruturação dos capítulos desta tese, a fim de que possa servir como guia para a leitura. No primeiro capítulo intentamos fazer um resgate histórico e metodológico da tese, apresentando a importância de se incluir a categoria espaço geográfico nas análises sobre a formação social dos países. A seguir tentamos introduzimos a ideia de que a universidade é parte integrante de um projeto de sociedade, conceito que problematizamos neste capítulo.

No segundo capítulo, ainda nesta tendência histórica, apresentamos a formação inicial das universidades brasileiras e argentinas, estabelecendo semelhanças e diferenças. Foram destacadas às reformas universitárias vivenciadas por ambos os países e, por terem ocorrido em momentos diferentes, apresentaram resultados igualmente diversos. Já neste capítulo apontamos a imposição da doutrina liberal no processo de concepção das universidades, como também, apresentamos o processo de reescalonamento da estratégia burguesa para as universidades, ao passar a organizá-las na escala nacional.

No terceiro capítulo, continuamos a evidenciar o reescalonamento das estratégias burguesas, que passaram a organizar as universidades na escala regional sul-americana, apostando em uma integração via educação, a exemplo do espaço europeu de ensino. Neste capítulo, mostramos que os governos Lula e Kirchner empenharam-se nessa parceria, não por objetivarem a democratização do acesso à universidade ou às trocas de conhecimento, mas por intentarem tornar-se um bloco competitivo no cenário mundial.

No quarto capítulo, evidenciamos a perda de autonomia das universidades públicas e o caráter conciliatório dos governos dos anos 2000, que se preocuparam em garantir grandes taxas de lucros para

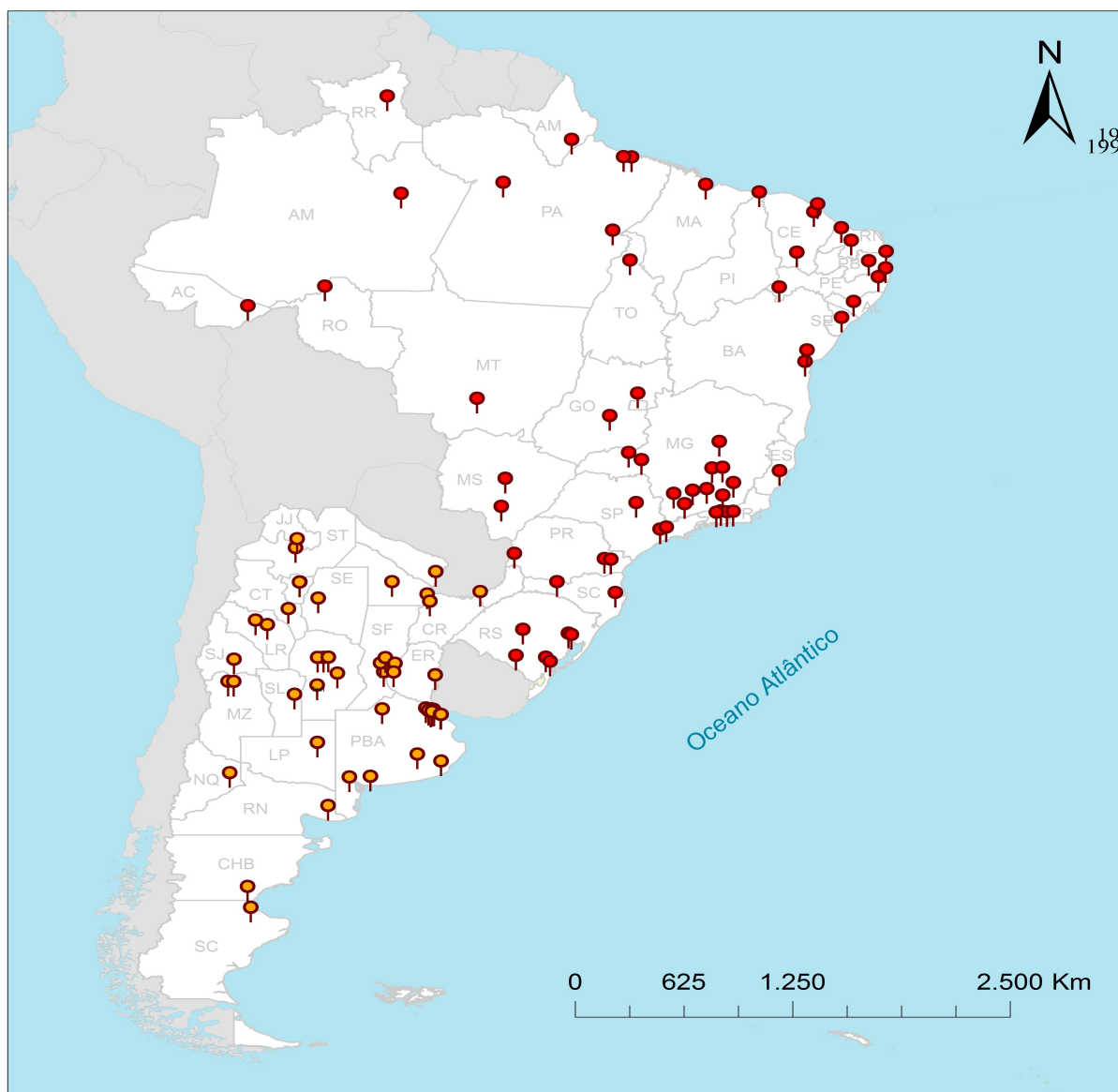
o setor privado, através de programas de transferência de recursos públicos para o setor privado; além da permissão da cobrança de taxas exorbitantes para que alunos cursem a pós graduação.

No quinto e último capítulo, preocupamo-nos em abordar a escala da luta e da resistência das universidades, que sendo considerada um território, não deixa de ter uma grande influência destes grupos organizados em sindicatos e partidos políticos de esquerda.

Sustentamos que graças à metodologia empregada, de participação ativa nas atuações políticas sindicais e de elaboração de entrevistas semi estruturadas foi possível escrever este breve documento de nossa história. Estas entrevistas semi estruturadas foram realizadas com professores da UNILA, para compreender um duplo movimento identificado nesta tese: a organização escalar em nível regional sul-americano e o processo de expansão orquestrado através do REUNI. E, também, entrevistamos professores da UBA e da Universidad de Rosario, Argentina. Da mesma forma, durante o período de escrita, fizemos uma importante revisão bibliográfica, esboçada na última parte deste trabalho. Assim, argumentamos ser este um trabalho relevante para a ciência geográfica, uma vez que analisa a partir de uma visão espacial os fenômenos relativos ao capitalismo mundial, trazendo a tona o papel imprescindível do espaço geográfico, além de esboçar uma comparação rara nos estudos da geografia, aquela envolvendo o Brasil e a Argentina.

*You he preferido hablar de cosas imposibles
porque de lo posible se sabe demasiado
Silvio Rodriguez (Cuba)*

MAPA 1 – Localização aproximada das Universidades Nacionais Argentinas e Federais Brasileiras





Datum: World Geodetic System 84

Elaboração: Amanda Fernandes de Carvalho

Fonte dos dados: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Instituto Geográfico Nacional da República da Argentina
Isabella Pedroso

Data de criação: Fevereiro de 2017

Legenda

-  Universidades Federais Brasileiras
-  Universidades Nacionais Argentinas

Capítulo 1. A formação socioespacial da Argentina e do Brasil.

(...)

Reinventaram a República

Maquiavélica RousseauadaenLockecida

Na qual só a vontade é geral

A riqueza segue sendo mesmo do Capital.

Mauro Iasi

1.1 A formação socioespacial: conceito e método

A discussão sobre a ascensão burguesa, seja ela brasileira ou argentina, remete-nos ao debate acerca do conceito de formação espacial. Santos (1977) argumentou que a categoria marxista de formação econômica e social (F.E.S.) fora cunhada por Marx e Engels, no contexto da formulação de importantes obras como o *18 de Brumário de Luis Bonaparte* e o próprio *O Capital*³; retomada mais tarde por Lênin, com o objetivo de utilizá-la como ferramenta nos estudos científicos e políticos. Em sua formulação, este conceito minimizava o papel do espaço na formulação da sociedade, uma vez que o considerava um mero teatro das ações humanas.

Muitos geógrafos e geógrafas empenharam-se em desmistificar esta noção sobre o conceito de espaço geográfico. Em um primeiro momento, o espaço geográfico foi definido como um conjunto de fixos e fluxos. Os elementos fixos fixados em determinados lugares permitem a ação de fluxos e, ao interagirem, expressariam a realidade geográfica. Os novos fluxos seriam capazes de redefinir os lugares. Mas, para Santos (2002), esta explicação não é satisfatória, uma vez que os fixos são cada vez mais artificiais enquanto os fluxos são cada vez mais rápidos e diversos.

Além dessa interpretação, outro par de categorias apresentou-se como possibilidade para a

³ O 18 de Brumário de Luís Bonaparte, publicado em 1852, marca a inauguração do método do materialismo histórico dialético, na interpretação dos acontecimentos da atualidade imediata. Esta obra é considerada de suma importância pois deslegitima as acusações ao economicismo marxiano, já que abordam de maneira global temas como “fatores políticos, ideológicos, institucionais e até estritamente concernentes às pessoas dos protagonistas dos eventos históricos” (GORENDER, 1983).

interpretação do espaço geográfico, qual sejam configuração territorial e relações sociais. A noção de configuração territorial respeita a materialidade que este conceito carrega, no entanto, sozinho, não definiria o espaço geográfico, já que necessita da animação da vida para dar suporte à materialidade construída. A referida animação se daria pelas relações sociais, que se encarregariam de dinamizar a configuração territorial de uma dada sociedade. O limite desta interpretação está associado ao desenvolvimento das forças produtivas e da complexificação da sociedade, que no atual estágio produzem uma configuração territorial cada vez mais desprovida do aspecto natural, chegando a negá-la.

Mais recentemente, Santos (2002) propôs que o espaço geográfico fosse entendido a partir de outro viés, a saber, o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, que jamais poderiam ser entendidos de forma separada.

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objeto condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2002, p. 63)

Dessa forma, os objetos geográficos não devem ser entendidos simplesmente como coisas, pois os objetos são carregados de técnicas, que estão a serviço de uma necessidade humana. Os objetos técnicos, sozinhos, não passam de tecnologia inerte, precisam que a ação do homem realize-se sobre ele. Os objetos são assim mais do que uma simples materialidade, são materialidades carregadas de técnica e trabalho humano. As ações, por sua vez, são fruto também da necessidade humana e são realizáveis somente pelo homem. A natureza não produz ações, uma vez que não possui perspectiva, objetivo ou finalidade. Somente os homens, ao raciocinarem sobre suas necessidades, promovem ações sobre os objetos. Importante ressaltar, essas ações não necessariamente são oriundas de vontades individuais, podendo ser de empresas, governos, instituições, entre outros.

Nesta acepção, o espaço geográfico é considerado como um fato histórico, cuja base constitutiva assenta-se sobre a produção e esta, dialeticamente, está intrinsecamente vinculada à categoria trabalho. Entendida aqui a partir de uma concepção dialética, em que o trabalho humano é utilizado para transformar a natureza e, ao mesmo tempo, transforma o homem. Nas palavras de Marx (1965 [1867]):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em

que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo que modifica sua própria natureza (p.202).

Embora detentora de tamanha importância, a categoria de F.E.S. ficou esquecida das análises acadêmicas, retornando ao debate somente em meados da década de 1950. Santos (1977) ao se referir à Emílio Sereni, afirma que este entendia que a categoria F.E.S. expressa a unidade e a totalidade das esferas econômicas, sociais, políticas e culturais da vida de uma sociedade. Por esta razão, a F.E.S. refere-se à uma sociedade dada e não há uma sociedade em geral, servindo como instrumento nos estudos sobre a evolução diferencial e específicas das sociedades. Além disso, esta categoria absorve a lógica da não fixidez da formação das sociedades, assegurando a inexistência de níveis de forças produtivas fixas, estando, assim, inserida dentro de um movimento totalizador (SANTOS, 1977).

A F.E.S. reivindica a ideia de etapa evolutiva, já que cada sociedade encontra-se em um determinado nível de desenvolvimento de suas forças produtivas, base fundamental do materialismo histórico dialético. O autor alerta que ao abordar os desníveis em relação ao desenvolvimento das forças produtivas, o leitor pode ser levado a compreender que F.E.S. seja sinônimo de modo de produção. Por isso, preocupa-se em distingui-las dessa maneira:

O modo de produção seria o “gênero” cujas formações sociais seriam as espécies; o modo de produção seria apenas uma possibilidade de realização, e somente a formação econômica e social seria a possibilidade realizada (SANTOS, 1977, p.85).

Portanto, a F.E.S. representa de maneira concreta uma sociedade historicamente determinada. Não somente historicamente datada, mas espacialmente localizada. Em outras palavras, a sociedade específica, que esta inserida em um movimento totalitário, não pode ser a-espacial, uma vez que as diferenças entre os lugares são expressões dos arranjos espaciais dos modos de produção particulares. Por fazerem parte de um movimento totalizador, essas sociedades e espaços reproduzem a lógica da ordem mundial. Além disso, como definido acima, os modos de produção determinam a forma espacial, isto é, a evolução espacial condiz com o modo de produção vigente; por isso, é possível afirmar que o espaço é datável, uma vez que obedece a essa assincronia do processo histórico.

De fato, a unidade da continuidade e da descontinuidade do processo histórico não pode ser realizada senão no espaço e pelo espaço. A evolução da formação social está condicionada pela organização do espaço, isto é, pelos dados que dependem diretamente da formação social atual, mas também das F.E.S. permanentes (SANTOS, 1977, p. 90).

Esta categoria abarca a totalidade da unidade social, pois a compreendemos associada ao conceito de espaço geográfico. Argumentamos que este conceito não pode ser encarado como neutro, já que o espaço construído e a distribuição da população são fatores determinantes na evolução das F.E.S., o espaço geográfico também influencia outras estruturas, atuando como agente passivo na estruturação das sociedades. Segundo Santos (idem), os objetos geográficos se impõem sobre os homens, mediando decisivamente a maneira como a sociedade configura-se. Por esta razão, sustentamos que o espaço geográfico não somente influencia a estrutura de uma sociedade, mas, também, a superestrutura da mesma. E deve, por assim dizer, ser encarado como parte constitutiva da categoria de F.E.S. para embasar as análises sobre as sociedades. Assim, justificamos nossa metodologia de análise, que parte da formação socioespacial, das sociedades argentina e brasileira, para fundamentar nossa pesquisa.

1.1.2 Formação socioespacial brasileira.

O tema proposto neste item é de grande desafio nesta tese, uma vez que objetiva-se fazê-lo em forma de parte de um capítulo aquilo que autores esboçaram em inúmeros livros e capítulos de livros. Testaremos, portanto, todo o nosso poder de síntese e capacidade de articular pensamentos contemporâneos, porém nem sempre convergentes. Assim, para iniciar esta parte, escolhemos três grandes intelectuais brasileiros que pensaram a totalidade de nossa sociedade, são eles: Caio Prado Júnior (1907-1990, São Paulo-SP), Florestan Fernandes (1920-1995, São Paulo-SP) e Milton Santos (1926-2001, Brotas de Macaúbas-BA).

Articular tais análises requer compreender que a totalidade que elas expressam respeitam as particularidades da sociedade e, principalmente, têm a clareza que a totalidade não é algo dado, mas é socialmente construída. Além disso, cabe destacar que a totalidade da sociedade estudada aqui refere-se à sociedade capitalista. Portanto, nossa análise fez um recorte temporal da segunda metade do século XIX e século XX. Estes três pensadores têm a função de nos auxiliar a entender a formação socioespacial brasileira, que seria a maneira como a sociedade brasileira desenvolveu-se no período

supracitado, avaliando os principais agentes formadores, a divisão da sociedade em classes sociais, a ascensão da burguesia, os movimentos de ruptura e, sobretudo, compreender como as formas geográficas difundem o capitalismo. Observamos que todas estas variáveis apresentadas podem expressar esboços ou tentativas de elaboração de um projeto de sociedade. Tentaremos a partir de agora apresentar o pensamento de cada um deles, com o esforço de apresentar aproximações e distanciamentos dos mesmos.

Caio Prado Júnior será o primeiro intelectual que nos guiará nessa missão. Segundo Ricupero (2000), este autor foi o primeiro brasileiro a empregar a teoria marxista em suas análises, embora sendo um homem de seu tempo, isto é, experimentando parte da formação da União Soviética, com todos seus avanços e contradições, Caio Prado Júnior não era um marxista ortodoxo, característica que o distinguia dos marxistas contemporâneos brasileiros e latino-americanos. Para Lima (2008), esta característica deve ser entendida como um mérito do autor, pois o ambiente intelectual em que vivia (décadas de 1930-1940) era marcado pela ausência de um meio universitário consolidado e, por isso, suas obras eram escritas de forma relativamente isoladas. Isso porque eram corriqueiras as análises que transpunham as experiências das sociedades europeias para a brasileira, desconsiderando as diferenças históricas e espaciais de cada uma delas. Caio Prado Júnior considerava estas transposições míopes e sem sentido, uma vez que os períodos por que passou a Europa não eram os mesmos passados pelo Brasil, ou seja, não era possível convergir a história do velho mundo com a do novo mundo.

Desse modo, a preocupação de Caio Prado Júnior era compreender a formação da sociedade brasileira e, particularmente, o processo de transição entre a Colônia e a Nação. Sem dúvida, embora concordemos com a sua análise marxista sobre o objetivo proposto, Caio Prado Júnior privilegiou uma abordagem econômica sobre este processo. Mais uma vez, incorremos no problema de que no período em que viveu o autor, a geografia não possuía um campo de análise consolidado e difundido no Brasil. Contudo, a preocupação com o par espaço-tempo fez parte de sua vida⁴, levando-o a cursar Geografia e História na Faculdade de Filosofia da USP⁵. E embora não tenha concluído seu curso de graduação em geografia, utilizou largamente os conhecimentos adquiridos neste período.

Assim, como dito acima, a preocupação de Caio Prado Júnior era fazer uma nova interpretação do Brasil, que fosse capaz de refletir a sua real identidade. O autor queria escapar de análises que impunham ao país uma história pela qual ele não havia passado como era o caso dos autores que

4 Não somente cursou geografia, como também foi fundador da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1936.

5 Importante dizer que Caio Prado Júnior teve contato com grandes nomes da geografia, como Pierre Deffontaines, responsável pela implementação do curso de geografia na USP.

afirmavam que o país tinha vivido um período feudal e que a ruptura e formação da sociedade capitalista e, portanto, da ascensão da burguesia obedeceriam às mesmas etapas cumpridas na Europa. O autor quis evidenciar que o tipo de colonização estabelecido no Brasil, isto é, a exploração pura e simples, tinha um sentido meramente comercial. Representando, por isso, “um episódio, um pequeno detalhe daquele quadro imenso” que é a história do desenvolvimento do comércio ultramarino europeu, iniciada no século XV. (PRADO JUNIOR, 1972: 20).

Por esta razão, o autor define a colonização como uma estratégia econômica de Portugal, que estava preocupado em expandir suas áreas de influência, exigência fundamental para sobreviver no então capitalismo comercial. O produto deste período foi uma “sociedade inteiramente original”, com traços imensamente diferentes do ocorrido na zona temperada (referindo-se ao processo de formação dos EUA), cuja sociedade construída reservou características do continente europeu, revelando-se “pouco mais do que um simples prolongamento dele” (PRADO JUNIOR, 1972: 27 e 31).

Ao analisar a organização econômica da colonização brasileira, Caio Prado Júnior avalia que características como o baixo nível tecnológico, o emprego quase exclusivo da força de trabalho escrava e a presença marcante do colono branco (dirigente administrativo da unidade produtora) foram fundamentais para originar a concentração de riqueza, que dominou a economia colonial e que revelou a capacidade de permanecer, mesmo após o fim deste regime. Outra característica importante do país que se originou durante a economia colonial e conseguiu permanecer após a Independência, em 1822, foi o estatuto de produtor e exportador de gêneros para abastecer o comércio internacional.

Além disso, como destacado acima, o estudo proferido por Caio Prado Júnior acerca da formação da sociedade brasileira não poderia ignorar a presença da força de trabalho escrava, que, diga-se de passagem, representava um número superior aos brancos e donos de unidades produtoras. Desta feita, com a abolição da escravatura⁶, em 1888, havia uma grande quantidade de pessoas excluídas da sociedade. Para Lima (2008)

Na compreensão de Caio Prado Junior, é a presença marcante desses segmentos excluídos e inorgânicos, fruto do regime colonial, que mina o projeto de formação de uma verdadeira nação que, em sua concepção, pressupõe “a configuração de um país e sua população voltados essencialmente para si mesmos e organizados econômica, social e politicamente, em função de suas próprias necessidades, interesses e aspirações” (RICUPERO apud LIMA, 2008, p.123).

6 Já em 1871, com a Lei do Ventre Livre, havia grande contingente de povos africanos vivendo à margem da sociedade brasileira.

Dialeticamente, ao analisar este fato, o autor afirma que é no interior destas massas inorgânicas que se reserva o sujeito da transformação da sociedade colonial em nacional, já que o mercado interno estava ainda em gestação e iria necessitar dessas massas para estabelecer-se, dando curso ao desenvolvimento do capitalismo comercial em sua passagem para o capitalismo industrial, isto é, a grande transformação que passaria a sociedade brasileira. Esta teria relação direta com o objetivo da pesquisa do autor, que é a passagem de uma sociedade colonial para uma nacional.

O movimento que dá impulso a esta transformação é sem dúvida o desenvolvimento do capitalismo e os novos interesses que este impõe. Dessa forma, a passagem de uma sociedade a outra exige que a antiga ordem seja rompida em favor de uma nova ordem, a ordem burguesa. O fim da ordem colonial deveria, portanto, ter sido estabelecida por esta classe, através de um processo de rupturas, que alguns autores chamarão de Revolução Burguesa. Para Caio Prado Júnior,

“Revolução” em seu sentido real e profundo, significa o processo histórico assinalado por reformas e modificações econômicas, sociais e políticas sucessivas, que, concentradas em período histórico relativamente curto, vão dar em transformações estruturais da sociedade, e em especial das relações econômicas e do equilíbrio recíproco das diferentes classes e categorias sociais. (PRADO JUNIOR, [1966] 2000, p.26).

Na passagem da economia colonial para a chamada República Velha (1889-1930) a sociedade brasileira não estava totalmente preparada para o rompimento com a antiga ordem, isso porque o Brasil continuou sendo um país agrário exportador, mantendo as oligarquias agrárias como bastião econômico, dificultando o desenvolvimento da classe burguesa, que só iria estabelecer-se com o advento da industrialização⁷. Ademais, a concomitância entre a burguesia e as oligarquias, após 1930, converteu-se em uma das principais contradições, já que impedia o desenvolvimento do capitalismo no país. Para além desta avaliação, o autor sustenta que no caso brasileiro, não se pode falar na existência de uma burguesia nacional, já que o papel da classe burguesa, aludindo-se à burguesia europeia, seria o de defender seus interesses privados, desenvolvendo o capitalismo brasileiro sob influência irrestrita da doutrina liberal. Para Caio Prado Júnior,

A “burguesia nacional” tal como é ordinariamente conceituada, isto é, como força

⁷ É importante destacar que o capitalismo já dava seus primeiros passos durante a época colonial e, por isso, podemos falar da existência de uma burguesia mercantil, que, contraditoriamente, reproduzia o sistema escravocrata. Esta burguesia era constituída por banqueiros e comerciantes.

essencialmente antiimperialista e por isso progressista, não tem realidade no Brasil, e não passa de mais um destes mitos criados para justificar teorias pre concebidas (idem).

Nesta passagem, Caio Prado Júnior mais uma vez faz uma crítica às teorias que são transpostas de maneira simplista das experiências europeias para a brasileira. Não há, portanto, condições de denominar-se burguesia nacional a classe dominante anterior ao processo de industrialização, contudo admite-se mencionar burguesia mercantil ou simplesmente burguesia brasileira, já que a *burguesia nacional* pressupõe além do já mencionado caráter antiimperialista, a elaboração e execução de um projeto de nação⁸. Elementos que a nascente burguesia brasileira ainda não havia conquistado. Nesta perspectiva, o autor argumenta que não havendo uma burguesia nacional, não se pode falar em revolução burguesa, sobretudo quando se compara às experiências europeias. Então, como caracterizar a revolução brasileira?

Para o autor este caminho não é o correto, necessita-se compreender que uma revolução somente é possível depois de determinados os fatos que a constituem, isto é, depois de fixadas as reformas e transformações cabíveis e que se verificarão no curso da mesma revolução (PRADO JUNIOR, 2000: 32). O autor argumenta que em uma perspectiva marxista, entende-se que a revolução brasileira resultaria na ruptura com o sistema capitalista, dando origem ao sistema socialista. No entanto, o autor denuncia que esta forma de conceber a realidade brasileira é impraticável. Para ele, a teoria da revolução brasileira deve pautar-se na análise de conjuntura presente e do processo histórico que resulta (PRADO JUNIOR, 2000: 38). Portanto, Caio Prado Júnior acredita que houve sucessivos erros de análise sobre a realidade brasileira, já que a maior parte da esquerda (grupo que representa a transformação e a oposição ao status quo) defendia estratégias em que a teoria estava desconectada da prática e, por isso, não foi capaz de despertar a mobilização popular em nenhum momento histórico, anterior ao 1º. De abril de 1964 (dia que se inicia o golpe civil-militar brasileiro). Importante destacar que as críticas proferidas pelo autor pertencem a alguém que estava inserido em uma organização partidária⁹ e, portanto, foram críticas feitas de dentro da própria esquerda contra as observações apaixonadas, preconcebidas por opiniões estranhas à realidade brasileira (PRADO JUNIOR, 2000: 46). O autor tinha a intenção de contribuir com a correção das análises conjunturais e estratégicas estabelecidas até então.

Seguindo a lógica da trajetória da sociedade brasileira, o autor é categórico ao afirmar que não

8 Concordando com Caio Prado Junior a respeito da inexistência de uma burguesia nacional, utilizaremos o termo projeto de sociedade para designar as tentativas de domínio da burguesia brasileira e argentina sobre seus territórios.

9 Caio Prado Júnior era militante de esquerda organizado no Partido Comunista Brasileiro, PCB.

há possibilidade de ruptura com o sistema vigente, na atual conjuntura. Isso porque as “etapas” não foram cumpridas. Sendo assim, o capitalismo desenvolveu-se tardiamente no país, pois a classe responsável por romper com a antiga ordem seria a classe burguesa; no entanto, esta tendo uma formação atrasada e incompleta, não apresentou as mesmas possibilidades que sua congênere europeia. O caminho trilhado pela burguesia europeia foi a de barrar o imperialismo (estágio do capitalismo monopolista) aliando-se ao proletariado, logrando êxito ao extinguir a antiga ordem da sociedade. No Brasil, os dois apoios necessários para a execução da Revolução Democrática Nacional (ou Revolução Democrática Burguesa) estavam em lados opostos, isto é, no momento propício à quebra da antiga ordem, que Caio Prado Júnior apontou como sendo a década de 1960 – quando irrompiam revoltas e a consciência revolucionária estava mais bem desenvolvida -, a então burguesia brasileira, ao invés de colocar-se ao lado do “proletariado” e das massas camponesas, preferiu colocar-se ao lado dos militares em uma posição favorável ao imperialismo, sobretudo o norte americano.

Mesmo diante de um desvio na trajetória da construção da classe burguesa, Caio Prado Júnior aponta a saída para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Segundo ele, há necessariamente que se fortalecer o Estado, na posição de dirigir os investimentos capitalistas, comprometendo-se com a eliminação da livre iniciativa privada. Nas palavras do autor,

Não se pretende com isso eliminar a iniciativa privada, e sim unicamente a *livre* iniciativa privada que, esta sim, não se harmoniza com os interesses gerais e fundamentais do país e da grande maioria de sua população, por não lhe assegurar suficiente perspectiva de progresso e melhoria de condições de vida (idem, p.165).

Para ele, o Estado cumpre um papel preponderante no aquecimento do mercado interno e na satisfação e inclusão das demandas da população, ou seja, ampliando-se o poder e a intervenção do Estado, este seria capaz de ocupar setores chaves da democracia burguesa, comandando-os em favor dos interesses da população. No entanto, o Estado não representa os interesses dessa massa e nem se presta a este papel universal, ele está dominado pelas elites capitalistas, que o utilizam para garantir seus privilégios¹⁰. Portanto, a correção de análise conjuntural que o autor quis fazer é que para a implementação de uma Revolução Democrática Nacional, a aliança com a burguesia é um erro estratégico. Defende, assim, que esta aliança se dê com o campo popular, isto é, trabalhadores do campo, segmentos médios, pequenos empresários e trabalhadores urbanos.

¹⁰ Lênin, em seu livro *Estado e Revolução* [1917], analisa o papel desempenhado pelo Estado capitalista, em suas diversas formas políticas e, também, a ditadura do proletariado, com base nas ideias fundamentais de Marx e Engels.

Dessa forma, o autor nos leva a compreender que o capitalismo brasileiro tem se desenvolvido respeitando o monopólio da propriedade da terra, recorrendo às forças repressivas do Estado para mediar as relações entre o trabalho e o capital e, principalmente, integrando-se de modo subordinado ao mercado e ao sistema financeiro do imperialismo. Assim, para o autor, a constituição do Estado moderno brasileiro só seria viável se a burguesia for buscar, na massa das outras classes, os funcionários do Estado. E, para conseguir consenso e legitimidade para esse mesmo Estado, for obrigada a abrir, pelo menos formalmente, o Estado à disputa das diversas classes.

Outro pensador que contribuiu enormemente neste debate da formação social brasileira foi Florestan Fernandes, sociólogo, que inicialmente dedicou suas pesquisas aos estudos da sociologia clássica e etnografias. A trajetória intelectual deste sociólogo paulista foi marcada por sua participação nos controvertidos debates sobre o subdesenvolvimento, capitalismo dependente e as formas políticas de superação desse estado de coisas, presentes nas décadas de 1960 e 1970. Até este período, seus textos indicavam na direção de polemizar de forma direta e indireta com os principais autores, teóricos e burocratas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e da Teoria da Dependência.

Florestan aprofundou seus estudos acerca do subdesenvolvimento e desenvolvimento a partir do momento que ofereceu a disciplina Sociologia 1, na USP. O interesse aumentou a ponto de tornar-se coordenador de um grupo de pesquisa sobre a realidade histórica nacional; curiosamente, integravam este grupo dois de seus alunos de graduação, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. O aprofundamento dos estudos sobre o subdesenvolvimento evidenciou seu posicionamento contrário ao desenvolvimentismo¹¹. Este fora confirmado com a publicização de um texto escrito em 1962, em que apresenta uma discussão sobre o desenvolvimento econômico, sustentando que se trata de um projeto político em disputa por burgueses e socialistas. Completa seu raciocínio afirmando que o desenvolvimentismo alinha-se, a partir do nacionalismo, ao lado das aspirações da ordem social competitiva. É somente ao longo da década de 1960 que seus posicionamentos políticos e pensamentos científicos irão tornar-se mais evidentes – sobretudo no período pré golpe de 1964 – antes desse período, suas obras não mostravam tal posicionamento, já que ele utilizava a linguagem e, por vezes, a ideologia do pensamento desenvolvimentista. Contudo, a leitura global de sua obra desmente tal

11 Desenvolvimentismo é a teoria econômica centrada no crescimento econômico, calcada na industrialização sob comando de um Estado forte. No Brasil a teoria desenvolvimentista foi pensada por membros pertencentes ao CEPAL e está comumente associada aos governos de Getúlio Vargas (1951-54) e Juscelino Kubitschek (1955-61).

impressão, uma vez que no período pré golpe, o pensamento de Florestan Fernandes torna-se radicalizado e se apoia de maneira determinante na teoria marxista (IANNI, 2004). Chegamos, então, ao ponto da evolução intelectual deste sociólogo que mais nos interessa aqui nesta tese, a saber, o momento em que o tema revolução/contra-revolução ocupa lugar central em suas pesquisas.

Desse modo, para Florestan Fernandes a Revolução Burguesa, negada por Caio Prado Junior, teria existido no Brasil, porém, ocorrida em condições históricas, políticas e econômicas específicas. Nas palavras do autor,

[...] ao se apelar para a noção de 'Revolução Burguesa', não se pretende explicar o presente do Brasil pelo passado dos povos europeus. Indaga-se, porém, quais foram e como se manifestaram as condições e os fatores histórico-sociais que explicam como e porque se rompeu, no Brasil, com o imobilismo da ordem tradicionalista e se originou a modernização como processo social. (FERNANDES, 1975, p.20).

Outra questão é colocada ao pensamento de Florestan Fernandes, quem teria realizado a revolução burguesa já que não se pode falar em burguesia nacional tal qual a existente na Europa? Este é o paradoxo do pensamento de Florestan, a instalação de uma ordem burguesa não foi imposta pela classe correspondente, mas sim por uma *congière social*¹², que seria uma reunião de diferentes grupos e no seu conjunto atuam como uma classe social. Estes grupos obviamente têm uma origem, isto é, são segmentos de classe, estamentos, castas, oligarquias, aristocracias, banqueiros, comerciantes, entre outros, que se orientam por um padrão burguês. Por esta razão, o autor sustenta que houve uma revolução burguesa particular, diferente do processo clássico.

Assim, o autor identifica quatro fases ou etapas da constituição da revolução burguesa no Brasil: 1) Independência, com todas as transformações sociais e políticas que adviriam a partir dela; 2) A presença importante do fazendeiro de café e do imigrante, entendidos como personagens centrais neste cenário de profundas mudanças; 3) Mudança de padrão da relação entre capital internacional e a organização da economia interna e 4) expansão e universalização da chamada ordem social competitiva (FERNANDES, 1975). Com a independência, inicia-se a formação da sociedade nacional, com o poder centralizado no país e não mais sendo exercido por forças de fora.

O poder centralizado dentro do país significa a constituição de um Estado nacional, peça fundamental para que as elites nacionais pudessem existir, superando a antiga ordem, em que o privatismo e o particularismo dominavam. Além disso, cabe dizer que a constituição de um Estado

12 Noção oriunda de concepção weberiana de classe social.

Nacional possibilitou certa autonomia nas relações de produção, conferindo maiores possibilidades de dinamização das atividades da grande lavoura, antes tolhidas por decretos e vetos da metrópole. Com isso, observou-se também o avanço da urbanização, fato relacionado ao estímulo oriundo da rede de serviços demandados para a operacionalização do Estado Nacional. Contudo, a lógica que operava a formação deste Estado Nacional não foi capaz de romper com a dominação estamental, o que influenciou sobremaneira na formação de um Estado anti-social. Este, direcionado a partir de fundamentos liberais clássicos, sustentou-se no fortalecimento da iniciativa privada e em políticas de cunho protecionistas, assumindo encargos cujo objetivo era garantir privilégios, como a continuidade do uso da força de trabalho escrava e da criação de serviços públicos. (OLIVEIRA, 2010). Florestan Fernandes assim descreveu este processo:

Enquanto veículo para a burocratização da dominação patrimonialista e para a realização concomitante da dominação estamental no plano político, tratava-se de um estado nacional organizado para servir propósitos econômicos, aos interesses sociais e aos desígnios políticos dos estamentos senhoriais. Enquanto fonte de garantias dos direitos fundamentais do “cidadão”, agência formal de organização política da sociedade quadro legal de integração ou funcionamento da ordem social, tratava-se de um Estado Nacional liberal e, nesse sentido, “democrático” e “moderno”. (FERNANDES, 1975, p.68).

Mais uma vez, o autor se coloca uma indagação, se o Estado Nacional está organizado para atender privilégios de minorias, como iríamos organizar uma economia de mercado de bases monetárias e capitalistas? (FERNANDES, 1976: 20). Nesse sentido, Florestan Fernandes sustenta a formação de uma dualidade estrutural desta sociedade, pois a afirmação autônoma das elites no Brasil está assentada sobre bases divergentes e contrastantes com o chamado Brasil Moderno. Contudo, em função de todas as suas contradições internas, o surgimento da sociedade independente ofereceu condições para que as economias centrais pudessem apropriar-se dos excedentes econômicos produzidos no Brasil, evidenciando que as relações econômicas estabelecidas figuraram de uma situação de colonialismo para de neocolonialismo, formando, assim, novos nexos de dependência. Segundo Oliveira (2010):

A nova configuração da relação de dependência requereu, no entanto, um grau de modernização do país, mas sob os quadros de um Estado controlado, política e administrativamente, por elites locais, de modo a conformar uma representação capaz de atribuir legitimidade à condição de

dependência (OLIVEIRA, 2010, p.143).

Essa dependência econômica estabelecida foi capaz de introduzir no país relações capitalistas de produção¹³, aumentando e dinamizando a produção agrícola no país – fato positivo neste novo cenário econômico. Este reconduziu o comportamento dos agentes econômicos envolvidos, fomentando a internalização da ordem social competitiva, materializando de vez o capitalismo no Brasil. Como destacado acima, dois agentes foram fundamentais nesta cimentação do capitalismo, o fazendeiro de café, que agora se tornava um senhor de negócios e o imigrante, que se integraram às classes dominantes, o que legitimou a ordem burguesa entre este grupo. Segundo Florestan,

O imigrante preferiu identificar-se com as ideologias das elites nativas no poder e procurou absorver, com relativa rapidez assim que se interessou pela participação nas estruturas de poder da sociedade brasileira, as técnicas sociais de dominação política empregadas por aquelas mesmas elites (idem, p.145).

Dessa forma, o autor sustenta que estes dois grupos foram responsáveis pelos rumos da Revolução Burguesa no país e, dada suas características contraditórias, também foram estes que imprimiram neste processo um caráter totalmente conservador, apoiado em uma lógica autocrática de proteção e privilégios, desconsiderando e impedindo que esta fosse realizada sob os pressupostos de uma consciência coletiva. Assim, este cenário fora favorável para ambos, uma vez que tanto os imigrantes quanto as oligarquias rurais conseguiram inserir-se plenamente no mundo capitalista, encontrando um ponto de acomodação na ordem burguesa. Ao se referir à formação das burguesias em países subdesenvolvidos¹⁴, o autor afirma:

Na verdade, seus interesses univocamente econômicos definem-se segundo esquemas tão emaranhados, instáveis e incertos que o chamado ‘egoísmo de classe’ se alimenta de puras contingências econômicas e só se transfigura em política sob a pressão de imperativos de autodefesa num plano imediatista e mais ou menos estreito (FENRANDES, 1968, p.91).

A existência destas características alicerçadas à ordem social competitiva produziu um

13 Não que antes não houvesse, porém eram relações mercantis simples. Florestan Fernandes discorda da ideia de que houve relações pré-capitalistas no Brasil.

14 Cabe destacar que em países dependentes, o capitalismo é introduzido antes da constituição da ordem social competitiva.

capitalismo particular, que retardou o seu pleno desenvolvimento no Brasil. Esse obstáculo acabou sendo positivo para a formação da burguesia brasileira, uma vez que não se colapsou a antiga ordem, cumprindo um caráter de transitoriedade. Para o autor, este percurso lento foi fundamental para a criação de um espírito burguês e uma concepção burguesa de mundo. Cabe destacar que neste cenário de transitoriedade, houve parcelas das oligarquias que resistiram e defenderam seus interesses pessoais de manutenção da antiga ordem, ao mesmo tempo em que foram chamadas à estabelecer relações econômicas nos novos espaços surgidos a partir do desenvolvimento do capitalismo no país.

O ritmo do desenvolvimento do capitalismo obedeceu a lógicas internacionais, isto é, foram ditados por interesses de fora do país. Por esta razão, inúmeros pactos¹⁵ e acordos foram estabelecidos com o capital internacional, com vistas a estabelecer avanços conquanto ambos os lados saíssem beneficiados. Neste quadro, dialeticamente, a modernidade arcaíza-se enquanto o arcaico moderniza-se. Florestan debruça-se então na discussão da Revolução Burguesa no Brasil a partir deste pressuposto dialético peculiar de sua sociedade.

Para ele, a Revolução Burguesa deve ser entendida como um conjunto de transformações econômicas, sociais, políticas, culturais realizadas plenamente no auge da evolução industrial. Se comparada a sua congênera, a classe burguesa no Brasil não pode ser considerada sujeito autônomo no processo de industrialização e sequer dispôs de capacidade intelectual, econômica e política para se desvincular da oligarquia, implementando, de fato, a social-democracia no país. Assim, o processo de industrialização foi realizado sem que houvesse uma ruptura com a antiga ordem, estabelecendo uma situação de dependência, sob jugo das forças imperialistas externas. Segundo Florestan (1975), esta característica formativa do país se expressará com maior nitidez em 1964, quando esta classe passa a fazer uso de um “modelo autocrático burguês”, isto é, o uso indiscriminado dos aparelhos repressores do Estado, associado à tomada do poder de forma autoritária (ditadura civil-militar). Isto posto, observa-se a inserção no mercado mundial, em condições de dependência, agudizando seu imobilismo periférico, diminuindo, contraditoriamente, o poder das elites locais.

Por esta razão, Florestan Fernandes sustenta que a Revolução Burguesa foi feita por dentro da ordem e pelo alto¹⁶, de forma desconectada do conjunto da sociedade e limitada a certas esferas da vida

15 Destacamos como princípio fundamental e base do pacto os seguintes termos: controle absoluto dos de baixo mediante favorecimento tanto da burguesia quanto das oligarquias.

16 Lênin chamou de “via prussiana” a forma como Bismarck direcionou o processo de unificação da Alemanha, isto é, feita por cima, desconectada do povo. Em outras palavras, a burguesia alemã associou-se ao Kaiser e à nobreza para se impor no poder; concedendo a elas todos os privilégios solicitados. Esta associação inaugurou uma via revolucionária inteiramente nova no cenário mundial, que parte de um sistema feudal diretamente para um capitalismo avançado. Ao se transpor esta análise para a formação social dos países da América Latina, alguns autores correlacionaram-na com a maneira como se estabeleceu a “via prussiana”, porém batizaram-na de via colonial. Outros como, Antonio Carlos

social. Destarte, outra característica que essa formação carrega é a de distanciamento com o modelo original, já que eliminou os componentes políticos, democráticos e socioculturais observados naquele. Este distanciamento contribuiu para dar materialidade à feição autocrática e autoritária da dominação burguesa no país. (FERNANDES, 1975; ARRUDA, 1996).

Esta característica se encaixará perfeitamente nas atribuições do Estado nacional, que se torna responsável por manter o capitalismo monopolista no país. Essa circunstância o obriga a intervir diretamente na economia, produzindo e garantindo que setores estratégicos se tornem competitivos no mercado mundial – é o caso da produção de petróleo, aço e outros combustíveis/energia – que as empresas não têm a menor intenção de investir, já que a o capital inicial é elevado e o lucro só será obtido no longo prazo. Nesse sentido, o Estado precisa apresentar-se como uma contra-revolução preventiva¹⁷, isto é, contra a revolta dos “de baixo”, que é reconhecidamente a classe mais numerosa em termos quantitativos e a que “paga” o preço mais elevado¹⁸ para manter esse jogo de equilíbrio e interesse entre o Estado e a classe dominante.

Seguindo esta análise, Florestan Fernandes chega à essência do golpe civil-militar, de 1964, ao afirmar que se trata de uma ação burguesa esperada, cujo objetivo é garantir o sucesso da transição para o capitalismo monopolista, sem que o povo (ou os de baixo) possa colocar-se contra ele. Aí a importância dos militares, garantidores da ordem burguesa, a favor do estabelecimento do capitalismo monopolista no país. Embora diante de todas as tentativas, a burguesia brasileira não teve condições de fazer a transição para o capitalismo desenvolvido, já que o Brasil é um país periférico e enquanto tal deve manter-se em sua posição subalterna e de zona de exploração, ou seja, não se trata de uma posição política, é parte da lógica do sistema capitalista.

Ainda analisando o golpe civil-militar, o autor afirma que da ditadura (ou o colapso da autocracia burguesa) emerge uma democracia também peculiar, a democracia de cooptação. Para ele, os trabalhadores não aceitarão esta condição por muito tempo, pois acreditarão que o que a burguesia tem a oferecer será pouco, enquanto a burguesia considerará muito. Por isso, sustenta que a burguesia não teria condições de legitimar-se entre os trabalhadores nestas condições, necessitando de um instrumento político que seja capaz de fazê-lo. Eis que, na década de 1980, este facilitador emerge, o Partido dos Trabalhadores, que ao longo de sua existência, molda sua linha política e seu plano de ação para adequar-se aos interesses e à ordem burguesa, funcionando como uma continuidade da autocracia.

Mazzeo chamaram de via colonial prussiana.

17 Para Florestan, esse é o Estado democrático burguês.

18 Por preço mais elevado estamos nos referindo à classe que mais trabalha, justamente para garantir a extração da mais-valia pelos capitalistas.

Seguramente, Florestan Fernandes não viveu para confirmar sua preocupação candente já em meados da década de 1980.

Vale destacar que aqui reside uma das principais discordâncias entre Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes. Para o historiador paulista, a ditadura civil-militar não conseguiu romper ou reverter a ordem colonial, sequer a industrialização, já que a exportação de bens primários continuava a ser a principal força econômica do país. Para o sociólogo, o Brasil já havia deixado seu passado colonial para trás e caminhava para uma etapa particular do capitalismo dependente, já que traria a modernização das forças produtivas, mas manteria inúmeras relações de produção arcaicas. Contudo, o ponto de concordância entre os dois autores reside na definição dos sujeitos que serão capazes de romper com as estruturas de dominação e exploração do capital, bem como com a lógica imperialista imposta aos países que compõem a periferia do capitalismo. Este ponto de análise de ambos intelectuais os qualificam como grandes intelectuais progressistas brasileiros. Alguns autores descrevem bem as afinidades políticas deles:

Primeiro, ambos rejeitam com vigor todo tipo de contemporização com o status quo, pois estão absolutamente convictos de que os problemas fundamentais do povo brasileiro não serão resolvidos se não houver uma ruptura radical com as estruturas sociais responsáveis pela perpetuação das gritantes desigualdades sociais herdadas da sociedade colonial e pela posição dependente do País no sistema capitalista mundial. Segundo, Caio Prado e Florestan Fernandes rechaçam a noção – ainda hoje muito difundida nos meios de esquerda – de que existiria uma burguesia nacional, com interesses antagônicos ao imperialismo, capaz de liderar as transformações sociais decorrentes da revolução democrática e da revolução nacional. Por fim, os dois autores insistem que as forças populares devem superar a tutela burguesa e adotar uma linha política autônoma, articulada em torno dos interesses estratégicos do proletariado, o que coloca a consolidação da unidade de classe entre operários e camponeses como tarefa prioritária das forças de esquerda (SAMPAIO Jr. e SAMPAIO, 2005, p. 8-9).

Assim, observa-se que estas são reflexões que contribuíram enormemente para o pensamento social crítico brasileiro e de, forma mais incisiva, para as análises acerca da sua formação social econômica. Milton Santos, um dos principais geógrafos brasileiros, embora bacharel em direito, escolhe ser professor de geografia. Da mesma forma que Caio Prado Júnior, participa ativamente da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) como também de outros coletivos e grupos políticos, embora tenha se declarado *outsider* em mais de uma aparição pública. Dessa forma, falar sobre a

trajetória deste geógrafo é tarefa para uma tese inteira, por isso, deixaremos de lado seu extenso e importante currículo e convidaremos aos interessados sobre a vida intelectual deste importante geógrafo a leitura de Contel (2014), onde este esboça de forma leve e intrigante o percurso intelectual de Milton Santos. Assim como outsider, Santos define-se como um marxizante e não propriamente um marxista. Para ele, definir-se é dogmatizar-se, posição que ele repudiava. Contudo, a trajetória intelectual deste autor evidencia sua proximidade com o materialismo histórico dialético, em que a preocupação sobre o espaço geográfico e suas interlocuções torna-se central em suas análises.

Essa preocupação relaciona-se com o fato de Santos acreditar ser insuficiente falar apenas nos processos, já que estes são apenas uma expressão da totalidade. Para ele, o conceito de totalidade é chave para a análise de todos os objetos e forças. E por isso, deve ir além das categorias *escala* e *tempo*, e privilegiar as categorias *estrutura*, *função*, e *forma*¹⁹, que segundo ele compõem um arcabouço de categorias ditas internas. Sustenta que a noção de processo permeia todas estas categorias. Para ele,

O processo, entretanto, nada mais é do que um vetor evanescente cuja vida é efêmera; é um breve momento, a fração de tempo necessária à realização da estrutura, que deve ser geografizadas, ou melhor, espacializada, através de uma função, isto é, através de uma atividade mais ou menos duradoura e pela sua indispensável união a uma forma. A forma geralmente sobrevive à sua função específica. (SANTOS, 2003, p.199).

A preocupação de Milton Santos é de fato com a totalidade concreta, por isso sustentamos que o seu método de análise possibilitou aos geógrafos irem além de uma interpretação estritamente dos processos, mas trazer também outras categorias indissociáveis na definição desta totalidade. Partindo desta premissa e de uma tentativa de diálogo entre Santos, Florestan e Prado Júnior, sustentamos que o espaço geográfico é um produto social em contínua formação e transformação. O espaço enquanto totalidade impõe sua própria realidade e por esta razão, a sociedade não pode operar fora dele. Segundo Santos,

(...) para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita

19 Santos (2008) se preocupa com a definição, grosso modo, destas categoriais essenciais para a análise da totalidade espacial, com a ressalva de que esta definição prévia pode se converter em uma limitante. Mas, devido aos diferentes usos e interpretações sobre estas palavras, as definições podem se tornar uma importante ferramenta no exame de um determinado contexto espacial. Para ele, “*Forma* é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado dos objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante de tempo. *Função*, de acordo com o dicionário Webster, sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. *Estrutura* implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. *Processo* pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança.” (SANTOS, 2008: 69).

a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção de espaço (SANTOS, 2008, p.67).

Assim sendo, a sociedade só pode ser definida através do espaço, que é produto da sua história, mais precisamente, da *história dos processos produtivos impostos ao espaço*. (idem: 68). Neste conjunto, a paisagem pode ser entendida como um acúmulo desses diferentes tempos e técnicas, que moldam as formas, evidenciando as diferentes adaptações por que essa forma passou. Assim, a paisagem é a expressão destes diferentes momentos, em que subsistem o *velho* e o *novo* de maneira conflituosa, mas, dialeticamente, constitutivas do espaço geográfico. Para o autor, o velho pode ser representado também pelos grupos sociais preexistentes e suas formas de organização social, econômica e do espaço. Podem, por isso, portarem-se como obstáculos à introdução do novo. De fato, em uma sociedade capitalista, quando o velho assim se porta, deve ser rapidamente eliminado para dar lugar ao novo, que representa a inovação e o moderno. É no bojo dessa interpretação da convivência entre o velho e o novo que destacaremos a discussão sobre *meio técnico científico*, tema tratado pelo autor desde 1980. O chamado meio técnico científico insere-se no momento histórico em que a construção do espaço se dará a partir da aplicação de conhecimentos científicos, técnicos e de informação.

O meio natural precedente ao meio técnico científico, insere-se no contexto em que as técnicas eram pouco desenvolvidas e o homem retirava da natureza materiais imprescindíveis à sua sobrevivência e a de seu grupo. Santos (2009) argumenta que em fins do século XVIII e, sobretudo, início do século XIX, o território mecaniza-se. Este é o meio técnico, que substitui totalmente o meio natural. No entanto, o autor adverte, hoje, o uso do termo meio técnico é superado, preferindo-se o uso do termo meio técnico científico informacional, uma vez que é marcado pela presença da ciência e da técnica nos processos de reestruturação espacial. Há pouco tempo, na metade do século XX, o Brasil acelerou a mecanização de seu território²⁰, promovendo uma reconfiguração espacial.

No período descrito, a burguesia brasileira construía o território de modo a atender o ritmo imposto pela produção capitalista. O vasto território nacional dificultava a comunicação e as trocas regionais, fazendo com que cada uma tivesse sua própria dinâmica econômica, descolada de um pacto nacional; da mesma forma, estas regiões possuíam interlocutores comerciais próprios, situação que

20 Importante dizer que a mecanização do território brasileiro não se dá de maneira homogênea, gerando uma configuração espacial desigual, expressa pelo contraste da coexistência entre moderno e o velho.

Celso Furtado descreveu como arquipélagos econômicos. Este fato corrobora o pensamento de Florestan Fernandes de que não houve no país uma burguesia nacional, pois não havia um projeto de integração nacional até então, isto é, não existia uma identificação da nascente burguesia brasileira com a ideia de nação. Somente após a Segunda Guerra Mundial o projeto de integração nacional torna-se viável, quando as estradas de ferro são interligadas e constroem-se estradas de rodagem, interligando diversas regiões do país entre si e com a região polar do país, o Sudeste (sobretudo São Paulo). Ademais, esse processo de integração foi motivado também pela expansão da crescente industrialização brasileira, iniciada na década de 1930.

O autor afirma que esse período duraria até 1960, sendo o golpe civil-militar um marco²¹, *pois o movimento militar que criou as condições de uma rápida integração do país a um movimento de internacionalização que aparecia como irresistível, em escala mundial* (SANTOS, 2009: 39). Embora não concorde diretamente com Caio Prado Júnior, Santos argumenta que diante deste cenário de modernização, o Brasil converte-se em um grande exportador, tanto de produtos agrícolas quanto de produtos industrializados, corroborando com a análise de que o advento da industrialização não foi capaz de romper e de superar com o status anterior de produtor de produtos primários. No entanto, evidencia que o processo de industrialização brasileira foi capaz de promover duas grandes mudanças na organização espacial brasileira, a primeira deve-se à expansão da chamada classe média e dos extensivos sistemas de crédito – que agora atendiam também aos mais pobres – ampliando, por isso, o consumo por parte desta classe social; e a segunda, um intenso processo de urbanização alicerçada à intelectualização e divisão do trabalho mais intensa, que transformou de maneira irreversível a configuração territorial do país.

Este é um processo que chama atenção dos geógrafos e geógrafas, pois o impacto sobre as transformações espaciais aconteceu de forma simultânea, no campo e na cidade. É sabido que o campo foi o locus do dinamismo econômico do período colonial; sendo o desenvolvimento da urbanização materializado somente a partir do século XVIII. A expansão da agricultura comercial e da mineração foram os responsáveis pelo povoamento e criação de cidades no interior e no litoral. Neste período, o crescimento populacional acelera-se assim como, o movimento migratório de regiões menos dinâmicas para a região polar, aumentando o número de aglomerações urbanas e expandindo as já existentes.

A despeito dos projetos militares de integração nacional, a década de 1960 representou um

21 Ruy Moreira fez uma excelente análise sobre este período, sobretudo o Projeto Brasil Grande, dos governos militares. Referência: Moreira, Ruy. **A formação espacial brasileira**: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Consequência, 2012.

marco neste rearranjo espacial brasileiro também em função do aumento e intensificação da industrialização associado à chamada Revolução Verde²² no campo. O país experimentou o maior movimento migratório vivido até então, caracterizado pelo deslocamento de grandes contingentes populacionais do campo para as cidades. A tabela abaixo mostra em dados numéricos a variação da população urbana brasileira.

Tabela 1. Variação da população urbana no Brasil (em mil habitantes)

1940-1950	7892	72,46%
1950-1960	13173	70,13%
1960-1970	20949	65,55%
1970-1980	29108	55,01%
1940-1980	71122	653,03%

Fonte: Santos, Milton. A Urbanização Brasileira. São Paulo: EDUSP, 2009. p32

Pelos números expostos, observa-se que o país deixa de ter a maior parte de sua população concentrada no campo e passa a apresentar uma população urbana expressiva. Milton Santos afirma que neste período, a população urbana cresce mais rapidamente que a população total brasileira, intensificando as trocas comerciais entre as regiões. Além da crescente urbanização experimentada, vale dizer que o processo de integração territorial se deu também em função de um processo concomitante de informatização do território, isto é, a partir de uma tendência à generalização do meio técnico científico informacional. O território torna-se conhecido, diante do uso cada vez mais comum de tecnologias (cibernética, biotecnologia, inovações químicas, informática e eletrônica).

Estes conhecimentos passam a ser utilizados não somente para dominar o território, como também para modificar as “imperfeições” naturais dele, Santos (idem) cita o caso do Centro-Oeste da Bahia, que não passava de uma área seca e de solo ácido, mas com as correções tecnológicas daquele solo, torna-se uma das regiões mais produtoras do país, obviamente produtora de uma commodity de grande importância para o desenvolvimento do capitalismo no país, a soja. Por esta razão, Santos afirma que *o meio técnico científico informacional é o terreno de eleição para a manifestação do*

22 A Revolução Verde representou a modernização agrícola, mediante a tecnologização e informatização do campo (máquinas, insumos, fertilizantes, entre outros). Não raro, tratava-se de uma política de aliança com os Estados Unidos, em que a partir desse auxílio sacramentava o Brasil como seu aliado, na disputa pela hegemonia política e financeira mundial entre Estados Unidos de um lado e União Soviética de outro, a Guerra Fria. Para mais informações sobre esse tema, vale analisar as pesquisas de Ariovaldo U. de Oliveira, Ruy Moreira, Emília Jomalini, entre outros.

capitalismo maduro, e este também dispõe de forças para criá-lo (idem: 43). O autor argumenta sobre as consequências desse processo, quais sejam, a criação de necessidades de circulação, que tornam-se intensas e tendem a seguir o ritmo do desenvolvimento do capitalismo brasileiro; outra consequência estaria relacionada a uma maior especialização do território, que é tanto mais complexa quanto maior o número de produtos e a diversidade de sua produção (SANTOS, 2009). Sem dúvida, estas transformações contribuíram sobremaneira para a formação de

(...) uma nova composição orgânica do espaço, pela incorporação mais ampla de capital constante ao território e a presença maior desse capital constante na instrumentalização do espaço, ao mesmo tempo em que se dão novas exigências quanto ao capital variável indispensável (...) (idem, p.44).

O país conhece assim uma expansão do capitalismo sobre o seu território, como também da ampliação dos bens produzidos, que antes atendiam somente a escala local e também, na transformação do valor de cada um desses produtos, que antes eram apenas valores de uso e agora, tornavam-se valores de troca. Portanto, depois da Segunda Guerra Mundial o que temos é a superação das economias de auto-subsistências (em muitas regiões há o desaparecimento completo delas), passando para uma economia interdependente e mais integrada regionalmente. Dessa forma, o que observamos é um intenso processo de encolhimento do espaço e de recuo do tempo²³, isto é, na fase anterior ao processo de integração territorial, a dinâmica do país acontecia na região polar, onde se concentrava o essencial da produção do consumo e da circulação de bens e pessoas, deixando o restante do território ao largo deste processo. Imediatamente depois, diante de uma integração maior em função da informatização do território, observa-se uma movimentação maior de bens e pessoas, o que denota o aumento das relações comerciais, culturais, sociais e políticas entre essas regiões, acompanhando o movimento de unificação do mercado em escala nacional. Na fase atual,

(...) o movimento de descentralização torna-se irresistível, com fenômenos de “fábrica dispersa” e de “fazenda dispersa”, que atinge muitas zonas e pontos longínquos do território nacional, desse modo envolvidos pelo nexo da modernização capitalista. É desse modo que o país vai conhecer uma ocupação periférica. A decisão geopolítica de ocupar o território com projetos de colonização teve relevante influência nesse processo, mas o próprio mercado jogou papel fundamental, viabilizado pelas novas infra estruturas de transporte e comunicações, assim

23 David Harvey chamou este processo de *contração espaço-temporal*, no livro *Condição Pós Moderna*, 2007.

como pela superestrutura dos mecanismos reguladores, sob o comando do Estado e dos agentes hegemônicos da economia, através, sobretudo, dos intermediários financeiros. (SANTOS, 2009, p.47).

O autor é categórico ao afirmar que o ajustamento do espaço à essas novas condicionantes impostas pelo ritmo de desenvolvimento do capitalismo no país promoveu uma situação particular, em que há a simultaneidade do moderno com o arcaico, seja na indústria, seja na produção agrícola. Milton Santos vai além na análise do meio técnico científico informacional e sustenta que a necessidade de se tecnologizar os territórios, a chamada tecnosfera, carrega consigo a psicofera, *fornecendo regras objetivas da racionalidade ou do imaginário, palavras de ordem cuja construção frequentemente é longínqua* (SANTOS, 2009:50). A psicofera existe para legitimar a imposição das técnicas no território, atuando como uma base de adequação comportamental e, por esta razão, ela antecede a expansão do meio técnico científico informacional, de acordo com Ana Clara Torres Ribeiro, referência intelectual para esta análise de Milton Santos. Para ele,

Tecnosfera e psicofera tornam-se redutíveis uma à outra. Esse novo meio geográfico, graças ao seu conteúdo em técnica e ciência, é indutor e condicionante de novos comportamentos humanos, e esses aceleram a necessidade da utilização de recursos técnicos, que por sua vez constituem a base operacional de novos automatismos sociais (Idem, p.51).

Dessa forma, estas duas categorias atuam como bases fundamentais na introdução da racionalidade imposta pelo meio técnico científico informacional sobre o território. Observa-se, portanto, que estes vetores não incidem de maneira uniforme pelo território, existem áreas mais ou menos modernas, mais ou menos inteligentes. Isso evidencia uma desigualdade espacial, fato que abre possibilidade para que se estabeleça uma hierarquia espacial. Esta mencionada hierarquia espacial gesta-se na própria dinâmica do capitalismo, em que determinadas áreas são escolhidas para receberem vetores de modernização, em detrimento de muitas outras, que não os recebem. Assim, o emprego da técnica pode ser perverso conformando territórios excluídos e irracionais. O autor aprofundou-se neste debate, ultrapassando a escala nacional para a mundial, uma vez que compreendeu que esta diferenciação espacial insere-se na lógica da globalização. Em Santos (2003), é feita a tipificação da globalização – e da construção do mundo em que vivemos –, podendo ser dividida em “globalização como fábula”, dominação do capital como sendo benéfico para a população; “globalização como

perversidade”, como de fato ela é, excluindo e matando grandes contingentes populacionais, lugares onde o meio técnico científico informacional não opera (por uma questão de escolha política das forças hegemônicas); e “globalização como ela pode ser”, com as técnicas a serviço do povo, trazendo sentido para a vida de cada uma das pessoas.

No caso do Brasil, Milton Santos afirma se tratar de uma “nação ativa”, isto é, que atende às demandas e exigências do capital internacional, utilizando-se da superestrutura para impor e convencer a população que existe um caminho para o desenvolvimento, como se fosse um jogo de etapas, e que ele se dará a partir da obediência e adequação às lógicas econômicas e sociais pensadas por agentes externos, que através de seus discursos falaciosos sustentam possuir o conhecimento necessário para que se execute uma melhoria local e global. Nas palavras de Milton Santos,

A chamada nação ativa, isto é, aquela que comparece eficazmente na contabilidade nacional e na contabilidade internacional, tem seu modelo conduzido pelas burguesias internacionais e nacionais associadas. É verdade, também, que o seu discurso globalizado, para ter eficácia local, necessita de um sotaque doméstico e por isso estimula um pensamento nacional associado produzido por mentes cativas, subvencionadas ou não. A nação chamada ativa alimenta sua ação com a prevalência de um sistema ideológico que define as ideias de prosperidade e de riqueza e, paralelamente, a produção da conformidade (SANTOS, 2003, p.156).

No entanto, o autor afirma que o poder de convencimento da burguesia brasileira já não é tão eficaz, uma vez que não está sendo capaz de atingir a classe média brasileira, que ao invés de submeter-se à política nacional, está cada vez mais desgostosa e sentindo-se pouco representada nos rumos desta. Outro dado importante é a escassez e a crise econômica que atinge essa parcela numerosa da sociedade, o que contribui também para seu sentimento de impotência e exclusão na partilha do poder. *Acostumadas a atribuir aos políticos a solução de seus problemas, proclama, agora, seu descontentamento, distanciando-se deles* (Idem: 138). Na concepção do autor, este distanciamento é maléfico para a sociedade, uma vez que passam a desejar menos política e menos participação. Desta feita, o autor lamenta que a situação de escassez econômica não seja acompanhada da emergência de uma consciência política.

E é a partir da formulação destes pensamentos que Milton Santos também é colocado nas trincheiras da esquerda intelectual brasileira. Se aproximando ainda mais de Florestan Fernandes e Caio Prado Júnior quando credita aos “de baixo” o germe de toda a transformação socioespacial brasileira e

mundial. Dialeticamente, esta situação se torna possível na medida em que os homens vivendo em um meio técnico científico informacional intensivo, dispendo, portanto, de um território racional, executam ações certeiras e eficazes. Nesse sentido, as técnicas para uso coletivo e para que, democraticamente, tragam benefícios a todos, devem ser combinadas com a política. Nas palavras do autor,

Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política (SANTOS, 2003, p.173).

Assim, a formação socioespacial brasileira encontra-se em permanente construção e, para os três intelectuais aqui estudados, criam-se as bases para um novo momento político, social, cultural e econômico, em que o poder exercido pela burguesia brasileira não terá a força que tem hoje. Esta teoria impulsiona o surgimento de pensamentos contra-rationais, que pensarão e colocarão em prática projetos coletivos de Brasil e de mundo.

1.1.3 Formação socioespacial Argentina

A formação espacial da Argentina carrega consigo elementos bastante diversos do caso brasileiro. Embora a proposta deste item não seja o de traçar uma comparação entre os países, é possível analisar semelhanças e diferenças entre ambas as formações espaciais. Assim como no item anterior, nossa tarefa aqui é desafiadora, pois recorreremos a autores que possuem abordagens distintas sobre o fenômeno e que mesmo assim, compõem o quadro de intelectuais progressistas do país. Curiosamente, lançaremos mão da análise de dois autores não-argentinos, são eles Nicolas Shumway (estado unidense) e Boris Fausto (brasileiro). Além destes, outros autores serão utilizados neste item, são eles, Beatriz Sarlo (1942, Buenos Aires), Norberto Galasso (1936, Buenos Aires), Milcíades Peña (1933-1965, La Plata) e Fernando J. Devoto (1949, Buenos Aires).

Shumway (2008) fez uma análise da formação da ideia de país a partir dos principais intelectuais e escritores do século XIX, o objetivo foi abordar a “mitologia da exclusão” decompondo-a naquilo que ele chamou de “ficções-diretrizes”. Começar a discussão da formação espacial por este autor não foi à toa, ou seja, o método criativo empregado por ele torna a leitura mais fluida, distanciando-se sobremaneira de uma simples historiografia intelectual daquele país. Assim, em

meados do século XVIII, o conceito de nacionalidade era a principal pauta intelectual das culturas europeias. Em cada país deste continente a construção da nacionalidade apresentava-se, respeitando as particularidades culturais, políticas, entre outros, de cada um. Mitologias nacionais²⁴ passaram a ser divulgadas com o intuito de materializar a identidade nacional deles. O autor afirma que a colonização espanhola não tinha a intenção de desenvolver sentimentos de identidade nacional, já que o objetivo das metrópoles era unicamente econômico, de caráter simplesmente exploratório²⁵.

O movimento de independência nas colônias espanholas, concomitante aos conflitos desencadeados no continente europeu – a partir de 1808 – acelerou a necessidade de construção de identidades nacionais nestas áreas, que até pouco tempo atrás não enxergavam a possibilidade de atuarem autonomamente. Segundo o autor, neste período, *em nenhuma delas existia um mito de identidade nacional que unisse seus habitantes sob uma ideologia comum* (SHUMWAY, 2008: 26). Vale dizer que até o processo de Independência, a Argentina era apenas um Império Colonial Espanhol²⁶, não era um país e sequer havia a ideia de país inculcada em seus habitantes. A figura abaixo localiza espacialmente o traçado do território do segundo vice-reinado do Rio da Prata.

24 Cita como exemplo de “ficções diretrizes” o sonho puritano que as gerações estado unidenses transformaram em conceitos como o *manifest destiny* e também, atribuindo-se a função de protetores do mundo livre.

25 Em parte, esta análise corrobora com “Os sentidos da colonização” de Caio Prado Junior, que ao abordar a colonização portuguesa, atribui a esta o mesmo caráter simplista, incluindo-a como evento do quadro econômico-comercial.

26 Fazia parte do vice-reinado do Rio da Prata, não havia unificação das províncias e o desenho do território argentino ainda não estava definido.

FIGURA 1 – Localização do Vice reinado do Rio da Prata



Fonte: <https://docs.ufpr.br/brasil2imagensF.html>. Acesso em 21.set.2016

A despeito da importância econômica que o país possui hoje, sobretudo, a cidade de Buenos Aires, na história colonial esta cidade fora deixada de lado pelos espanhóis²⁷, em detrimento de Lima, que representava o pólo econômico das colônias espanholas no novo mundo. No entanto, grupos de contrabandistas e comerciantes viam em Buenos Aires uma grande potencialidade comercial, sobretudo

27

O autor afirma que os espanhóis não se deram conta da potencialidade agrícola da região (os pampas) e consideravam esta área pouco promissora. O próprio nome do país, Argentina, tem relação com os minerais (argentum), assim como o Rio da Prata, batizado assim porque acreditavam que ele tivesse ligação direta com a região do Alto Peru (hoje, Bolívia). Ou seja, o país era considerado como uma passagem para as “ricas” terras localizadas ao norte, onde hoje estão Bolívia e Peru.

por causa de sua condição de cidade portuária (daí referir-se aos que nascem na cidade como *portenhos*).

O comércio ilegal realizado em Buenos Aires enriqueceu grande quantidade de comerciantes, já que deixavam de pagar tributos à Coroa espanhola. Dessa forma, as províncias foram desenvolvendo-se de maneira desconectadas, apresentando também ritmos diferenciados. Buenos Aires tornava-se a província mais dinâmica e rica, enquanto as províncias do interior apresentavam um desenvolvimento lento e economicamente fraco. Esse fato tornou-se um dos principais motivos de conflitos civis pós-independência, alicerçado à ausência de um consenso ideológico capaz de motivar a unificação da província em torno da *Revolución de Mayo*. Em verdade, o fenômeno estava circunscrito à Buenos Aires, onde os portenhos declararam independência da Espanha Napoleônica, não só para eles, mas, também, para o restante da população. O fato de Buenos Aires ter tomado a dianteira no processo de independência, fez com que suas elites superestimassem a centralidade da província, creditando a ela o papel de esfera decisória e, portanto, administrativa e política do nascente país.

As disputas internas e externas²⁸ experimentadas serviram de combustível para formular a ideia do nacionalismo argentino, que *é antes de mais nada, nativista, orgulhoso da herança hispânica do país e de sua mistura étnica* (Idem: 369). Contudo, esta ideia de nacionalismo rejeita veementemente as atitudes negativas e racistas do liberalismo de herança espanhola. Isso porque o liberalismo é considerado antinacional, uma vez que está mais interessado em atender às demandas internacionais que as do povo argentino. Da mesma forma, a noção de nacionalismo na Argentina considera a ideia de que tenha havido uma guerra entre dois *países*, Buenos Aires e o interior, e não uma simples batalha de ideias e líderes. Além disso, tende a negar os comprometimentos externos, como a Guerra do Paraguai e a Segunda Guerra Mundial²⁹, pois se entende que estes conflitos geraram ônus político, econômicos e sociais para o país. Finalmente, o autor afirma:

Como o nacionalismo não tem uma doutrina formal, não tem credo, programa ou plataforma, é improvável que qualquer pessoa isolada ou movimento singular represente todas as atitudes que descrevemos antes. No entanto, levando em conta essa descrição, não há dúvida de que certos movimentos políticos e intelectuais são de orientação nacionalista quase ou em sua totalidade. (SHUMWAY, 2008, p.374).

28 Não é interesse desta tese abordar os conflitos internos e externos do país, para pesquisas sobre o assunto indicamos a leitura de obras de Osvaldo Coggiola e Juan Iñigo Carrera.

29 Vale destacar que a Argentina foi o único país da América Latina que se manteve neutro durante o conflito, sendo obrigada a tomar partido nos últimos meses da guerra.

O nacionalismo argentino é um movimento paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é amplo, é vago. Apesar destas características, o nacionalismo da Argentina moderna ainda reserva muitos aspectos daquele nacionalismo forjado nos idos do século XIX (descrito acima). Diversamente, sustentamos que a formação espacial da Argentina inicia-se a partir de uma ruptura territorial, articulada em torno de uma disputa de poder entre grupos. Aqueles advindos do interior do país eram formados por dois atores principais, os *caudillos*³⁰, sujeitos que incorporavam elementos da cultura popular, tendo maior destaque pessoal nas províncias do que os próprios governos, e na prática, serviram para fazer frente ao poder exercido pelas elites urbanas; e também, por *terratenientes* que haviam enriquecido com a agricultura e com a atividade mineradora, nos seus mais diversos intercâmbios com as regiões que hoje comportam o Peru e a Bolívia (vide figura 1). Já os originados da província de Buenos Aires compreendiam os comerciantes, banqueiros e todos profissionais que mais tarde poderiam compor a nascente burguesia argentina. Para Fausto&Devoto (2004), a frágil coesão territorial argentina não tinha relação com a ideia de pátria, mas, sim com os interesses econômicos em jogo.

A formulação e organização espacial da Argentina obedeceram a um ritmo mais lento, embora desde 1850 viesse consolidando certa unidade. Contudo até esta década havia uma expressiva fragilidade de todo o sistema político no país, fruto de disputas presidenciais, uma vez que era comum os derrotados em eleições (fraudulentas) levantarem-se em armas. Vale dizer que estas ações não impediam que os presidentes eleitos terminassem seus mandatos, mas expressavam a instabilidade existente no país. Este fato talvez possa ter relação com a desorganização partidária do país, já que em realidade, não existiam partidos políticos, mas, sim, dois grupos de interesses distintos, consolidados a partir da situação bipolar estabelecida no país. Isso impedia que houvesse uma continuidade política, seja fisicamente, seja em termos de projeto. Desta feita, *os governos nacionais eram eles próprios resultado de alianças instáveis entre personalidades* (Idem:68). Evidentemente, tais personalidades eram pertencentes à elite argentina, que embora pudessem ser consideradas menos coesas, unificavam-se em torno da construção do mito político e de um consenso em torno da forma de governo (SHUMWAY, 2008; FAUSTO&DEVOTO, 2004). Além disso, após o colapso de Justo José de Urquiza (segundo presidente da Argentina, 1854-1860), ocorre uma cisão entre a elite econômica e a elite política do país. E mais, curiosamente, em Buenos Aires, após a queda de Juan Manuel José Domingo Ortiz de Rosas (ou simplesmente, Rosas; governador da província de Buenos Aires de 1835-1852), era

30 Segundo Shumway, (...) a figura do caudilho combinava o localismo com o personalismo, dois elementos que durante décadas impediram iniciativas ilustradas dos governos (p. 29)

possível que pessoas comuns³¹ ascendessem aos altos escalões do governo.

Assim, entre as elites havia se estabelecido o consenso sobre a forma de governo a ser adotada, isto é, a tradição republicana e, após 1860, com a promulgação da Constituição Federal³², este consenso afirmou-se ainda mais. Uma questão chama a atenção nesse processo de formação espacial da Argentina, não havia nos programas de governo uma questão social séria, declarada ou subentendida, da escravidão e/ou sua supressão. Apesar da abolição da escravidão ter sido instituída em 1813, os negros haviam sido dizimados no país, uma vez que eles foram os principais combatentes na Guerra de Independência e também da Guerra do Paraguai. Em outras palavras, o governo, ao invés de recrutar cidadãos portenhos ou mesmo do vice reinado, preferiram escolher os negros para serem os “representantes fiéis” da causa, dizimando-os quase completamente³³; sintoma disso é o fato do herói da Independência argentina ser negro. Outro ponto chave envolvendo as elites argentinas diz respeito ao modelo econômico seguido pelo país, qual seja, o livre-comércio e a abertura para o exterior, isto é, submissão ao imperialismo.

Este é um fato marcante na consolidação da burguesia argentina. Para Milcíades Peña, historiador, nascido em La Plata, esta classe origina-se após o evento da Independência, em 1810, e converte-se no braço do imperialismo inglês, negando frontalmente o imperialismo estadunidense. Assim, sustentamos que a formação burguesa argentina obedece ao mesmo padrão brasileiro, uma vez que ambas formaram-se tardiamente e aliaram-se ao imperialismo, ao invés de combatê-lo. Da mesma forma, também não podemos afirmar que se trata de uma burguesia nacional; outro ponto importante, o alinhamento com o imperialismo pressupunha etapas não cumpridas, isto é, a formação burguesa se distancia da congênere europeia e perde a possibilidade de avançar, enquanto classe, na construção de um capitalismo independente no país. As duas histórias aproximam-se neste sentido, mas afastam-se no modo como esta submissão se deu. Assim, segundo Fausto&Devoto (2004)

(...) poderíamos afirmar que o sistema político argentino, à margem de sua relativa instabilidade, por ser mais tardio, era mais tipicamente liberal e, portanto, mais funcional numa fase de desenvolvimento capitalista como o que se inaugurava na segunda metade do século XIX (p.82).

31 Por pessoas comuns definimos: profissionais regressados de exílios, pessoas de famílias não-tradicionais, intelectuais, entre outros.

32 De fato, a Constituição Federal Argentina só vigorou a partir de 1862.

33 Um surto de febre amarela também contribuiu para dizimar os negros no país.

Peña (1973) corrobora este pensamento em seus textos sobre a relação da classe dirigente com o imperialismo e o conseqüente liberalismo econômico. Curiosamente, nos textos lidos por mim, não identificamos uma preocupação em formular uma teoria sobre a Argentina, tal qual o fez Florestan Fernandes para o Brasil. O autor partiu do pressuposto da existência de uma burguesia argentina submetida ao imperialismo inglês e analisou a maneira como isto foi construído e as suas conseqüências. Para ele, tanto as metrópoles imperialistas quanto as classes dirigentes lucram com o atraso econômico, uma vez que conseguem manter seus privilégios intactos, perpetuando a estrutura de relações de propriedade, fonte de sua riqueza. O autor estabeleceu uma diferenciação dentro da classe dirigente argentina, já que a dividiu em dois grupos principais, os proprietários de terra e os industriais.

Sem embargo, a este último grupo, é utilizado o termo pseudoindustriais e ao processo, de pseudoindustrialização; e para referir-se à dinâmica do sistema econômico-político, utiliza os termos “neocapitalista” e “semicapitalista”³⁴. Isso não se dá de forma gratuita, segundo ele, a formação econômica destes países sempre esteve subordinada à expansão e ao desenvolvimento do capitalismo em escala mundial e de um mercado consumidor também mundial. Ademais, demonstra que os proprietários de terra são, desde o começo de sua existência, produtores de mercadorias, explorando comercialmente suas terras ou o que há sobre elas. Esse fato leva-o a argumentar que estes proprietários de terra são, portanto, os primeiros capitalistas do país, sendo, também, os primeiros a investir seus capitais no desenvolvimento industrial, ou o que ele chamou de pseudoindustrialização. Nas palavras dele: *En países como la Argentina, pues, el capitalismo va del campo a la ciudad y la burguesía industrial nace como una diferenciación en el seno de la clase terrateniente*³⁵ (Peña,1973:09).

Por esta razão, o autor sustenta que os dois grupos pertencentes à classe dominante ou burguesa são integrados e têm suas raízes econômicas e políticas em comum. Mais que simples industriais ou proprietários de terra, o autor sustenta que estas classes são proprietárias de meios de produção, exploradores de força de trabalho, para quem esta é uma questão de vida ou morte. Da mesma forma, têm como inimigo permanente o proletariado e as massas trabalhadoras do campo e da cidade (PEÑA, 1973). Contudo, a burguesia argentina, submetida ao imperialismo, compreendeu que os seus sócios maiores são também agentes tutelares da propriedade privada. Havia, por assim dizer, a divulgação de uma ideia de que o capitalismo argentino não teria condições de avançar sem a ajuda do capital

34 A diferença entre países neocapitalistas ou semicapitalistas reside no tipo de convivência entre os proprietários de terra e os industriais (burguesia rural e a burguesia industrial). Em países neocapitalistas, as disputas entre eles são pouco profundas e “quedan em familia”. Em países semicapitalistas, estas disputas tomam proporções maiores, chegando inclusive a surgir conflitos armados e guerras civis.

35 Tradução Livre: Em países como a Argentina, pois, o capitalismo vai do campo para a cidade e a burguesia industrial nasce como uma diferença dentro da classe proprietária de terras.

imperialista. Em 1955, a burguesia apoiou a lei peronista de *radicación de capitales*, facilitando, portanto, a entrada de capital forâneo no país. Segundo o autor, a partir de então, a dívida externa só aumentara. Neste ponto, adverte, no bojo da classe dominante, a burguesia industrial é a que mais solicita e reivindica a entrada de capitais estrangeiros.

Cabe destacar que a industrialização argentina, em meados do século passado, era extremamente deficitária do ponto de vista tecnológico. Na sua história, assim como na do Brasil, não houve uma política capaz de desenvolvê-la estritamente com o uso do capital nacional, a ponto de torná-la competitiva no mercado mundial. No entanto, o fato da reivindicação da burguesia industrial estar em harmonia com os interesses imperialistas no país não significou de maneira alguma a identificação destes dois grupos. Como parte da própria dinâmica do capitalismo, as metrópoles imperialistas tinham privilégios maiores na obtenção do lucro do que a burguesia argentina, a ela, caberia esperar a sua parte no jogo da extração da mais valia em seu próprio território. Assim, quem comandava esse processo de exploração era, sem dúvida, o capital imperialista (PEÑA, 1973).

Dessa forma, o autor argumenta que a burguesia agrária argentina não teve escrúpulos em assumir sua subordinação ao capital imperialista, sobretudo da Inglaterra. E, a despeito das sugestões de alguns para que a Argentina se convertesse em uma colônia inglesa, os burgueses eram completamente contrários, pois sabiam que não teriam vantagens econômicas dentro de uma relação colonial. Embora a dependência tecnológica e econômica estivesse posta, a burguesia agrária argentina sustentava a sua autonomia alicerçada a um Estado argentino forte e centralizado, defensor exclusivo de seus interesses. Atribuir este papel ao estado argentino legitima novamente a concepção de Estado na teoria marxista-leninista, em que este nada mais é do que um organismo destinado a defender os interesses da classe dominante, embora tenha a tarefa de difundir falaciosamente a universalidade de suas ações. A burguesia industrial, por sua vez, nasce e desenvolve-se na época de afirmação do imperialismo, em momentos em que a evolução da técnica impôs uma nova dimensão às empresas, que desde o começo requereu grandes massas de capital. Segundo Fausto&Devoto:

Os investimentos estrangeiros tiveram um papel relevante na Argentina, especialmente no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, tendo a Inglaterra nítida primazia. Em 1913, por exemplo, às vésperas do conflito mundial, estima-se que cerca de 67% dos capitais estrangeiros provinham daquele país. (...) Após o conflito, foi notável o avanço das inversões americanas (...) (Fausto&Devoto, 2004, p.156-157).

Inversamente, o aumento da burguesia industrial significou o aumento da entrada do capital imperialista e, portanto, a diminuição absoluta de sua força política e econômica. Desse modo, à medida que a burguesia industrial cresce mais se debilita. Segundo o autor, ela se fortaleceu quando avançou a pseudoindustrialização do país, multiplicando seus capitais. Por esta razão, a relação interdependente existente entre ambas se intensificou; não havendo interesse de nenhuma das partes que um ou outro fosse extinto ou, no caso do capital imperialista, que se retirasse do país. Em outras palavras, a burguesia industrial estabeleceu uma relação tão estreita (e, por que não afirmar, cega) com a metrópole imperialista, chegando ao ponto de defender que o capital imperialista que adentrava o território, passava a ser argentino (PEÑA, 1973).

No entanto, nas situações de crise, ela rapidamente recordava que não era portadora destes capitais, mas, dependia dos mesmos para continuar as importações de mercadorias e a dar continuidade ao crescimento da economia do país³⁶. A situação só não era pior que a do Brasil em função da diversidade de produtos comercializados pela Argentina, esta ampla gama incluía a carne, a lã, o trigo e o milho; enquanto o Brasil dependia da exportação de um único produto (não-essencial à dieta alimentar), o café. Por esta razão, as crises impactavam mais o Brasil que a Argentina. Em diálogo com Peña (1973), Fausto&Devoto (2004) demonstram a dependência que a Argentina tinha do capital imperialista inglês, este vinha, sobretudo, a partir da demanda por tecnologia envolvendo a produção de carnes e seu armazenamento para exportação, isto é, o capital imperialista inglês adentrou o território argentino a partir da implantação de frigoríficos.

A principal atividade exercida pelo país estava, assim, assegurada por tecnologia estrangeira e destinava-se quase que exclusivamente à exportação. Diante da constante expansão desta atividade, a partir da segunda metade do século XIX inicia-se a ocupação de “espaços vazios”. Vazios do ponto de vista da ausência de atividades capitalistas, mas, vale lembrar que povos nativos ocupavam aquelas áreas há milhares de anos. Diferentemente do que se sucedeu em outros países, o avanço da fronteira estava relacionado às preocupações de ordem militar e econômica. Ademais, como Peña destacou a burguesia agrária, ao expandir a fronteira agrícola, também se esforçou para que a rede de transportes seguisse esse mesmo ritmo. Dessa forma, a partir da necessidade de escoamento da produção, sobretudo o trigo, houve a expansão das linhas férreas. Além disso, não podemos deixar de mencionar a importância dos imigrantes na condução e no sucesso econômico da produção do trigo e, também, da carne. Contudo, as relações de produção estavam intrinsecamente relacionadas à tecnologia e capitais

36 Assim como o Brasil, a Argentina também viveu o chamado “milagre econômico”, em princípios do século XX até 1913, segundo Fausto&Devoto, o PIB per capita crescia a um percentual de 8%.

imperialistas

(...) a expansão dos negócios atraiu a presença ou a formação de grandes empresas exportadoras que, pela via de créditos concedidos a produtores e comerciantes, passaram a ter a última palavra no circuito produtivo e de distribuição. Nos portos, estabeleceu-se uma estrutura oligopolista dessas empresas – as chamadas “quatro grandes”: Bunge y Born, Huni y Wormser, Deyfus e Weil Brothers – estreitamente vinculadas ao mercado mundial. (Idem, p.166).

Vale destacar que as classes médias urbanas deram-se conta da ameaça que as empresas estrangeiras representavam para a economia argentina, já que era sabido que as altas taxas de lucro destes grupos imperialistas não eram revertidas para o país como um todo. Os lucros eram divididos somente entre os países imperialistas e a burguesia argentina, que, evidentemente, ficava com a menor parcela. Assim, através de seus porta-vozes políticos, as classes médias argentinas desenvolveram inúmeras medidas para atacar as práticas oligopolistas. Mais uma vez, é possível estabelecer um diálogo entre Peña e os autores Fausto&Devoto, pois estes argumentam que com a materialização das atividades oligopolistas destas empresas, a tese da compatibilidade entre os interesses agrários e urbanos se confirma. Assim como o café no Brasil, o trigo possibilitou a *dinamização da economia, propiciando o crescimento das cidades e o surgimento das condições básicas para a formação de um mercado interno* (idem: 168). Da mesma forma, a produção de trigo e carne abriu caminho para o desenvolvimento da indústria de alimentos³⁷, suprindo também, as necessidades do campo.

O incômodo causado pela prática oligopolista nas classes médias fora rapidamente resolvido pelo Estado, quando este promulga a lei antitruste, em 1945. Juan Domingos Perón, ao assumir a presidência no ano seguinte, legitima e valida a lei, sobretudo para tentar amenizar o clima político hostil ao programa de governo do recém empossado presidente da República Argentina. As elites agrárias e industriais eram contrárias ao movimento peronista, que investia em políticas distintas do sistema liberal-democrático, como também na execução de uma legislação social ampla³⁸. A política de governo dividiu a burguesia, em que parte estava satisfeita com a facilidade do crédito e expansão do mercado interno, fruto dos sucessivos aumentos salariais conferidos à classe trabalhadora e outra não. Nas palavras de Fausto&Devoto,

A Argentina de Perón optou por uma estratégia de expansão do mercado interno, apoiada no grande incremento do salário real, que aumentou mais de 50% entre 1945 e 1948, no crédito

37 Os percentuais da PEA argentina ocupada na indústria correspondem a 21,9% em 1895 e 22,4% em 1914, segundo os autores Fausto&Devoto.

38 A legislação social embora atendesse às demandas dos mais pobres, tinham o caráter de combater a ameaça comunista

fácil para o setor industrial, a juros negativos, baseado na transferência dos ganhos do setor agropecuário mediante o controle do comércio exterior (p. 301).

Esse ritmo de crescimento parecia indicar que a Argentina experimentava mais um ciclo virtuoso de sua economia. Contudo, a situação se deterioraria a partir de 1951, em função de uma grave seca no país acompanhando a desaceleração do ritmo das exportações. O segundo mandato de Perón iniciava-se com uma grave crise econômica, forçando o governo a adotar medidas que entravam em desacordo com seus pressupostos nacionalistas, como, por exemplo, a quebra do monopólio sobre o petróleo. Neste quesito, abriu-se caminho para a entrada de capital norte-americano, o que provocou resistências também dentro de seu próprio partido. As medidas adotadas pelo governo viabilizaram o aumento da acumulação de capitais pela burguesia argentina, mas, proporcionalmente, empreendeu-se um esforço hercúleo para que a média dos salários reais se mantivesse estável. Um ponto importante a se destacar neste revés do governo Perón é que a abertura ao capital dos Estados Unidos colocaria fim à hegemonia do capital inglês na economia argentina; finalmente, a demanda da economia norte americana estava sendo atendida, mas, desta vez, além do controle econômico, os Estados Unidos visavam também o controle político do país, apoiados incondicionalmente pela burguesia argentina – organizada na União Cívica Radical³⁹ e no Partido Socialista, além daqueles grupos dispersos pelo interior do país (Peña, 1973).

Não é de estranhar que estes mesmos grupos estiveram por trás da queda de Péron (em 19 de setembro de 1955), cuja justificativa para tal envolvia acusações que variavam desde corrupção até mesmo o alinhamento ao nazismo alemão. Peña (1973) cita a manchete do jornal *La Nación*, de ampla circulação na Argentina, que afirmava:

(...) demuestra por encima de toda duda razonable que los gobiernos argentinos de Castillo y de Farrell-Perón, fueron socios activos de Eje durante la guerra (...) que el gobierno Farrell-Perón ha seguido firmemente la línea nazifascista y en fin, que hoy intenta perpetuar en este hemisferio el tipo de Estado nazi, com el cual sua jefes esperan volver a desafiar algún día a las democracias” (La Nación, febrero 14, 1946)⁴⁰.

39 Partido político argentino, fundado em 1891. Membro da Internacional Socialista é o partido político da classe média, tendo como principal líder Hipólito Yrigoyen, presidente da Argentina em duas ocasiões: 1916-1922 e 1928-1930.

40 Tradução livre: Demonstra acima de toda dúvida racional que os governos argentinos de Castillo e de Farrell-Peron foram sócios ativos do Eixo durante a guerra (...) que o governo Farrell-Perón seguiu firmemente a linha nazifascista e por fim, que hoje tenta perpetuar neste hemisfério o tipo de Estado nazi, com o qual seus chefes esperam voltar a desafiar algum dia as democracias.

Assim como no Brasil, a burguesia e seus meios de comunicação estavam disponíveis para divulgar as acusações oriundas do centro do imperialismo americano, buscando através do convencimento das massas justificar o golpe de Estado. Observamos haver uma coincidência no percurso traçado por esta classe, no Brasil e na Argentina. Em ambos os países, a burguesia alinhou-se ao imperialismo visando garantir seus interesses privados, abrindo mão da possibilidade de instaurar um regime similar à sua congênere europeia. Como debatido no item anterior, ambas as burguesias deram-se conta da impossibilidade de se desenvolver um capitalismo avançado em seus países, e resignaram-se à sua condição de subalternidade. Contudo, Galasso (2003), historiador argentino, nascido em 1936, em Buenos Aires, argumenta ter havido na Argentina um tipo de capitalismo diferenciado dos existentes em outros países; segundo ele, houve um capitalismo nacional, forjado sob a política peronista.

Este capitalismo nacional nascera da intervenção estatal na economia, sobretudo durante os episódios de nacionalização de empresas, levado a cabo por Péron – e que Peña (1973) sustentou não passar de um acordo político da colônia com a metrópole inglesa. Galasso argumenta que o Estado argentino assumiu a tarefa de desenvolver a industrialização no país, substituindo, portanto, a burguesia argentina neste processo. Entretanto, adverte não ter havido em Perón qualquer intenção de se planificar a economia, pelo contrário

(...) desarrolla em alto grado las fuerzas productivas bajo el sistema capitalista. En verdad, jamás hubo em nuestro país una fisionomia capitalista tan neta como entre 1945 y 1955 si se observa desde la óptica de la inversión, la actividad productiva, la substitución de importaciones y el apoyo estatal a la industria nacional. Nunca hubo tanto humo saliendo de las fabricas, ni una presencia tan clara de um empresário nacional manejando la política económica como ocurrió entre 1946 y 1949 (idem, 2003, p.5).

Assim, o autor sustenta que o peronismo foi responsável por um processo de desenvolvimento nacional-burguês aquartelado no apoio de alguns setores da burguesia argentina, tendo a classe trabalhadora como o seu principal aliado. Finalmente, afirma *ese capitalismo nacional, con una gran área estatizada, ofrece una variante obrerista que lo toma decididamente diferente del capitalismo clásico, en su etapa inicial, en Europa y Estados Unidos (p.6)*. Por isso, a maior parcela da burguesia argentina se sentiu ameaçada frente ao protagonismo deste novo movimento político, temendo perder seu poder. Não obstante, a saída de Perón, apoiada por grande parcela da burguesia argentina e articulada via capi-

tal imperialista norte americano foi uma tentativa mal sucedida de extirpar a ideologia peronista da sociedade argentina.

O poder de Perón foi tamanho, que conseguiu criar um ideário de que este governo fora capaz de organizar de maneira honesta a política argentina, ampliando a economia e possibilitando aos de baixo participar da construção política da sociedade. Este governo defendia um lema de caráter nacionalista: *soberania política, independência econômica e justiça social*; embora, não assumisse a origem deste. Este ponto toca em uma questão sensível da sociedade argentina que esta no bojo da ideia de nacionalismo e nação, descrito por Shumway (2008).

Em livro organizado por Beatriz Sarlo, escritora, nascida em Buenos Aires, Ernesto Sabato, intelectual argentino, é citado ao responder ao dissidente peronista Mario Amadeo (artigo Ayer, hoy y mañana) em carta aberta. Este estrutura sua tese sobre o fenômeno do peronismo e o seu legado a partir de três eixos. O primeiro deles diz respeito ao contexto em que o peronismo surge no país. Segundo ele, o forte ressentimento dos de baixo impulsionou ideologias populistas como esta, isto é, na medida em que boa parte da sociedade, representados por gaúchos e imigrantes, fora excluída da vida política e econômica da sociedade argentina, criou-se um sentimento de aversão à burguesia por parte deste grupo. Outro eixo destacado foi o hiato que se criou entre as elites e o povo a partir dessa exclusão dos acima citados, em uma evidente tentativa de inferiorizá-los no processo da construção nacional. Por fim, ao reconhecer este fato, o sentimento de culpa se instala na sociedade, vindo na política de conciliação de classes de Perón, a saída para concertar este erro histórico. (SARLO, 2007).

Corroborando com as ideias de Galasso, a autora argumenta que as autoridades da Revolução Libertadora tiveram o único objetivo de exterminar todas as referências ao peronismo, incluindo o fuzilamento de pessoas que defendiam o feito de Perón. Vale destacar que o fenômeno Perón, a despeito de todo personalismo que envolva o político, reservava diferenças cruciais em relação aos regimes totalitários europeus. Para a autora o peronismo

(...) cuya originalidade consistia en ser una especie de fascismo basado en la clase obrera enfrentando a la oposición democrática de las clases medias, “circunstancia ésta que hubiese sido considerada absurda por los observadores europeos hace un cuarto de siglo” (SARLO, 2007, p.41)⁴¹

41 Tradução livre: (...) cuja originalidade consistia em ser uma espécie de fascismo baseado na classe trabalhadora enfrentando a oposição democrática das classes médias, “circunstância esta que havia sido considerada absurda pelos observadores europeus há um quarto de século”.

O modo de se fazer política, cujo caráter era ao mesmo tempo passional e rebelde apoiava-se totalmente na esperança da classe trabalhadora e transformava o significado da luta política, com o objetivo de diminuir o fosso entre burgueses e a classe trabalhadora. Isso porque, como dito acima, o peronismo abriu espaço para que a classe trabalhadora participasse do cenário político, trazendo à tona a luta por seus direitos em uma evidente confrontação com o privatismo da burguesia. E embora isso pareça ser algo corriqueiro em um governo considerado populista por intelectuais (liberais ou de esquerda), faz-se necessário dizer que a classe trabalhadora chamada à participação política possuía uma formação recente, não dispo, portanto, de relevante experiência sindical e sequer, partidária. Com efeito, os quadros políticos que emergiam eram substancialmente diversos daqueles europeus, fruto de regimes totalitários.

Aliás, o contexto espacial de crescente urbanização e do dinamismo industrial, promoviam um impacto ainda maior na vida desse trabalhador argentino, que deixava de ser um mero camponês analfabeto para tornar-se um trabalhador da indústria; cujos valores e modos o converteriam em um cidadão urbano. Perón foi sensível a este momento, por sorte ou esperteza política, e fez da classe trabalhadora o seu principal baluarte político. Não obstante, a classe trabalhadora não estava com Perón por questões demagógicas ou em busca de privilégios materiais - *“plato de lentejas” a cambio de la libertad* – mas sim, por terem a oportunidade de ter experimentado, de maneira fictícia ou real, o enfrentamento político e a ideia de terem alcançados seus direitos através da luta. Para a autora,

(...) aquello que era necesario ver em la actitud de los trabajadores no era, como pretendían muchos, agradecimiento a Perón por las “dávivas”, sino “orgullo” por haber logrado (impuesto sería la palabra psicológicamente más exacta) sus derechos frente a la clase patronal y de haber “conquistado” el poder, según los slogans de la propaganda oficial (SARLO, 2007, p.42).⁴²

O despertar da consciência coletiva da classe trabalhadora colocou em xeque as estratégias de submissão às ideologias imperialistas por parte da burguesia argentina. Houve uma completa transformação nas teorias sobre a formação espacial argentina, vinculadas até então. O ascenso da burguesia e do proletariado indicavam a existência de um inimigo em comum, qual seja, a condição semicolonial do país. Contudo, o breve estado conciliatório destas duas classes sociais não significou

42 Tradução livre: (...) o que era necessário ver na atitude dos trabalhadores não era, como pretendiam muitos, agradecimentos a Perón pelas “dávivas”, se não orgulho por terem alcançado (imposto seria a palavra psicológicamente mais exata) seus direitos frente a classe patronal e de haver conquistado o poder, segundo os slogans da propaganda oficial.

haver condições objetivas para a deflagração de uma Revolução Argentina. Segundo a autora, este estado erigido sob o governo de Perón contava com uma estabilidade de caráter provisório, próprio de uma etapa de transição. Por fim, a autora demonstra a maneira como o marxismo apropriou-se do debate sobre o nacionalismo argentino.

Para isso, cita dois autores desta matriz: Rodolfo Puiggrós, dissidente do Partido Comunista argentino e criador do Movimento Trabalhador Comunista e Jorge Abelardo Ramos, mais jovem que Puiggrós e pertencente aos círculos trotskistas argentinos. Embora de vertentes diferentes, suas teorias não apresentavam diferenças substanciais. Ambos escreveram inúmeros artigos a respeito do peronismo e de suas características, argumentaram que em um primeiro momento os universitários atribuíram a culpa do fosso existente entre os intelectuais e a classe trabalhadora ao modus operandi do peronismo e, por esta razão, apoiaram as autoridades da Revolução Libertadora, acreditando que o fim do peronismo significaria o fim da oposição e, por que não dizer, da luta de classes. Com o decorrer dos governos militares, perceberam seu erro de análise. Diante disso, Peña (1973) afirma que o apoio peronista estava não somente na classe trabalhadora, mas também nos universitários, no exército, na igreja e na polícia.

Este amplo conjunto de apoiadores deu origem ao que Peña chamou de aparato semi-autoritário de que Perón dispôs para perseguir seus opositores e agradar os apoiadores, sobretudo a Igreja. Este mesmo autor tece inúmeras críticas ao governo de Perón, cita como exemplo a nacionalização das ferrovias argentinas. Para ele, Perón divulgava a nacionalização como sinônimo de independência econômica, mas, na verdade, atendeu à demanda da Grã Bretanha, que não tinha mais condições de manter a administração das mesmas (PEÑA, 1973). Assim, Perón transferiu enorme riqueza do tesouro argentino para a já combalida economia britânica. Outro ponto destacado pelo autor diz respeito aos Planos Quinquenais,

El contenido y el estilo de la política económica peronista se sintetizó en lo llamados Planos Quinquenales. Estos “planes” consistían, en esencia, en una recopilación de proyectos inconexos, reunidos con fines de propaganda más que de desarrollo económico, y cuyo punto de partida era la propiedad privada capitalista, y la estructura de clases que frena el desarrollo del país. (PEÑA, 1973, p.98)⁴³.

43 Tradução livre: O conteúdo e o estilo da política econômica peronista se sintetizou nos chamados Planos Quinquenais. Estes “planos” constituíam, em essência, em uma recompilação de projetos desconexos, reunidos com objetivos de propaganda mais que de desenvolvimento econômico, e cujo ponto de partida era a propriedade privada capitalista e a estrutura de classes que freia o desenvolvimento do país.

É notório que o liberalismo econômico era parte integrante da construção do pensamento argentino, ou seja, até a década de 1950 a “tradição progressista” alimentava-se desta lógica privatista e de caráter essencialmente capitalista. Após a queda de Perón, o discurso da esquerda argentina modificou-se e os intelectuais buscaram transformar suas teorias, relacionando cada vez mais a teoria socialista com o nacionalismo argentino. Para isso, era necessário romper com os dois guardiões daquela “tradição progressista”, o Partido Socialista e o Partido Comunista.

Sarlo afirma que os ideais de síntese entre o socialismo e o nacionalismo emanavam de muitos lugares, sobretudo dos países subdesenvolvidos, que reiniciavam sua história política diante dos duros golpes por que viviam, sobretudo, os países da América Latina. A partir da década de 1960, o liberalismo é posto de lado, incluso nas organizações de esquerda⁴⁴ e também no conjunto da opinião pública. A autora afirma que alguns peronistas ainda tentaram ressuscitar a doutrina em algumas políticas, especialmente àquelas oriundas do Ministério da Economia. Segundo ela, (...) *quienes aman la libertad del mercado no aman necesariamente las libertades publicas* (p. 52)⁴⁵. Assim, corroborando com os ideias dos intelectuais progressistas brasileiros, os argentinos sustentavam que a saída da crise política não encontraria soluções no campo dos vencedores de 1955, isto é, ao lado das autoridades militares da Revolução Libertadora. Mas, sim, no campo oposto, em que ações revolucionárias deveriam levantar-se sob a organização de um partido próprio da classe trabalhadora. Sarlo acrescenta que não havia um consenso na esquerda argentina se este salto de consciência da classe trabalhadora se desenvolveria dentro ou fora da política de caráter peronista; confirmando a tentativa de diálogo esboçada neste item.

Para algunos ideologos del nacionalismo marxista, como Puiggrós, la fuerza politica independiente del proletariado se desarrollaría “dentro del gran movimiento de liberación nacional”, esto es, dentro del peronismo; para otros, el partido de clase debía formarse junto al del peronismo, pero fuera de él. (SARLO, 2007, p.50)⁴⁶.

Muitas foram as incertezas e os debates acerca do legado peronista e das reais estratégias do governo, principalmente na sua relação com o imperialismo inglês e na formação e na sua articulação

44 A defesa da “tradição progressista” por parte do Partido Comunista e do Partido Socialista acarretou em sua diminuição e até mesmo desaparecimento da cena política argentina.

45 Tradução livre: quem ama a liberdade de mercado não ama necessariamente as liberdades públicas.

46 Tradução livre: Para alguns ideólogos do nacionalismo marxista, como Puiggrós, a força política independente do proletariado se desenvolveria dentro do “grande movimento de libertação nacional”, isto é, dentro do peronismo; para outros, o partido de classe devia formar-se tangencialmente ao peronismo, mas fora dele.

com a burguesia argentina. Não é nossa intenção avaliar a política peronista, se esta foi ou não adequada para a promoção do desenvolvimento econômico e social do país. A questão é que, sem dúvida, foi um período em que as classes argentinas puderam articular-se em torno de seus interesses e, seguramente, de afirmar-se enquanto classe. Obedecendo ao processo descrito por Marx de classe em si a classe para si: *“Na luta (...) esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe (MARX, 1982, p.159)”*. Dialeticamente, o desenvolvimento de projetos burgueses levaria à formulação de contra-projetos de caráter coletivo e é exatamente neste movimento que a sociedade argentina se afirma e se estabelece como potência capitalista, ao lado do Brasil e do México na América latina.

1.2 A república e a formulação de um projeto de sociedade: o papel da educação e do ensino superior.

1.2.1 Breve história do surgimento do ensino superior no Brasil e na Argentina.

A realidade destas nações era complexa, pois os dois Estados eram raquíticos, o que impossibilitava as políticas públicas de serem executadas, muitas vezes por falta de recursos. Mesmo diante desta dificuldade, o Estado brasileiro foi capaz de criar um conjunto maior de instituições estatais, se comparado à Argentina. O setor educacional, nosso principal interesse nesta pesquisa, terá destaque, e a partir da consolidação deste setor pelas classes burguesas em ascensão, sustentamos ser possível avaliar e compreender a constituição de um projeto de sociedade por parte delas. O ensino superior, na época do Brasil colonial, apresentava enorme defasagem em relação à América espanhola. Essa situação existiu graças aos obstáculos que Portugal impusera a qualquer instituição universitária, o que forçava os jovens filhos das elites a estudar em Coimbra. Não havia, portanto, qualquer intenção naquele momento de se criar universidade ou mesmo cursos superiores isolados no Brasil.

Na Argentina a situação não era tão diferente, porém a metrópole espanhola permitiu a constituição de dois polos universitários naquele território, a Universidade de Charcas (hoje, território da Bolívia) e a Universidade de Córdoba, que apesar de antiga, era modesta. Somente após a independência argentina é que de fato consolidou-se a formação do ensino superior no país, com a criação da Universidade de Buenos Aires (UBA), em 1822. Durante a ditadura de Juan Manuel de Rosas (1829-1832, quando fora eleito governador da província de Buenos Aires), houve uma acentuada

deterioração da Universidade de Córdoba, enquanto a UBA passou por momentos de extrema dificuldade financeira, chegando a ser paga durante este período, assim como todos os outros níveis da educação pública do país. A UBA outorgava títulos de advogado e médico, em proporções equivalentes; já a Universidade de Córdoba, dependente de recursos provinciais, oferecia as carreiras de direito e teologia (FAUSTO, 2004, p.51).

No Brasil, em 1827, foram criados na cidade de São Paulo e Olinda os cursos de direito, que 27 anos depois seriam promovidos à categoria de faculdade. Além destes, em 1832 foram criadas faculdades de medicina, no Rio de Janeiro e em Salvador. A grande e valiosa diferença existente entre a formação do ensino superior nestes países é que no Brasil os cursos eram pagos, enquanto na Argentina isto ocorreu somente durante a época de Rosas. Sobre os cursos brasileiros, Fausto (ibidem) argumenta que um dos efeitos da criação dessas instituições superiores, especialmente os cursos de direito, foi favorecer o processo de formação de identidades no âmbito das elites letradas (FAUSTO, 2004, p.51).

Uma característica interessante da formação do ensino superior no Brasil é a sua organização a partir de cursos isolados, seja de direito, medicina ou politécnicos. Não havia logo de início a formação de uma universidade nacional, mas, sim, cursos pulverizados. Seguindo esta mesma lógica, entre 1835 e 1846, surgiram Escolas Normais em Niterói, Salvador, Fortaleza e São Paulo, a maior parte delas funcionando de maneira bastante precária. Além destes, faz-se importante mencionar os cursos pertencentes à esfera militar, existentes no Brasil, surgidos durante a década de 1850, tais quais a Academia Naval e a Academia Militar. No Rio de Janeiro, a escola militar tem importância destacada, já que ao ser instalada na região central, atraiu grande número de estudantes. Com seu expressivo crescimento, alçou à categoria de Escola Politécnica, sendo a única escola de engenharia do Brasil até a proclamação da República.

Embora a expansão do ensino público fosse uma realidade brasileira, tendo sua existência estabelecida na Constituição imperial de 1824, ela não representava uma pauta importante nos debates parlamentares, e por isso, sua oferta não era garantida. Diferentemente do ocorrido na Argentina, onde a questão se destacaria nos debates da elite liberal, a partir de 1852.

(...) foi particularmente emblemática a designação de Domingos Faustino Sarmiento – o maior defensor da escola pública gratuita como principal instrumento para o avanço da civilização – como diretor de escolas da província de Buenos Aires, logo após a queda de Rosas (FAUSTO, 2004, p.52).

No entanto, após a independência, a qualidade do ensino público decaía muito, devido à dificuldade de financiamento das províncias, aliado ao desinteresse das classes dominantes. Sintoma disso foi o surgimento de uma grande quantidade de escolas básicas privadas, tanto religiosas como leigas (ligadas às comunidades estrangeiras e também, aquelas criadas por professores autônomos), todas direcionadas para a educação dos filhos das elites locais. Em comparação com o sistema educacional brasileiro, o argentino além de ter partido de uma situação melhor, potencializou avanços expressivos ao longo do século XIX, não obstante as já mencionadas dificuldades pelas quais a educação argentina passou neste período.

1.2.2 O ensino superior como parte de um projeto de sociedade: espaço, escala e poder.

Darcy Ribeiro (1969) afirma que as dificuldades financeiras experimentadas pela educação latino-americana devem ser analisadas sob o viés de uma crise multifacetada. Para ele, mais especificamente o ensino superior e as universidades passavam por uma crise conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica. Escrevendo acerca do contexto do meio do século XX, sustenta que os problemas advindos deste período não poderiam ser resolvidos no quadro institucional vigente, uma vez que se requisitavam reformas profundas no sistema educacional superior. Reformas que abrissem a possibilidade para expansão do número de matrículas alicerçada ao aumento do nível de ensino.

Dado o contexto político de golpes militares vivido pela maior parte dos países latino-americanos neste período, em especial o Brasil e a Argentina, reformas com este caráter (estrutural) não seriam facilmente executáveis. Isso porque a universidade era entendida como o locus da manutenção do *status quo*, isto é, correspondia a uma instituição cujo objetivo era de formar quadros da burguesia e garantir que a dominação desta classe se perpetuasse na sociedade. Era comum que docentes e alunos reproduzissem/defendessem teorias e conhecimentos conservadores. Até então, a universidade latino-americana não havia conhecido a sua geração crítica e progressista (de professores e alunos), cujo pensamento se destacaria pela defesa da autonomia universitária, entendendo-a como instrumento para a transformação estrutural da sociedade, neutralizando a dominação burguesa nestes espaços. Sobre isso, Ribeiro (*idem*) afirma

Isto significa que uma luta está sendo travada entre os portadores destas duas concepções no

quadro da sociedade global, como uma disputa para apropriar-se da universidade a fim de conformá-la segundo seus desígnios. (p. 12)

As disputas políticas e de concepção sobre a sociedade evidenciam que existe uma tentativa de construção desta, que, assim como designou Florestan Fernandes, era totalmente nova e original. Darcy Ribeiro argumentou que esta situação fazia parte da dinâmica de sociedades que viviam momentos de transição e, no caso dos países da América Latina diz respeito à passagem de uma condição de atraso histórico para o subdesenvolvimento. Segundo ele, este contexto transitório geraria dois tipos de consciência, a *ingênua* e a *crítica*. Evidentemente, a consciência ingênua pertenceria às pessoas resignadas à condição de atraso e de manutenção dela, enquanto a consciência crítica estaria relacionada às atitudes rebeldes e aos posicionamentos contrários ao conservadorismo, conclamando a autonomia universitária. Curiosamente, o autor afirma que a maior parte dos docentes e até mesmo de discentes não adquiriram consciência crítica, optando por posicionar-se de maneira conservadora frente ao papel preponderante das universidades. Sobre a defesa do *status quo* entre os docentes, teceu duras críticas:

Viveram e atuaram como personagens muito orgulhosos de suas pequenas façanhas, vendo a si mesmos como inteligências excepcionais e meritórias, só porque o eram no ambiente retrógrado em que viviam, vangloriando-se das instituições que criavam, precisamente por sua vinculação e dependência em relação a centros universitários estrangeiros dos quais constituíam meros apêndices. (...) Para avaliar esta estreiteza basta considerar que se as universidades latino-americanas recebessem, nos próximos vinte anos, ajuda estrangeira vinte vezes superior à que obtêm agora para programas modernizadores, ao final deste prazo se encontrariam na mesma situação atual de atraso relativo com respeito às grandes universidades do mundo moderno (RIBEIRO, 1969, p.14).

A emergência de uma consciência crítica, embora não hegemônica, foi imprescindível para a mudança na compreensão do papel das universidades e na luta pela sua autonomia, pelos diferentes segmentos que ela possui, professores, alunos e técnico-administrativos. Além disso, esta nova consciência possibilitou outra interpretação sobre as universidades, admitindo que opções erradas foram tomadas no sentido de atender interesses minoritários da classe dominante, em detrimento da população total (idem, p.14). Desta feita, o povo fora excluído de todo processo, sendo convertidos em “proletariados externos”, cuja função corresponderia a trabalhar para manter os privilégios da classe

dominante. Obedecendo à lógica dialética, ao mesmo tempo em que a universidade atendia aos anseios intelectuais da classe dominante, criava um contingente crítico àquela. Esta parcela crítica tomou para si a responsabilidade na condução de um projeto diferente do original, defendendo o seu caráter universal e autônomo, em detrimento do *status quo*. Em outras palavras, a universidade e seus sujeitos criaram caminhos diferentes daqueles projetados inicialmente para ela, perpetuando-a como um lugar de disputas políticas ou, mais precisamente, um expoente da luta de classes no Brasil e na Argentina, assim como veremos no capítulo 2.

Dessa forma, a defesa de que ela representa um projeto de sociedade de uma classe se torna verdadeira, pois formar intelectuais significa formar sujeitos aptos a conduzir politicamente, economicamente e socialmente a sociedade. E como tal, diversos projetos educacionais, pacotes orçamentários e financiamentos de distintas instituições (estrangeiras e nacionais) adentram o mundo universitário, com o objetivo evidente de fazer desta instituição o locus principal da defesa de seus interesses. Contudo, vale destacar que a universidade não é por si só o único componente de um projeto de sociedade, outras instituições são aliadas neste processo, tais quais a Igreja, o Exército, entre outros. Seguros do significado do projeto de sociedade, a universidade – parte integrante deste – será o objeto de nossa pesquisa.

Naturalmente, os interesses de classe – responsáveis pela intensificação da luta de classes – a que nos referimos acima expressam-se especialmente ao se criar condições para que este projeto de sociedade seja reproduzido em diferentes lugares e em diferentes escalas geográficas, através das universidades. O conceito de escala geográfica empregado nesta tese terá a função de nos auxiliar a compreender se a reorganização espacial das universidades brasileiras e argentinas tem relação com uma reestruturação da estratégia da classe burguesa. Para tanto, nos esforçaremos em exhibir parte do debate em torno do conceito de escala geográfica e todo acúmulo teórico que este proporcionou à ciência geográfica, sobretudo, no seu embate com a ciência cartográfica. A partir desta exposição, o conceito de escala deixará de representar um problema epistemológico e se converterá em um método de análise, balizado por nossas concepções filosóficas.

Horta (2013), citando Valenzuela, distingue quatro conceitos elementares de escala: escala como tamanho, como nível, como rede e como relação. As duas primeiras distinções exprimem a separação radical do conceito de escala em uma perspectiva quantitativa e uma qualitativa. Inúmeros estudos apontam que a escala geográfica não deve ser entendida de maneira dicotômica, uma vez que perde seu caráter conceitual analítico, convertendo-se em um mero recorte espacial. Rancine, Raffestin

e Ruff (1983) foram categóricos na defesa de uma análise dialética entre a escala geográfica e a escala cartográfica. Segundo Castro (2007), os três autores sustentam que o problema envolvendo esta dicotomia existe porque a geografia não dispôs de um conceito próprio de escala e adotou o conceito cartográfico (p.125). A autora afirma que o trio apontou algumas ambiguidades importantes, originárias desta ausência de uma conceituação básica própria da geografia.

Os autores apontam a questão da previsibilidade das modificações na natureza ou nas medidas de dispersão quando se passa de uma escala para outra. Como resposta eles ressaltam a tendência à homogeneidade dos fenômenos observados na pequena escala⁴⁷ e a heterogeneidade dos fenômenos na grande escala, além da dificuldade analítica e conceitual dos geógrafos quando não consideram esta diferença. (ibdem, p. 126)

Outro ponto destacado pelo trio de pensadores refere-se à relação direta entre a mudança do fenômeno à medida que se modifica a escala de análise, *pois eles consideram que as coordenadas necessárias à localização dos eventos modificam-se de acordo com a escala em que são analisados* (CASTRO, 2007: p. 127). Oportunamente, Mellazzo e Castro advertem que em função desta plasticidade que o conceito de escala adquire, ele pode transformar-se em uma estratégia para revelar ou ocultar determinadas facetas; sendo fundamental, então, compreendê-lo a partir de uma (cor)relação entre a escala cartográfica e a escala geográfica.

Assim, a utilização do conceito de escala geográfica deve ser entendida para além de uma opção metodológica, devendo ser considerado como uma expressão da apreensão intelectual e política dos recortes espaciais selecionados para compreensão do objeto. Inúmeros autores sustentam que em uma determinada escala, um fenômeno expressa-se de uma determinada forma, e ao modificar-se tal escala de análise, este fenômeno pode apresentar-se de outra maneira, interferindo mais ou menos naquilo que pretende-se estudar. Com efeito, Lacoste (1993) argumenta que a mudança de análise escalar provoca a mudança do próprio fenômeno, isto é, *presenciam-se novos conteúdos nas novas dimensões* (CASTRO, 2007, p. 137). Lacoste (1993) define

(...) como certos fenômenos não podem ser apreendidos se não considerarmos extensões

47 Esclarecimento para leitores não familiarizados com estes termos. Escala pequena e escala grande são expressões numéricas da quantidade de vezes que a realidade foi diminuída para caber no mapa. Assim, uma escala pequena apresenta uma redução maior que a escala grande, possuindo, por isso, um denominador maior que a escala grande. Por exemplo, um mapa de 1:200.000 tem uma escala menor que um mapa de 1:50.000, portanto, quanto maior o denominador, menor a escala.

grandes, enquanto outros, de natureza bem diversa, só podem ser captados por observações muito precisas sobre superfícies bem reduzidas, resulta daí que a operação intelectual, que é a mudança de escala, transforma, e às vezes de forma radical, a problemática que se pode estabelecer e os raciocínios que se possa formar. A mudança da escala corresponde a uma mudança no nível da conceituação (p. 77).

Com base na definição exposta por Lacoste, Castro (ibidem) afirma que a conceituação tornou-se um problema, pois houve uma tentativa de se separar conceitualmente o que metodologicamente é integrado, fazendo deste um problema insolúvel. Por isso, a autora afirma que Lacoste não foi capaz de saná-lo, uma vez que ao propor sete ordens de grandeza, espaços prévios de análise e concepções previamente definidos, baseou-se em critérios da geografia tradicional. Destarte, para a autora o conceito de escala geográfica deve ser entendido como

(...) a medida que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não define, portanto, o nível de análise, nem pode ser confundida com ele, estas são noções independentes conceitual e empiricamente. Em síntese, a escala só é um problema epistemológico enquanto definidora de espaços de pertinência da medida dos fenômenos, porque enquanto medida de proporção ela é um problema matemático. (CASTRO, 1995, p.123).

Milton Santos (2002) define a escala geográfica *como um limite e um conteúdo que se transforma ao sabor das variáveis dinâmicas que decidem sobre o acontecer regional e local*. Corroborando, portanto, com a análise que enxerga a escala geográfica como método de análise. Já Maria Laura Silveira (2004) questiona se o conceito de escala geográfica, tratado como um “problema” até hoje pela geografia, conseguiu de fato desvincular-se dos distintos significados atribuídos pela cartografia e a geometria. Segundo ela,

(...) a escala, entendida como extensão da organização dos fenômenos ou como um dado da organização, vem depois e constitui, assim, uma manifestação do conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que forma o espaço (M. Santos, 1991). A combinação de fins e meios muda ao longo do tempo e, com ela, a superfície de incidência, a área de ocorrência, a situação e sua extensão (SILVEIRA, 2004, p.90-91).

Mais recentemente, Neil Smith propôs uma leitura política da escala. Para ele, *a produção e reprodução da escala expressa tanto a disputa social quanto a geográfica para estabelecer fronteiras*

entre diferentes lugares, localizações e sítios de experiência (2000, p.142). Nesta acepção, os sujeitos envolvidos na produção do espaço geográfico teriam a possibilidade de *saltar* de uma escala a outra na tentativa de fugir ou interpelar o poder estabelecido (Ibdem). Desta feita, sustentamos que o autor ao compreender o espaço geográfico como algo produzido socialmente, oferece uma proposição acerca do conceito de escala geográfica que se converte em uma teoria da estruturação do espaço, na qual as diferenças espaciais devam ser apreendidas como resultados de disputas e de relações de poder. Entretanto, mais do que um salto entre escalas, Brenner (2009) propõe que a abordagem espacial seja realizada por meio das noções processuais de escalonamento e reescalonamento. Apoiando-se em Swyngedouw, Brenner afirma que

As escalas, nessa abordagem, não são mais do que resultados temporariamente estabilizados de diversos processos espaciais, que devem ser teorizados e investigados nos seus próprios termos. São, em resumo, os processos de escalonamento e reescalonamento, em vez das escalas em si mesmas, que devem ser o foco analítico central para abordagens sobre a questão da escala (BRENNER, 2009, p.209).

Assim, argumentamos que a proposição sobre o conceito de escala geográfica é fundamental para compreender o fenômeno a que nos propomos. Não há possibilidade de se compreender a concepção, a formação e o crescimento das universidades de forma descolada do contexto espacial. Por esta razão, sustentamos que o estudo acerca do desenvolvimento das universidades no Brasil e na Argentina obedece ao padrão de reescalonamento sugerido por Brenner, uma vez que argumentamos não ser possível falar em uma escala, mas sim em diversas escalas em que o fenômeno atua. Isso porque corroboramos com a defesa que Brenner faz acerca do conceito: *as escalas são resultados provisoriamente estabilizados de processos de escalonamento e reescalonamento* (...) (Idem, p.211).

O autor alerta ainda que os processos de reescalonamento possam ser frequentemente condicionados por arranjos pretéritos, que podem bloquear ou dificultar o prosseguimento de produção de novas escalas. Por esta razão, ele afirma que se trata de processos mediados por relações de poder sociais, profundamente assimétricos e conflituosos. Swyngedouw (1997) afirma que os rearranjos e as reorganizações das escalas espaciais são parte integrante das estratégias e lutas sociais por controle e ganho de poder. Em diálogo com Neil Smith, este afirma que *a escala de luta e a luta pela escala são dois lados da mesma moeda* (BRENNER, 2009, p.213).

Nesse sentido, entendemos que as políticas de expansão brasileiras e argentinas evidenciam

tentativas de se dilatar e fixar esboços de projetos de sociedade da classe dominante, mas, dialeticamente, estas políticas abrem a possibilidade para que sujeitos não pertencentes à classe dominante façam parte do espaço universitário, configurando aquilo que Darcy Ribeiro definiu como *espaços de luta*. Estes fomentam a ideia de haver, assim, disputa de poder entre os diferentes agendes que compõem a universidade; valendo destacar os argumentos de Raffestin (1993) para quem o poder não pertence somente ao Estado, mas, sim, aos diferentes sujeitos. Além disso, o autor sustenta que o poder está presente em qualquer relação estabelecida sob a lógica capitalista, sendo, portanto, inútil distinguir poder político, poder econômico ou poder social. Para ele, toda relação reserva um lugar de poder, *isso significa que o poder está ligado muito intimamente à manipulação dos fluxos que atravessam e desligam a relação (...)* (p.53 e 54).

Finalmente, um dos pontos que também nos interessa diretamente desta vez, em relação à definição e concepção de uma *Geografia do Poder*, é o argumento que o recortamento do território – que para Raffestin é posterior à construção social do espaço geográfico – facilita a dominação de uma classe sobre a outra. Isso porque, como exposto acima, ao longo de sua história, as universidades brasileiras e argentinas, expandiram-se para diferentes territórios, atuando em escalas geográficas também variáveis, processo que Brenner (2009) chamou de *reescalonamento*. Evidentemente, o reescalonamento/reestruturação pode fazer parte de uma estratégia da classe dominante sobre o território e sobre a população matriculada nos cursos de ensino superior. Este argumento subsidia a ideia de que o contexto espacial é imprescindível para a existência e perpetuação da dominação, do poder e, por que não, da luta de classes, enquanto o sistema capitalista viger. Desta feita, no próximo capítulo relacionaremos a universidade, brasileira e argentina, ao processo de reescalonamento e reestruturação espacial, destacando os impactos sobre o território e sobre conformação da classe burguesa e trabalhadora.

Capítulo 2. A Universidade como território intelectual: a escala nacional

(...)

Ouvidos? Eu desprezo.

Meus olhos não têm uso.

Ao teu mundo sem senso

A resposta é – recuso.

Tzvietáieva

A constituição das universidades, além de obedecer a uma lógica temporal, também faz referência ao território em que se situa. Nos próximos itens deste capítulo tentaremos evidenciar que o caminho percorrido por estas universidades ocorreu em compasso com a própria construção da sociedade e do espaço geográfico. Na Argentina, muito antes daquele território se tornar um país e ter suas fronteiras definidas, já existiam universidades que expressavam os ideais daquela nascente sociedade. No Brasil, os cursos superiores só se constituíram após a sua independência. A marca distintiva destes dois processos está na estratégia adotada por cada governo, enquanto na Argentina independente havia duas universidades principais (Universidade de Córdoba e Universidade de Buenos Aires), no Brasil haviam escolas superiores, dispersas pelo território que não formavam uma unidade acadêmica. Consideramos que a noção de universidade e sua constituição como a conhecemos hoje foi parte integrante de uma perspectiva que a colocaria como instrumento fundamental na formação das sociedades recém independentes e carentes de um símbolo nacional que representasse a unidade do *povo* argentino ou brasileiro. Seguramente, quando utilizamos a palavra *povo*, estamos reproduzindo ironicamente a ideia de que há uma homogeneidade da população, havendo uma identificação estrita com políticas públicas. Mas, desde sua origem, a universidade excluiu o verdadeiro povo, servindo de base para educar e qualificar os filhos da elite.

A universidade assim concebida se estabeleceu em lugares que já desempenhavam alguma função urbana, isto é, a universidade nasce das cidades, sendo evidentemente uma demanda urbana. No Brasil, o ensino superior surgirá nas cidades de maior dinamismo econômico e político; na Argentina, a mesma coisa, porém, ao se redesenhar as fronteiras argentinas, o recém inaugurado país perde parte de

seu território para a Bolívia, incluindo uma das universidades mais antigas ao lado da de Córdoba. Portanto, a Argentina independente apresenta-se com duas universidades, que representavam os interesses de duas sociedades que disputavam entre si o domínio político sobre o território argentino.

O conceito de território defendido nesta tese não tem vinculação com a ideia de território nacional administrado por um Estado, cuja existência tem vinculação à escala nacional. Corroboramos com a ideia de que

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex. uma rua) à internacional (p. ex. A área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 2007)

Vale lembrar que o conceito de território faz referência às disputas de poder entre grupos, por esta razão é comum que outras áreas científicas utilizem-no para explicar algum fenômeno. Nesta tese, o território deve ser entendido como o lugar de disputa de distintos grupos e esta disputa se dará mediante estratégias bem definidas, que são executadas em diferentes escalas de acordo com os interesses da classe dominante. A diferenciação destas disputas em diferentes escalas denota que as estratégias sofrem um processo de reescalonamento, sob o jugo de uma escala temporal, isto é, em uma determinada década o grupo hegemônico obtém mais vantagens ao disputar em uma escala nacional, porém, com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, esta escala não origina mais os mesmos frutos que dantes, necessitando que haja uma ampliação ou redução desta escala, por exemplo, uma ampliação da escala nacional para uma escala regional (sul-americana). Evidentemente, o reescalonamento produzirá mudanças na observação do fenômeno, pois novos atores entrarão em cena e oferecerão novos conteúdos e elementos para a análise, como exposto no final do primeiro capítulo.

Naquele capítulo, afirmamos que a universidade constitui parte integrante de um projeto de sociedade, executado pela burguesia argentina e brasileira. Mas, por que a universidade é tática neste sentido? Por que ela constitui um instrumento importante para que uma determinada classe possa de fato enxergar como ferramenta para construir a sociedade que atenderá seus interesses? Florestan Fernandes afirmou que a universidade é uma das instituições-chave para promover a autonomização cultural progressiva das nações emergentes. Para ele, a universidade cumpre algumas missões sociais,

que ele elencou da seguinte forma.

Primeiro, para atender à “missão cultural”, que consiste na transmissão e na conservação do saber. Segundo, na realização de sua “missão investigadora”, da qual depende o incremento e o progresso do saber. Terceiro, para satisfazer sua “missão técnico-profissional”, vinculada à formação, em número e em qualidade, do pessoal de nível superior que a sociedade necessita. Quarto, para preencher sua “missão social”, que a leva a manter-se a serviço da sociedade, como um dos fatores dinâmicos do estilo de vida intelectual e da evolução da cultura (Fernandes, 1979c, p. 248).

Mais do que isso, Florestan enxergava a universidade como um instrumento fundamental de conexão com a sociedade, devendo, por isso, ser considerada como um dos meios possíveis de intervenção política e como fomentadora de transformações sociais e de lutas em todas as dimensões. Concordando com Florestan, Darcy Ribeiro afirma que por todas essas características a universidade é intrinsecamente subversiva, uma vez que se trata de um centro renovador onde profissionais convertidos em militantes, lutam dia-a-dia contra o *status quo*, contra a ordem vigente, que por natureza é retrógrada, injusta, desigual e de incapaz progresso. O “perigo” que as universidades representam está, portanto, neste potencial transformador, aglutinador e político; onde forças de diferentes naturezas atuam. Recalde (2007) concorda com este entendimento e define

La universidad es un eslabón más en la construcción de la nación y debe ser analizada en relación a su capacidad de aporte a la estructuración del programa de desarrollo de la economía, la política y la cultura propias de su nación (p.18)⁴⁸

Dessa forma, os três autores acima mencionados convergem na definição do papel da universidade. Entendendo-a como parte importante de um programa político, econômico, social e cultural de Estado; e por isso, é assim identificada nas disputas geopolíticas internacionais

Tradução Livre: A universidade é um ponto a mais na construção da nação e deve ser analisada em relação à sua capacidade de aporte na estruturação do programa de desenvolvimento da economia, da política e da cultura própria da nação.

2.1 História – Antecedentes

A história da constituição das universidades na América Latina obedece a um padrão bastante distinto, pois, enquanto na América espanhola a universidade surgiu cedo, na região colonizada pelos portugueses, ela surge muito recentemente. Observa-se um intervalo de tempo de pouco mais de 300 anos, entre o surgimento da universidade na colônia espanhola e o surgimento na colônia portuguesa. Segundo Ribeiro (1969), as colônias espanholas possuíam seis universidades no final do século da conquista e cerca de dezenove, após a independência. Neste período, o Brasil possuía apenas um esboço de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e também, medicina e direito, a serem completados em Portugal. Vale dizer, após a independência, o Brasil não possuía nenhuma universidade equivalente às existentes no território vizinho. Dessa forma, a América espanhola desenvolveu mais rapidamente uma classe de intelectuais e profissionais especializados e graduados que a América portuguesa. Fica fácil identificar que o principal responsável pelo atraso no desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi a limitação imposta pela coroa portuguesa; até hoje o país apresenta os menores índices de matrículas em escolas de ensino superior (RIBEIRO, 1969: p.78).

A história educacional brasileira apresenta três momentos marcantes: o ensino oferecido pelos jesuítas, que se estendeu até as Reformas de Marquês de Pombal (1759) e, por fim, a chegada da corte portuguesa, em 1808. Não é intenção desta tese analisar o teor de tais reformas, mas faz-se necessário afirmar que a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal tinha relação direta com o domínio sobre o território da colônia, incluindo o aumento populacional a partir da miscigenação dos indígenas com os brasileiros. Não havia, portanto, qualquer intenção que não fosse a de (re)colocar o Brasil e mais diretamente, Portugal, em uma situação confortável diante do dinamismo do capitalismo mercantil. A chegada da família real, em 1808, representou o início da implantação dos cursos superiores, que tinham como característica a dispersão territorial dos cursos e o caráter profissionalizante dos mesmos. Segundo Morosini (2005), os cursos implantados neste período sofreram influência do modelo francês e não foram capazes de superar a dicotomia teoria e prática, dando prosseguimento à orientação clássica.

A corte portuguesa assim se comportou, pois queria dar condições para que o novo reinado pudesse se desenvolver. Logo em 1808 criou o curso de cirurgia na Bahia e o de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro; dois anos depois, criou a Academia Real Militar (após a independência se converteria em Escola Nacional de Engenharia). Na Carta Régia de 1808, o professor ensinaria em conformidade

com as instruções que lhe eram remetidas, esperando-se dele zelo, conhecimento da instrução, estudos luminosos, patriotismo e desempenho do conceito que se fazia de sua pessoa. Passados mais de 50 anos, com a Reforma de Couto Ferraz, as atribuições dos professores continuavam as mesmas, porém, surgia a figura do lente catedrático, que seria a personificação do poder nestas instituições. Segundo Florestan Fernandes, o catedrático enxergava a docência como uma segunda profissão, que o daria mais prestígio em sua profissão original, situada fora da universidade. A este caberia definir os rumos do ensino e da administração destas.

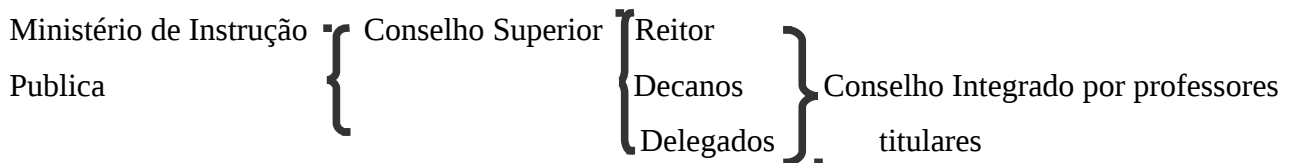
Vale destacar que o ensino superior colonial desenvolveu-se somente após a vinda da família real, período em que se aumentou a preocupação em conferir um caráter profissionalizante para estes cursos superiores, atendendo aos interesses das elites que acompanhavam D. João VI. Em 1827, foram criados os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo, em uma tentativa de compor o aparato jurídico do novo Estado Nacional. Em quinze de outubro de 1827, se institui o ensino para as escolas de primeiras letras, vulgo alfabetização. A criação destes cursos representou também a intenção destas elites na manutenção da educação aristocrática, voltada exclusivamente para os frequentadores da corte. Outro momento relevante nesta história foi a Reforma Senador Vergueiro, estabelecida em 1832, que retirava a autonomia dos lentes catedráticos ao destinar ao governador a nomeação de docentes, caso o “concurso” fosse anulado ou não tivesse candidatos. Destarte, somente após 1850 ações mais relevantes foram desenvolvidas, sobretudo, em função de o produto café ter se estabelecido como mote da economia imperial, conformando as bases econômicas e políticas do novo país que se formava.

Como afirmado no início deste item, o fosso temporal existente entre as colônias espanholas e portuguesas era evidente. Em nosso estudo constatamos que a Argentina, ainda vice reinado do rio da prata, desenvolveu sua primeira universidade no ano de 1623, a Universidade de Córdoba. Tal instituição se originou da iniciativa jesuítica, que fundou primeiramente o Colégio Máximo – onde se formavam sacerdotes aptos para cultos – para posteriormente, desenvolver a Universidade. A metodologia de ensino empregada consistia na repetição, seguida de memorização, isto é, o professor lia os conteúdos em voz alta até que os alunos memorizassem, não havia discussão e sequer contestação sobre aquilo que estava sendo professado. Em fins do século XVIII, o Rei Carlos III expulsa os jesuítas e a Universidade de Córdoba ficam a cargo da administração francesa. Os alunos egressos eram obrigados a jurar obediência, negando frontalmente qualquer intenção de produção do conhecimento e de se fazer ciência. Na Universidade de Charcas, hoje território boliviano, germinavam as ideias independentistas e dali saíram vários líderes de *Mayo*. Em 1801, em Buenos Aires,

inaugurava-se o primeiro curso da Escola de Medicina; somente a partir da Assembleia Geral Constituinte, em 1813, é criada a Faculdade de Medicina e Cirurgia de Buenos Aires, que nunca chegou a funcionar, pois foi transformada em Instituto Médico Militar, cujo objetivo era o de formar médicos e cirurgiões para os exércitos que lutavam pela independência. Em 1815, o ciclo colonial da Universidade de Córdoba se concluiu a partir de um evento promovido pelo então reitor Gregório Funes, que divulgou um novo plano de estudos, que rompia com a escolástica e a doutrina de Aristóteles, aderindo, portanto, às novas correntes emanadas da Revolução Francesa.

No bojo deste contexto, em agosto de 1821, a Universidade de Buenos Aires é criada, oferecendo os cursos de física, matemática, economia, política, desenho, química geral, geometria descritiva, cálculo, mecânica de fluidos e sólidos, física experimental e astronomia. Ao longo de seus quase trinta primeiros anos a UBA vê sua autonomia ser reduzida drasticamente por meio de decretos oriundos dos governadores da província. O primeiro deles foi em 1824, quando o Governo de Bustos coloca a UBA sob inspeção direta do governo. Já em 1831, o governador Reinafé retira a possibilidade do Reitor nomear suas autoridades, convertendo-o em um mero empregado administrativo. Em 1838, no governo traumático de Rosas, a UBA perde respaldo financeiro, passando a cobrar mensalmente pelo oferecimento de seus serviços. Desde este período eram evidentes as tentativas privatizantes das duas maiores universidades argentinas. Além do aspecto financeiro, a autonomia universitária perdeu espaço ao ser impedida de outorgar os diplomas, que passaram a ser emitidos pelo Estado. Em 1885, através da Lei Avellaneda, regida até 1947, fora estipulada uma hierarquia:

FIGURA 2- Organização Política e Hierárquica das Universidades Argentinas



Fonte: Elaboração própria.

Assim, como ilustrado na figura acima, ao fim e ao cabo, o poder executivo do país que nomeava os docentes, uma vez que esta lei foi responsável por dificultar a contratação de professores. O professor de cátedra era obrigado a possuir título universitário expedido por alguma universidade nacional e ter se graduado no mínimo seis anos antes. Havia, portanto, uma rígida estrutura, em que os

professores se perpetuavam no cargo de forma vitalícia, impedindo que a renovação acontecesse nestes espaços. Foi exatamente contra esta rigidez que a comunidade universitária cordobense se levantou, em 1918.

2.1.1 O Manifesto de Córdoba, quase cem anos depois.

O levante de Córdoba é considerado um dos marcos nas reflexões sobre o caráter da universidade, incluindo nelas a possibilidade de discutir-se mais amplamente a educação popular, a autonomia universitária e o governo compartilhado, o que exige posturas evidentemente antiimperialistas. De fato, o que se buscava naquele momento era inaugurar um momento totalmente novo na cena econômica da América Latina, tendo a universidade como ponto fulcral deste processo. Segundo Leher (2008), o início do século XX foi marcado por inúmeras greves estudantis, que convulsionaram as universidades argentinas, influenciadas pelo contexto da Primeira Guerra Mundial, em que o colapso da Europa exigia que cada vez mais jovens fizessem parte dos *front* de batalha; além das Revoluções Mexicana (1910) e Russa (1917), que, de fato, representaram o contato com novas metodologias e teorias sobre organização popular democrática. No entanto, Neto (2011) afirma que não somente os acontecimentos internacionais marcaram este momento na Argentina, mas, também as questões locais enfrentadas pela província de Córdoba e da própria conjuntura política do país.

Nesse sentido, dois pontos merecem destaque, a ascensão da União Cívica Radical (UCR), cujo líder principal Yrigoyen exercia o cargo de presidente da República Argentina naquele momento (primeiro mandato 1916-1922); como também, a reprodução sem limites dos valores conservadores e religioso entre as instituições públicas. A UCR, representante da classe média argentina, possuía grande interesse em barrar/limitar/diminuir o poder dos jesuítas nas províncias, abrindo espaço para que a classe média impusesse seus valores e sua dinâmica laica e competitiva, características da fase de transição do capitalismo comercial para o capitalismo industrial. Leher, citando Portantiero, demonstra a intensidade da interferência religiosa

Em Córdoba, o curso de direito, ocultado pelo eufemismo “direito público eclesiástico” era balizado pelo direito canônico e nos cursos de filosofia se ensinava que a vontade divina era a origem dos atos dos homens (Portantiero apud Leher, 2008, p. 53).

A difusão dos valores e crenças religiosas, segundo Neto (2011), fazia parte do “projeto de colonização” espanhola. Segundo ele, havia uma preocupação para que as colônias dispusessem de núcleos de conhecimentos importantes, tais quais, teologia, filosofia e normas jurídicas. Todas as instituições de ensino superior da América espanhola eram diretamente administradas e *quiçá*, concebidas segundo a lógica jesuítica. Citando Sarmiento, Neto afirma que a Universidade de Córdoba ignorava conhecimentos importantes como a matemática, os idiomas, a física, direito público e música. Assim, em nome da tradição e do seu reconhecimento como instituição de excelência, a Universidade de Córdoba não promovia mudanças que abalasses profundamente suas estruturas arcaicas, seus métodos de ensino ou mesmo, a sua organização política interna.

A existência dos cargos vitalícios, as chamadas cátedras, era um bom exemplo disso. Estas eram preenchidas por ilustres, em um ritmo quase hereditário; buscavam nada mais que prestígio social na principal cidade do interior do país. Leher (*idem*) aponta que, além disso, havia as Confrarias (Corda Frates), compostas por professores e forças políticas locais reacionárias. A Universidade estava, assim, impregnada de sujeitos plenamente adaptados ao status quo e contrários a qualquer mudança que os retirassem dessa zona de conforto. Sem embargo, argumentamos que aqueles que dominavam a administração e organização política da Universidade de Córdoba faziam parte daquela aristocracia debatida no primeiro capítulo. Dessa forma, Mariátegui (1928), escrevendo dez anos após as reformas de Córdoba, traz um dado importante, a maior parte dos alunos fazia parte da emergente classe média, composta em sua maioria por descendentes de imigrantes; e que estavam sofrendo um processo de empobrecimento latente em função das consequências da primeira guerra mundial. Além disso, a população argentina em 1910 era majoritariamente urbana (cerca de 53% da população vivia nas cidades), isso significava que a maior parte da população do país experimentou um processo acelerado de urbanização e modernização, fomentando a mudança de hábitos e valores. Outro ponto importante é que este mesmo contexto favoreceu o surgimento de uma nova perspectiva teórica entre os intelectuais da época, questionava-se o europeísmo como indicador de modernidade. Sem contar que a Argentina estava comemorando o centenário de sua independência, motivo que fez com que se questionasse que sociedade estavam construindo; e em muitas ocasiões, chegavam a uma síntese, estava evidente que os países da América Latina possuíam um inimigo em comum, o imperialismo.

Estes eram os ingredientes finais para iniciar o estopim estudantil de 1918, na província de Córdoba. Os estudantes se manifestaram contra o conservadorismo do interior – em contraposição com à vanguarda da capital portenha – afirmavam que o espírito de luta de 1810 chegava com atraso de cem

anos ao interior. Mariátegui afirmava que estes jovens queriam cumprir uma função heroica e de realizar um feito histórico em toda América latina, e assim o fizeram. A proposição dos insurrectos era de uma mudança completa no sistema de cátedras e na própria concepção de universidade como claustro das elites letradas argentinas. As três faculdades existentes, Medicina, Direito e Engenharia, reuniram-se e apresentaram suas propostas ao então reitor, que não atendeu às reivindicações. Diante da recusa, em poucos dias, os alunos iniciaram uma greve estudantil, que forçou a administração da Universidade a fechar suas portas. Tal situação fomentou a criação da Federação Universitária Argentina, fazendo com que o presidente Hipólito Yregoyen decretasse a necessidade de intervenção, poucos dias após o fechamento da Universidade pela reitoria.

Vale dizer que o presidente da república apoiou as demandas estudantis, ampliando ainda mais seu prestígio entre as classes médias argentinas. Havia, naquele momento, um choque entre as distintas classes sociais que compunham o país, de um lado a oligarquia agrária tentando reaver seu poder, através da administração e da organização política de uma das maiores instituições públicas da província; pois, cabe lembrar, as oligarquias haviam perdido seu poder após a criação da Lei Sáens Peña (1912) quando se promulgou o sufrágio universal e secreto. De outro, uma classe média originária de um período de desenvolvimento industrial, consciente de que para ampliar sua margem de poder, deveriam anular o poder da Igreja e da oligarquia. Talvez tenha sido a primeira, de muitas outras vezes que viriam em que a Universidade tenha sido tão evidentemente o palco da luta de classes de um país. Sobre este fato, Leher afirma

De fato, existiam setores burgueses e pequeno-burgueses que enfrentavam as forças reacionárias da Igreja que mantinham a universidade como sua fortaleza em um país que passava por ativa efervescência cultural e política. Essa universidade reprodutora e fossilizada não atendia aos anseios de desenvolvimento almejados pelo Radicalismo e, por isso, o apoio à luta estudantil dentro de certos limites, desde que não afrontasse a ordem burguesa (Leher, 2008, p. 57-58).

Em maio daquele ano, fora formulado um novo estatuto para a Universidade de Córdoba, alterando a imobilidade dos corpos diretivos e do caráter vitalício dos conselhos existentes nas faculdades (vide figura 2). Além disso, estavam previstas eleições para o cargo de Reitor, que estava vago. No entanto, havia um entendimento geral entre os estudantes de que estas mudanças não foram capazes de imprimir um caráter democrático na organização universitária, sintoma disso foi a vitória do

candidato mais conservador e autoritário à reitoria. Unanimemente, os estudantes declararam greve por tempo indeterminado, sendo apoiados por estudantes de outras universidades, tais quais a UBA e a de La Plata, bem como o apoio governamental de duas províncias, Santas Fé e Tucumán.

Em 21 de junho de 1918, os estudantes realizaram o Primeiro Congresso Nacional de Estudantes Argentinos e aprovaram o manifesto de córdoba, redigido por Deodoro Roca (Anexo 1). Neto (2011) afirma que o manifesto apresenta-se em 15 parágrafos, havendo três pontos centrais: o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude; e as reivindicações reformistas propriamente ditas. A seguir, organizamos sistematicamente as referidas reivindicações:

1. coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa;
2. participação livre nas aulas;
3. periodicidade definida e professorado livre das cátedras;
4. caráter público das sessões e instâncias administrativas;
5. extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária;
6. assistência social aos estudantes;
7. autonomia universitária;
8. universidade aberta ao povo.

Diante da organização e da pressão estudantil, o reitor eleito Antonio Nores renuncia 3 meses após o I Congresso Estudantil Argentino. Um mês após a sua renúncia, os estudantes tomaram a direção e o controle da Universidade e reabriram a instituição. A situação forçou o presidente da república a designar o Ministro da Educação, José Salinas, a ocupar interinamente o cargo de Reitor. Este apoiou as demandas estudantis e levou a cabo o projeto de reforma universitária tal como reivindicado pelos estudantes. Este triunfo dos estudantes espalhou-se pela América Latina. Oscar Terán afirmou (...) *foi um dos movimentos de alcances continentais mais exitosos em todo século XX, ao ponto que teve que esperar até a Revolução Cubana para encontrar outro movimento de semelhanças proporções latinoamericanas* (p.44). Por sua vez, Jose Ingenieros (1877-1925),

considerado o mestre do movimento reformista argentino associou a autonomia e o autogoverno dos universitários aos soviéticos; e defendia que a reforma deveria dar-se no bojo de uma luta antiimperialista, aproximando as lutas universitárias do socialismo latinoamericano. Já Aníbal Norberto Ponce (1898-1938) afirmava que a partir do levante de Córdoba a educação deveria ser considerada como parte de uma estratégia política. (LEHER, 2008).

Sem dúvida, o movimento iniciado em Córdoba abriu espaço para questionamentos importantes, como a autonomia universitária, a ampliação do acesso e a permanência estudantil não somente na Universidade de Córdoba, mas em todas as universidades da América Latina.

2.1.2 As escolas superiores e o ensino disperso no Brasil

No Brasil recém independente, o ensino universitário era inexistente, os filhos da elite que pretendiam continuar seus estudos tinham que mudar-se para Portugal. Dessa forma, somente uma ínfima parcela da sociedade dispunha de recursos para cursar o ensino superior; seguindo a mesma lógica excludente e elitista, que marcou o início do processo de educação no país, no período dos jesuítas, no século XVI. Na Argentina, como vimos, a Universidade de Buenos Aires fora criada em 1822 e a Universidade de Córdoba, quase dois séculos antes, em 1613. Em contrapartida, no Brasil foi preciso mais 30 anos para se instituir o ensino superior. Após 1850, com a consolidação do Império, as primeiras escolas de ensino superior instalaram-se no país, com uma marcante característica, a sua dispersão territorial. Como afirma Ghiraldelli Junior (2008):

No campo do ensino superior, quem quisesse uma boa escola deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem desejasse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro. A engenharia estava restrita, de certo modo, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Havia ainda os cursos militares do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Fortaleza. Existia também o curso da Marinha, no Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro detinha, ainda, escola para o ensino artístico e mais seis seminários para o ensino religioso. Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade da educação quando este fosse caminhando de província para província (p. 29).

Com efeito, as instituições de ensino superior no Brasil embora dispersas territorialmente, apresentavam limitações de alcance, não somente sociais, mas, também, em termos territoriais. Assim, para dirimir dúvidas evidenciamos que a dispersão territorial a que nos referimos está circunscrita às capitais e ao entorno. Não havia qualquer unidade de ensino superior no interior do Brasil. Por esta razão, o ensino superior no país era considerado um privilégio social, que como tal, cabia a poucos; assim, ficava restrita aos interesses das elites políticas e culturais, que defendiam a ideia de um ensino superior voltado à formação de profissionais liberais, mesmo após 1930. Florestan Fernandes (1975) fez um importante balanço do crescimento do ensino superior no país:

Tabela 2 – estabelecimentos de ensino superior no Brasil (1880-1960)

Período	Estabelecimentos criados
1880 – 1889	14
1890 – 1929	64
1930 – 1960	338

Fonte: FERNANDES, F. Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975

O autor afirma que mesmo com o advento da República, não houve qualquer tentativa de se criar uma política educacional republicana, direcionada a consolidação de um ensino público, democrático e pertencente ao regime de classes. As defasagens entre as necessidades escolares e o acesso ao ensino foram mantidos, o autor argumenta que era como se *a sociedade tivesse de ajustar-se às instituições educacionais herdadas (e não o inverso)* (p.48). A inexistência de uma política educacional republicana significava a negligência da educação como ferramenta fundamental da socialização do homem comum, eximindo o Estado republicano de seu papel de educador. Nas palavras do autor, (...) *atrás da negligência da educação escolarizada está um ideal de educação, de domínio do Estado e de monopólio social do poder que é, por natureza, anti-republicano e extrademocrático* (p.48). Além disso, os interesses da burguesia brasileira representados pelo Estado republicano influenciavam na concepção da educação, alterando significativamente a ampliação do sistema educacional, seja dificultando ou mesmo impedindo o aumento do número de vagas, seja resistindo às inovações ou, até mesmo, incluindo a educação nas áreas de cortes orçamentários e do congelamento de gastos públicos.

Dessa forma, as escolas de ensino superior eram dominadas por interesses que não tinham ambições coletivas de expansão e acesso às massas. Portanto, tratava-se de um ensino magistral e unifuncional. Segundo Fernandes (1975)

cabia-lhes ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizados econômico, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental (p.51-52).

Vale dizer que as escolas de ensino superior eram, por assim dizer, auto-suficientes e isoladas do contexto da sociedade em que estavam inseridas. Eram instituições de caráter formativo exclusivo, sem comunicação e extensão de ensinamentos para a comunidade cercana; este era um fator condicionante para seu crescimento e expansão, ou seja, o isolamento era um impeditivo para transformações pujantes, fazendo com que esta instituição se apegasse a valores e modelos educacionais arcaicos. Destarte, uma reestruturação universitária só poderia ser executada mediante uma reestruturação societária, que impusessem práticas democratizantes do poder, do prestígio social e da renda (ibdem). A inexistência de uma transformação radical significava a carência de uma mentalidade universitária e de um horizonte intelectual. Não havia ações políticas, oriundas, inclusive, de dentro das escolas de ensino superior que promovessem uma diferenciação, de modo a guiar a *transição espontânea das escolas de ensino superior para a universidade integrada e multifuncional* (FERNANDES, 1975, p. 54). Ao invés disso, optou-se por um modelo de universidade conglomerada, que pouco tinha de diferente em relação à concepção das escolas superiores. No entanto, a criação da Universidade de São Paulo – USP e da Universidade do Distrito Federal – UDF tornaram-se símbolo de esperança para a renovação, berço de uma nova perspectiva de ensino superior. Mas, mesmo assim, as chamadas universidades conglomeradas não foram capazes de impor uma inovação absoluta, servindo apenas de expediente para o recrudescimento da concepção das todo-poderosas antigas escolas superiores.

Pretendia-se pôr fim à era das escolas superiores como forma também de construir uma verdadeira universidade, excluindo a condição do professor que acumulava várias ocupações (e funções), sendo todas elas mais importantes e mais bem remuneradas que o cargo docente. O impeditivo para tais transformações repousava na defesa da manutenção do status quo, por parte destes professores liberais, que eram veementemente contrários a transformarem-se exclusivamente em docentes universitários. Assim, com o intuito de garantir seus interesses reacionários, a burguesia brasileira tomou a dianteira no processo da reforma universitária, como debateremos no item 2.2.1

deste capítulo. Por esta razão, entende-se que a reforma universitária brasileira de 1968 foi o símbolo de uma luta de interesses entre aqueles que queriam uma universidade transformada de fato e aqueles que lutavam para a manutenção de um ensino totalmente alijado dos valores de uma sociedade inserida na lógica da inovação científica⁴⁹. A luta pelo fim da lógica das escolas de ensino superior não passa por uma estratégia de simples modificações, mas, sim, de promover uma mudança integral, que envolva os diferentes segmentos da sociedade.

Deste modo, a reforma universitária pressuporia assumir pautas muito semelhantes às aquelas levantadas pelos estudantes de Córdoba, isto é, buscava-se incondicionalmente ampliar o acesso das universidades de modo que atendessem a população como um todo, compensando o atraso histórico vivido pelo país, durante o período colonial e monárquico. Além disso, do mesmo modo como foi preconizado no Manifesto de Córdoba, lutava-se pelo fim do despotismo dos catedráticos, inaugurando uma nova era de racionalização administrativa e de produção do conhecimento. Assim,

(...) salta-se de uma escola superior que forjava símbolos compensatórios, que valorizavam positivamente o “progresso cultural” inerente ao estado de atraso e de dependência cultural, para uma universidade que se preocupa em aproveitar racionalmente os recursos naturais e humanos disponíveis, construindo sobre eles e através deles um futuro de independência cultural relativa (Ibdem, p.63).

Tratava-se, pois, de construir uma universidade livre, em uma sociedade livre, assim como preconizava as lutas iniciadas em Córdoba, 50 anos antes.

2.1.3 A influência da Reforma de Córdoba no ensino superior brasileiro

Os ideias propugnados pela Reforma de Córdoba ecoaram não somente no Brasil, mas em um conjunto de países da América Latina. Levando-se em consideração que o ocorrido se deu em 1918, sabe-se que muitas pautas reivindicadas pelo levante, hoje, já estão superadas e/ou necessitam de novas formulações, de maneira a adequar-se à conjuntura por que passamos. Contudo, no transcorrer do ano de 1918 até o fim da década de 1960, quando se estabelece uma reforma universitária de maior peso no

49 Cabe dizer que este embate tinha relação direta com o caráter econômico e privatista que a Reforma de 68 impunha sobre a lógica universitária. Em outras palavras, a manutenção dos “escolões - fábricas de diploma” atendia aos interesses de capitalistas ligados ao setor educacional, que diante de uma relação educacional meramente mercantil teriam melhores condições para lucrarem.

Brasil, houve mudanças substanciais que merecem ser mais bem analisadas. O contexto brasileiro, no início da década de 1920, de uma república recém-inaugurada e que ainda apresentava uma dinâmica aristocrática é um primeiro elemento. Com isso queremos demonstrar que assim como na Argentina, os projetos educacionais estavam tomados por uma lógica não-republicana, alicerçado em valores religiosos e que também, atendiam aos interesses da elite oligárquica brasileira. E vale dizer, após o golpe de 1930, esta situação não mudou.

Mesmo com uma reconhecida expansão dos estabelecimentos de ensino superior (vide tabela 2), não foi possível estabelecer uma mudança substancial, que ampliasse qualitativamente o modelo educacional do ensino superior brasileiro. Seguramente, os estudantes brasileiros viviam os mesmos problemas que os estudantes da Universidade de Córdoba, quais sejam, a existência dos professores catedráticos, a ausência de transparência e a limitação na participação estudantil nos programas políticos da instituição. O elemento que imprime maior diferencial entre ambas situações talvez seja o isolamento característico do ensino superior brasileiro⁵⁰, ou seja, este ensino disperso em 338 estabelecimentos (dados referentes à década de 1960) e independentes entre si, não eram capazes de formular ações conjuntas dada a falta de comunicação e de nível de compreensão da realidade que os circundava.

Mesmo com a Reforma do Governo Castelo Branco, instituída em 1966 e 1967, que promoveu uma nova organização da escola superior, criando-se unidades integradoras, através de departamentos e institutos, resultou em um avanço insuficiente. A esta reforma, conhecida como “reforma no papel”, se atribui a ideia da *universidade conglomerada*, que apesar dos esforços de unificação, contraditoriamente, contribuíram para reforçar ideias conservantistas, fundamentados nos pressupostos da Universidade Nova⁵¹.

Com efeito, uma das principais bandeiras, brasileira ou argentina, era (e continua sendo) a luta pela autonomia universitária, ou seja, havia grande esforço para arrefecer a hegemonia de uma elite dominante. Esta, através do Estado, comandou politicamente interferindo nos modelos educacionais. Isso garantiu a formação de profissionais liberais, aprofundando ainda mais o fosso existente entre as classes sociais. Outro ponto relevante, é que este projeto educacional das burguesias argentinas e brasileiras também atendeu a interesses externos, isto é, nota-se a influência imperialista nas

50 Situação que perdurou mesmo após a criação da então Universidade do Brasil, hoje, UFRJ.

51 Trata-se de uma nova arquitetura curricular e profissional das universidades, aproximando-se de uma lógica mercantil de ensino. Tal tema será melhor discutido no capítulo 4 desta tese.

formulações curriculares e de concepção de determinadas profissões; aliás, vale dizer que em função dessa interferência, muitas profissões sequer eram oferecidas nestas universidades.

Além disso, a existência dos professores catedráticos, vitalícios em seus cargos, dominava administrativamente e burocraticamente estas instituições dificultando qualquer tentativa de inovação científica. Para agravar, não se enxergavam como docentes e viam o emprego universitário como um “bico”, utilizando-se deste para ter prestígio social na comunidade. Em função da Reforma de Córdoba universalizou-se a dinâmica dos concursos públicos, forma pela qual os docentes ingressam na carreira até hoje. Ademais, a (co)participação ou o governo compartilhado foram pautas ignoradas pela ordem burguesa, representada na figura dos reitores, que em sua maioria enxergavam o movimento estudantil como mera agitação.

No entanto, a pauta estudantil, além da autonomia da universidade, perpassa por questões que envolvem a permanência dos estudantes, isto é, a medida que ampliou-se o número de instituições, ampliou-se proporcionalmente o número de alunos que poderiam necessitar de algum auxílio para prosseguir frequentando as aulas, tais quais, alojamento, bolsas estudantis, restaurante universitário, entre outros. Entende-se que a expansão do número de estabelecimentos universitários possibilitou a integração das classes médias a este universo; o que diminuiu o exclusivismo deste espaço, mas, de maneira alguma, atendeu à demanda de tornar-se uma universidade popular, aberta a todas as classes sociais. Nesse sentido, a universidade popular ainda é um esboço do projeto de educação das classes populares brasileiras (não somente brasileiras, mas, talvez, com exceção de Cuba, latinoamericanas), pois ainda estão longe de conseguir concretizá-lo.

Finalmente, a maior influência da Reforma de Córdoba diz respeito ao fato de que a partir dela, o entendimento sobre a importância das universidades ampliou-se, passando a ser vista como uma instituição fundamental para compreensão da luta de classes, isto é, as diferentes classes sociais fazem da universidade um território, cuja disputa e construção são permanentes.

2.2 Universidades Nacionais brasileiras e argentinas: territórios intelectuais

Sustentar que as universidades funcionam como território necessita discutir este conceito amplamente. Sendo assim, a abordagem em torno do conceito de território é diversa, diferindo de uma

corrente intelectual para outra. A despeito do significado do conceito de território estar relacionado a um espaço definido por e a partir de relações de poder, este deve oferecer uma definição mais ampla, que possibilite o questionamento *quem domina e como domina aquele espaço*. Em outras palavras, a definição de território deve preocupar-se com os atores e com a maneira como estes se comportam frente aquele espaço e frente a si mesmos. Em vista disso, muito frequentemente, o conceito de território é confundido com a ideia de território nacional, evocando a figura do Estado como ator político e prehe de poder. Esta definição fomenta o surgimento de sentimentos patrióticos, os quais podem ser utilizados em momentos de guerra, conflitos e até mesmo, na hegemonia de uma classe sobre outra (SOUZA, 2007).

Assim, o território deve ser entendido não apenas em função de seus limites geográficos e espaciais, mas também em relação às suas possibilidades simbólicas, que evidentemente estão vinculadas ao jogo de poder envolvendo diferentes atores. Dessa maneira, as relações de poder que envolvem o conceito de território tendem a ser múltiplas e envolver diferentes atores sociais. Corroborando com Haesbaert (2007), argumentamos que o território, num mundo de hibridismos, não deve ser definido sem levar-se em consideração as suas interseções e ambivalências.

O território, portanto, é construído no jogo material e imaterial, funcional e simbólico. Poderíamos mesmo afirmar que as concepções de território capazes de responder melhor pela realidade contemporânea devem superar os dualismos fundamentais: tempo-espaço, fixação-mobilidade, funcional e simbólico (HAESBAERT, Op. Cit).

Por esta razão, prima-se por uma noção de território que supere suas definições hegemônicas, valorizando, assim, os territórios “ocultos” ou da ação, *permitindo o reconhecimento de historicidades singulares, da potência de sujeitos dos muitos outros* (RIBEIRO, 2011: 31). Desse modo, diante destes entendimentos preliminares, o conceito de *território usado*, cunhado por Milton Santos, torna-se um importante pilar em nossa análise acerca das disputas políticas dentro e fora às universidades brasileiras e argentinas. O conceito de território usado pressupõe que a análise do espaço geográfico seja feita de maneira relacional, uma vez que é constituído de sistemas de objetos e sistemas de ação, não considerados isoladamente (SANTOS, 1996), incluindo, por isso, a ação de todos os agente sociais, e não somente o Estado. Maria Laura Silveira assim o define:

Trata-se do conjunto de todos os agentes e aspectos, pois a história se produz com todas as empresas, as instituições, os indivíduos, independentemente de sua força diferente, apesar de

seu poder desigual. Não é uma coisa inerte ou um palco onde a vida acontece, mas um quadro de vida, híbrido de materialidade e intenção social. É o território propriamente dito acrescido das sucessivas obras humanas e os próprios homens de hoje, o território feito e o território se fazendo, com técnicas, normas e ações (SILVEIRA, 2011, p.36).

Não obstante, o conceito de território usado confunde-se com o de espaço banal, em que Milton Santos (1996) analisou as ações e estratégias de outros agentes produtores do espaço, como, por exemplo, o homem lento, cujas características possibilitam-no enxergar a cidade e o mundo com outros olhares. Isso porque, segundo Santos, os homens lentos são aqueles que conseguem vivenciar e sentir as possibilidades que as cidades oferecem de maneira menos fantasiosa, já que vivem intensamente o lugar onde estão. Diferentemente dos seus opostos, os homens rápidos, isto é, aqueles que dispõem de recursos suficientes para garantir sua mobilidade, podendo percorrê-la e acessá-la a todo tempo e em qualquer lugar, acabam construindo uma visão parcial das cidades, pois iludem-se com todo imaginário pré fabricado oferecido a eles, que é posto como uma totalidade, mostrando-se distante de uma realidade homogênea, alienando-os de enxergar outras vivências na/da cidade (SANTOS, 1996; RIBEIRO, 2011).

Os homens lentos, assim, por estarem longe de tais fabulações, fixam seus olhares para novos usos e finalidades, (re)inventando e (re)descobrimdo os lugares em seus aspectos mais profundos. Por isso, segundo Santos, são estes homens lentos ou pobres que tem o potencial para uma transformação social importante, pois só se transforma aquilo que se conhece. Assim, argumentamos que esta definição de homens lentos se ajusta à ideia de classe hegemônica, que resiste aos projetos e políticas reacionárias e conservadoras. Ribeiro (idem) sintetiza o nosso argumento ao afirmar:

É o valor de uso que orienta a ação do homem lento, assim como é o valor de uso que pode transformar as lutas de apropriação, como Lefebvre (1969) nos inspira a dizer, em caminhos para a transformação do território em obra coletiva. [...] O mercado socialmente necessário, calcado em trocas solidárias e realmente inteligentes, pode favorecer o conhecimento do Outro, valorizando a sua humanidade, ou melhor, a igualdade entre todos, que inclui o direito a reivindicar direitos a partir da diferença (RIBEIRO, 2011, p.108).

Portanto, a esta definição de território que sustentamos em nossa tese relacionamos a ideia de territorialidade, que deve ser compreendida como parte do uso espacial que classes dominantes executam sobre as dominadas. Sack (1983) nos ajuda a compreender o sentido do conceito de

territorialidade. Segundo ele, a territorialidade estaria relacionada à intenção de controlar recursos e pessoas, mediante o domínio de uma área. Assim, para o autor, a territorialidade estaria ligada às estratégias de controle, utilizadas para favorecer os interesses de outrem. Desse modo, a territorialidade é entendida como um meio para fortalecer e criar territórios. Nas palavras do autor, a territorialidade é:

“tentativa de um indivíduo ou grupo de influenciar, afetar ou controlar objetos, pessoas e relacionamentos através da delimitação e afirmando controle sobre uma área geográfica. Esta área geográfica é o território” (SACK,1983, p.56).

Por sua vez, Santos (2001) considera que a territorialidade estaria relacionada ao sentimento de pertencimento ao lugar. O autor argumenta ainda que a territorialidade supera a raça humana e prescinde a existência do Estado. Nesta tese, portanto, sustenta-se que a universidade deve ser entendida como um território, em suas dimensões materiais e simbólicas, cuja territorialidade dos grupos promove conflitos entre as classes sociais que almejam dominá-la. No entanto, é sabido que as burguesias argentinas e brasileiras não deixaram de hegemonizá-las por meio de políticas restritivas e projetos educacionais liberais. Nesse sentido, Sarlo (2007) aponta que ao longo da história das universidades argentinas diferentes disputas foram travadas, sobretudo as posteriores à Reforma de Córdoba, debatida no item 2.1.1.

De forma emblemática, a autora aponta que os anos posteriores à Revolução de 1955 representaram a abertura de uma nova época, pois fora um período em que as universidades sofreram intensamente com intervenções. O sentimento geral era de que deveria se aproveitar o momento para se executar diferentes ações propositivas que alçassem a universidade a um modelo inteiramente novo, distante de suas características do início daquele século. Nesse contexto, eclodiram ideias de ambos os lados, isto é, projetos e ideias tanto conservadoras quanto progressistas. A despeito da reforma universitária argentina, que incluía a descentralização (em especial da UBA, já que seu tamanho começava a representar um problema político), de modo a fracionar as unidades, reorganizando-as não em função das carreiras, mas, sim, em áreas disciplinares; abriu-se a possibilidade de atuação e instalação de universidades privadas, assim como previa o decreto de lei universitário (artigo 28 do Governo de Frondizi- 1958 a 1962⁵²) que dizia: “*A universidade privada pode criar universidades livres que estarão capacitadas para expedir diplomas e títulos habilitantes sempre que se submetam às condições expostas por uma regulamentação que se ditará oportunamente*”.

52 Assume a presidência em um contexto de proibição política do peronismo na Argentina.

A partir deste fragmento do artigo 28 inicia-se uma onda de mobilizações estudantis contrários à mercantilização da educação superior, e adeptos a se revolucionar por inteiro o projeto de universidade existente até então. A luta dos estudantes defendia a criação de cursos cujos professores tivessem um perfil progressista e antiimperialista, além de afirmar a epistemologia terceiro-mundista como método pedagógico. No entanto, sob a presidência de Frondizi é estabelecido o marco legal das universidades privadas, que agora passam a se chamar Universidades Livres. Entrementes, desperta a atenção da Igreja a possibilidade de criar uma Universidade Livre, já que assim seus interesses estariam representados, simbolicamente e materialmente, nos projetos educacionais. Destarte, o referido artigo revelou-se como um instrumento fundamental pelo qual se modificou o panorama do ensino superior na Argentina. Nenhum governo, seja civil ou militar, se prontificou a alterar o direito de organização de universidades públicas não estatais.

Desta feita, o tensionamento entre os dois grupos expressou a nossa tese de que a universidade é um território intelectual, já que existiam de um lado os interessados em lucrar com o ensino superior e de outro, aqueles que defendiam uma educação superior de responsabilidade estatal e, portanto, laica e de qualidade. Assim, pode-se afirmar que uma das consequências da intervenção de 1955 no ensino superior argentino disse respeito à legitimação de um sistema misto de ensino, que existe até hoje no país. Vale dizer que o humanismo cristão, oriundo da direita, passa rapidamente à franja progressista e se incorpora aos ideias reformistas, sobretudo no que tange ao debate da função social da universidade. Segundo a autora, nesta conjuntura, Jose Luis Romero, reitor da UBA (1955), afirmava que os debates acerca do ensino superior não podiam furtar-se à ideia de que havia uma relação intrínseca entre projeto universitário e projeto de sociedade. De maneira abertamente anti-peronista, o referido ex-reitor defendia que a universidade deveria assumir seu papel fundamental no desenvolvimento social e cultural do país. Segundo ele: *Responder a la pregunta que hacer con la universidad y qué hacer en la universidad exigía también responder a qué hacer en el país*⁵³.

No bojo destas novas reflexões sobre a universidade, é atribuído a ela funções para além da produção do conhecimento científico. Inaugura-se a ideia de que o conhecimento produzido dentro da universidade deveria ser estendido para a sociedade, e vice-versa. Assim, é criada a secretaria de extensão universitária que atuava de maneira a relacionar a ideia de função social com a de “universidade aberta ao povo e a serviço do povo”. Para tanto, o movimento estudantil tratou de aplicar projetos de caráter extensionista, como a Campanha de Alfabetização e outros destinados à população

53 Tradução livre: Responder a pergunta que fazer com a universidade e que fazer na universidade exigia também responder o que fazer no país.

rural do país. Além disso, este novo caráter que a universidade argentina desenvolvia fomentou a luta geral na concepção de ensino e nas condições de produção do conhecimento. Isto é, passou a ser comum que o movimento estudantil pautasse a necessidade da dedicação exclusiva dos professores à docência, como também, que estes fossem estimulados a desenvolver projetos científicos atrelados à sua atuação docente. Assim, a autora nomeou as sucessivas mudanças de concepção de ensino superior de refundação das universidades argentinas. Em seu livro, destacou cinco refundações, todas elas relacionadas aos acontecimentos políticos do país, isto é, aos golpes civis e militares. Para ela

La otra gran idea con que se abordan la refundación universitaria de la década del cincuenta y sesenta es la de una modernización de la enseñanza que tiene como pivote la reforma de los planes de estudio, el vínculo de la investigación con la docencia y el modelo de universidad departamentalizada (SARLO, 2007, p. 94).⁵⁴

No entanto, segundo ela, a década de 1960 foi palco de importantes ideias, sobretudo aquelas que defendiam que a Argentina deveria encontrar seu próprio caminho de investigação e de escolher temas mais adequados à construção de uma ciência a serviço do povo. A própria criação da CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, em 1958, significou a implantação de normas de legitimidade interiores ao campo científico, de forma independente do governo. Os períodos subsequentes, principalmente os governos militares, posicionaram-se de forma cada vez mais política em termos gerais e cada vez menos específicas no que se refere a universidade. Por esta razão, entendia-se que não haveria reforma universitária sem reforma social, uma demanda cuja dificuldade era extrema em um contexto de ditaduras e repressões. Evidentemente, os projetos de reestruturação do ensino superior na Argentina só seriam retomados com o fim da ditadura, diferentemente do Brasil.

Ao abordarmos a temática da reestruturação universitária no Brasil, o ano de 1968 se sobressai, dando a entender que as ações de modernização do ensino superior iniciaram-se a partir deste ano. Em realidade, as tentativas de mudanças na estrutura do ensino superior brasileiro são anteriores e têm início nos marcos da década de 1920. Segundo Mendonça (2000), durante a república velha, inúmeros projetos de educação superior foram encaminhados. A autora defende que após a década de 1920, a ordem oligárquica passa a ser fortemente ameaçada por ideias novas articuladas em torno de grupos empenhados na defesa da republicanização da república. As disputas envolvendo os diferentes grupos

54 Tradução Livre: A outra grande ideia que se abordam a refundação da universidade da década de cinquenta e sessenta é a de uma modernização do ensino que tem como pivô a reforma dos planos de estudo, o vínculo da investigação com a docência e o modelo de universidade departamentalizada.

tinham por intencionalidade final a reconstrução de uma nacionalidade, através de um símbolo que unificasse a toda a sociedade, qual seja a universidade nacional. A autora ainda aborda o processo que Brenner (2010) chamou de reescalonamento, uma vez que observou uma transferência do foco do poder dos governos estaduais para o âmbito nacional (Op. Cit.), alicerçada à expansão das massas urbanas frutos da expansão industrial, no campo e na cidade. Destarte, apresenta os dois principais projetos de ensino superior existentes na década de 1920.

Um deles conduzido por Fernando de Azevedo, articulado em torno de intelectuais ligados ao jornal *Estado de S. Paulo*, que culminaria com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. E outro, composto por um misto de grupos no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinham pautas que iam desde a criação do ensino normal superior, até aqueles que defendiam o ensino técnico e superior, já que estavam profundamente interessados no desenvolvimento da pesquisa científica e dos altos estudos desinteressados. Vale destacar que o primeiro grupo era liderado por católicos, cujo interesse relacionava-se ao resgate da tradição católica na formação da alma nacional; o segundo era liderado por professores egressos da Escola Politécnica, cujo objetivo era fazer da universidade o locus da constituição de verdadeiras usinas mentais, ou seja, formar as elites para pensar o Brasil. No entanto, ambas as proposições tinham a evidente intenção de constituir projetos educacionais com alto teor nacionalista. É significativo, portanto, o atrelamento destes projetos de criação de identidades nacionais à universidade.

A década de 1930 inicia-se diante deste cenário de disputas políticas entre grupos interessados em promover o desenvolvimento e modernização do país, através das universidades. Assim, a Reforma de Campos (em 1931) tentou desaquecer o tensionamento destes grupos e, por esta razão, o documento final apresentou um teor conciliatório e ambíguo. Tais características frustraram os grupos da ABE, que queriam intervir na definição da política educacional, estabelecida pelo governo revolucionário (MENDONÇA, 2000). A reforma Campos foi a responsável por estabelecer um Estatuto das Universidades Brasileiras, que tinha por objetivo

obter legitimidade junto a várias correntes de opinião num momento de transição, em que o próprio governo que se instalava não tinha um projeto educacional claramente delimitado (SCHATZNAN apud MENDONÇA, 2000, p.138).

No entanto, o Estatuto das Universidades Brasileiras inovou ao prever a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que tinha por função se tornar um órgão de alta cultura ou

de ciência desinteressada e, de outro lado, se tornar um Instituto de Educação, responsável pela formação de professores. De fato, a reforma Campos não agradou a nenhum dos grupos envolvidos na construção da universidade brasileira, situação agravada pelo descompromisso do governo federal na implementação da nova instituição. Contudo, no interior da ABE causou o acirramento das disputas entre grupos liderados por católicos e os intelectuais, que viriam a ser conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova – e em 1932 lançam o seu Manifesto ao povo e ao governo, pressupondo a reforma da educação que incluía a criação de *universidades verdadeiras*. Segundo a autora, neste manifesto, a universidade é concebida a partir de uma tríplice função: criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimento (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora (extensão universitária, ciências e artes) (Ibdem). Além disso, esta concepção defende a centralidade da pesquisa como aspecto central da universidade, conformando uma crítica às universidades brasileiras que sempre estiveram limitadas à exclusiva formação profissional. Assim, podemos elencar duas importantes propostas de projeto de ensino superior que darão origem à Universidade de São Paulo (USP) e à Universidade do Distrito Federal (UDF). O primeiro grupo fora hegemonizado pelos Renovadores, que eram intelectuais articulados em torno do jornal O Estado de S. Paulo e o segundo grupo, articulado em torno da figura de Anísio Teixeira, que em 1935 inaugura a UDF, período que ocupava o posto de secretário da educação no Rio de Janeiro.

A criação da USP inseriu-se no contexto da retomada da hegemonia paulista à vida política do país, estratégia que agora se orientava para uma disputa no interior da ciência e não mais fazendo uso da luta armada. Já UDF nasce em um momento de intensas disputas de concepção de universidade na capital federal. Vale dizer, a UDF é o projeto de ensino superior pensado e executado por Anísio Teixeira, que se contrapõe ao modelo de universidade pensada pelo Ministério da Educação, na figura de Gustavo Capanema, que almejava executar o projeto Universidade do Brasil. Este teria a responsabilidade de tornar-se um padrão, cujo modelo deveria ser aplicado por todas as outras instituições existentes ou a serem criadas no país. Por dois longos anos, estes projetos se confrontaram, mas com a ascensão do Estado Novo, em 1937, a UDF acabou sendo extinta e seus quadros foram incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada em 1939. Para Mendonça,

esse caráter voluntarista da experiência da UDF, em contraposição a um caráter mais orgânico da experiência da USP, explicaria em grande parte a sua originalidade, mas, por outro lado, seria uma das razões da sua fragilidade e iria condicionar a relativamente fácil destruição da universidade (Ibdem, 2000, p. 139).

No entanto, ambas possuem uma base em comum e devem ser entendidas como expressões do Movimento da Escola Nova⁵⁵ (Manifesto de 1932); e, por este ponto coincidente, despertava no Estado o receio da força política deste. Assim, com o Estado Novo, em 1937, o governo passa a assumir o controle das iniciativas do campo intelectual e cultural do país, isto é, interessava ao governo federal ter o pleno controle da formação dessas elites e por esta razão, impunha a sua tutela sobre a universidade (MENDONÇA, 2000). Mais uma vez, torna-se evidente o papel imprescindível da formação intelectual das burguesias como ponto estratégico na orientação e construção da sociedade nacional. Do ponto de vista político, a autora destaca a ameaça que a Universidade do Brasil e a USP representavam, mas, do ponto de vista acadêmico, Florestan Fernandes argumenta que ambas não passavam de mais um exemplo de universidades conglomeradas, onde a pesquisa era um objetivo secundário. Segundo ele, estas acabaram se expandindo como instituições isoladas, que se propunham a formar professores de forma bastante precária.

A universidade tornada território intelectual, se depara com uma estratégia da burguesia dimensionada a um escala de âmbito nacional, com uma evidente intenção de consolidação do seu poder em todo o país, articulado à formação intelectual de seus pares. A universidade brasileira não interrompeu seu processo de construção e de disputas, iniciado na década de 1920 e em fins de década de 1960 experimenta um processo intenso de reestruturação, a chamada Reforma de 1968 que merecerá destaque nesta tese, assim como fora a Reforma de Córdoba, em 1918.

2.2.1 Reforma Educacional Brasileira – 1968.

Segundo Florestan (1975) as primeiras críticas sistemáticas à estrutura, funcionamento e rendimento da universidade brasileira têm origem nos chamados pioneiros da Educação Nova. O Brasil, em comparação com outros países, possuía uma menor maturidade intelectual e uma pequena vitalidade crítica. A universidade brasileira estava cristalizada em estruturas arcaicas, que refletiam a

55 Movimento composto por diferentes grupos no interior da burguesia brasileira cujo objetivo era intervir na sociedade brasileira através da educação. Entre outras contribuições importantes, o manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendiam que esta fosse laica, gratuita e de qualidade. A Igreja foi a principal opositora, pois disputava o sistema educacional como forma de ampliar seu poder sobre a população. Para mais esclarecimentos, ver a íntegra do manifesto, disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em 11 de outubro de 2016.

correlação de forças daquele período histórico em que oligarquias e grupos conservadores se revezavam nos círculos de poder. A proposta de reformulação da universidade traria consigo a proposta de mudança da própria sociedade, contudo, dadas as dificuldades de realizar uma mudança de maior peso, as renovações empreendidas até então eram consideradas de fachadas ou rasas, uma vez que elementos de caráter pouco importantes eram alterados.

Assim, a proposta de uma reforma universitária, fruto dos desdobramentos de acordos entre o MEC com a USAID, consubstanciou-se na lei 5540/1968 e legislação complementar, pressupondo dois caminhos, a destruição dos modelos institucionais anteriores e orientação para a construção da universidade nova. A ideia referia-se à

(...) criação de modelos institucionais de universidade que respondessem, simultaneamente, aos requisitos ideais de civilização urbano-industriais, às necessidades educacionais ou culturais emergentes e às possibilidades materiais ou humanas da sociedade brasileira (FERNANDES: 1975, p.158).

Por isso, segundo o autor, a reforma universitária lançou as raízes de um novo relacionamento da universidade com a sociedade, transformando-a em ponto de partida de uma revolução intelectual de consequências previsíveis, mas inestimáveis (FERNANDES, 1975). As disputas envolvendo a construção desse projeto de universidade são anteriores à reforma de 1968, como dito acima, ou seja, as tentativas de reestruturação e modernização universitárias datam da década de 1940, mas culminam em uma proposta mais acabada, em fins da década de 1960. O golpe civil-militar de 1964 conteve os debates que eram travados no interior das universidades, além de solapar a discordância da comunidade acadêmica com relação aos currículos existentes, a ponto deles mesmos realizarem “cursos paralelos” como expressão disso.

O governo lançou mão de técnicas violentas e nada democráticas, como o expurgo no interior de seus quadros docentes, como também, ampliou a perseguição e a desarticulação do movimento estudantil. A transformação da universidade brasileira estava em pleno curso, exigindo sua ampliação para às classes médias em termos de número de vaga e de modernização tecnológica. Desta feita, o governo militar empenhou-se na reorganização do ensino superior, assumindo a liderança do seu processo de modernização; tomando as rédeas de um projeto classista para a universidade, que se estenderia lentamente para o conjunto da sociedade. Dois anos após o golpe, o governo militar emite dois decretos-lei, que previam a reestruturação das universidades federais em que várias medidas foram

ensaiadas, renunciando a reforma estrutural do sistema universitário. Em 1968, ano do Ato Institucional 5, fora criado um grupo de trabalho (GT)⁵⁶ encarregado de estudar a reforma universitária brasileira, baseado no pressuposto de propor *soluções realistas e medidas operacionais*, para conferir eficiência e produtividade ao sistema educacional (MARTINS, 2009). Este era composto por membros pertencentes ao Ministério da Educação, do Planejamento, da Confederação Federal da Educação e do Congresso. A crítica que distintos autores fizeram a atuação do GT diz respeito à orientação desenvolvimentista que guiava as diretrizes do relatório, destacando uma perspectiva essencialmente técnica, em detrimento de uma dimensão política. Inclusive, as diretrizes apontadas pelo GT criariam condições favoráveis ao processo de privatização, ancorada na criação de estabelecimentos isolados.

Vale dizer que a lei 5540/68 definia a universidade segundo sua tríplice função, ensino, pesquisa e extensão, enfatizando a sua indissolubilidade, sobretudo entre o ensino e a pesquisa, que deveria ser o principal objetivo da universidade. Além disso, a universidade brasileira tornava-se mais consistente na medida em que se institucionaliza a carreira docente extinguindo as cátedras vitalícias; implantando cursos de pós-graduação, que significou o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e também, a qualificação dos docentes e discentes da universidade. Aliás, a criação de agências de fomento na década de 1950 garantiram a expansão da pós graduação no país, atingindo áreas como ciências humanas e sociais, relegadas, até então, a segundo plano pelos antigos critérios da pesquisa científica do país. Essa expansão da universidade não foi acompanhada pelo desenvolvimento de sua autonomia. Pelo contrário. Neste período os pactos envolvendo o governo federal (principal mantenedor das universidades federais) e as oligarquias acadêmicas tradicionais e os novos segmentos da comunidade acadêmica, aprofundaram-se ainda mais, estruturando as ações políticas do Estado.

A demanda por vagas no ensino superior aliada às medidas de racionalização econômica e acadêmica guiou o Estado a estimular a criação das universidades privadas; a década de 1970 houve o aumento de instituições isoladas do ensino superior, criadas pela iniciativa privada. A tabela 3 abaixo ilustra o crescimento comparado do número de matrículas entre as universidades federais e privadas no Brasil, durante a década de 1970.

TABELA 3 – Número de matrículas no ensino superior durante a década de 1970.

Universidade	Antes de 1974	Após 1974
--------------	---------------	-----------

56 Houve articulações anteriores à criação dos Gts, destaque para o relatório elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon; o Relatório Meira Mattos (que abordou o tema como segurança nacional) e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, fruto de uma articulação entre professores americanos e brasileiros.

Federal	158,1 mil	392, 6mil
Privada	120,2 mil	504,6 mil

Fonte: Mendonça, 2000.

Neste sentido, segundo a autora, produziu-se o seguinte cenário: a divisão do ensino superior brasileiro em público e privado; e no interior do ensino público produziu-se a divisão da universidade ou faculdade em estaduais ou municipais, já no ensino privado a divisão em dois tipos de instituição de ensino: universidades comunitárias e as confessionais, que por não obterem fins lucrativos, exigiam financiamento público. Nas palavras da autora,

De Fato, introduziu-se uma diferenciação interna no sistema de ensino superior que não atendeu a uma diversificação de objetivos, constituindo-se as instituições isoladas, com frequência, em um mero arremedo da instituição universitária. A meu ver, a situação atual dessas instituições que se transformaram em grande número em universidade reforça esse ponto. (MENDONÇA, 2000, p. 148).

Finalmente, a reforma universitária abriu condições para um ensino privado que garantiu a reprodução do antigo padrão brasileiro de escola superior, isto é, instituições organizadas para a mera transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante e distanciadas da atividade de pesquisa. Segundo Martins (2009) tratavam-se de cursos que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para análise da sociedade brasileira e para a transformação dela, tendo em vista o caráter urgente que se desenhava à época. Dessa forma, a expansão do ensino privado no Brasil abriu a possibilidade para o desenvolvimento de outro sistema educacional, que se estruturou nos moldes de empresas educacionais, veladamente voltadas para a obtenção de lucros, porém, publicamente tendo sua existência justificada para atender o rápido crescimento da demanda do mercado educacional. Destarte, esse novo padrão educacional, vigente até hoje, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, como também, ameaçou a autonomia acadêmica docente no seu compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em meros consumidores educacionais (MARTINS, 2009).

2.3 Os primórdios das ideias privatizantes e neoliberalizantes nos projetos educacionais brasileiros e argentinos

2.3.1 O debate em torno do projeto neoliberal e o mundo do trabalho – breve análise.

Tomando por base a experiência mundial, observamos que o neoliberalismo surge como tentativa de contenção da crise de acumulação, iniciada na década de 1970. Além disso, foi uma forma de contenção dos ideais socialistas e socialdemocratas, que se generalizavam tanto na periferia quanto no centro do capitalismo. Ideais estes oriundos da teoria marxista, no primeiro caso, e keynesianas, no segundo caso. Embora com objetivos radicalmente distintos, as duas teorias tinham métodos semelhantes, que se caracterizavam pela intervenção do Estado na economia.

Harvey (2008) afirma que o Estado de bem-estar social, como ficou conhecido o conjunto de políticas keynesianas, tinha como pressuposto assegurar altas taxas de crescimento econômico, pelo menos nos países de capitalismo avançado. O principal objetivo desta política foi apoiar a superação dos impactos da crise de 1929. No entanto, as políticas econômicas, que se apoiaram neste modelo, não conseguiram avançar substancialmente, em sua propagação na escala mundial. Em outras palavras, este conjunto de políticas não foi capaz de conter o desenvolvimento geográfico desigual⁵⁷ e, tampouco, a grande crise de acumulação que iria acometer os países centrais já na década de 1970, como dito acima.

A crise de acumulação da década de 1970 significou aumento do desemprego e altas taxas de inflação. Todas as classes sociais foram de alguma forma, afetadas, em maior ou menor grau. Mas, ainda segundo Harvey (2008), a insatisfação gerada pela crise possibilitou o surgimento de governos e lideranças socialistas em todo o mundo, fazendo com que as classes mais abastadas se sentissem ameaçadas. E, costumeiramente, a atitude tomada por elas apoiava-se em atitudes ditatoriais. Na América Latina, embora em momentos políticos distintos, no Chile, Argentina e Brasil, as elites domésticas foram coadjuvantes na tomada do poder pelos militares, apoiados pelos Estados Unidos da América.

Nesse sentido, ficam evidentes as definições e os propósitos do neoliberalismo, a saber, a sua fidelidade e defesa dos interesses das elites econômicas (HARVEY, 2008; BOITO JR, 2003;

57 Atualizando a expressão de Trotski, Harvey (2008) se preocupa em mostrar a diversidade de situações econômicas e sociais geradas a partir da ascensão do neoliberalismo. Através desta expressão, conseguimos observar que existem diferentes níveis de adoção da inserção neoliberal.

ANTUNES, 2010). A indagação que persiste é por que o neoliberalismo ascende como única alternativa a todas as mazelas e dificuldades econômicas por que passavam os países? De que forma e por que os países da periferia do capitalismo se submeteram a sua lógica?

Segundo Harvey (2008), diante da inconstância da política mundial não existiam alternativas concretas para superar aquele período de crise, que já se arrastara para a década seguinte, isto é, a de 1980. Neste momento, muitos países da periferia do capitalismo que estavam sob comando de governados ditatoriais passaram a enfrentar sérios desafios econômicos, o que forçaria alguns a declarar moratória, a exemplo do México. O autor argumenta que uma das formas de difundir a doutrina foi a fixação de metas para os países periféricos, procedimento deflagrado com o denominado Consenso de Washington.

Ocorrido em fins da década de recessão mundial⁵⁸ (1980), o Consenso de Washington representou um conjunto de normas e políticas, definidas pelo Banco Mundial e pelo FMI, para os países endividados da América latina⁵⁹. A partir do documento final deste encontro, evidenciou-se que as metas agora seriam radicalmente contrárias àquelas de 20/30 anos atrás. Desfez-se o Estado do bem-estar social e em seu lugar apregoava-se a não intervenção do Estado na economia, forçando-o a tornar-se mínimo e pouco expressivo. Contraditoriamente, a ideologia neoliberal afirma a liberdade como meio de saída das sucessivas crises do capital. Em outras palavras, os formuladores desta ideologia declararam desnecessária a presença do Estado para gerir a economia e sustentaram que a livre concorrência fomentaria liberdades individuais, e, assim, garantiria o bem-estar de todos.

No entanto, o Estado não deixa de existir, pois mesmo diante de sua declarada e forçada redução de funções, desempenha papéis fundamentais para a existência do capitalismo. Santos (2003) nos auxilia a entender este jogo político ao deixar claro que não se trata de uma completa ausência do Estado. Ele apenas se omite quando o que está em jogo são os interesses da população e se torna mais ágil e forte quando se trata dos interesses das grandes corporações, ou seja, se torna ativo diante dos interesses da elite econômica. Corroborando esta reflexão, Harvey (2008) apresenta a célebre frase de Margareth Thatcher ao se referir ao fundamento da ideologia neoliberal: “A sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais, e suas famílias” (p.32).

58 Para grande parte dos países da América Latina, sobretudo o Brasil, a década de 1980 representou estagnação econômica e altas taxas inflacionárias. A crise, em linhas gerais, pode ser explicada pela suspensão do crédito ao Brasil pelos banqueiros credores e pelo esgotamento do modelo de substituição de importações, vigente até o fim da década de 1970.

59 No entanto, segundo Harvey (2008), a maioria dos Estados que aderiram à virada neoliberal só o fizeram parcialmente. Portanto, não existiu um país que tenha colocado em prática todas as recomendações propostas no Consenso de Washington.

Assim, a partir do amplo convencimento dos países subdesenvolvidos, a ortodoxia neoliberal se consolida, dando início a mudanças que aprofundaram o fosso entre as classes sociais, contribuindo, dessa forma, para o advento de uma era de perda de direitos trabalhistas, privilégios do grande capital, aumento do desemprego e, principalmente, perda da soberania nacional, ao promover a privatização de empresas estratégicas, sobretudo nos países periféricos. Além desses processos, neste momento da globalização neoliberal, a dinâmica empresarial também sofre alterações. Pode-se observar uma tendência a fusões de grandes empresas e a formação de trustes, empresas que buscam controlar todos os setores da produção, o que lhes confere garantias de sobrelucro e grande capacidade de influenciar processos políticos (HARVEY, 2008) – situação similar à formação dos grandes conglomerados educacionais no Brasil.

Por esta razão, Santos (2003) argumenta que a política agora é feita no mercado e, de modo inverso, a política praticada no mercado equivale à decretação de morte da política, uma vez que esta deve ser pensada para o conjunto da sociedade e não para indivíduos (SANTOS, 2003, p.67). Nesta perspectiva, observamos que o Estado passa a estar a serviço do grande capital⁶⁰, favorecendo a elite dominante em detrimento da maioria, que sofre o impacto da expansão das empresas multinacionais. Estas, a partir deste momento, buscam as periferias do capitalismo, por apresentarem condições mais competitivas de produção para os capitalistas. Também, segundo Harvey (2008), a chamada mundialização das empresas coincide com a expansão do poder das elites econômicas, que conseguem estabelecer parcerias políticas em escala mundial, o que lhes confere ainda mais poder. Não sem razão, ao receber essas empresas multinacionais, o choque sofrido pelos países periféricos em seus territórios é desestabilizador, uma vez que são submetidos a um ritmo acelerado de modernização tecnológica.

Segundo Santos (2009), a modernização tecnológica nos países periféricos ocorre de forma mais rápida se comparada à experimentada pelos países centrais, uma vez que estes, a cada dia, são bombardeados com novas tecnologias, tendo que acelerar seu ritmo interno para acompanhar o compasso imposto pelo mundo. Essa constante interferência acaba por desestabilizá-los econômica e socialmente, uma vez que os impactos serão traduzidos em aumento das desigualdades sociais, com destaque para o aumento do número de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho, tanto por não atenderem às exigências de qualificação quanto por serem vítimas do arrefecimento do uso da força de trabalho, em decorrência do aumento do número de máquinas no ambiente produtivo (SANTOS,

⁶⁰ Alguns autores como Miliband (1978), Lênin ([1918] 2007) e Harvey (2006) vão além, pois argumentam que o Estado alega que sua política é feita e executada em nome de todos, mas na verdade, ela é pensada apenas para a classe dominante, sem que as classes hegemônicas se dêem conta disso; e por isso, concluem, o Estado é a classe dominante.

2009a).

Concomitantemente, não podemos deixar de mencionar que estas variações conjunturais têm consequências diretas sobre a organização da classe trabalhadora. A flexibilização trabalhista, alicerçada na ortodoxia neoliberal, contribuiu para que sindicatos e organizações da classe trabalhadora se fragilizassem substancialmente. Segundo Harvey (2007), o mercado de trabalho passou por uma radical reestruturação, uma vez que as empresas conseguiram tirar proveito da desorganização da classe e impuseram regimes de contratação mais flexíveis, reduzindo drasticamente o emprego regular e expandindo o uso do trabalho subcontratado, temporário ou em tempo parcial. Esses fatores foram decisivos para dissolução de vínculos de classe experimentados pelos trabalhadores, que se deparam com uma situação profissional instável em que a busca diária pela sobrevivência tornou-se regra. Harvey (2007) explica este fator:

As formas de organização da classe trabalhadora (como os sindicatos), por exemplo, dependiam bastante do acúmulo de trabalhadores na fábrica para serem viáveis, sendo peculiarmente difícil ter acesso aos sistemas de trabalho familiares e domésticos (HARVEY, 2007 p. 145).

Assim, tornou-se cada vez mais difícil a aproximação entre sindicatos e trabalhadores precarizados e subcontratados, que estavam presentes tanto no interior quanto fora do ambiente fabril. Harvey (2007) afirma que a luta contra a exploração capitalista na fábrica difere do modo doméstico de opressão, já que seria muitas vezes impossível detectar os mecanismos de exploração do trabalho em uma estrutura de produção familiar ou mesmo em ambientes onde o trabalho é terceirizado, ou antes, parcial. Por esta razão, os sindicatos não conseguem penetrar politicamente nestes espaços, deixando de lado a representação dos interesses destes trabalhadores.

Desta forma, observa-se que a consolidação do neoliberalismo trouxe diversas sequelas para o mundo do trabalho, que ultrapassam e envolvem a relação entre sindicatos e trabalhadores precarizados. Importante destacar que o aumento do emprego precarizado contribuiu para superar a rigidez do fordismo. Com base nele, cria-se a produção por demanda, isto é, aquela que dispensa ou gerencia estoques (*just in time*), oferecendo mais segurança ao capital, que evita o desperdício de insumos. Outra mudança reservada foi a desindustrialização, que consistiu no deslocamento da indústria dos grandes centros em direção às periferias tanto na escala local/regional quanto na mundial.

Segundo Harvey (2007), alguns resultados advindos destes processos podem ser observados. O primeiro é sem dúvida nenhuma o solapamento da organização da classe trabalhadora, que encontrou e

encontra sérias dificuldades para criar uma consciência de classe que permita aos trabalhadores precarizados se identificar com a sua categoria e estabelecer uma luta conjunta. O segundo resultado pode ser observado no aumento do emprego no setor de serviços, fato que pode estar relacionado à contração do emprego industrial (especialmente pós 1970), e também à expansão da subcontratação e da terceirização; além da intensificação da inovação tecnológica, originando mercadorias que se tornam mais rapidamente obsoletas ⁶¹.

Destacamos que todas estas transformações tornaram os países periféricos, que aderiram ao neoliberalismo, em verdadeiros *ornitorrincos*. Estes países regrediram drasticamente na divisão internacional do trabalho, ao perderem chances de aperfeiçoarem seu processo industrial, e se acomodaram à dependência tecnológica. Não há dúvida de que estas são apenas algumas amostras da plasticidade do capitalismo, que tende a encontrar saídas para as suas crises cíclicas. Faz-se indispensável, assim, que a classe trabalhadora dos países periféricos crie novos mecanismos de defesa coletiva.

2.3.2 O projeto neoliberal e as universidades brasileiras e argentinas

As mudanças geradas no mundo do trabalho e na própria organização produtiva são reflexos dos pressupostos da doutrina neoliberal, que designou a educação a tornar-se um setor de serviços no mercado mundial. Em outras palavras, a doutrina neoliberal sacramentou o setor educacional como fonte de lucro, incorporando-o à pauta da Organização Mundial do Comércio – OMC. Segundo Leher (2003), a inclusão da educação nos tratados de livre comércio teria o objetivo de fomentar a liberalização dos mercados, promovendo formas lucrativas de ensino, em detrimento da qualidade e confiabilidade dos mesmos. A título de exemplo, o autor considera que nos anos compreendidos entre 1996 e 2000, nos Estados Unidos, houve uma vultosa movimentação de recursos, onde 50 empresas educacionais colocaram no mercado cerca de 3 bilhões em ações. Esses números são espantosos e nos auxiliam a entender por que o ensino público foi perdendo espaço para o ensino privado. É sabido que

61 Afora isso, faz-se necessário destacar que a aceleração do ritmo de produção foi fielmente acompanhada pelo ritmo do consumo. O sistema de produção flexível origina mercadorias com tempos de vida inferiores aos dos produtos do fordismo. Por esta razão, os produtos tendem a “envelhecer” tecnologicamente em menos tempo, permitindo o aquecimento do consumo.

o Brasil apresenta a maior taxa de privatização do ensino na América Latina, fato que nos leva ao seguinte esclarecimento

Genericamente, o termo privatização designa as iniciativas que ampliam o papel do mercado em áreas anteriormente consideradas privadas do Estado, mas, também, a liberalização de serviços até então de responsabilidade do Estado como a educação, a saúde e o meio ambiente, pela desregulamentação e estabelecimento de contratos de gestão de serviços públicos por provedores privados (LEHER, 2003, p.10).

Dessa forma, no Brasil, a privatização do ensino público obedece a nuances que ultrapassam a mera cobrança de mensalidade como exemplo direto deste processo. Há, pois, uma sutileza implícita neste percurso que direciona as instituições públicas para o setor privado, o que geralmente ocorre por meio de fundações privadas, contratos e até mesmo, convênios com o setor empresarial. Isto faz da privatização um processo longo e conflituoso, que tem como consequência principal a deturpação da noção de autonomia destes órgãos públicos. Na Argentina, o processo de privatização das universidades iniciou-se durante o governo militar e diversamente, impôs tarifas e dificuldades de acesso às classes populares. A tabela 4 evidencia a queda do número de matrículas durante o governo militar argentino:

TABELA 4 – Número de matrículas no ensino superior durante e após o governo militar argentino.

ANO	No. de matrículas
1976	586.163
1978	479.142
1983	580.626

Fonte: Recalde, A. Universidad y liberación nacional, 2000.

Vale dizer que a privatização do setor educacional superior argentino já era discutida e pensada desde a década de 1920, com a institucionalização das Universidades Livres, como afirmado no item 2.2. Entretanto, para além das tentativas de taxação do ensino superior, a redução do número de matrículas também pode ser explicada pela atuação do governo militar argentino, já que com seu alto grau de violência, contribuiu para a redução material do número de matriculados nas instituições de ensino superior argentinas; ademais, interferiu sobremaneira na autonomia universitária ao modificar normas e regulamentações que regiam a universidade até então. Segundo Recalde (2000)

“Las universidades argentinas, al igual que el país en su conjunto, han sufrido durante los últimos siete años, a partir de marzo de 1976, un proceso de reducción del régimen autocrático, el academicismo, el cientificismo, la falta de coordinación y participación, y, en particular, la carencia de todo análisis crítico sobre la realidad nacional y los problemas que agobian al pueblo argentino. A este grave cuadro de situación se agrega la pretensión de los sectores universitarios adictos al Proceso, de apresurar ficticias “normalizaciones” y otros subterfugios tendientes a procurarse alguna continuidad dentro de las universidades nacionales, para poder seguir enfrentando desde las mismas al pueblo y sus instituciones.”⁶²

Somente com o fim da ditadura e o início da democratização, a universidade argentina começaria a recuperação dos ataques sofridos à autonomia universitária, mesmo assim, de maneira insatisfatória. No caso brasileiro, o governo operou uma contradição: negou a autonomia universitária estabelecida constitucionalmente (artigo 207) e a ressignificou, passando agora a entendê-la como uma autonomia diante do Estado para interagir livremente no mercado (LEHER, 2003). Aliás, a autonomia universitária foi enfraquecida na medida em que se concebem os projetos educacionais sob um viés neoliberalizante, já que se implementou um determinado modelo de autonomia permissivo ao mercado, possibilitando-o determinar todas as dimensões da universidade: cursos, tempo de duração, currículo, docência, pesquisa, entre outros. Assim, sob o viés neoliberalizante, a correlação de forças dentro da universidade torna-se desfavorável para aqueles grupos que lutam contra a maré da modernização conservadora e da falácia da autonomia determinada pelo mercado.

Neste aspecto, vale destacar um ator fundamental da mercantilização do ensino, o Banco Mundial, que através de ações políticas condicionantes, determina o modelo de ensino que cada universidade desempenhará em sua região. Segundo Leher, para a América Latina, o BM sustentou não caber um modelo europeu de universidade, qual seja, estatal, pública, autônoma, gratuita e baseada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Evidentemente, desde a década de 1980, o BM propugna que o ensino elementar oferece melhores condições e taxas de retorno

62 Tradução Livre: As universidades argentinas, como o país em seu conjunto, sofreram durante os últimos 7 anos, a partir de março de 1976, um processo de redução do regime autocrático, o academicismo, o cientificismo, a falta de coordenação e participação e, em particular, a carência de todas análises críticas sobre a realidade nacional e os problemas que oprimiam o povo argentino. A este grave quadro de situação se soma a pretensão dos setores universitários adictos ao Processo, de apresurar fictícias “normalizações” e outros subterfúgios tendentes a procurar alguma continuidade dentro das universidades nacionais para poder seguir enfrentando desde as mesmas o povo e as suas instituições.

econômico. Portanto, segundo este, os países periféricos devem resignar-se à sua condição de dependência econômica, apostando na competitividade de sua força de trabalho, ao invés de buscar suas vantagens competitivas no trabalho associado à alta tecnologia e ao desenvolvimento da produção com alto valor agregado. Em outras palavras, o que estes atores mundiais buscam é manter a condição de superexploração da força de trabalho dos países periféricos, remetendo-lhes os saldos políticos, sociais e econômicos das crises geradas nos países centrais.

No entanto, Leher afirma que se trataria de um grave erro teórico supor que as reformas resultantes de acordos com o BM incidiram unilateralmente nas universidades, como se fosse um processo de fora para dentro. Há que se compreender que as próprias pesquisas científicas estiveram comprometidas com um projeto de mercantilização das universidades⁶³; o autor cita o Plano Nacional de Desenvolvimento do governo militar brasileiro, que já concebia a pesquisa como forma de capacitação do país de setores estratégicos militares, como por exemplo o setor de energia. Atualmente, não há mais projetos estratégicos, mas negócios lucrativos a serem realizados no mercado, sentimento sumamente difundido a partir da década de 1980, com o aprofundamento da doutrina neoliberal na região. Assim, neste contexto, a resignificação das universidades não decorre exclusivamente das ações isoladas do Banco Mundial ou dos governos brasileiros ou argentinos, mas da fria e perversa racionalidade econômica que se conforma com a nova divisão internacional do trabalho (LEHER, 2003). No próximo capítulo, analisaremos diretamente a articulação existente entre os atores mundiais e a reorganização espacial das universidades argentinas e brasileiras.

63 São exemplos deste processo as pesquisas realizadas dentro das universidades, mas financiadas por empresas ou multinacionais. Assim, empresas como Natura, Grupo Globo, Odebrecht, Credicard, Samsung, Shell, Avon, Playstation atuam no direcionamento de pesquisas e patentes executadas com dinheiro público. Além de empresas, alguns bancos também fazem parte deste roll de atores dispostos a se utilizar de recursos públicos para interesses privados, são eles: Itaú Social, Bradesco e Santander. Podemos citar também a Editora Moderna e a Editora Abril neste mesmo circuito. Como também, fundações, tais quais: Fundação Getúlio Vargas, Fundação Cesgranrio, Fundação Vale e Fundação Casa. O leque é enorme, já que estes atores possuem cada qual seus interlocutores, ampliando sobremaneira o quantitativo de empresas interessadas na mercantilização do ensino brasileiro. (Fonte: COLEMARX/UFRJ)

Capítulo 3. A Universidade como território intelectual: a escala regional sul-americana.

(...)
*Cantamos porque o rio está soando
e quando soa o rio/ soa o rio
cantamos porque o cruel não tem nome
embora tenha nome o seu destino
Mario Benedetti*

Assim como apontado no final do primeiro capítulo desta tese, buscamos analisar o reescalonamento do projeto burguês de sociedade, no Brasil e na Argentina. Entendemos que a burguesia alterou sua escala espacial de atuação para adequar-se ao contexto do estágio do capitalismo mundial, vivenciado por estas duas nações. Identificamos estas mudanças escalares a partir do uso da noção de reescalonamento proposto por Brenner (2010). Tentou-se mostrar até aqui um movimento duplo, que obedeceu a uma lógica local associada à mundial. Desta forma, as burguesias brasileiras e argentinas preocuparam-se em manter sua hegemonia, acompanhando a dinâmica espacial, exigidas pelas transformações do sistema capitalista mundial.

Evidentemente, nos debruçamos sobre a história da constituição do ensino superior e, mais precisamente, das universidades brasileiras e argentinas, para confirmar que estas são parte fundamental do projeto de sociedade das classes dominantes, que se choca com os interesses das classes dominadas, exprimindo assim parte do conceito marxista de luta de classes. Destarte, o processo de reescalonamento das universidades esteve em consonância com os requisitos estabelecidos pelo novo plano político e econômico das burguesias argentinas e brasileiras, intrinsecamente relacionado à imposição da doutrina neoliberal nestes países. O período neoliberal é fundamental para nossos estudos, uma vez que nele sacramenta-se a formação de blocos econômicos regionais, que nesta tese identificamos como mais uma estratégia de manutenção do poder das burguesias argentinas e brasileiras no plano político, econômico e cultural na América latina (e no mundo). Vale lembrar que as escalas locais e nacionais originaram o debate acerca do conceito de território, já que identificamos que as próprias universidades tornaram-se territórios intelectuais, onde distintos grupos a disputam politicamente. Portanto, parte-se de uma escala local, passando por uma escala nacional e finalmente, chega-se a uma escala de atuação política e econômica que ultrapassa as fronteiras dos países (processo de integração), que aqui denominaremos de região.

O conceito de região é chave para a ciência geográfica, tendo ele vasta trajetória na produção do saber geográfico. Em um primeiro momento, o conceito fora tratado sob um viés descritivo-paisagístico, característico das escolas tradicionais, a chamada Geografia Tradicional. Em um momento posterior, a região era identificada mediante rigorosa metodologia matemática, presentes na chamada Geografia Teorético-Quantitativa. Cabe destacar que o apelo da geografia por metodologias matemáticas estava relacionado à legitimação desta enquanto ciência, já que os critérios da época propugnavam que a matemática deveria ser adotada como metodologia exclusiva por aquelas disciplinas que almejavam o status de ciência. Para a problemática que nos propomos nesta tese, o conceito de região deve ser mais amplo, distanciando-se sobremaneira das definições oriundas das antigas escolas de pensamento da geografia. Segundo Haesbaert (2010), a região deve ser entendida na

(...) relação entre a parte e o todo, o particular e o geral, o singular e o universal, o idiográfico e o nomotético ou, em outros termos, num enfoque mais empírico, entre o central e o periférico, o moderno-cosmopolita e o tradicional provinciano, o global e o local... são muitas as relações passíveis de serem trabalhadas por trás daquilo que comumente denominamos questão ou abordagem “regional” (p.9).

Desta forma, diferentemente do habitual, propomos nesta tese não um mero recortamento estável do espaço, de modo a estabelecer nele seus aspectos aderentes, mas, sim, compreender a região em seu aspecto dinâmico. Diferentemente de Haesbaert, Milton Santos (2002) analisa a mudança do conteúdo da região a partir do estágio da globalização que nos encontramos,

Acostumamo-nos a uma ideia de região como subespaço longamente elaborado, uma construção estável. Agora, neste mundo globalizado, com a ampliação da divisão internacional do trabalho e o aumento exponencial do intercâmbio, dão-se, paralelamente, uma aceleração do movimento e mudanças mais repetidas, na forma e no conteúdo das regiões (p.246-247).

Assim, dada a complexidade que o conceito de região se apresenta atualmente, nesta tese ele funcionará mais como uma questão de ordem teórico-metodológica, que embasará nossa análise acerca do reescalonamento do poder das burguesias. No entanto, não nos furtaremos à preocupação de que denominaremos *região* a circunscrição dos países que compõem o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, embora, como dito acima, entendamos este conceito de forma ampla

(...) a região não estaria no mesmo patamar de conceitos como território, lugar e paisagem, mas numa situação intermediária entre a grande categoria mestre, o espaço, e esses conceitos mais diretamente vinculados ao mundo das práticas – sejam elas políticas, econômicas e/ou culturais (ou se quisermos, de modo mais estrito: o território e as relações de poder, o lugar e a experiência de vida, a paisagem e o campo de representações) (HAESBAERT, 2010A, p.179).

Apoiando-nos nesta definição, argumentamos que o entendimento da universidade enquanto território(s) não é alterado, o que se modifica neste contexto são as estratégias da burguesia para ampliar seu poder, através da integração entre países. Em outras palavras, a universidade é inserida, como um território, na lógica da integração regional, que, evidentemente, relaciona-se diretamente ao projeto político das burguesias. Portanto, a mudança do conteúdo e da forma sofridos pelo conceito de região, assim como argumentou Santos são considerados elementos fundamentais para nossa análise espacial escalonada que se alicerça no período compreendido da chamada doutrina neoliberal.

3.1 Contexto político – Governos Neoliberais.

3.1.1 Alfonsín e Sarney

O período de transição democrática do Brasil e da Argentina ocorreu na década de 1980, de maneira distinta. Isso teve relação com as características das ditaduras militares implantadas neles, ou seja, enquanto no Brasil a ditadura (empresarial) militar perdurou por 25 anos ininterruptos, na Argentina houve três momentos descontínuos em que os militares tomaram o poder. Cabe lembrar que a ditadura militar brasileira atravessou menores momentos de crises econômicas e teve um processo de transição construído ao longo dos anos, através da luta do MDB (Movimento Democrático Brasileiro) apoiada pela pressão popular. Já a ditadura argentina não possuiu transição gradual e segura, tendo um desfecho abrupto, com a Guerra das Malvinas (abril a junho de 1982)⁶⁴.

Essa diferença na conclusão de cada ditadura influenciou os anos subsequentes e determinou a concepção de democracia defendida pelos povos de ambos os países. Segundo Fausto (2004),

64

A Guerra das Malvinas foi usada como moeda política pelos militares, que acreditavam que os Estados Unidos da América (EUA) os apoiariam em detrimento da Inglaterra. Segundo Fausto (2004), a Argentina contava com a solidariedade pan americana, subestimando os laços históricos entre EUA e Inglaterra. Por fim, os EUA apoiou a luta inglesa deixando ao largo a batalha argentina.

Em grande medida, as crenças revolucionárias foram abandonadas, a crítica à chamada “democracia formal” perdeu consistência e os valores democráticos ganharam relevância. Este último fator significa reconhecer a importância das eleições; a legitimidade do mandato dos eleitos; o respeito à liberdade de expressão e de opções que vão da religião à sexualidade; a tolerância da opinião alheia, o que corresponde a um certo grau de incerteza na afirmação de opiniões de cada um. (FAUSTO, 2014, p.460).

O reconhecimento da importância das eleições diretas como expressão de um regime democrático não se deu de forma completa no Brasil, onde em 1984 as ruas foram tomadas reivindicando as “Diretas Já”. Isso porque, as eleições diretas no Brasil só se efetivaram no âmbito estadual e municipal, mas não nacionalmente. Diferentemente da história argentina, em que as eleições diretas foram instituídas em todas as esferas políticas. Não só nestes dois, mas na maioria dos países que experimentaram as ditaduras militares, acreditava-se que as eleições diretas eram consideradas a única possibilidade de se resolver os problemas herdados do período posterior, como, por exemplo, a restauração de direitos humanos, diminuição das desigualdades sociais e reestabelecimento da organização financeira, pondo fim à temida inflação.

Não seria coerente, contudo, apontar, hoje, que o povo que lutou na década de 1980 possuía uma análise de conjuntura errada ao sustentar firmemente que as eleições diretas seriam responsáveis por mudanças sociais e políticas de que almejavam há anos. A transição democrática desempenhou funções positivas para ambas as nações ao criarem condições materiais e imateriais para que o povo se organizasse nas ruas; para que partidos outrora jogados à clandestinidade pudessem retomar suas ações políticas; para que se empenhassem em construir e modificar as leis superiores de cada país, entre outros. No entanto, em cada país a história teve início distinto, mas o desenrolar acabou sendo semelhante, sobretudo, por serem economias competitivas e competidoras entre si e, ao mesmo tempo, por estabelecerem relações comerciais importantes entre si.

Assim, na Argentina, as eleições diretas foram estabelecidas logo após o fim da ditadura militar, em 1983. Ávidos por mudanças sociais, os argentinos apostaram em um candidato pertencente à ala radical, em detrimento da candidatura peronista. Raul Alfonsín foi eleito, tomando posse em dezembro de 1983. Apesar de sua trajetória perpassar pelo partido União Cívica Radical (UCR), considerado um dos mais antigos e hegemônico pela classe média do país, Alfonsín sustentava um discurso progressista, sendo reconhecido por intelectuais do país como o candidato capaz de modificar a situação de crise financeira e política do país.

No entanto, os desafios que este governo enfrentaria nos primeiros anos do mandato foram suficientes para desmitificar a áurea progressista dele. A força que os sindicatos peronistas exerciam naquele período foi a contraposição necessária para fragilizar o novo governo. Fausto (idem) afirma que o então ministro do trabalho durante o governo de Alfonsín, tentou homologar a Lei de Associações Profissionais, cujo objetivo era ampliar a atuação dos sindicatos, tornando-os mais democráticos e pluralistas. Abolindo, portanto, o centralismo do sindicato único, organizado por ramo de atividade. Nesse sentido, argumenta-se que o governo de Alfonsín obteve êxitos políticos, no sentido de realizar a transição democrática de forma concisa, porém, fracassou no aspecto econômico.

Os anos Alfonsín também não foram hábeis para conter a grave crise econômica herdada do período ditatorial. Por esta razão, o governo optou pela ajuda de renomados economistas de vertente keynesiana, que formularam em 1985 o chamado Plano Austral. Este tinha por objetivo estimular a economia através de uma moeda forte, impulsionando as trocas comerciais dentro e fora do país, ampliando o poder de compra e assegurando a melhoria dos serviços públicos oferecido à população. Estes serviços incluíam também a educação pública nas universidades, que tendiam a se concentrar em Buenos Aires.

Desse modo, uma das principais heranças do período ditatorial consistia na concentração dos serviços educacionais na metrópole, em detrimento das áreas periféricas. A tendência à mudança dessa situação só foi possível com a chegada de Alfonsín ao poder, que expandiu esses serviços, descentralizando-os. Assim, embora este governo tenha sido frágil do começo ao seu fim, foi, sem dúvida, aquele que mais puniu e julgou os militares criminosos da época ditatorial. O seu fim repentino não se deu sem que antes se tentasse uma guinada política, isto é, a entrada dos sindicatos peronistas ao governo, nas eleições de 1987 (governador e deputados).

Foi neste contexto de tentativa de salvar o governo de Alfonsín que os peronistas retomaram ao poder, resultando na vitória de Carlos Menem, em 1989. Curiosamente, Menem assumiu antecipadamente o poder, uma vez que a economia argentina já estava fora de controle, após o fracasso do Plano Austral e do receio da hiperinflação. Segundo Fausto (ibidem), a comparação entre os governos Alfonsín e Sarney, no Brasil, só pode ser estabelecida mediante muitas ressalvas. Isso porque, Sarney não possuía a legitimidade de Alfonsín, já que as eleições para presidente no Brasil não foram diretas – o presidente e vice-presidente foram escolhidos pelos parlamentares. Além disso, durante a ditadura, Sarney pertenceu a União Democrática Nacional (UDN)⁶⁵, aderindo ao pensamento

65 Sarney pertenceu ao setor considerado mais progressista da UDN, a chamada “bossa nova”.

democrático de fato apenas ao fim do período ditatorial. Sem contar a sua parca inserção no cenário político nacional ao longo dos anos, pois sua carreira política estava alicerçada em uma poderosa oligarquia circunscrita ao estado do Maranhão; com o quase monopólio dos meios de comunicação deste lugar. Para o autor:

Não obstante tudo isso, o governo de Sarney e o de Alfonsín, que aliás se aproximaram, com eficácia no plano das relações internacionais, assemelharam-se pelo fato de terem logrado êxito político, em maior ou menor grau, e terem fracassado no plano econômico. Também em ambos os casos, o êxito político diz respeito à construção institucional, e não ao prestígio dos dois governantes, que saíram do governo com níveis de rejeição muito altos, embora o desastre final de Alfonsín não se compare à impopularidade de Sarney. (Ibdem, 2014, p.464).

Semelhante à postura de Alfonsín, Sarney empenhou-se em garantir as liberdades democráticas, com o fim da censura, porém manteve o Serviço Nacional de Informação (SNI) ativo. Em 1986, este governo foi responsável pelas eleições diretas ao Congresso e aos governos de estados. Estas eleições foram importantes do ponto de vista da mudança que o povo brasileiro queria, pois seriam estes congressistas eleitos que conceberiam a nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988. Por esta razão Fausto (ibdem) sustenta que o governo Sarney foi exitoso no aspecto político, mas o mesmo não se pode afirmar no aspecto econômico.

Em meados do ano de 1985, o Brasil apresentava índices inflacionários muito elevados, em torno de 223% (1984) e 235% (1985), além de a dívida pública ser considerada insustentável. Em um primeiro momento, optou-se por uma política de austeridade fiscal, cujo objetivo era o de conter o vertiginoso processo inflacionário. Porém, o então Ministro da Fazenda, Francisco Dornelles, não resistiu à pressão popular e demitiu-se no mesmo ano em que propôs o plano. Essa alteração ministerial fragilizou ainda mais o governo de Sarney, forçando-o a impor um novo pacote econômico, o Plano Cruzado, anunciado no início de 1986.

Percebe-se que os caminhos trilhados por ambos os governos, Alfonsín e Sarney, possibilitaram um desfecho político distinto, enquanto na Argentina houve o retorno dos peronistas ao poder; no Brasil, propiciou o surgimento do fenômeno Fernando Collor de Mello, nas eleições de 1989. A vitória de Collor foi possível graças ao grande apoio que a mídia, sobretudo a Rede Globo, ofereceu ao candidato durante o segundo turno em detrimento de seu opositor, o sindicalista metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva. O mote da campanha de Collor era a de “caça aos marajás”, combate à corrupção

e aos altos salários dos funcionários públicos. Dessa forma, apresentou-se como o salvador econômico do país.

A figura de Collor era enigmática, já que não possuía qualquer ligação com partidos de expressão (pertencia ao PRN – Partido da Reconstrução Nacional), construindo sua carreira no pequeno estado de Alagoas, como governador. No entanto, durante seu mandato no governo de Alagoas, tornou-se conhecido por enfrentar veementemente as políticas de Sarney. Vale destacar que desde o seu surgimento, Collor já era considerado um fenômeno passageiro, só não era sabido que esta passagem se daria tão rapidamente. Seu governo de pouco menos de 2 anos, cairia de fato com o lançamento do Plano Collor, coordenado pela então ministra de Zélia Cardoso de Mello.

O Plano Collor foi a medida que mais traumatizou e impactou a vida da população brasileira durante anos, ao proibir o acesso a depósitos bancários por dezoito meses, permitindo apenas saques irrisórios. Somado a isso, fora anunciado o congelamento de preços, cortes de despesa pública e elevação de impostos. Uma combinação bastante explosiva, que impulsionou a organização das classes médias, incluindo o movimento estudantil (União Nacional dos Estudantes), os chamados “caras pintadas”; culminando com o impeachment, situação nunca antes vivida pelo país.

3.1.2 Menem e FHC

Assim, enquanto na Argentina se consolidava um prestigiado governo Menem, no Brasil, experimentávamos um dos períodos de maior instabilidade política. Com o fim trágico do governo Collor, assume até o fim do mandato (1994) o vice-presidente, Itamar Franco. Este carregava a responsabilidade de contornar a crise deixada pelo governo anterior; destacando-se, neste período, as alterações ministeriais, sobretudo o da Fazenda, com a nomeação de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Em fins de 1993, é lançado o Plano Real, que conseguiu finalmente conter o avanço da inflação – em fins do governo Collor girava em torno dos 80%. O sucesso do Plano foi responsável pela vitória de FHC à presidência, no ano de 1994.

Embora apresentem semelhanças, os governos de Menem e FHC situam-se em momentos distintos, já que Menem governou por mais de dez anos, mais precisamente de julho de 1989 a dezembro de 1999, enquanto FHC governou de a janeiro de 1995 a janeiro de 2002, perfazendo 8 anos de mandato. No período de redemocratização dos dois países, as reeleições tornaram-se possíveis graças às reformas constitucionais que os próprios presidentes levaram a cabo. No caso de Menem,

(...) chegou ao Pacto de Olivos e à aprovação da reforma constitucional, a qual consagrou o princípio das eleições diretas, com a possibilidade de segundo turno e a reeleição. (...) No caso de Fernando Henrique Cardoso, a reeleição foi introduzida por emenda constitucional, em junho de 1997, cuja tramitação no Congresso resultou em desgaste para o presidente, diante das acusações, por parte da oposição, de compra de votos, embora nunca comprovadas. (Fausto, 2014, p.474).

Além das já mencionadas semelhanças, ambos os governos atravessaram o pensamento político dominante da década de 1990. Segundo ele, o crescimento econômico só seria alcançado se houvesse estabilização da moeda, ampliação do comércio internacional, alteração das funções do Estado, que deveriam ser reduzidas para evitar novos períodos de crise. Naquele momento, instituições supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), passaram a exigir à subordinação dos países a este pensamento político, para a concessão de empréstimos financeiros aos mesmos.

3.2 Neoliberalismo em Menem e FHC

A implementação da doutrina neoliberal nos dois países se deu de maneira diferente. Enquanto na Argentina o presidente eleito possuía longa carreira política, que se fizera no interior do peronismo, no Brasil, FHC havia ocupado poucos cargos políticos, sendo reconhecido prioritariamente pela elite intelectual acadêmica brasileira. No entanto, Fausto destaca que,

(...) com uma característica em comum: a percepção de que o mundo e os respectivos países viviam um novo quadro, ao qual era necessário dar uma resposta que não passava pelas fórmulas protecionistas do nacionalismo, pela sustentação de um certo tipo de *welfare state*, no caso argentino, nem muito menos pelas antigas receitas populistas, as quais, aliás, Fernando Henrique nunca sustentara (FAUSTO, 2014, p.476).

Em 1989, ao assumir o poder, Menem converte-se à linha neoliberal, e se apropria do discurso dos novos tempos para justificar sua escolha. E este seguiu a doutrina sem ressalvas, aplicando-a em todos os setores. No plano econômico, seguiu o receituário dos órgãos financeiros internacionais; no setor das relações internacionais, o governo aproximou-se da política norte-americana. Sintoma disso

foi o envio de tropas argentinas ao Golfo Pérsico e à Iugoslávia e, também, o abandono da política de não-alinhamento.

No Brasil, FHC manteve relações diplomáticas com os EUA, porém não deixou de lado as relações existentes com Cuba e China, ao mesmo tempo em que fortaleceu as relações diplomáticas no interior do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Desse modo, argumenta-se que a política adotada por FHC foi de independência aos ditames do FMI, BM e, mais estritamente, do governo norte-americano⁶⁶. Ainda em comparação entre os dois governos, argumentamos que do ponto de vista da política interna havia diferenças conjunturais.

Menem assume o poder antecipadamente, sem ter maioria na Câmara de Deputados, fato que duraram longos seis meses, modificando após a entrada de uma bancada justicialista majoritária. Mesmo com este quadro, a Câmara nem sempre acatava à política feita pela presidência, forçando Menem ao que Fausto (ibidem) chamou de “terrorismo da argumentação”. Dado o contexto de instabilidade econômica, somada à ameaça de hiperinflação, não existiam propostas que se diferenciavam daquelas apresentadas pelo governo, fazendo com que estas fossem acatadas pelos deputados, por falta de opção. Contudo, diante do sucesso e da resolução pontual das propostas do governo, este foi sendo reconhecido e legitimado por estes deputados, que passaram a acatar as iniciativas com menos resistência.

Por outro lado, inicialmente, FHC obteve maiores facilidades no diálogo com a Câmara, uma vez que uma das suas preocupações iniciais foi de estabelecer um amplo arco de alianças. Além disso, FHC assume o poder em um contexto econômico favorável, pois com o Plano Real, esperava-se que as taxas inflacionárias se mantivessem estáveis por muito tempo⁶⁷. No entanto, nem todas as negociações se desenrolavam de maneira simples e rápida, isso porque a Constituição de 1988 dispunha de diretrizes que dificultavam a promulgação das emendas, já que deveriam passar por um complicado procedimento legislativo⁶⁸. Foi assim com todas as reformas propostas por FHC, tais quais, fim dos monopólios estatais nas áreas de infra estrutura, reforma da previdência social, reforma da administração pública, entre outras.

A reforma do Estado, levada a cabo pelo presidente Menem, não sofreu restrições tão amplas

66 Notadamente a partir da negativa de inserção no acordo comercial denominado ALCA, Área de Livre Comércio das Américas. Em que o governo brasileiro entendeu que este não seria vantajoso, uma vez que inibiria o desenvolvimento das indústrias nacionais, ampliando a dominação de produtos estrangeiros (sobretudo, norte americanos) em nossos mercados.

67 Embora as taxas inflacionárias estivessem controladas, a balança comercial apresentava índices desfavoráveis, uma vez que as exportações sofreram queda em função da valorização espetacular da moeda naquele momento.

68 Dois turnos de votação, em cada casa do Congresso, dependendo a aprovação do voto favorável de quatro quintos dos respectivos membros (art.60, par.2). (FAUSTO, 2014: 479).

para ser implantada como no Brasil. Isso porque, o país aprovou rapidamente duas leis específicas, em meio à saída antecipada de Alfonsín e à instabilidade econômica, a saber,

(...) a Lei de Emergência Econômica, que suspendeu todo tipo de subsídios, incentivos e privilégios às empresas e autorizou também a demissão de servidores do Estado; e a Lei de Reforma do Estado, que declarou a necessidade de privatizar uma extensa lista de empresas estatais e delegou ao presidente da República poderes para dispor sobre a forma das privatizações (FAUSTO, 2014, p.479).

Não somente as leis promulgadas foram responsáveis pela nova lógica privatizante, mas, também, o fato de Menem ter seguido uma linha de concessão às províncias, fortalecendo seu apoio via troca de favores políticos. Diferentemente, no Brasil, a partir da Constituição de 1988, o sistema federativo torna-se um dos mais descentralizado do mundo, garantindo certo grau de autonomia para os estados e municípios. O governo de FHC não conseguiu alterar esses dispositivos⁶⁹, sintoma disso foi o aumento das transferências da União para os estados e municípios ao longo de seu mandato, segundo Fausto (ibdem), estas subiram de 5,22% do Produto Interno Bruto (PIB) para 7,02%, entre 1995 e 2001.

Em maio do ano 2000, o governo promulgou a Lei de Responsabilidade Fiscal, que estabeleceu controles efetivos sobre as contas da União, estados e municípios; entre elas, cabe destacar proibiu as despesas permanentes sem que houvesse fontes de financiamento, além de estabelecer limites para o valor dos salários dos servidores públicos. Caso haja inobservância dos dispositivos de que tratam a Lei, os estados e municípios estão sujeitos à penalidades, que incluem a proibição de transferências da União a estes. Sob o jugo desta lei, os gastos públicos passaram a ser rigorosamente controlados, impedindo o exercício de práticas clientelistas e populistas.

Os dois governos, Menem e FHC, a partir dessas reformas passaram a exercer funções legislativas, confundindo suas atuações com as dos Congressos. Essa tendência à centralização do poder pode estar relacionada à crise dos Parlamentos e aos problemas decorrentes da sobreposição de poderes. O contexto a que ambos os governos estavam submetidos também é reflexo dessa postura centralizadora, uma vez que necessitavam dar respostas rápidas às sucessivas mudanças conjunturais nacionais e internacionais.

⁶⁹ Embora o governo não tenha obtido sucesso na alteração do modo de redistribuição de recursos para os Estados e Municípios, logrou êxito ao promulgar a Lei de Responsabilidade Fiscal, antecedida por duas medidas, o programa de redução da participação dos governos estaduais nas atividades bancárias e o refinanciamento das dívidas de estado e município, alicerçadas aos programas de ajuste fiscal.

Em relação à conjuntura internacional, vale destacar que neste fim da década de 1990, os países da periferia do capitalismo enfrentavam uma grave crise de financiamento. Tal crise tornou-se aguda, sobretudo, a partir da moratória russa, em agosto de 1998. O Brasil enfrentou uma de suas piores crises, já que adotou uma política de câmbio flutuante, estabelecendo metas de superávit primário e de inflação. Ambas as medidas faziam parte de uma tentativa do governo em se estabelecer no mercado mundial, oferecendo segurança aos seus credores externos.

Diferentemente de FHC, Menem assume o governo sem um plano macroeconômico definido, mesmo evidenciando seu afastamento dos preceitos peronistas; este fator garantiu um clima de instabilidade e insegurança durante os seus primeiros dezoito meses de governo. Somente com a entrada de Domingo Cavallo, no Ministério da Economia, em 1990, a política econômica do governo tornou-se mais definitiva. Isso significava a opção pela redução dos poderes do Estado, sobretudo, a partir da política de privatizações, abertura comercial e rigidez do regime cambial.

A entrada de Cavallo representou também a associação ao Plano de Conversibilidade, que estaria relacionado à fixação da paridade de um peso por dólar, a partir de janeiro de 1991; além da proibição, por lei, de que o Estado emitisse moeda que excedesse suas reservas em dólar. Segundo Fausto,

O plano foi recebido com entusiasmo, e a Argentina cresceu em ritmo impressionante até a crise mexicana, iniciada em fins de 1994. (...) o PIB anual elevou-se, na média, 9,1% entre 1991 e 1994. Houve ganhos salariais na área privada, dada a maior demanda de trabalho, embora crescesse também o desemprego gerado pela reestruturação da economia. A inflação desabou (...) contribuindo a queda para garantir, por vários anos, o prestígio de Menem. Na medida em que forçava maior competitividade empresarial, a conversibilidade favoreceu também avanços tecnológicos, sobretudo no meio rural (FAUSTO, 2014, p.485).

O entusiasmo foi interrompido pela crise mexicana, que retirou divisas de fundos internacionais da Argentina. No entanto, o país buscou apoio político-financeiro no Fundo Monetário Internacional e no Banco Mundial. Tal apoio foi possível mediante cortes orçamentários, redução de salários no setor público federal sem contar o aumento de impostos, ingredientes fundamentais na receita imposta pelas agências supranacionais de financiamento.

3.2.1 Privatizações em Menem e FHC

Comumente, o tema das privatizações das empresas públicas é justificado pela melhoria dos serviços oferecidos, diminuindo as ações do Estado, com o objetivo de equilibrar as finanças. Contudo, esconde o pano de fundo do interesse das empresas internacionais de atuar em territórios da periferia do capitalismo, visando maiores taxas de lucro. O Brasil foi um dos últimos países a adotar a política de privatizações, graças à luta dos trabalhadores e trabalhadoras organizadas em sindicatos e movimentos sociais, principalmente. Na Argentina, após o desastroso governo de Alfonsín, a política de privatização passou a ser uma possibilidade. No entanto, somente com Menem, quem rompeu com todas as orientações peronistas, o programa de privatizações foi levado a cabo; sobretudo após a entrada de Cavallo no governo.

A entrada de Cavallo para o ministério da Economia inaugurou um novo momento da economia argentina, pois a partir daí o país passou a ganhar a confiança da chamada comunidade de negócios internacionais. Diante disso, a política de privatizações estendeu-se pelos dois mandatos de Menem, expandindo-se para variados campos, desde a companhia aérea (Aerolíneas Argentinas), até áreas estratégicas como gás, petróleo, telefonia, entre outros.

No Brasil, embora tenhamos adotado tal política tardiamente, o projeto de privatizações teve seu germe no final dos anos de 1970, logo no início do governo de Figueiredo. Neste governo, as medidas foram de reduzir o crescimento das estatais, sem interferir no desenvolvimento e no papel do Estado. Em 1981, a privatização foi incluída na agenda de política econômica, com a criação de uma Comissão Especial de Desestatização, que identificou 140 empresas públicas prontas para serem privatizadas, embora em sua maioria fossem de pequena importância estratégica e econômica. Segundo Fausto,

(...) a maior parte das vendas foi feita pelo BNDES, cuja motivação estava mais relacionada à necessidade do Banco de se livrar de empresas problemáticas e deficitárias do que a uma percepção favorável à privatização, no âmbito de uma estratégia geral. Não por acaso, o Banco Mundial concluiu, em relatório de 1989, que “o primeiro flerte do Brasil com a privatização fora um clássico exemplo de fiasco” (FAUSTO, 2014, p.488).

A agudização do processo de privatização, no Brasil, se deu em meados dos anos 1990, com o governo de FHC. Segundo Fausto, duas estratégias foram tomadas para a execução do projeto: acabar

com os monopólios (infra-estrutura) e incentivo aos governos estaduais para desenvolvimento de programas próprios de privatização. Esse processo somente foi possível graças às negociações no Congresso brasileiro, diferentemente do que ocorreu na Argentina. A referida negociação com o Congresso residia na alteração do texto da Constituição Federal (de 1988), que previa o monopólio da União sobre a exploração e refino de Petróleo e a exploração do gás natural; além da possibilidade de concessão dos serviços telefônicos, de telecomunicação, portos e serviços de transporte.

O processo de privatização deu suporte para o programa político de estabilização econômica do país, sobretudo, com o Plano Real. E embora tenha sido uma forma de evitar o aumento da dívida pública, não foi capaz de conter o crescente déficit fiscal registrado em 1995. O processo de privatização da Argentina diferenciou-se do caso brasileiro, já que a destinação de recursos fora canalizada para gastos públicos e não para o pagamento da dívida externa. Embora o processo de privatização dos serviços esteja em curso, não é possível esquivar-se dos problemas políticos advindos com ela.

O processo de privatização, no Brasil e na Argentina, provocou clara perda de soberania dos países sobre seus recursos naturais e de setores estratégicos. Além disso, os ataques direcionados ao mundo do trabalho intensificaram-se sobremaneira neste mesmo período. No caso do governo FHC, o problema mais grave envolveu a Previdência Social, já que a Constituição de 1988 incluiu a Seguridade Social, Previdência, Assistência Social e Saúde no debate sobre a Previdência. Outro ponto relevante é que a Constituição distinguiu os regimes jurídicos entre os trabalhadores, públicos e privados.

Na Argentina, a reforma da previdência foi mais aguda, optando-se diretamente pela previdência privada. Com um número reduzido de beneficiários, a carga de pagamentos do Estado diminuiu, uma vez que somente os trabalhadores mais antigos permaneceram nela. As crises experimentadas em fins da década de 1990 e início da de 2000 deram origem ao aumento das taxas de desemprego e da violência em ambos os países. A vida dos argentinos foi seriamente afetada por esta crise, que modificou o padrão social do país, tais quais, qualidade de vida, segurança pública, estabilidade no trabalho, entre outros. Esta tendência também foi sentida no Brasil, onde os níveis de criminalidade superaram em muito os apresentados pela Argentina.

Foram notórias, por exemplo, as perdas materiais envolvendo o funcionalismo público em geral e o setor industrial. A chamada crise fiscal contribuiu sobremaneira para a diminuição de investimentos públicos nestes setores, em especial na educação. Tal política austera promoveu o desmonte da universidade pública, influenciando negativamente tanto a qualidade de ensino quanto a carreira do

professor, convertendo-a em um martírio produtivo pouco atraente.

3.3 A Universidade no âmbito das relações econômicas neoliberais e burguesas.

O entendimento sobre o papel das universidades no contexto econômico atual perpassa por remontar as origens do Estado moderno. Neste período histórico, a universidade já surge como ferramenta imprescindível para manutenção e adequação da sociedade à ordem capitalista e burguesa, isto é, a universidade apresenta-se como locus da produção científica e tecnológica, aspectos garantidores da dinâmica do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Como destacamos no último item, o período neoliberal é marcado por políticas restritivas à atuação do Estado, que deve estar disponível – politicamente e financeiramente – apenas em momentos de crise ou quando solicitado pelas forças de mercado. David Harvey, mais sucintamente assim o descreve

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de reestabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. (...) A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo) na criação do poder de uma elite econômica (HARVEY, 2005, p. 25).

Em termos globais, notadamente, as décadas de 1970 e a de 1980 assistiram a ascensão de governos ultraconservadores nos principais centros mundiais de poder, na Inglaterra com Margareth Thatcher (1979), nos EUA com Ronald Reagan (1980) e na Alemanha com Helmut Kohl (1982). Estes governos foram marcados pela execução de políticas neoliberais e, no campo da educação superior, estabeleceram políticas contrarreformistas, cuja disputa envolvia a alteração das tradicionais regras de gestão e financiamento universitários (SILVEIRA&BRANCHETTI, 2016). Além disso, a preocupação destes governos perpassava pela intervenção na concepção de liberdade e autonomia universitária, ou seja, mediante a adequação dos currículos e dos projetos de pesquisa introduziu-se a noção de produtividade e eficiência, transformando a universidade em um apêndice do setor empresarial. Dessa forma, a universidade passava a responder às dinâmicas dos processos de internacionalização da

economia, em níveis mundial, regional e nacional.

Estas novas atribuições da universidade colocaram em xeque as concepções humboldtianas e napoleônicas, vigentes até então. Segundo Silveira&Branchetti (2016), o modelo humboldtiano assume a universidade como instituição que goza de relativa autonomia na produção do conhecimento, possuindo relações estreitas com os interesses de Estado, que utiliza a ciência como força unificadora na legitimação do projeto de sociedade. Por sua vez, o modelo napoleônico se propôs a substituir o antigo modelo de universidade (voltada para a formação teológico-jurista e humanista e autônoma em relação ao poder público) por um sistema administrativo centralizado, constituído de academias dispersas (hoje, os campi). Tal modelo tentou adequar-se às demandas tecnológicas e científicas oriundas do período da 1ª. Revolução Industrial, sobretudo após a República Jacobina, em 1793. Segundo as autoras, a criação da universidade napoleônica subsidiou a introdução de uma administração centralizada de todo o ensino, por meio de um conselho superior com atribuições administrativas, disciplinares e pedagógicas, cuja finalidade seria de defender uma doutrina comum, tendo como mediação o corpo docente. Além disso, as autoras defendem tratar-se de um dos exemplos mais antigos da instrumentalização da universidade pelo Estado, tendo o objetivo de modernizar o conjunto da sociedade, através da construção de uma identidade nacional e da conformação da classe trabalhadora, uma vez que tal projeto não se apoia em uma concepção filosófica evidente, mas reflete, apenas, uma concepção educacional pautada nas necessidades práticas da classe dominante.

A década de 1960, vê surgir outro modelo de organização da universidade, o norte-americano. Este surge a partir das disputas envolvendo o projeto napoleônico e humboldtiano e, também, como uma resposta ao surgimento de uma sociedade industrial urbana e agrícola. A universidade passa a ser encarada como o centro do progresso e do desenvolvimento econômico da sociedade, rompendo com a ideia inicial da universidade como formadora da elite intelectual. Assim, em uma visão quase universalizante, o projeto de universidade norte-americano pôs ênfase no progresso, convergindo os aspectos culturais aos econômicos; em outras palavras, tal projeto apropriou-se de interesses individuais canalizando-os para o desenvolvimento econômico da sociedade. Neste sentido, argumentamos tratar-se de um projeto que estaria preocupado em formar⁷⁰ a totalidade da sociedade, já que pressupunha o alcance em todos os níveis, desde a pesquisa tecnológica e econômica até níveis intermediários e superiores.

Destarte, sustentamos que os modelos argentinos e brasileiros transitaram entre as formas de

⁷⁰ Neste caso, sustentamos que esta formação teria um caráter mais genérico, preocupando-se mais em qualificar a força de trabalho do que formá-la intelectualmente e criticamente.

organização acadêmico-pedagógicas expostas aqui. No Brasil, a Universidade de São Paulo foi expoente do modelo humboldtiano, enquanto a Universidade do Brasil foi do modelo napoleônico e, após os acordos estabelecidos pela relação MEC-USAID, o modelo norte-americano fora amplamente difundido. Na Argentina, tanto a Universidade de Córdoba quanto a Universidade de Buenos Aires foram expoentes do modelo napoleônico e, somente após a década de 1960, há uma tendência à modificação estrutural destas. Vale dizer que ambos os modelos, que deram origem ao norte-americano, passaram a ser vistos como retrógrados e responsáveis pelo atraso do setor produtivo e do desenvolvimento econômico dos países.

Neste contexto de desestímulo e de conservadorismo das universidades, a América Latina sofrerá influência direta do Relatório Atcon (1961), que colaborou sobremaneira para as reformas universitárias de diversos países do sub-continente. O relatório apresentava-se com o seguinte título: *La Universidad latinoamericana: clase para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, economico y educativo em America Latina.*

Segundo os pressupostos do relatório, todos os níveis de ensino deveriam sofrer alterações de forma que atendam às necessidades do desenvolvimento econômico, promovendo, assim, o elo entre educação e economia, almejados pela elite econômica mundial. Desta forma, a concepção defendida pelo Relatório Atcon era a de que o desenvolvimento econômico somente seria possível mediante o planejamento integrado e coordenado da economia e da educação, alçando a universidade como responsável direta na condução de reformas sociais de maior peso, possibilitando, assim, à região latino americana a cumprir seu papel na divisão internacional do trabalho, qual seja, formar uma força de trabalho qualificada e barata. Para isso, o referido relatório sugeria o aumento do número de universidades particulares em detrimento das públicas⁷¹, isso porque sustentava que as universidades públicas por si só não seriam capazes de atender a essa demanda mundial, em função da burocracia e do tamanho inexpressivo que os Estados possuíam em termos de financiamento e de contratação de pessoal. Evidentemente, tal relatório destacava o Estado como limitador do desenvolvimento econômico e do cumprimento das metas estabelecidas pelo mercado mundial para os países subdesenvolvidos.

Nesta mesma perspectiva, o Relatório Robbins, estabelecido em 1963 na Europa pressupunha também a reorganização do ensino superior de modo a superar os modelos napoleônicos e humboldtianos, vistos como arcaicos. Objetivava-se conduzir o ensino superior europeu a um estágio

71 É possível observar a influência dos pressupostos do Relatório Atcon na Reforma Universitária de 1968, assim como debatido no capítulo anterior.

competitivo nunca antes visto. Assim, tal relatório propugnava a criação de um ensino superior articulado, composto por universidades, escolas, faculdades, institutos isolados tecnológicos de nível superior (SILVEIRA&BRACHETTI, 2016; LEHER, 2008). Passados três anos, em Caen, na França, houve a realização de um Colóquio sobre o ensino superior, que se preocupou, entre outras demandas, em discutir a democratização do acesso e a reforma estrutural da universidade diante do arcaísmo do modelo napoleônico.

De forma nada despretensiosa, a tônica de ambos os relatórios, Atcon e Robbins, era de adoção incondicional ao modelo norte-americano de universidade, além de propor a criação de novas universidades, que deveriam estar adaptadas às constantes mutações de seu tempo. Cabe destacar que o modelo norte americano apresentou características específicas e funcionais à modernização conservadora, uma vez que fora influenciado pelo modelo anglo-saxão modernizado, que, por sua vez, influenciou todo o Processo de Bolonha⁷² na defesa da contrarreforma do ensino superior da União Europeia, processo analisado com mais detalhes no capítulo 4 desta tese. Na América do sul, tal influência foi largamente absorvida pelo Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (SEM – MERCOSUL), em um evidente movimento alicerçado na atuação conjunta entre governos nacionais e o projeto de integração regional, que debateremos com mais especificidade no item a seguir.

3.3.1 MERCOSUL: a educação para a integração regional latino-americana.

De forma emblemática, as integrações regionais existentes se concretizaram pela vertente comercial, foi assim com a União Europeia, com o Mercosul, Nafta, entre todos os outros. Historicamente, os países estabelecem suas aproximações por esta via, uma vez que são estabelecidos acordos de livre-comércio, além de tarifas aduaneiras, podendo avançar um pouco mais com a união de empresas e de suas cadeias produtivas. Assim, a integração regional via economia deve ser encarada como parte de uma etapa, inserida em um projeto político de sociedade. Integrar-se economicamente mostrou-se mais simples do que politicamente, isto é, os países conseguem com maior facilidade estabelecer acordos econômicos de benefício mútuo, porém, não conseguem superar suas diferenças

⁷² Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha, em 19/06/99. De forma resumida, propugnava-se a unificação do ensino superior europeu com o objetivo de aumentar a competitividade das universidades europeias, mediante a constituição do Espaço Europeu do Ensino Superior (anexo 2). O capítulo 4 se preocupará em abordar o Processo de Bolonha com mais intensidade.

políticas a ponto de se integrarem completamente. Por esta razão, Corazza (2010) afirma que a integração política é um processo mais complexo e difícil do que a integração econômica. Evidentemente, a integração política pressuporia a integração de setores importantes como o sociocultural e educacional, que nesta tese terá maior destaque.

A origem do MERCOSUL se relaciona ao ímpeto político de dois países, Brasil e Argentina. Nos itens anteriores foi possível estabelecer uma comparação geral entre os governos considerados por nós, precursores e sacramentadores da doutrina neoliberal. Sustentamos que o surgimento do MERCOSUL está intrinsecamente inserido neste contexto político-econômico. Segundo Lafer (1997), a origem do referido bloco só foi possível mediante a superação das desconfianças entre os dois países. O autor destacou quatro eventos fundamentais que aproximaram os dois países, são eles, a assinatura do Acordo Trilateral (Brasil, Argentina e Paraguai) que versava sobre a utilização da bacia do Rio Paraná, 1979; o apoio brasileiro à reivindicação argentina sobre as Ilhas Malvinas; a redemocratização dos dois países e, por fim, a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, que selou de vez a parceria entre os dois principais países do bloco. Além disso, podemos citar que a crise da dívida externa e o repúdio à ingerência externa aos processos de redemocratização contribuíram sobremaneira para a sua reaproximação (LAFER,1997; ROSEVICS, 2015).

Vale dizer que o complexo contexto mundial, com o fim da Guerra Fria e a imposição da doutrina neoliberal nestes países, acelerou o processo de reaproximação entre os países líderes da América do Sul, Brasil e Argentina. Havia neste reencontro um projeto político e estratégico de aliança e de construção de laços para a concretização da integração regional, que já era notado na Declaração de Iguazu (precedeu o Tratado de Assunção), constituindo-se em um documento central para analisar o projeto político do Brasil e da Argentina naquele momento de transição econômica mundial. O referido documento propugnava a integração com objetivos políticos, econômicos, infraestruturais e socioculturais dos países signatários e, com a sua efetiva concretização, almejava-se a integração de toda a América Latina. Isso porque Brasil e Argentina reconheciam o potencial irradiador que a América do Sul desempenhava no processo de integração dos países latinoamericanos.

Dessa forma, guiado por este objetivo final e prioritário de integração dos países da América Latina, Caetano (2011) e Onuki (2006) segmentaram o desenvolvimento do MERCOSUL em três fases distintas, a saber: 1) de 1991 a 1994, quando da implantação do modelo liberal de integração e de sua institucionalização; 2) 1995 a 2002, período de instabilidade e dificuldades em se avançar com o projeto político e, sobretudo, de enfrentar as crises econômicas internacionais vividas no período e, por

fim, 3) eleição de Luiz Inácio Lula da Silva no Brasil e Néstor Kischner na Argentina, período de impulsão do projeto estratégico de integração sul-americana. Destarte, em todas estas fases, houve fatos que exigiram dos países líderes posicionamentos mais radicais e enfáticos, que contribuíram para estreitar ainda mais a relação entre ambos, além de afirmar uma identidade mercosuliana (ROSEVICS, 2015).

Em 1994, por exemplo, os Estados Unidos lançam a proposta de formulação de uma área de livre comércio da América (ALCA), em que estariam contemplados 34 países, exceto Cuba. A proposta definia que em 10 anos seria estabelecida a livre circulação de bens não agrícolas, serviços e investimentos. Como é sabida, a proposta fora rejeitada pelos países da América do Sul, pois havia um entendimento coletivo de que suas economias seriam profundamente abaladas com a ampliação da dominação econômica estadunidense sobre todos os países daquele continente. Diante deste cenário, as negociações em torno do projeto MERCOSUL aceleraram-se ainda mais, já que caso a ALCA se estabelecesse, o MERCOSUL estaria fadado ao fracasso completo.

Contudo, embora houvesse um esforço para concretizar a integração dos países signatários do MERCOSUL, houve dificuldades na articulação política entre os países. Os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002) fizeram com que o Brasil se tornasse o país mais beneficiado do acordo, uma vez que a abertura econômica favoreceu a indústria brasileira, em detrimento do baixo desempenho industrial das economias dos demais países parceiros do bloco. Vale dizer que a desvalorização unilateral da moeda brasileira, em 1999, prejudicou a já frágil economia argentina, dado os superávits produzidos pelo Brasil, fruto desta atitude. Essa situação causou forte instabilidade política, colocando em xeque o projeto de integração regional (PORTO-GONÇALVES & HAESBAERT, 2006).

O desconforto só foi superado no ano seguinte, durante a 1ª. Reunião de presidentes da América do Sul, realizada em Brasília (31/8 e 1/9/2000), cujo objetivo era divulgar um posicionamento coletivo sobre a ALCA, mas acabou dando lugar à promoção do lançamento da Iniciativa para Integração da Infra-Estrutura Regional Sul-Americana (IIRSA). Tal projeto contribuiria para o projeto de integração, uma vez que diversas áreas estariam contempladas, como a energia, os transportes e as telecomunicações. Pressupunha-se que em dez anos a interligação da América do Sul estaria viabilizada, melhorando as condições de exportação da região, fato que ainda não se concretizou em toda sua plenitude (ROSEVICS, 2015). Ainda neste ano, os governos de Fernando Henrique Cardoso e Carlos Menem fomentaram debates acerca da difícil situação enfrentada pelos países da América do

Sul e reforçaram a importância da dimensão sociocultural para se completar o projeto de integração regional. Desta forma, no âmbito do MERCOSUL foi assinada a Carta de Buenos Aires sobre o compromisso social no MERCOSUL, Bolívia e Chile. Além disso, o referido documento argumentava que a integração regional só ocorreria caso fossem respeitados os princípios da justiça e da equidade social (ROSEVICS, 2015).

De maneira pouco coincidente, os governantes previam as crises econômicas que os países enfrentariam nos próximos anos. Sem dúvida, o primeiro deles foi a Argentina, que em 2001/2002 experimentou um período de forte recessão, que de uma forma ou de outra beneficiou as relações no âmbito do MERCOSUL. Ao assumir interinamente a presidência em 2002, Eduardo Duhalde definiu como prioridade o fim do regime de conversibilidade peso-dólar e a retomada de relações bilaterais com o Brasil. Tais políticas contribuíram ainda mais para a insatisfação da população argentina, que já havia passado pelo famoso *Corralito*⁷³, no ano anterior com o governo de Fernando De La Rúa. No Brasil, a insatisfação com o governo FHC também era gritante, dado os arrochos salariais e as políticas de sucateamento dos serviços públicos. Coincidentemente, em 2003 houve eleições presidenciais em ambos os países e a tônica era a da superação de governos abertamente neoliberais, uma vez que a população clamava por políticas que promovessem o Estado de bem estar social. Além das classes populares, as burguesias estavam receosas com o baixo talento daqueles governos no trato da política macroeconômica, haja vista a desvalorização das moedas e as altas taxas de juros proferidas naquele período.

Essa insatisfação generalizada fomentou a aposta de que governos de partidos centro-esquerda conseguiriam pôr fim às crises econômicas e estabelecer projetos sociais, que melhorariam a qualidade de vida das classes populares. Assim, no Brasil, Lula fora eleito pelo Partido dos Trabalhadores e na Argentina, Néstor Kischner pelo Partido Justicialista de la República Argentina. No decorrer de ambos os governos, evidenciou-se que não havia grandes modificações no macro-projeto destes governos, uma vez que a doutrina neoliberal não fora suprimida, mas, sim, intensificada. Muitas foram as evidências que comprovam a opção destes governos pela manutenção do neoliberalismo e em assumir o projeto burguês de sociedade, que já no início do século XXI sofria algumas modificações. A principal delas é sem dúvida a opção por concretizar a integração regional, favorecendo a convergência de políticas industriais, agrícolas, sociais, educacionais e técnico-científicas dos países membros,

⁷³ O Corralito consistiu em uma medida política-econômica do governo de Fernando de La Rúa, que promoveu o congelamento dos depósitos, bem como, estipulou-se limites para a retirada de dinheiro das contas correntes. Tais medidas tinham o objetivo de impedir a quebra do sistema financeiro, já que o país passava por uma de suas maiores crises econômicas.

avançando no projeto anterior de integração exclusivamente econômica (KATZ, 2016).

Nesse sentido, em 2004, o MERCOSUL amplia sua área de influência, estabelecendo acordos com a Comunidade Andina das Nações (CAN) com o objetivo de estabelecer uma área de livre comércio entre estes blocos, incluindo ainda a Colômbia, o Equador e a Venezuela. Iniciava-se, assim, uma nova etapa do MERCOSUL, disposta a avançar sobre setores antes negligenciados pela lógica abertamente liberal dos governos anteriores. Certamente, um dos setores desassistidos pelo MERCOSUL foi o educacional. No período de sua criação, a educação não era uma prioridade e sequer uma estratégia que impulsionaria a integração regional. No entanto, um fato nos chama atenção. No ano de 1999, o setor educacional passa a ser considerado um serviço comercial, regido pelas regras da organização Mundial do Comércio (OMC). Assim, a educação torna-se uma mercadoria e não mais um bem público oferecido pelo Estado, o que denota a expansão da doutrina neoliberal competitiva e de mercado para o setor educacional.

O projeto de integração regional fortifica-se com o avanço dos distintos setores e a educação se torna estratégica para isso, já que ao se tornar uma mercadoria, proporciona maior fluxo de capitais entre/intra países, aproximando-se das trocas meramente comerciais já estabelecidas dentro do bloco (ROSEVICS, 2015). No entanto, vale dizer que não existem instituições de ensino privadas que se articulem regionalmente, mas o ensino público assim organizado sofre com constantes ações políticas de privatização, sobretudo em países como o Brasil e o Chile, fato que debateremos no próximo capítulo desta tese. Por enquanto, a integração regional via educação tem se processado de duas formas, **acadêmica**: através da cooperação entre as universidades, circulação de docentes e discentes; e **burocrática**: com os acordos de reconhecimento e acreditação de títulos e habilitações profissionais. Segundo Ricobom (2010),

A universidade é uma das protagonistas na construção desse outro sentido da integração, seja por sua própria natureza na produção do conhecimento, como pelo ambiente fértil para o desenvolvimento do diálogo intercultural (p.2).

Concordando com a autora, a universidade torna-se o novo lócus para a materialização do projeto de integração regional. Isto posto, analisaremos no próximo item a criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA e tentaremos, a partir do debate traçado, evidenciar a nossa tese do processo de reescalonamento do projeto burguês sul-americano de sociedade, que utilizou o projeto educacional para completar seu projeto de integração sul-americana e quiçá, latinoamericana.

3.3.2 O Mercosul educacional e a criação da UNILA.

No momento em que o projeto MERCOSUL fora formulado, o tema educacional estava completamente ausente, haja vista o Tratado de Assunção, que instituiu o bloco econômico, não fazer menção à questão educacional em uma perspectiva integracionista. No entanto, ainda no ano de 1991, o Conselho Mercado Comum preocupou-se em inserir o tema educacional no âmbito do plano estratégico do bloco. Neste processo, fora criada a Reunião Mercosul Educacional (RME), que instituiu o Setor Educacional do Mercosul (SEM), assim como inicialmente colocado no final do item 3.3. As RMEs tinham o objetivo de viabilizar a integração das estruturas educacionais dos países membros através de incentivos à cooperação universitária, harmonização de currículos de História e de Geografia, do incentivo ao ensino de Português e Espanhol e da elaboração de acordos de reconhecimento, certificação, títulos de estudos realizados em países signatários, em qualquer nível de ensino (ROSEVICS, 2015). Por sua vez, o SME⁷⁴ constituiu-se enquanto um espaço burocrático-funcional de coordenação de políticas educacionais, originando instâncias secundárias atreladas à ela. Vale dizer que toda e qualquer política pensada no interior do SME estava subordinada aos Ministérios da Educação dos países, que dispunham de autonomia para acatá-la ou não. Assim, após ter suas atribuições e ações consolidadas, finalmente, em 1998, chegou-se ao consenso sobre qual seria a missão do SME:

Contribuir para os objetivos do MERCOSUL, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração e promovendo educação de qualidade para todos, num processo de desenvolvimento com justiça social e consequente com a singularidade cultural de seus povos (Plano Trienal da SME 1998-2000, Decisão 13/1998).

Os programas desenvolvidos pelo SME tinham a intenção de se desenvolver trienalmente, mas dado os desafios estabelecidos, por vezes, o prazo fora prorrogado. Destacamos os 3 temas centrais envolvendo estes programas: 1) Promoção de estratégias de desenvolvimento educativo para todos os

⁷⁴ Até o ano de 2001, o único órgão oficial do MERCOSUL foi a RME. O SME só fora institucionalizado no fim de 2001 (decisão 15/2001), com os seguintes parceiros: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, ciência e cultura (OEI); Centro Interamericano de estudos e investigação para o Planejamento Educacional da OEA (CINTERPLAN-OEA); Centro Interamericano para o desenvolvimento do conhecimento na formação profissional da organização internacional do Trabalho (CINTERFOR-OIT); Centro de Formação para a Integração regional (CEFIR); e a então Comunidade Econômica Europeia (hoje, União Europeia).

níveis de ensino, vinculados ao projeto de educação; 2) Estabelecimento de um sistema de informação que possibilite o acesso aos dados educativos dos Estados membros; 3) Promoção do conhecimento e do ensino de idiomas Espanhol e Português nos países do bloco. A maior parte dos programas e metas faz relação à consolidação e aperfeiçoamento da união aduaneira, relegando o tema educacional a um plano geral do projeto de integração (ROSEVICS, 2015). Em documento aprovado pelo Conselho do Mercado Comum (CMC), em 1995 (Decisão 09/1995), o tema da educação fora assim tratado:

3.5 A educação - O objetivo permanente nesta área deverá ser o melhoramento da qualidade da educação nos Estados Partes, incorporando-lhe uma dimensão cultural e lingüística. Assim mesmo, há que se aprofundar a integração educativa. Nesse sentido, dever-se-ão ser conciliados os diversos níveis educativos, estabelecer instâncias de formação conjunta de recursos humanos, estabelecer planos de ensino-aprendizado das línguas oficiais do MERCOSUL, articular os sistemas de informação nacionais e reconhecer a formação acadêmica.

Nos dez primeiros anos de existência do MERCOSUL, os Estados membros assinaram distintos protocolos referentes à educação. Evidentemente, não havia certeza sobre as possibilidades de uma integração regional que superasse o viés comercial, incorporando outros setores nesse processo. Com efeito, a institucionalização do SME, em 2001, significou um período em que a área educacional passou a ter mais importância no projeto de integração regional, que se intensificou com a ascensão de governos cujos programas permitiam políticas de cunho conciliatório, ampliando a assistência às classes populares, sem deixar de atender às demandas das burguesias brasileiras e argentinas no processo. Obviamente, este equilíbrio aparente de forças se romperia, inicialmente na Argentina, com a eleição de Mauricio Macri; e logo em sequência, no Brasil, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, ambos os acontecimentos ocorridos em 2016. Contudo, este relevante tema não fará parte do debate trazido nesta tese, devendo ser pincelado no próximo capítulo.

Assim, a evolução do processo de integração regional via educação teve início em meado da década de 1990, quando foram assinados protocolos que diziam respeito ao reconhecimento de títulos (em todos os níveis educacionais) e, se aprofundou no ano de 2006, quando fora assinado o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas, ampliando as possibilidades de mobilidade docente e discente dentro do bloco. Vale lembrar que a docência universitária foi a primeira área regulamentada para o exercício de atividades laborais no MERCOSUL. Com isso, diversos grupos e projetos de cooperação universitária surgiram neste período. Para Rosevics

(2015), o principal deles é a *Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)*⁷⁵, que também é composto pela Bolívia e pelo Chile e mais 30 universidades parceiras. Nenhum destes grupos faz parte do SME, mas surgem estimuladas pelo Projeto MERCOSUL.

Nesse sentido, Corazza (2010) afirma que a consciência de que a integração latino-americana precisa ultrapassar o viés puramente econômico e comercial, impulsionou algumas iniciativas que privilegiavam os setores educacionais e culturais neste processo. Sem dúvida, a União das Nações da América do Sul (UNASUL) e a Comunidade de Estados da América Latina e do Caribe (CELAC) são exemplos deste processo de tomada de consciência. Especificamente, no plano educacional, cabe destacar a iniciativa do Fórum Universitário Mercosul (FOMERCO), que defende uma integração capaz de proporcionar autonomia e desenvolvimento à região a partir de uma noção ampliada. Outras iniciativas, como a Universidade Andina Simón Bolívar (UASB)⁷⁶ de proposição da Comunidade Andina das Nações (CAN) e o Programa Escola Intercultural Bilíngues de Fronteira (PEIBF- entre Brasil e Argentina) também merecem destaque. Certamente, são propostas metodológicas e políticas diferentes, mas que tem em comum o fato de fomentarem a integração regional via educação. Corazza (2010) afirma ainda que tais iniciativas denotam o esforço dos países da América latina na construção de um caminho próprio e autônomo na busca pela integração de seus povos. E a criação da Universidade Federal da integração Latino Americana (UNILA) obedeceu a este ritmo posto pelo conjunto dos países da América do sul e latina.

A criação da UNILA data do ano de 2008, vinculada, portanto, à lógica de interiorização e expansão do ensino superior estabelecido através do programa de governo chamado Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), melhor debatido no próximo capítulo. Com efeito, a UNILA teria sua existência vocacionada à integração regional para defesa e fortalecimento do MERCOSUL e da educação superior latino-americana, para a superação das desigualdades sociais nacionais/regionais e para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável no Brasil (ROSEVICS, 2015; SPYER,2016). Sabe-se que a UNILA fez parte do esforço do governo Lula da Silva, no processo de integração regional. Embora ela tenha sido inspirada na tentativa de integração via educação, ela não pertence ao MERCOSUL. Sua história, até sua definitiva implantação, tem

75 Além da AUGM existem: Associação de Universidades privadas do Mercosul (ASUPRIM), o Consórcio de Universidades Gaúchas (COMUNA), a Rede Deusto, o Grupo Universidade de Fronteira do MERCOSUL (financiada pela CAPES e pela secretaria de Políticas universitárias da Argentina), a rede de Integração e Mobilidade Acadêmica, a Rede de Referentes de Cooperação Internacional de Universidades Nacionais (RedCIUN) e o Conselho de Reitores para a integração da sub-região centro-oeste sul-americana (CRISCOS).

76 Trata-se de um dos casos mais antigos de proposta de integração regional e constitui-se em uma instituição multinacional, de espírito corporativo, criada pelo Parlamento Andino e financiada pelo Sistema Andino de Integração (SAI). Sua missão é de formar líderes no processo de transformação e integração libertadora.

origem na assinatura do Termo de Cooperação Técnica (TCT) entre a União, representada pelo Ministério da Educação (MEC), e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tornou-se, a partir disso, a responsável legal por todos os atos jurídicos que envolvessem a UNILA. Sem dúvida, a maior dificuldade para a implantação da UNILA refere-se às questões políticas envolvendo os diversos agentes que se dispuseram a criá-la e não propriamente com questões financeiras.

No projeto inicial, a UNILA estaria mais voltada para os países do MERCOSUL, mas diante das intenções brasileiras em buscar uma integração regional ampla, acabou envolvendo os povos da América latina como um todo. Dessa forma, observa-se que embora seja uma universidade cujas diretrizes ultrapassem as fronteiras dos países signatários e parceiros, a UNILA é um projeto levado a cabo pelo governo brasileiro, estando, portanto, circunscrita aos interesses estratégicos de integração segundo o projeto brasileiro, isto é, a UNILA caracterizou-se por ser um instrumento fundamental na concretização de um projeto de política externa do governo Lula. Não é de se estranhar que a criação UNILA concretizou-se mediante a criação de uma Comissão de Implantação e do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), que pretendeu ser um laboratório de ideias sobre a integração latino-americana. É este ponto que merece destaque, isto é, cria-se um órgão público brasileiro para congregar e fomentar pesquisas que visem promover uma integração regional. Isso demonstra a tomada de importância do ensino superior e da pesquisa na constituição da estratégia que determinado plano de governo se debruçará para tratar de assuntos ligados à política externa.

Vale dizer que a UNILA tem uma situação diferenciada, por estar em consonância com outros países (assim como a UNILAB, no Ceará; a UNIAM, no Amazonas; a UFFS, na região sul)⁷⁷ e por ser a expressão material de um projeto de integração regional orquestrado pelo governo brasileiro. Neste sentido, sustentamos que a UNILA é a cristalização da atual estratégia geopolítica do Brasil (principalmente) de integrar-se regionalmente para conseguir competir em melhores condições no mercado mundial.

Dessa forma, a universidade pública passa a ser entendida como uma ferramenta fundamental no processo de integração regional e de expansão do poder da burguesia brasileira sobre a América Latina. Rui Mauro Marini e Paulo Speller, ao abordar a questão da universidade brasileira, em 1977,

⁷⁷ Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizada na cidade de Redenção-CE. Da mesma forma que a UNILA, a UNILAB tem o objetivo de estreitar relações com os países africanos que falam o português. Embora a criação desta universidade não tenha relação com uma integração regional, utiliza-se a educação como ferramenta para a aproximação cultural, social e econômica entre o Brasil e estes países, reforçando nossa teoria da agressividade da política econômica externa brasileira. A Universidade Federal da Integração Amazônica -UNIAM, cumpre este mesmo papel integrador entre os países que têm em seu território a Floresta Amazônica. Já a Universidade Federal da Fronteira Sul tem relação com uma proposta de integração entre as cidades e estados localizados na região sul e que são fronteiriços, tema melhor debatido no item 3.5.

sustentam que

É assim como a universidade brasileira cumpre os objetivos que lhe foram destinados pela classe dominante e seu Estado, desperdiçando jovens para elaborar um produto específico - a força de trabalho reduzida, mas altamente qualificada, que necessita o capital -; concentrando massas crescentes de estudantes para levar a cabo sua formação elitista e ultra-especializada; deixando a juventude entrever os amplos horizontes da ciência e da cultura para tratar de impor os conteúdos rígidos da ideologia da classe dominante. (p.22)

E embora os autores estivessem escrevendo sobre a situação universitária brasileira em fins da década de 1970, o texto permanece perfeitamente atual, necessitando, apenas, a inclusão de que além da formação de uma força de trabalho específica que demanda o capital, a universidade brasileira tornou-se a expressão dos mandos da política externa de seus governos. Contudo, como destacado desde o item anterior desta tese, projetos inovadores de universidade foram pensados e alguns, executados, como o caso da UNB, na década de 1960 e o da UNILA, UNIAM e UNILAB, já nos anos 2000. Mas, em função da correlação de forças desfavorável para aqueles grupos que defendiam o ensino superior de qualidade, amplo (universal) e gratuito, o projeto da UNB fora totalmente modificado com o golpe civil-militar de 1964, no Brasil. E hoje, observamos que o projeto inicial destas universidades temáticas, como a UNILAB, a UNILA, a UNIAM, a UFFS e a UFOPA, também estão sendo centralmente modificados. Mas é especificamente sobre caso da UNILA que o item a seguir se preocupa em discutir.

3.5 A UNILA depois de sua criação.

Como apontado no início do item anterior, a criação da UNILA data do ano de 2008, sendo inspirada no projeto Universidade do MERCOSUL, pensado na década de 1990. Por sua vez, o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) criado em 2007, foi a primeira estrutura criada para dar sustentação à criação da UNILA. Este fora concebido com o respaldo do MEC, em maio de 2007 e tinha a missão de ser um centro de ensino para promover pesquisas avançadas e formação pós-graduada de estudantes e professores, prioritariamente em parceria com as universidades da região sul e de países vizinhos. Além disso, vale dizer que a criação do IMEA fora acolhido pela direção brasileira da Itaipu Binacional, além da CAPES e do CNPq (ROSEVICS, 2015; SPYER,2016).

No ano seguinte, em janeiro de 2008, fora estabelecida a Comissão de Implantação da UNILA, pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu), cuja composição fora de maioria de brasileiros, como pode ser visto abaixo, no quadro 1.

QUADRO 1 - DOCENTES POR NOME, PAÍS, ÁREA DE ATUAÇÃO E VÍNCULO INSTITUCIONAL A ÉPOCA DA IMPLANTAÇÃO DA CI-UNILA

NOME	PAÍS	ÁREA DE ATUAÇÃO	DE VÍNCULOS INSTITUCIONAIS
HélgioHenrique Casses Trindade (presidente)	Brasil	Ciência Política	UFRGS; Membro da Câmara de Educação Superior do CNE
Alessandro Warley Candea	Brasil	Diplomata	Ex-Assessor de Relações Internacionais da CAPES. Chefe da delegação do Brasil no CCR entre 2005 e 2007.
CarlosRoberto Antunes dos Santos	Brasil	História	UFPR; Ex-Reitor e Ex Secretário da SESU/MEC
Célio da Cunha	Brasil	Educação	UNB; Ex Diretor da UNESCO
Marcos Ferreira da Costa Lima	Brasil	Relações Internacionais	UFPE; Presidente do Fórum Universitário Mercosul
Mercedes Maria Loguércio Cánepa	Brasil	Ciência Política	UFRGS; Membro do Conselho Superior da CAPES
Geronimo de Sierra	Uruguai	Sociologia	Ex-membro do Conselho do Comitê Diretor do CLACSO; Especialista em Integração da América Latina;

Ingrid Piera Andersen Sarti	Brasil	Ciência Política	UFRJ; Especialista em Integração Regional; Ex-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: “O Parlamento e a Integração Regional: Mídia, Ciência e Política na Sociedade do Conhecimento”
Paulino Motter	Brasil	Educação	Assessor do Diretor Geral da Itaipu Binacional
Rafael Perseghini del Sarto	Brasil	Biologia	UNB; SESu/MEC
Ricardo Brisolla Balestreri	Brasil	Psicologia	Secretário Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça
Paulo Mayall Guillayn	Brasil	Relações Internacionais	Setor de Relações Internacionais da SESu/MEC
Stela Maria Meneghel	Brasil	Educação	Universidade Regional de Blumenau; Pós-doutorado em Avaliação da Educação Superior da America Latina no Iesalc/UNESCO

Fonte: ROSEVICS, L.R. O Mercosul educacional e a criação da UNILA no início do século XXI: por uma integração regional via educação. **Tese de Doutorado**. PEPI-UFRJ. 149f. 2015

A Lei de Exposição de Motivos⁷⁸ que segue a lei de criação da UNILA⁷⁹ são consideradas seus documentos fundantes e neles constam que o projeto de universidade da UNILA estaria caracterizado

78 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm> Acesso em 11. nov. 2016.

79 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm> Acesso em 11.nov.2016.

pelos seguintes elementos: 1. vocação latino-americana, voltada às relações internacionais; 2. implantação em contexto de fronteira, valendo-se da interiorização da educação superior; 3. estímulo ao surgimento de novos pensamentos; 4. promoção da integração e cooperação solidária; 5. ambiente internacional, previsão de bancas internacionais para docentes e discentes. Ainda na exposição de motivos, a criação da UNILA fora contextualizada da seguinte maneira

Num contexto de integração regional na América Latina, as universidades são chamadas a interagir em termos nacionais e transnacionais, repartindo solidariamente e com respeito mútuo, o saber e a tecnologia com os demais países latino-americanos. (...)

2. A **expansão da rede de ensino superior e sua interiorização** em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos; a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a **inclusão social**; o incremento do investimento em ciência e tecnologia e em formação qualificada de recursos humanos de alto nível como exigência urgente do desenvolvimento nacional, são objetivos centrais do governo federal.

6. As universidades distribuídas pelo território nacional precisam ser pensadas a partir e em **conexão com os grandes desafios que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas**, entre os quais são mais relevantes a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar **crecimento econômico** com justiça social e equilíbrio ambiental.

7. A UNILA pretende, no que diz respeito à Inclusão Social e Redução das Desigualdades, ampliar o acesso à educação e ao conhecimento; ao fortalecimento das bases culturais, científicas e tecnológicas de sustentação do desenvolvimento e **ampliando a participação do País no mercado internacional, preservando os interesses nacionais**; e à promoção dos valores e interesses nacionais, intensificando o compromisso do Brasil com uma cultura de paz, solidariedade e de direitos humanos no cenário internacional.

17. Acreditamos Senhor Presidente, que a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA trará efetivos benefícios para a País, ampliará a oferta de ensino superior e, ao mesmo tempo, gerará conhecimentos científicos e tecnológicos necessários ao desenvolvimento, à prosperidade e ao bem-estar dos brasileiros e das populações envolvidas dos países vizinhos, **além de contribuir de forma estratégica em defesa e fortalecimento o Bloco Econômico do MERCOSUL** (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2008, grifos nossos)

É evidente já na exposição de motivos o forte vínculo da missão da UNILA com os interesses econômicos brasileiros. No entanto, para além deste ponto, é fundamental destacar que houve grandes inovações no projeto acadêmico. O projeto de organização acadêmico, por exemplo, teve a intenção de superar a departamentalização e o isolamento das faculdades; a proposta seria de que os cursos estivessem inseridos em Institutos Multidisciplinares, que, por sua vez, abarcariam centros experimentais de ensino e pesquisa. Os cursos de graduação também teriam a prerrogativa interdisciplinar, possibilitando a conexão com disciplinas afins de outros cursos, além daquelas destinadas ao estudo de problemas latino-americanos.

Para isso, o programa acadêmico da graduação estaria organizado em ciclos comuns, sendo o primeiro deles (com duração de dois semestres) constituído tanto por matérias específicas de cada curso quanto por matérias instrumentais de iniciação e metodologia científica, além de temas latino-americanos. Já as pesquisas abrangeriam áreas de interesse mútuo dos países latino-americanos, como recursos naturais, estudos sociais e linguísticos, relações internacionais e áreas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional. Em muitos cursos houve a preponderância destes aspectos curriculares inovadores, mas, houve, também, aqueles cursos que combinaram suas diretrizes curriculares com temas sobre a integração da América Latina. Além do projeto acadêmico, Corazza (2010) afirma que a estrutura da UNILA fora pensada para atender às demandas inovadoras dos projetos acadêmicos e institucionais. Assim, segundo ele

Concebida por Oscar Niemeyer, a própria arquitetura do futuro campus universitário está sendo idealizada de forma que os espaços se harmonizem com a ideia de integração e com a concepção pedagógica, de modo a contribuir para a instauração de uma cultura espontânea da integração. A Unila pretende que o seu campus seja uma cidade universitária educadora, onde os valores da modernidade defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em nome de seus países membros venham a ser cultivados em todos os espaços como parte da formação cidadã que a Unila se propõe a desenvolver (p.86).

De fato, o projeto da UNILA fora inovador e regou de esperanças os grupos de intelectuais dispostos a lutar por um projeto de universidade que se preocupasse com o ensino multidisciplinar, integrado, de qualidade, socialmente referenciado e, sobretudo, gratuito. Hoje, depois de 8 anos de sua efetiva implantação, a UNILA conta com um corpo docente de 352 professores, sendo 337 efetivos e 15 visitantes/substitutos, oriundos de 15 países diferentes: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia,

Cuba, Espanha, França, Irã, Itália, México, Paraguai, Peru, Portugal e Senegal; além de 515 técnicos administrativos (Spyer, 2016). No que diz respeito ao quadro discente, a UNILA conta com 2946 estudantes de graduação, sendo 1911 brasileiros e 1032 estrangeiros, distribuídos pelos 29 cursos existentes; a pós graduação conta com 122 alunos, sendo 80 brasileiros e 42 estrangeiros, distribuídos pelos 6 cursos de especialização e 5 de mestrado. Segundo Spyer, os alunos são oriundos de 17 nacionalidades da América Latina e Caribe: Argentina, Brasil, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Equador, El Salvador, Peru, República Dominicana, Venezuela, Uruguai, Cuba, Haiti, Colômbia, Chile, Paraguai e Bolívia.

Para muitos, a UNILA era a concretização de um sonho antigo, assim como também havia sido a UNB, na década de 1960. No entanto, já em seus primeiros cinco anos, a UNILA representada por seu corpo docente e de Técnicos Administrativos em Educação (TAE) experimentou dificuldades para a execução do referido projeto de universidade. Em documento intitulado: “Diagnóstico Institucional UNILA 2015 – Pontos da Pauta Local” os TAEs apontaram uma série de defasagens que prejudicam o projeto:

1. Rede (internet) de péssima qualidade, sobretudo a não cabeada. Falta de pontos de rede e o wifi é muito ruim.
2. Poucas impressoras, quase sempre com problemas de manutenção. Dificuldade na aquisição de equipamentos e softwares específicos para realização dos trabalhos. Falta de equipamentos para execução de atividades da área
3. Com chuva, espaços internos molham na VILA A dentro do prédio, causando quedas.
4. Falta de espaço adequado para atendimento ao público. Condições ambientais e espaciais de trabalho, chegando a ser insanas (Institutos).
5. Sala superlotada, salas muito lotadas, pessoas ficam amontoadas nas salas. Prédios não adequados, falta de área comum. Não há espaço para a extensão (salas de reunião, por exemplo).
6. Falta de ventilação e iluminação natural no local de trabalho. Problema de iluminação. Ar condicionado deficitário.
7. Falta de acessibilidade e excesso de ruído.
8. Sala da psicologia sem isolamento acústico. Não ha espaço para DPVS e psicólogas ouvirem TAEs com problemas;
9. Falta de refeitório com capacidade adequada; Não há utensílios e equipamentos de cozinha

suficientes (microondas, geladeira, mesas, copos, talheres)

10. Quantidade de banheiros insuficientes, os mesmos são pequenos, mal ventilados e mal distribuídos e localizados.

11. Distância e dificuldade de locomoção aos diferentes campus.

12. Biblioteca da UNILA é inviável a comunidade; eventos são inviáveis à comunidade nos locais onde estão; não há acesso adequado e sequer estacionamento asfaltado.

13. Muitos professores por sala nos institutos, o que causa apreensão e estresse entre as pessoas.

14. Moradia estudantil é inadequada, já já pega fogo, é um espaço insalubre; Espaço da moradia estudantil está inadequado.

15. Reitoria deveria ser junto à comunidade, parece uma bolha, um castelo!

Esses foram alguns pontos constantes no documento que pretendeu ser um relatório organizado pelos Técnicos Administrativos em Educação lotados na UNILA. Observa-se a falta de condições dignas de trabalho, que colocam em xeque o projeto inicial da universidade. Spyer (2016) apontou as ameaças sofridas pela UNILA do ponto de vista institucional, para ela, o fato da universidade estar atrelada a um projeto do governo Lula e ser parte do plano de expansão e criação de universidades temáticas ou de integração e cooperação internacional (assim como a Universidade Internacional da Lusofania Afro-Brasileira – UNILAB; a Universidade da Fronteira Sul – UFFS; a Universidade da Integração Amazônica – UNIAM; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA) representa uma fragilidade, sobretudo com a *“mudança abrupta e anti-democrática do governo brasileiro, no segundo semestre de 2016”*.

A nova composição governamental evidenciou que a política externa seguida será diferente daquela orientada pelo governo PT e apontam que o MERCOSUL será rearticulado, com base em pressupostos estritamente comerciais. Em outras palavras, as via abertas pelo governo anterior para uma integração mais ampla (social, educacional, cultural) tendem a ser fechadas pelo atual governo, que considera relevante apenas uma integração meramente econômica (e neoliberal, diga-se de passagem). Assim, o futuro destas universidades é incerto, da mesma forma que todo o funcionalismo público brasileiro. E, da mesma forma como fora denunciado pelos TAEs da UNILA, os docentes, entrevistados por mim, apontaram sérias dificuldades de atuação política e intelectual.

O ponto destacado pelos docentes e que nos chamou mais atenção, além da ausência de infraestrutura adequada para a execução do projeto, consiste na ameaça sofrida pela organização

acadêmica, estabelecida em ciclos comuns, novamente, sobretudo após o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Para a maior parte dos docentes, a modificação desta estrutura representaria um enorme retrocesso no projeto da UNILA. Isso porque, como dito acima, os ciclos comuns oferecem disciplinas fundamentais para a construção da identidade latino-americana entre os estudantes. Neste ciclo comum, os estudantes teriam contato com a história da América latina, com destaque para a Revolução Cubana, as ditaduras civis-militares e o processo de redemocratização. Para Darling (2016), o ciclo comum representa a alma da UNILA e a pressão existente para o seu remodelamento (e quiçá, para o fechamento da UNILA como um todo) representariam o corte no ponto diferencial da universidade. Nas palavras dele,

O ciclo comum representa a possibilidade da criação de um código comum em uma universidade naturalmente diversa. Tanto em relação a um pensamento crítico necessário para a ciência do século XXI (especialmente para as necessidades da América latina e Caribe), quanto ao bilinguismo, que promove a integração através das línguas. Inclusive, se tornam fundamentais os conhecimentos básicos sobre a região, traduzindo-se no aprofundamento da própria identidade (p.8).

Além disso, os docentes afirmam que a UNILA é um laboratório no processo de construção do *conocimiento desde abajo*, o que fomenta o contato com a cultura de outros povos da região, permitindo, deste modo, ações conjuntas para extinguir a exclusão social e étnica, possibilitando a construção de um caminho diverso do tradicionalmente eurocêntrico. Argumentamos que estas são amostras de um projeto de universidade com tendências integracionista entre os povos, que difere da perspectiva de promover exclusivamente a geração de força de trabalho qualificada para atuar no processo de integração regional, pela via do livre-comércio. Destarte, ambos os projetos de universidade estão presentes na UNILA, que se tornou mais um exemplo de território intelectual.

Finalmente, a partir do exposto pelos dois segmentos que estudamos, chega-se a uma conclusão, qual seja ao mesmo tempo em que a UNILA é considerada a expressão da política externa brasileira, há péssimas condições para sua execução. A integração propugnada pelo projeto da UNILA materializa-se de forma precária e reflete a estrutura dos Estados signatários do MERCOSUL. Em outras palavras, os governos argentino e brasileiro, que estiveram mais a frente na execução do projeto UNILA, eram compostos por partidos cuja política central revelava uma forte tendência à conciliação entre as classes, foi assim com os Kischner e assim com os governos Lula e Dilma. Vale lembrar que tal tendência

possibilitou, no Brasil, a expansão do ensino superior, técnico e não-técnico em nível federal, isto é, nos lugares mais distantes e interioranos do país foram construídos campi de Institutos Federais e de Universidade Federais.

Essa expansão foi fundamental para a ampliação do número de estudantes no ensino superior público, porém, consideramos que o projeto de expansão precarizada do ensino superior é produto do projeto político geral de governo, ou seja, o resultado da política de conciliação de classes gerou, no que tange às universidades, essa expansão precarizada, colocando em xeque o projeto acadêmico de cada uma delas. Nesse sentido, argumentamos que o projeto político geral de conciliação de classes permitira apenas que a expansão se desse nesses moldes, o que acelerou, por sua vez, o processo de privatização destas novas unidades de ensino superior. Trata-se de um jogo dinâmico e ritmado, isto é, expandem-se as instituições com dinheiro público e amplia-se a entrada de capital privado através das parcerias público-privadas, justificado pela inadequação estrutural destas unidades de ensino. Importante destacar que em algumas universidades originadas a partir do REUNI, sobretudo as localizadas no interior do país, não houve intenção de privatizá-las, mas, sim, de fechar cursos já que não apresentavam carreiras atrativas, como as licenciaturas, por exemplo.

Embora seja ambição de grande parte dos docentes e alunos que o ensino seja público, gratuito e de qualidade e que atenda as cidades de interior do país, este deve ser oferecido com qualidade para atender às demandas dos cursos e dos projetos acadêmicos de cada universidade, ou seja, há necessidade de infra estrutura adequada e de número de docentes suficiente para o número de alunos. Não se trata de inchar, mas de crescer.

Dessa forma, o projeto diferenciado que se propôs ser a UNILA tem a perspectiva de cair na vala comum das universidades federais brasileiras. Mas, vale destacar que a realidade é dinâmica e a UNILA, como território intelectual, possui grupos diferentes/alternativos/de resistência que disputam o projeto de universidade. Marini dispôs de bastante astúcia ao afirmar que a crise da universidade brasileira é também a crise do Estado tecnocrático- brasileiro, fato que serviria para falar de qualquer outra sociedade também, como a argentina. No próximo capítulo analisaremos a atualidade das universidades argentinas e brasileiras e a relação dessas com o Estado que as representa.

Capítulo 4. A Universidade como território intelectual burguês: as múltiplas escalas da privatização.

(...)
O que estão esperando?
Chegou a hora, botem abaixo os tabiques,
atirem os canalhas ao mar
(...)
Hans Magnus Enzensberger

Até agora, vislumbramos processos de conformação das estratégias burguesas na consolidação da universidade como instrumento de manutenção de seu poder. Passamos, a partir de agora, a analisar mais um dos lados da construção da universidade, o projeto contra-hegemônico e que representa a resistência ao projeto liberal-burguês. Sustentamos que este projeto alternativo ao da burguesia não é único, dentro dele existem diferentes projetos de universidade que se contrapõem, uns sobre os outros, mas, vale dizer, em seu conjunto representam a oposição ao projeto hegemônico e burguês de universidade. Como exposto no primeiro capítulo desta tese, a universidade é parte estratégica do projeto burguês de sociedade e, por esta razão, ela surge também com o objetivo de formar os quadros intelectuais desta classe. Contudo, apresentar o processo pelo qual surgiram formas alternativas de projetos de universidade (e de país) exige que façamos menção à precarização do trabalho, como também, do avanço e materialização das políticas neoliberais (dentro das universidades) e da conformação das universidades às agências e atores nacionais e internacionais – fruto da imposição estatal sobre as instituições, tanto brasileiras quanto argentinas.

O caminho trilhado por ambos os países não foi sempre igual, como descrito ao longo desta tese. É notório o papel de vanguarda da Argentina no que tange às políticas educacionais, isto é, a constituição das universidades e a implantação de reformas sempre se deram em momentos anteriores às transformações brasileiras. Em alguns momentos, podemos afirmar que o Brasil inspirou-se ou foi influenciado pela trajetória das universidades argentinas, embora mantivesse as suas diferenças, muitas vezes como uma marca identitária de seus próprios processos históricos (colonização portuguesa, sede da Coroa portuguesa, atraso na constituição de instituições responsáveis pela produção do conhecimento, entre outros). Entretanto, o que se constatou deste período foi a perda da autonomia das universidades e o alinhamento da produção do conhecimento aos interesses do mercado, experiência

vivida a partir do Processo de Bolonha (anexo 2). Sustentamos que esta reestruturação política originada no continente europeu tem como objetivo central transformar a educação, um bem público, em mercadoria, destinada a atender interesses privados. Dessa forma, tal Processo fomentou, por um lado, uma maior competitividade e mercantilização do sistema educacional e, por outro, agudizou a resistência e a luta por parte dos segmentos que compõe a universidade. Vale dizer que neste processo, a luta em defesa da educação pública tomou contornos ainda maiores, identificando-se diretamente com a luta por condições dignas em meio ao ritmo acelerado e perverso que o desenvolvimento do capitalismo mundial impôs a todas as escalas geográficas. No próximo item, analisaremos este processo e os seus desdobramentos na Argentina e no Brasil.

4.1 A produção do conhecimento depois do Processo de Bolonha.

Como analisado no capítulo anterior, o Processo de Bolonha, fora influenciado pelos Relatórios Atcon e Robbins, que propugnavam a formulação de uma reestruturação universitária no sentido da adoção integral ao modelo norte-americano. Argumentamos que o amadurecimento das transformações envolvendo a estrutura universitária vigente até então culminaram no que ficou conhecido como o Processo de Bolonha, acordo assinada na década de 1999 no continente europeu. Nele, previa-se a produção de uma política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário, isto é, constituía-se em uma política educacional supranacional abrangendo o conjunto dos países pertencentes ao continente europeu com vistas à construção de um espaço europeu de educação superior (LIMA, 2008).

Em termos gerais, os signatários do acordo – constituído por 45 países, sendo 18 fora da União Europeia – estabeleceram metas de integração que culminariam no ano de 2010. A construção do referido espaço europeu foi considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para “a obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Previa-se, assim, que o ensino superior europeu se tornasse mais dinâmico e competitivo frente às exigências do mercado, adaptando-se integralmente a ele e excluindo o sentido de universidade enquanto produtora de conhecimento crítico e autônomo. Dessa forma, os currículos sofreriam modificações e tenderiam a uma maior homogeneidade, desprezando completamente as especificidades de cada país/região/local. Segundo os formuladores da proposta, a uniformização curricular facilitaria a mobilidade estudantil e

docente, além de facilitar os órgãos avaliadores, que poderiam dedicar-se ao desenvolvimento de critérios e metodologias passíveis de comparação. Segundo Lima (2008), a Declaração de Bolonha tinha como princípios:

1. Sistema de graus legível e comparável
2. Sistema de ciclos de estudo
3. Sistema de créditos comuns
4. Mobilidade
5. Cooperação na Avaliação
6. Legitimação da dimensão europeia.

Evidentemente, tais princípios demonstravam a opção pela competitividade e adequação à lógica mercantil, alicerçada à noção de eficiência e de busca por financiamento externo à universidade. Além disso, sugere que a Europa se torne referência mundial no processo de fornecimento de serviços educativos, fazendo frente ao modelo anglo-americano. O processo e atendimento às metas estipuladas eram frequentemente disponibilizadas no site da Direção Geral do Ensino Superior, de Portugal. No ano 2000, o documento intitulado *Estratégia de Lisboa* assumiu a necessidade da criação de um espaço econômico mais dinâmico e competitivo no mundo, cujos alicerces estariam pautados no conhecimento e no crescimento econômico sustentável, ampliando a oferta de emprego e proporcionando maior coesão social. Em 2001, outro documento fora disponibilizado o *Comunicado de Praga* (resultado de uma reunião no país) abordou o referencial pedagógico cujo foco central seria o estudante e seu trabalho, assim como a ampliação do acesso à universidade, já que o número de vagas ociosas era expressivo.

Já em 2003, o *Comunicado de Berlim*, previa colocar em prática o pleno funcionamento do sistema europeu de créditos (ECTS) e, também, a possibilidade de fornecer aos estudantes o Suplemento ao Diploma, em que se reforçavam as sinergias entre o espaço europeu de educação superior e o espaço europeu de investigação. Em 2005, o *Comunicado de Bergen*, trazia a tona elementos relativo à garantia da qualidade da educação superior europeia, os ministros optaram por adotar as propostas de agências nacionais e internacionais, que exigirão meta-avaliações e meta-acreditações.

Em 2007, o *Comunicado de Londres* se preocupou em responder aos desafios da globalização, dando prioridade à autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade de oportunidades e

princípios democráticos para facilitar a mobilidade, fato que proporcionará a empregabilidade e, por conseguinte, a competitividade europeia. Em 2009, o *Comunicado de Louvania*, expressou preocupação com o desenvolvimento de competências para que os estudantes se adaptem ao mercado de trabalho, tornando-se cidadãos responsáveis e ativos no processo de desenvolvimento econômico. Além disso, o referido comunicado destacou o cenário de crise mundial e em função disso, considerou o investimento na educação como prioridade máxima.

O último comunicado disponível foi o *Comunicado de Budapeste*, disponibilizado em 2010, em que se reafirmou o compromisso com os princípios e objetivos do acordo estabelecidos em 1999. Outro ponto estabeleceu-se um balanço crítico do processo de Bolonha⁸⁰, em que se vislumbrou a necessidade de aprofundar os princípios e objetivos do acordo de modo que a integração educacional avance a passos largos. Além disso, reafirma o processo contínuo de construção e execução do projeto: The processes of conceptualisation and implementation rest on different logics but they also need each other as a mutual 'corrective'⁸¹ (PROCESSO DE BOLONHA – BALANÇO, 2010:8). A partir da leitura deste processo, avalia-se que os Estados Nacionais perderam sua força e autonomia, diante de uma decisiva europeização das universidades e escolas superiores. Antunes (2006) afirma que

(...) tipicamente, a desregulação liquefaz as fronteiras geográfico-políticas e territoriais para maximizar o valor de troca e, portanto, potenciar o poder inscrito na capacidade aquisitiva, capital econômico e cultural e/ou no estatuto individual e coletivo (p.69).

Essa busca incessante para atender às demandas do mercado representa também uma imposição sobre todo o sistema universitário, isto é, muitas instituições de ensino superior se tornaram meras expectadoras, uma vez que seus posicionamentos pouco repercutiram durante todos esses anos. Assim, um processo contraditório se impõe ao mesmo tempo em que estabelecerá uma convergência normativa entre as instituições, se estabelecerá uma lógica competitiva, o que proporcionará a hierarquização entre elas. Sobre isso, Lima (2008) afirma que o lema de todo este processo será “convergir para divergir” e “integrar para diferenciar”. Sintoma disso são as manifestações estudantis contrárias ao Processo de Bolonha, uma vez que afirmam possuir dificuldades de mobilidade, reclamam da falta de investimento e também, da dificuldade em ascender ao segundo ciclo (mestrado) e terceiro ciclo

80 Balanço do Processo de Bolonha disponível em <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guiia_ge3s/Bologna_99-2010.pdf> Acesso em 23/12/2016.

81 Tradução Livre: Os processos de conceptualização e implementação repousam em lógicas diferentes, mas também necessitam uns dos outros como um "corretivo" mútuo.

(doutorado). Argumentam que o Processo tem facilitado àqueles que têm condições de pagar as elevadas taxas cobradas, deteriorando as condições de produção do conhecimento e, por conseguinte, precarizando o trabalho docente.

Finalmente, argumentamos que a União Europeia passou a ser considerada um marco no processo de integração econômica mundial, seguida por outros países e blocos econômicos espalhados pelo mundo. Da mesma forma, as reformas propostas pelo referido bloco também passaram a figurar como exemplo a ser seguido, fato que observado nas tentativas, ainda tímidas, do MERCOSUL. Evidentemente, as reformas mercosulianas ainda estão distantes da integração proposta pelo espaço educacional europeu, porém observam-se aproximações e influências deste, tais quais a acreditação de diplomas, títulos universitários e convergência de currículos acadêmicos, como exposto no capítulo anterior. Cabe lembrar que o projeto burguês repousa sobre a lógica de integração via educação, mercantilizando-a e fazendo dela instrumento imprescindível na manutenção do sistema capitalista mundial. Nesse sentido, a partir do próximo item analisaremos o processo de expansão e de precarização do trabalho docente, fatores fundamentais do processo de reestruturação das universidades brasileiras e argentinas, em sua tentativa de adequação à lógica mercantil do serviço de ensino, assim como determinou o Processo de Bolonha.

4.2 O processo de expansão das universidades brasileiras e argentinas.

A expansão das universidades públicas e, portanto, do ensino público e gratuito sempre esteve presente nas pautas reivindicatórias, isto é, uma parcela importante dos segmentos que compõe a universidade é favorável à expansão do ensino superior, contanto que este processo carregue consigo a preocupação com a qualidade da produção do conhecimento alicerçado às condições dignas de trabalho docente e técnico-administrativo. Porém, o que se experimentou até agora fora uma expansão despreocupada dos quesitos básicos destacados anteriormente, provocando, inclusive, mudanças na concepção e missão das universidades. Alguns autores como Takayanagui, Rovelli, Noriega, Fernandes, Ribeiro, Leher, Lima, entre outros, defendem que as mudanças envolvendo as universidades remontam ao período da ditadura militar (Brasil e Argentina), em que adequações foram estabelecidas para atender à demanda de uma maior profissionalização das carreiras e, sobretudo, com o intuito de favorecer o espraiamento das instituições não simplesmente para ampliar o acesso à ela, mas, sim, para

demonstrar a presença do Estado em regiões importantes de cada um dos países. Simbolicamente, tratava-se de uma estratégia de criação da identidade nacional e do sentimento de pertencimento do cidadão ao seu país.

Seguramente, assim como argumenta Noriega (2013), o período da ditadura militar foi aquele em que se experimentou a maior perda de autonomia universitária, uma vez que se eliminou a produção e a difusão do pensamento livre e científico, acentuando-se a privatização da educação superior, dando lugar a emergência e ao desenvolvimento do mercado universitário. A seguir, apresentaremos alguns dados que comprovam tal argumentação.

Na Argentina, por exemplo, até 1950, existiam apenas 8 universidades nacionais, são elas: a Universidade Nacional de Córdoba, a Universidade de Buenos Aires, a Universidade Nacional de La Plata, a Universidade Nacional del Litoral, a Universidade Nacional de Tucumán, a Universidade Nacional de Cuyo e a Universidade Nacional del Nordeste. Enquanto o Brasil, nesta mesma década contava com também oito universidades federais, são elas: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (além da Universidade de São Paulo, que pertence ao Estado de São Paulo e não à federação). Avaliando as dimensões territoriais e a ocupação de ambos os países, consideramos pequeno o número de instituições de ensino superior, além de sua concentração nas principais capitais. E, vale destacar que até a década de 1950 a maior parte da população ainda era rural (no Brasil) e que a maior parte destas universidades acima citadas estavam localizadas nas capitais dos principais estados/províncias.

O deslocamento da população do campo em direção às cidades – fato motivado principalmente pela modernização do campo, mas, também, pela crescente industrialização nas cidades – proporcionou o aumento do número de matrículas nas instituições de ensino superior, impulsionando a sua expansão. Segundo Rovelli (2012), na Argentina, a década compreendida entre 1960 e 1970 apresentou forte aumento do número de matrículas universitárias e da educação superior em geral. O *Plan de Nuevas Universidades ou Plan Taquini*, executado neste período, consolidou a criação de 13 universidades nacionais, que se originaram da subdivisão de instituições preexistentes ou da nacionalização de instituições privadas ou provinciais. Assim, neste período, o número de universidades passou de 10 para 23, mas, vale dizer, somente cinco unidades eram novas de fato: Río Cuarto, Lomas de Zamora, Luján, Santiago del Estero e Catamarca. Outras 5 se originaram de sub-divisões: Salta, San Juan, San

Luís, Entre Ríos e Misiones. As 3 restantes foram nacionalizadas: Comahu, La Pampa e Jujuy. Posteriormente, entre 1973 e 1975 nacionalizaram-se as universidades de Patagônia, do Centro de la Provincia de Buenos Aires e de Mar del Plata. Na década de 1980, a Universidade Nacional da Patagônia foi fundida com a universidade privada de San Juan Don Bosco, formando a Universidade Nacional de la Patagônia San Juan Don Bosco.

Assim, o Plan de Nuevas Universidades acabou combinando critérios modernizadores e elitistas, que reproduziram conflitos internos ao espaço universitário. Rovelli (2012) destacou os pontos positivos e negativos deste Plano, os positivos relacionam-se ao término de projetos inacabados e também, por cultivar os interesses de parcelas desprivilegiadas da população, que não eram atendidas por ofertas de educação superior nas proximidades; já os negativos têm relação à inexistência de uma articulação com questões envolvendo transformações econômicas, sociais e políticas mais amplas, além de conceber as universidades como centros de formações de recursos humanos e como alternativa para o descongestionamento da demanda profissional das universidades metropolitanas. Ainda no período compreendido por este plano de expansão, a produção científica tornou-se um apêndice da universidade, que se preocupava quase que exclusivamente em formar profissionais em detrimento do desenvolvimento científico do país.

A década de 1970 marca o período em que docentes-cientistas⁸², sejam da área de ciências naturais ou exatas, se refugiaram em centros de pesquisa não universitários (privados ou estatais) para conseguirem desenvolver pesquisas de alto nível e também, para formar jovens pesquisadores. Isso porque a carreira docente e a própria estrutura universitária não previam isso⁸³. Com algumas exceções, deste período até hoje, existem duas carreiras docentes que se estruturam da seguinte forma: professores (titulares de cátedra, associados e adjuntos) e auxiliares ("chefes de trabalhos práticos" e assistentes de cátedra) – a categoria "auxiliares" corresponde ao cargo de "assistente" em boa parte das instituições de ensino superior brasileiras. E, ainda hoje, as dedicações exclusivas são escassas, dificultando ainda mais o desenvolvimento da pesquisa aliado à docência. Em 2006 houve uma reestruturação da carreira docente, que agudizou ainda mais esse fracionamento da função docente, analisado no próximo item. Ainda em relação à expansão das universidades, vale destacar que durante o governo de Cristina Kischner, houve a fundação de 13 novas universidades (9 estatais e 4 privadas), representando um crescimento de 12,9%. A tabela 5, a seguir, sistematiza o número de universidades

82 Vale dizer que não defendemos esta dicotomia por acreditarmos que todo docente é também um pesquisador, porém utilizamos este termo para explicar a organização da carreira docente naquele período.

83 Vale destacar o caráter napoleônico das universidades argentinas até esta década, já que se privilegiava a formação de profissionais liberais e não se desenvolviam processos de inovação e a investigação se realizava fora das universidades.

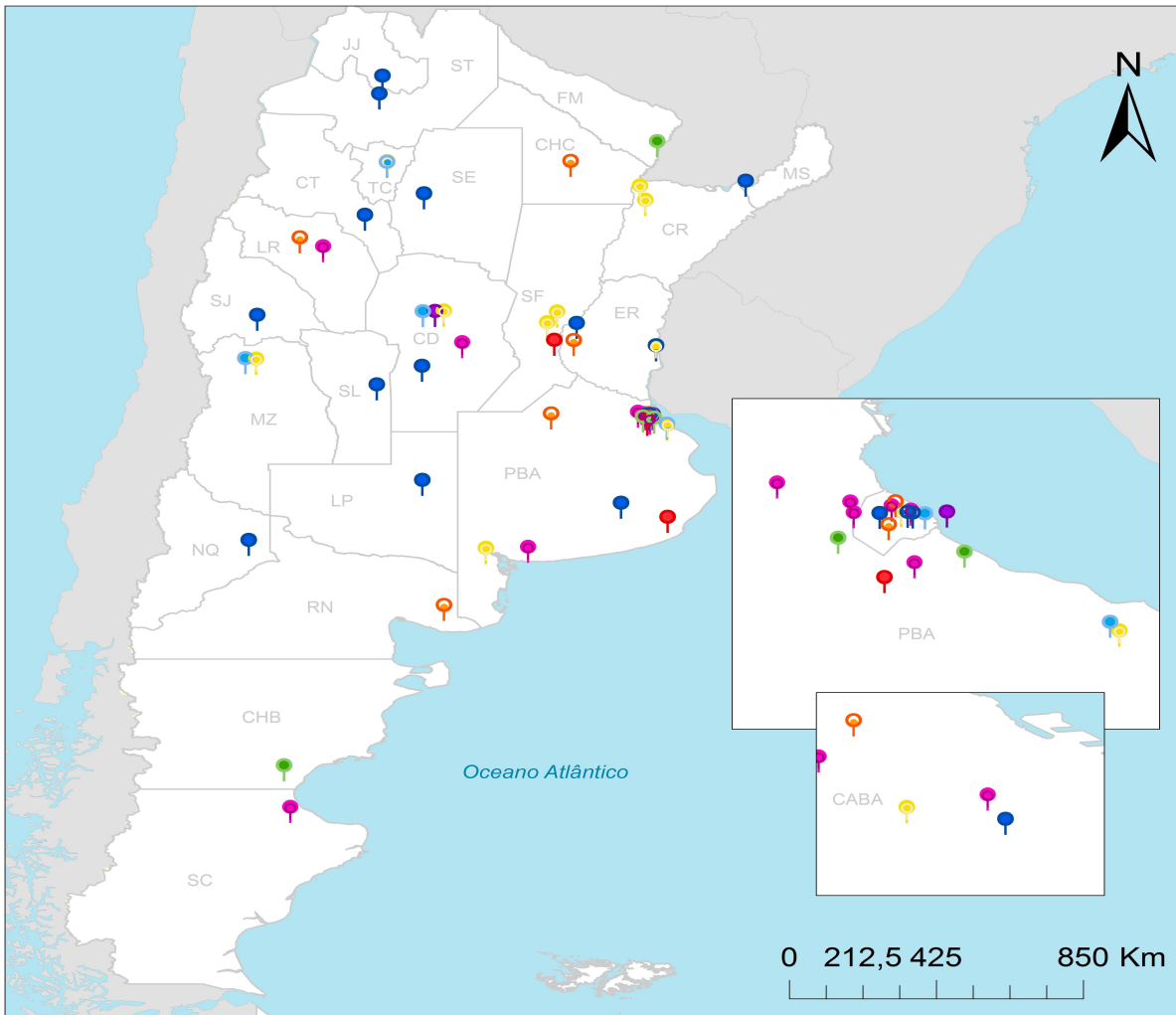
em 2015. Além da tabela 5, o Mapa 1 localiza espacialmente as universidades nacionais argentinas, informando a década de fundação de cada uma delas. Ambos os recursos são fundamentais para analisar a expansão do ensino superior argentino.

TABELA 5 – Total de Instituições de Ensino Superior universitário em 2015

	Quantidade	Porcentagem %
Universidade Pública	54	41
Universidade Privada	50	38
Instituto Universitário Público	7	5
Instituto Universitário Privado	14	10
Universidade Provincial	6	4
Universidade Extranjera	1	1
Universidade Internacional	1	1
TOTAL	133	100

Fonte: Mollis, 2016. Anuário de Estatísticas Universitárias Argentinas.

Mapa 2 – Localização aproximada das Universidades Nacionais argentinas e a década de fundação de cada uma delas.



Datum: World Geodetic System 84
 Elaboração: Amanda Fernandes de Carvalho
 Fonte dos dados: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 Instituto Geográfico Nacional da República da Argentina
 Isabella Pedroso
 Data de criação: Fevereiro de 2017

Universidades Nacionais Argentinas
FUNDAÇÃO

- Entre 1600 e 1899 (2)
- Entre 1900 e 1949 (5)
- Anos 50 (11)
- Anos 60 (3)
- Anos 70 (16)
- Anos 80 (4)
- Anos 90 (10)
- Anos 2000 (7)

Por sua vez, o ensino superior brasileiro não tinha passado pela experiência de uma expansão “planejada” até o ano de 2007, ou seja, as reformas universitárias brasileiras não originaram o crescimento e interiorização das universidades, mas, apenas sua adequação às demandas do período (por exemplo, da década de 1960, quando da Reforma de 68). Diferentemente da Argentina, no Brasil não há uma norma legal e consolidada que rege o ensino superior, existe apenas um conjunto de leis (Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96), medidas provisórias, resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que pouco a pouco vem delineando o modelo universitário do país.

Com efeito, a década de 1990 marca a reforma do Estado brasileiro, que priorizou o livro jogo do mercado, adequando-se às imposições neoliberais. Em paralelo à reforma do Estado, experimentamos a reforma universitária, que também fora fruto de pressupostos mercantis. Na década seguinte, durante o segundo mandato do governo de Luis Inácio Lula da Silva, o PL 7200/2006 propôs as seguintes mudanças: definição de um modelo de financiamento para as universidades; regulação e transnacionalização das instituições de ensino superior privadas; política de cotas para estudantes egressos de escolas públicas, negros e índios; instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI); além da tramitação da implantação da Universidade Nova, cuja organização se daria em 3 ciclos (1º. Bacharelado interdisciplinas; 2º. Formação profissional e 3º. Pós graduação), entre outros. Nesse sentido, destacamos o projeto Universidade Nova, que se liga diretamente à uma nova concepção de ensino superior no país. Segundo informações do Documento Preliminar:

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma sériede] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da

A materialização da Universidade Nova só poderia se concretizar mediante a promulgação do decreto no. 6096/2007, que instituiu o Programa de apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Em termos gerais, tratou-se de uma proposta de adequação à organização universitária obediente à lógica defendida pelo Processo de Bolonha, isto é, voltada para o mercado, com currículos aligeirados, entre outros, mas que só poderia se estabelecer mediante a criação de novas universidades. Isso porque o referido projeto fora sido amplamente negado pelo conjunto das universidades existentes, em função de suas rígidas estruturas e também por compreender que a chamada Universidade Nova estava em consonância com ideais contrários à manutenção da educação pública e gratuita.

No início do primeiro mandato do presidente Lula, a preocupação com a situação das universidades federais teve destaque, uma vez que o governo anterior não havia priorizado o ensino superior público, sucateando as estruturas físicas e precarizando o trabalho docente, com arrochos salariais e poucos incentivos à produção científica. Ainda em 2003, instituiu-se o Grupo de Trabalho Interministerial, que elaborou dois documentos denominados *Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais* e *Roteiros para a Reforma Universitária Brasileira*, no qual se legitimou o discurso de retomada das universidades federais pelo governo.

O período denominado pré-reuni se estendeu de 2003 a 2006 e teve como foco a expansão e a interiorização dos campi das IFES, através do Programa Expandir (desenvolvida pela SESu), com o slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”; o objetivo era demonstrar a intenção do governo em construir e estabelecer universidades em pontos e cidades mais interioranas e distantes das grandes cidades. Vale dizer, o programa REUNI tinha como estratégia a construção e consolidação de novos campi, através de processos de desmembramentos de universidades federais, transformações de escolas e faculdades federais em universidades e, em menor escala, a criação de novas universidades federais.

TABELA 6 – Universidades criadas a partir de desmembramento de outras, no período pré-reuni (ano de 2005)⁸⁴

UNIVERSIDADE CRIADA	UNIVERSIDADE DE ORIGEM
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano	UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná	CEFET – PR – Centro Federal de Educação tecnológica do Paraná
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Escola Superior de Agricultura de Mossoró
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Faculdades Federais Integradas de Diamantina

Fonte: Ministério da Educação, 2014.

Segunda Giaretta e Pfeifer (2009),

[...] o Governo Federal investiu R\$ 592 milhões, com o objetivo de expandir e interiorizar o Ensino Superior no Brasil, criando, até 2006, 10 novas instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 40 novos Campi. Dados registram que em 2003, quando iniciou o Projeto Expandir, havia 109.184 vagas nas universidades federais brasileiras, e ao final do Projeto, em 2006, registrou 132.203 vagas (p.25-26).

O segundo ciclo do REUNI (2007 a 2012) focou na expansão e reestruturação das universidades federais, que fora estabelecido através de decreto – como dito acima – denotando a imposição e ausência de diálogo com outros atores que constroem e vivem a universidade pública brasileira. Na

84

Neste período fora criada a UFABC – Universidade Federal do ABC, em São Paulo.

teoria, o REUNI tem o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (graduação), aproveitando a estrutura física e de recursos humanos existentes ou criando outras universidades federais. Vale dizer que houve um intervalo de três meses entre a promulgação do decreto que instituiu o REUNI e a formulação de um novo documento, que objetivava estabelecer as Diretrizes Gerais do REUNI, isso significou o intenso debate, luta e a resistência das universidades federais para com a imposição levada a cabo pelo governo.

Lima (2008) aponta que o contrato de gestão pressuposto pelo REUNI inspirou-se nas propostas do MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado) pertencentes à época do Ministro de Bresser Pereira. Mais uma vez, vale dizer, o REUNI condicionou o financiamento universitário ao cumprimento de metas previamente acordadas, uma vez que em caso de não adesão, os recursos daquelas IFEs não participantes poderiam ser realocados para outras instituições. Assim, em função da situação de crise envolvendo as universidades, houve grande adesão ao REUNI e já em sua primeira fase, das 54 universidades existentes, 53 assinaram o acordo. Além disso, o REUNI consubstanciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ambos lançados no mesmo mês. Para o MEC, o PDE consolidaria uma visão sistêmica da educação, em detrimento da antiga visão fragmentada vigente até então.

Algumas características do REUNI estão em consonância direta com os pressupostos do Processo de Bolonha, como facilitar a mobilidade estudantil (intra e extra universidade) e ainda, adesão à flexibilidade curricular. Também, a política de expansão intensiva e extensiva do segmento federal tinha o objetivo de reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais, criando uma área de homogeneidade e igualdade de oportunidades. Em consonância com o Processo de Bolonha, defendia-se a “formação de profissionais que possam ser utilizados por empresas que se sintam atraídas para os locais de formação desses recursos humanos” (BRASIL. MEC, 2011).

O terceiro ciclo do REUNI (2008 a 2013) previa a Integração Regional e Internacional, obedecendo a um reescalonamento do projeto de universidade, assim como fora debatido no capítulo anterior, isto é, o projeto político para a educação do governo Lula se projetou tanto internamente quanto externamente ao Brasil, alicerçando-se na estratégia de conciliação de classes, mas, evidentemente priorizando os interesses da burguesia neste processo.

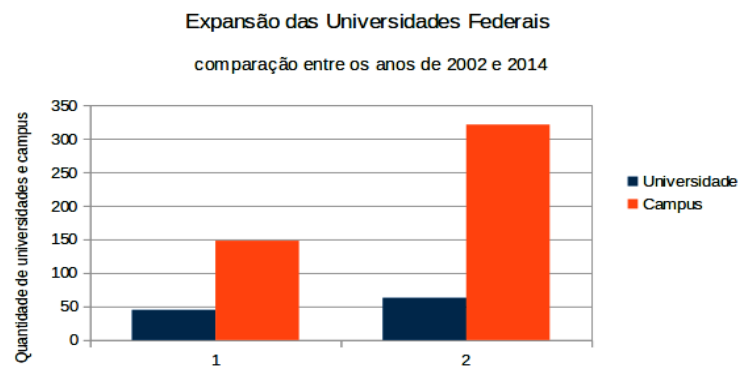
TABELA 7 – Universidades Federais criadas a partir do desmembramento de outras, na terceira fase do REUNI (2008 a 2013)

UNIVERSIDADE CRIADA	UNIVERSIDADE DE ORIGEM
UNIFESSPA - Universidade Federal do sul e sudeste do Pará	UFPA - Universidade Federal do Pará
UFOB - Universidade Federal do oeste da Bahia	UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCA - Universidade Federal do Cariri	UFC - Universidade Federal do Ceará

Fonte: Ministério da Educação, 2014.

Por fim, nesta última fase do REUNI, a UNILAB, a UFFS, a UNILA e a UNIAM foram criadas, a partir de lógica de aproximação com países vizinhos, a fim de fortalecer os vínculos políticos e quiçá, promovendo ensaios para a construção de um espaço universitário comum, assim como debatido no capítulo anterior. Com o intuito de facilitar a visualização da expansão das universidades federais brasileiras, apresentamos dados relativos ao período pré-REUNI (2002) e após a sua consolidação (2014), no Gráfico 1 abaixo.

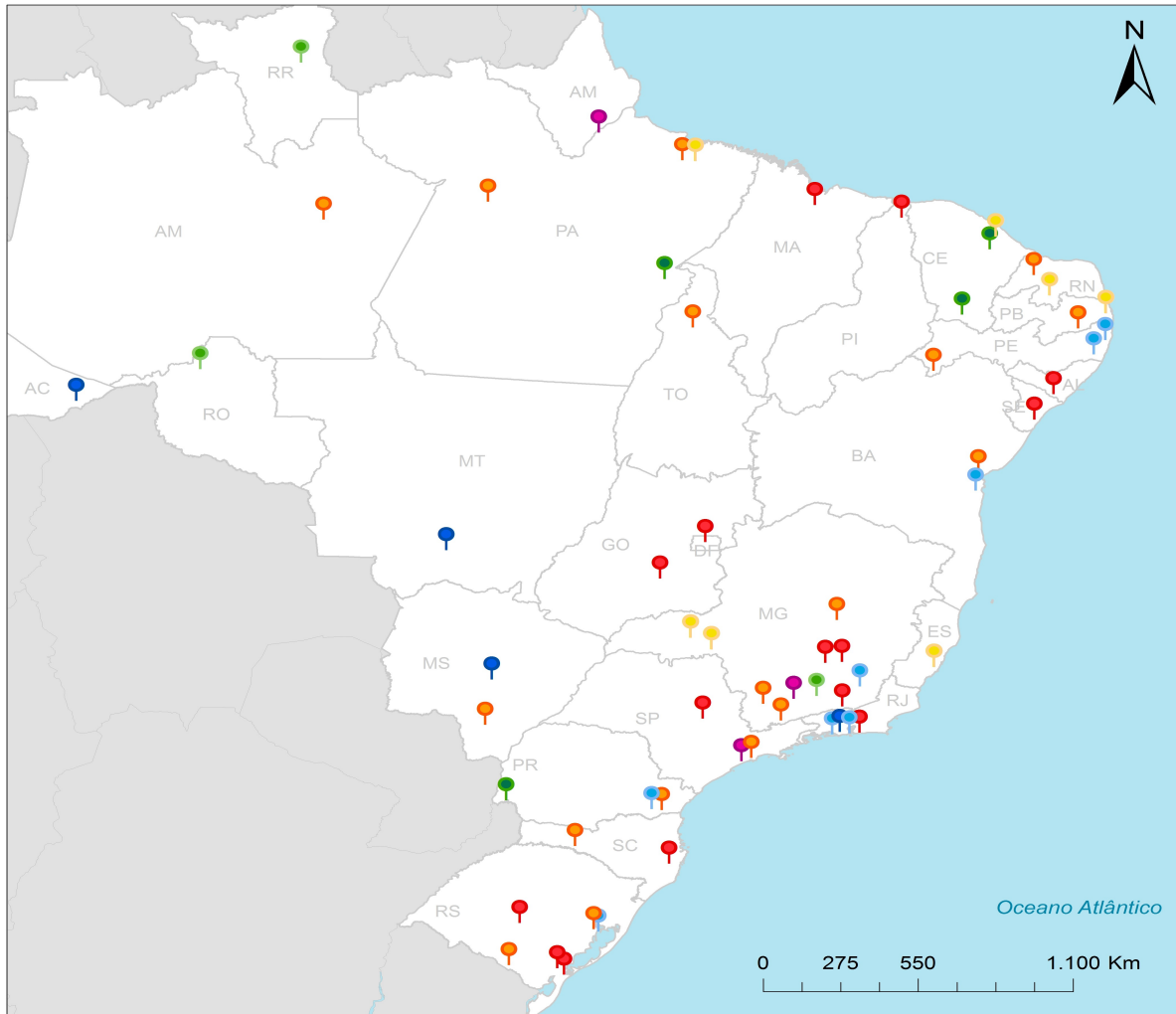
GRAFICO 1 – Expansão das Universidades Federais



Fonte: Elaboração Própria com dados SeSu, 2014.

Observa-se, portanto, um crescimento mais expressivo de campus – como abordado anteriormente, em função do desmembramento de universidades – se comparado à criação de universidades em estruturas inteiramente novas. O mapa a seguir localiza cada universidade federal brasileira e as distingue por década de fundação.

Mapa 3 – Localização aproximada das Universidades Federais Brasileiras e a década de fundação de cada uma delas.



Datum: World Geodetic System 84

Elaboração: Amanda Fernandes de Carvalho

Fonte dos dados: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 Instituto Geográfico Nacional da República da Argentina
 Isabella Pedroso

Data de criação: Fevereiro de 2017

**Universidades Federais Brasileiras
 FUNDAÇÃO**

- Entre 1900 e 1949 (8)
- Anos 50 (7)
- Anos 60 (15)
- Anos 70 (4)
- Anos 80 (3)
- Anos 90 (3)
- Anos 2000 (17)
- Anos 2010 (4)

A partir da visualização do Mapa 3 é possível avaliar, com base na história do ensino superior brasileiro, o espraiamento das IFES que se fazem presentes em todas as unidades federativas. Vale dizer que foi localizado no mapa apenas as sedes das universidades; embora devemos indicar que muitas delas sofrem um intenso processo de *multicampia*, fato que promoveu sua expansão em direção aos interiores das unidades federativas. Além disso, cabe mencionar que a multicampia agudizou o processo de precarização do trabalho docente, a exemplo do estado de Goiás, onde docentes ministram aulas em mais de um campi – cujas distâncias entre eles ultrapassam os 100km.

Em complemento às informações trazidas no Mapa 3, a tabela 8 apresenta de forma resumida e comparada, por meio dos números, o crescimento das instituições privadas e públicas no Brasil.

Tabela 8 – Instituições de ensino superior no Brasil

ANO	PRIVADA	PÚBLICA	TOTAL
2000	1004	176	1180
2001	1208	183	1391
2002	1442	195	1637
2003	1652	207	1859
2004	1789	224	2013
2005	1939	231	2165
2006	2022	248	2270
2007	2032	249	2281
2008	2016	236	2252
2009	2069	245	2314
2010	2100	278	2378
2011	2081	284	2365
2012	2112	304	2416
2013	2090	301	2391
2014	2070	298	2368

Fonte: Sindata/Semesp. Base: Censo INEP

Fato é que todo esse processo de expansão precarizada e mercantilização da educação

promoveram perdas irreparáveis no caráter do ensino superior brasileiro, contribuindo para que a produção do conhecimento fosse prejudicada e promovendo uma formação acadêmica incompleta e defasada. Invariavelmente, tais processos aceleraram o processo de precarização do trabalho docente, fomentando a perda de direitos trabalhistas historicamente conquistados. No próximo item analisaremos o processo de precarização do trabalho docente com mais atenção.

4.2.1 A precarização do trabalho docente argentino.

O trabalho docente argentino sofreu grandes mudanças a partir das intervenções estipuladas na década de 1990, coincidindo com a imposição do modelo neoliberal na economia e na organização política do país. Para Juarros (2007) este período significou a privatização de empresas públicas e a imposição de deveres no financiamento público. Assim como exposto anteriormente, o processo de expansão das universidades, iniciado no período da ditadura, agudizou a precarização do trabalho docente universitário por algumas razões. A primeira delas relaciona-se à falta de infra estrutura adequada para atender ao conjunto de discentes ingressantes na universidade, fato que promoveu o aumento do número de alunos por turma e por docente, sobrecarregando-os. O segundo relaciona-se à desregulamentação da carreira docente, contribuindo para um clima de competição e de produtivismo a-crítico pelos mesmos.

Segundo Rovelli (2012), o ano de 1980 apresentou um crescimento exponencial do número de docentes (de 52 mil docentes para 101 mil docentes, em toda Argentina) para atender ao aumento do número de matrículas naquele período. Vale dizer que o crescimento do número de docentes se realizou de forma ineficaz, pois os mesmos eram contratados sem dispor de dedicação exclusiva⁸⁵ e com salários defasados. Além disso, segundo Lucarelli (2014), cerca de 30% dos docentes são ad honorem, isto é, são aqueles que ministram aula gratuitamente, e não desenvolvem atividades de pesquisa⁸⁶. Dessa forma, para ter um bom salário, é comum os docentes acumularem várias funções dentro da instituição, da docência à administração. Independentemente da condição do docente, todos ingressam por meio de concurso público, mas, diferentemente de outros países, na Argentina não existe

85 Na Argentina, a dedicação-exclusiva corresponde a uma carga horária de 40 horas semanais; a dedicação semi-exclusiva a uma carga horária de 20 horas semanais e dedicação simples ou parcial corresponde a 10 horas semanais. Dados de 2006 apontam que 14,53% dos docentes de universidades nacionais possuem dedicação exclusiva; 24,42% possuem semi-dedicação e 61,05% possuem dedicação simples (Lucarelli, 2014).

86 No caso da UBA, segundo Gentili (2012), dos 24.508 docentes, apenas 73% (17.903) recebem algum tipo de remuneração por seu trabalho acadêmico; os 27% restante (6.605) trabalham sem remuneração. Outro ponto importante, segundo o autor, existem 24 mil docentes sem remuneração, sendo 27% do quadro docente na UBA, 32% da Universidade de Córdoba, 25% da Universidade de Rosário e 22% da Universidade de Mar del Plata.

definitividade no cargo, tendo o docente que se submeter a novos concursos e avaliações para prosseguir no cargo. Esse fato propiciou uma maior mobilidade docente entre as universidades, tendo como destino mais comum as universidades interioranas ou localizadas na região metropolitana, tanto por apresentarem condições de trabalho melhores que as das capitais quanto por representarem uma possibilidade maior de execução de projetos de pesquisa e extensão.

A década de 1990, por sua vez, se caracterizou por um duplo e contraditório movimento: 1) um forte intervencionismo estatal, em um contexto mais amplo de reposicionamento do estado nacional na cena político-educativa, em detrimento da tradicional autonomia universitária e 2) no que tange às políticas sociais desenvolveu-se uma diminuição das funções e responsabilidades clássicas do Estado. As políticas envolvendo a Ciência e a Tecnologia foram alvo de modificações substantivas, retirando do setor os pequenos agentes em detrimento daqueles já estabelecidos. Para a autora, a área de Ciência e Tecnologia sofreu um grande influxo, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, convertendo-se em um lugar de desenvolvimento estratégico na área de políticas públicas. Sobre isso, Chiroleu afirma

se inicia un proceso más intenso de políticas activas por parte de los gobiernos tendientes [...] a ejercer su poder de regulación a través de la evaluación y acreditación de la calidad. Esta se presenta como una “recomendación” de los organismos multilaterales de crédito que elaboran recetarios indicativos del buen funcionamiento esperado como correlato de los préstamos otorgados. (CHIROLEU apud LUCARELLI, 2014, p.441)⁸⁷⁸⁸

Dessa forma, seguindo ambas as lógicas apontadas acima, em 1993 fora criado o Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE), pela Secretaria de Políticas Universitárias (SPU); destarte, neste mesmo ano, fora criada a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECyT)⁸⁹. O PROINCE teve o objetivo de promover a investigação integrada à docência nas universidades nacionais, por meio de um incentivo monetário aos docentes que realizassem pesquisas⁹⁰. O Ministério da Educação argentino assim descreve o Programa:

87 Tradução livre: (...) se inicia um processo mais intenso de políticas ativas por parte dos governos em exercício (...) a exercer seu poder de regulação através da avaliação e certificação de qualidade. Esta se apresenta como uma recomendação dos organismos multilaterais de crédito que elaboram relatórios indicativos de bom funcionamento esperado como correlato dos empréstimos ortogados.

88 Vale dizer que durante a década de 1990, o BM juntamente com o FMI, emprestaram cerca de 300.000.000 de dólares para o governo nacional, a fim de que fossem investidos na área educacional no país.

89 Em 1996, sob o Decreto 660/1996 se dispôs a posse da SECyT para o Ministério de Cultural y Educación, reorganizando o setor da Ciência e Tecnologia no país, estabelecendo duas linhas de trabalho: médio/longo prazo e curto prazo.

90 Vale dizer que houve uma significativa deterioração salarial, já que em 1980 estima-se que o docente com dedicação exclusiva recebesse 100 dólares mensais, mas em 1990 o salário caiu para 32,10 dólares.

(...) la creación de un incentivo a los docentes de las universidades nacionales que participen en proyectos de investigación contribuirá em forma simultánea a aumentar las tareas de investigación y desarrollo a nivel nacional, fomentar la reconversión de la planta docente, motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1993).⁹¹

Dessa forma, o PROINCE⁹² combinou diferentes mecanismos competitivos, gerando diferenças salariais entre os professores, além de promover discrepâncias entre as universidades. Em outras palavras, os professores agraciados com as bolsas de pesquisa (mediante o cumprimento de uma *Grilla*, isto é, de uma grade de exigências acadêmicas – publicações, participação em congressos, entre outros) devem cumprir uma pontuação mínima, estabelecida pela secretaria, para ascender de uma categoria de pesquisador a outra e, portanto, para atingir patamares salariais mais elevados. Assim, tal Programa introduziu critérios formais de valorização da atividade de pesquisa, gerando uma nova identidade institucional em torno da noção de docente-investigador. Em função de todas essas mudanças, em 1996, sob o decreto 747/96, o governo propôs uma reorganização da CONICET casada com a aprovação da nova estrutura da SECyT, que se transformaria em organismo de formulação de política científica e tecnológica, sob o decreto 1274/96. Isso daria plenos poderes para que a secretaria elaborasse o Plano Plurianual de Ciência e Tecnologia da Argentina⁹³. Portanto, a partir de 1996, a SECyT se constituiu em um organismo encarregado da elaboração e implementação de políticas públicas em matéria de Ciência e Tecnologia, enquanto que o CONICET ficou a cargo de levar a cabo essas políticas de investigação e desenvolvimento, mediante unidades executoras, mantendo carreiras como: *investigador científico e tecnológico* e *pessoal de apoio*, além dos programas de bolsas.

Tais políticas promoveram uma desregularização salarial e acentuaram os processos competitivos entre os profissionais e, no que tange ao conjunto da universidade, observa-se que estes

91 Tradução livre: (...) a criação de um incentivo aos docentes das universidades nacionais que participem de projetos de pesquisa contribuirá de forma simultânea a aumentar as tarefas de pesquisa e desenvolvimento a nível nacional, fomentar a reorganização da carreira docente, motivando uma maior dedicação a atividade universitária e a criação de grupos de pesquisa.

92 Segundo Villagra (2015), em seu início o PROINCE incorporou 7961 docentes e hoje conta com mais de 32000 docentes inscritos.

93 Ao longo da década de 1990, a política envolvendo a Ciência e Tecnologia no país foi sofrendo mudanças, passando a operar sob distintas jurisdições. Em 1999, a presidência nacional toma a frente da SECyT, tendo a responsabilidade de formular políticas, planos, programas, medidas e instrumentos para o estabelecimento de um sistema tecnológico e científico nacional. A Lei 25.467/01 estabeleceu o Marco de Ciência e Tecnologia, disponível em: <<http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Ley-25.467-CIENCIA-TECNOLOGIA-E-INNOVACION1.pdf>> acesso em 19/12/2016.

modelos regulatórios fomentaram a perda de sua autonomia. Isso porque os docentes, motivados por aumentos salariais, iniciaram buscas unilaterais por financiamento, submetendo-se forçosamente a critérios de avaliação realizados por agentes exteriores à universidade. No caso do financiamento e da avaliação e reconhecimento, podemos citar o Programa FOMECA – Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria e a CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Sobre este ponto, Noriega (2014) afirma

(...) poco a poco la autonomía científica y pedagógica queda supeditada a los controles e imperativos de las políticas del nivel central, quien regula a través del establecimiento de normas, desarrollo de programas y creación de organismos – por ejemplo, el FOMECA y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) em Argentina – desarrollado a partir de los lineamientos instituidos por el Banco Mundial (p. 92)⁹⁴.

Argumentamos que a partir destas políticas, a carreira docente foi extremamente ameaçada, uma vez que a formulação da nova carreira de investigador-científico da CONICET favoreceu a profissionalização das atividades de pesquisa, beneficiando uma elite científica do país, que a partir da sua estabilidade profissional ascende a uma maior mobilidade; além de privilegiar docentes já lotados em universidades, distinguindo ainda mais as carreiras de pesquisa (ROVELLI, 2012). Para Juarros (2007) o perfil da atividade científica e docente na Argentina apresenta características plásticas e adaptáveis, pouco reativas no que tange à luta pela planificação e por coerência nos pressupostos das carreiras. Pedro Krotzsch (2000) afirma que (...) la capacidad de la universidad para tomar decisiones se hace cada vez más difícil, refugiándose em una permanente gestión de las tensiones a través de una dilución de los conflictos (p.78). Para Mollis (2003), a reestruturação levada a cabo para o ensino superior argentino está em consonância com as estratégias promovidas por uma agenda de modernização e de conquista de racionalização financeira. Segundo ela, este redirecionamento das políticas universitárias associadas aos planos e programas de expansão, implicou em uma série de mudanças:

1. A partir da expansão do número de matrículas, se instituiu o Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso, em que se instituíram sistemas de tutorias através da articulação com o ensino médio (processo

94 Tradução livre: (...) pouco a pouco a autonomia e pedagogia ficam submetidas ao controle e imperativos das políticas de nível central, quem regula através do estabelecimento de normas, desenvolvimento de programas e criação de organismos – por exemplo, o FOMECA e a Comissão Nacional de Avaliação e Certificação Universitária na Argentina – desenvolvidos a partir dos lineamentos do Banco Mundial.

similar em curso no Brasil), além da ampliação de bolsas para alunos de baixa renda.

2. Diversificação e especialização da educação superior, com cursos mais curtos, títulos intermediários, flexibilização do currículo por modalidade de crédito, importação de modelos educativos baseados na “aquisição de competências profissionais”.

Evidentemente, começa a surgir no país um novo sistema de ensino, que têm suas origens comprometidas mais com as dinâmicas do mercado e de grupos de interesse do que propriamente com a oferta de um ensino crítico e de qualidade. Argumentamos que esta lógica, muito presente no Brasil, está inscrito no campo da valorização do capitalismo educacional, transformando a educação em uma das mercadorias mais lucrativas do sistema. Para Mollis (2006)

(...) afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presepuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil, ha desnaturalizado los saberes universitarios para convertirlos em conocimientos mercantilizados (p. 60)⁹⁵

Além disso, a combinação entre avaliação/reconhecimento de carreiras e competição entre docentes para adquirir bolsas de pesquisas (o que ao fim e ao cabo, significa reconhecimento entre seus pares) impulsionou a lógica do ranking tanto das carreiras quanto das universidades⁹⁶. Por esta razão, Noriega (2013) afirma

El impacto generado por los procesos de acreditación de carreras tiende hacia un proceso de “moldeamiento” de la actividad docente universitaria, estandarizando prácticas más propias de una lógica de control que de perspectivas más críticas de educación em las universidades. Entre otras cuestiones eso crea universidades de elites y universidades de periferia del sistema, e incluso al interior de las mismas también se establece un ranking de carreras según hayan sido acreditadas y según la duración de dicha acreditación (p. 97)⁹⁷

95 Tradução livre: (...) afetadas pelas políticas de corte neoliberal, pelas restrições propostas, pelo ajuste fiscal e a transformação do contrato social entre o Estado e a sociedade civil, desnaturalizou-se os saberes universitários para convertê-los em conhecimentos mercantilizados.

96 Alguns autores chegaram a apresentar preocupação com a procura massiva pelos cursos de direito e medicina, em função do reconhecimento que ambos vêm sustentando no país.

97 Tradução livre: O impacto gerado pelos processos de certificação de carreiras tende a um modelamento da atividade docente universitária, homogeneizando práticas mais próprias de uma lógica de controle que de perspectivas mais críticas de educação nas universidades. Entre outras questões isso cria universidades de elite e universidades de periferia do sistema, e inclusive no interior das mesmas se estabelece um ranking de carreiras segundo tenham sido certificadas e segundo a duração da referida certificação.

Para além do ranking criado, o clima de competição chega a causar sérios danos à saúde dos docentes. Em estudo realizado por Villagra em 2015, um docente assim descreveu o que o Programa de Incentivos representa para a categoria

[...] El programa de incentivos existe y existirá... ¿mantenerte al margen? Una utopía que uno sueña cuando te sentís agobiado por sus tantísimas exigencias. Ni plantearse el desconocerlo porque sí o sí, tengas o no tiempo, coincidas o no coincidas con sus fundamentos y forma de funcionar, tu cargo depende de que puedas, como sea, mantenerte adentro de él. Es así... Si no estás categorizado tus colegas de cátedra y Facultad te ven como un don nadie... como si no existieras... uno mismo termina sintiéndose así. (p.120)⁹⁸.

Assim, a Lei 24.521/95⁹⁹ – a Ley de Educación Superior, foi a ferramenta normativa usada pelo governo nacional para impor modificações significativas em todo sistema universitário, regulando desde os marcos de ciência e tecnologia até a extrema precarização do trabalho docente. Não resta dúvidas sobre a ligação interessada entre o governo e agências internacionais (e nacionais, em menor escala) como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Segundo De Luca (2013), os organismos nacionais e internacionais colaboraram na difusão de estudos e diagnósticos sobre a vida universitária e suas possíveis soluções, ainda no período da ditadura militar. E os resultados e propostas advindas destes relatórios foram retomados e aplicados através da Ley de Educación Superior. Para Mollis (2006) à esta reorganização estabelecida a partir da homologação da referida lei se soma a perspectiva da *geopolítica do conocimiento*, segundo o qual o mundo se divide entre países que estão globalmente legitimados para produzir conhecimento – os centros de investigação dos países modernos e poderosos – e aqueles que devem consumí-los – as universidades da periferia.

De forma curiosa, na Argentina, os agentes capitalistas (nacionais e internacionais) de interesse não ampliaram as bases privadas de educação superior, isto é, a maior parte dos alunos universitários argentinos estão matriculados em universidades nacionais. Segundo Noriega (2013), existe no país 40

98 Tradução Livre: O programa de incentivos existe e existirá. Manter-me a margem? Uma utopia que se sonha quando se sente oprimido por suas tantísimas exigências. Não planeje desconhecê-lo porque sim ou não, tenha ou não tempo, concorde ou não com seus fundamentos e forma de funcionar, seu cargo depende de que possa, como seja, manter-se dentro dele. É assim.. se não está categorizado seu colegas e a Faculdade te veem como um “zé ninguém”, como se não existisse.. terminamos sentido-nos assim.

99 Para uma pesquisa mais detalhada, consultar a integralidade da Ley em <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>> acesso em 19/12/2016.

universidades públicas, totalizando 1.340.000 alunos matriculados; 45 universidades privadas com 141.000 alunos; educação superior não universitária (técnica) com 450.000 alunos matriculados – dados de 2012. Concordando com a autora, sustentamos tratar-se de um projeto levado a cabo nos marcos de um projeto global de políticas universitárias destinadas a transformar um bem público em fazedor de capital para grupos minoritários, uma vez que a sanção da lei regularizou a participação das empresas privadas no financiamento das universidades. E, diferentemente do Brasil, na Argentina, esse movimento se estabelece prioritariamente no interior das universidades públicas. No próximo item avaliaremos o processo de precarização do trabalho docente no Brasil.

4.2.2 A precarização do trabalho docente brasileiro.

O desmonte da carreira docente é parte estratégica do governo federal brasileiro desde fins da década de 1980, pois este se empenhava em atender às exigências neoliberais, retirando do Estado sua função de financiador e gestor do serviço público, reduzindo-o a um mero expectador do grande negócio capitalista que a educação estava se tornando já naquele período. Segundo relatório sobre a precarização do trabalho docente, elaborado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, nesta década, houve quase uma greve por ano (um total de 7 greves em 9 anos) e, em função da organização docente, em 1987, foi instituído o PUCRCE – Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos, que ofereceu isonomia das carreiras e estipulava a Dedicção Exclusiva como componente central dela.

No entanto, o trabalho docente brasileiro continuou a sofrer inúmeros ataques e, a partir da década de 1990, segundo Mancebo (2015), o período de reforma do Estado trouxe a reboque a reforma do sistema educacional universitário brasileiro. Faz-se importante destacar que ao comparar a história e a política de dois países como a Argentina e o Brasil saltam aos olhos algumas similitudes com que os processos se deram. No item anterior foi possível observar que a lógica da produtividade foi imposta ao nosso vizinho com a Ley da Educación Superior, promulgada no ano de 1995. No Brasil, tal lógica fora plenamente instituída pouco tempo depois, em 1998. A Lei 9678/198 fora sancionada pelo governo FHC e teve duração de dez anos, a partir dela instituiu-se a GED – Gratificação de Estímulo à Docência¹⁰⁰.

100 Vale dizer que no projeto inicial, o nome seria PID – Projeto de Incentivo à Docência.

Da mesma forma que na Argentina, a GED representaria um acréscimo salarial mediante cumprimento de metas de produtividade e de quantidade de horas-aula oferecidas pelo docente, estabelecidos pelo governo. Cabe informar que a GED não estava circunscrita apenas ao magistério superior, havia, também, uma correspondência na carreira EBTT (Educação Básica Técnico Tecnológica). Os efeitos da introdução da GED na carreira docente foram tão perversos quanto o PROINCE, uma vez que agudizou-se a competitividade intra e entre universidades. Intra universidades porque apenas 70% dos docentes seriam agraciados coma gratificação plena, já que o governo não dispunha de recursos para gratificar a todos os docentes. Além disso, a GED prejudicava os docentes recém-ingressos, pois estes jamais alcançariam pontuações elevadas por estarem fora de programas de pós graduação e por não terem condição de publicar em artigos científicos avaliados pelos critérios da CAPES (Qualis).

Isso gerou uma corrida por pontuação e como eram computadas as horas em salas de aula, esses professores recém ingressos e mesmo aqueles que tinham consciência de que não atenderiam à pontuação exigida, começaram a ministrar aulas em disciplinas que não eram especialistas ou mesmo, pedindo para que professores que já tivessem atingido a referida pontuação se retirassem da disciplina em favor daquele que ainda não o tivesse. Outro impacto causado pela GED foi a falta de paridade entre ativos e aposentados, pois as diferenças salariais eram muito elevadas. O desconforto causado por isso aliado à proibição de realização de concursos públicos, fez com que o então ministro da educação Paulo Renato sugerisse convocar os aposentados a ministrar aula, a fim de que seus salários se equiparassem aos dos docentes produtivistas da ativa.

A extinção da GED se deu por meio de muita luta sindical docente, em que se buscava a chamada linha única no contracheque, além da unificação salarial das carreiras (MS e EBTT) – conseguida após a greve de 2012. Assim, por meio da MP 431/2008 a sigla GED desaparece, mas sua essência permaneceu sob outras denominações. Isso porque, os problemas no financiamento público brasileiro se mantiveram, fazendo com que alguns docentes busquem recursos fora dos muros da universidade, gerando o que se convencionou chamar de docente-empendedor.

Essa nova (nem tão nova assim) estratégia promoveu maior abertura para que o capital privado adentrasse às universidades, fazendo com que o mercado passasse a delinear o projeto de educação para o país. Assim, todas as reformas universitárias empreendidas até então tinham a função de adequá-las a nova realidade que se avizinhava, qual seja, a universidade passar a ser gerida de forma análoga às empresas privadas existentes no país. Não somente a universidade, mas a carreira docente precisava

passar por uma reforma geral, de modo a privilegiar os professores mais produtivos em detrimento daqueles que não logravam êxito neste quesito.

Assim, a principal mudança da carreira docente foi instituída em 2012, a partir da promulgação da Lei 12.772/12. O objetivo era o de manter a estrutura hierárquica, estabelecendo denominações diferentes para cada classe; no magistério superior, a criação do Professor Associado fez com que os docentes demorassem mais tempo para chegar ao topo da carreira, enquanto os professores novatos ficariam estagnados na base da carreira, com a criação do Professor Adjunto A. A demora para se atingir o topo da carreira era mais evidente para os professores de unidades do interior, que muitas vezes não dispunham de programas de pós graduação e sequer, grupos de pesquisa. E, vale dizer, a diminuição de 17 para 13 níveis salariais não amenizou as perdas e as dificuldades de se ascender na carreira. Outra mudança importante neste período foi a instituição da FUNPRESP – Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal, que teve um duplo significado, o primeiro é a impossibilidade do servidor público federal se aposentar com seu salário integral e o segundo, é que o Estado força estes mesmos trabalhadores a apostarem em um fundo que tem sua dinâmica ditada pela oscilação do mercado financeiro. Assim, diante das sucessivas crises mundiais, os riscos dos servidores não conseguem resgatarem seu investimento (pois, ao fim e ao cabo, trata-se de um investimento e não uma previdência) é enorme. Segundo Sara Granemann, estudiosa dos fundos de pensão complementar,

A Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (Funpresp), instituída em 2012, é um fundo de pensão privado, de caráter facultativo, que contrai a contribuição dos trabalhadores e aplica no mercado financeiro. Uma parte dos rendimentos das aplicações são utilizados para o pagamento de aposentadorias. No entanto, a Fundação traz muitos riscos, uma vez que está sujeita às oscilações do mercado e se esquivava da obrigação de pagar as aposentadorias caso isso ocorra (Blog Junho – Entrevista. 10/10/2015).

Vale ressaltar que em outubro de 2015, a Câmara e o Senado brasileiro aprovaram a adesão compulsória à FUNPRESP para os servidores que ingressarem após a sanção da emenda. Segundo Granemann, esta ação é inconstitucional, pois o Estado não pode obrigar os trabalhadores a terem um fundo de investimento. Isso porque o *“trabalhador que se filia está fazendo um empréstimo ao capital sem ser devidamente remunerado, sem ser esclarecido de que se trata de um empréstimo”* (ibdem). Desde a instituição da FUNPRESP os docentes universitários vêm se organizando veementemente contra ela. Além disso, o ano de 2012 representou também o levante organizativo docente contra o

REUNI, em que se evidenciaram os inúmeros problemas gerados a partir da expansão universitária mal planejada. Os relatos envolvendo os impactos negativos do REUNI se estendem desde a falta de estrutura para atender às demandas estudantis, como restaurante universitário e alojamentos, até a falta de salas de aulas e locais para desenvolver pesquisas laboratoriais. Isso fez com que alguns reitores alugassem contêiners, que serviriam como salas de aulas e sala de professores. Evidentemente, tais equipamentos são inadequados para o pleno desenvolvimento de uma atividade educacional, já que apresenta ventilação e iluminação insuficientes e, em muitos casos, estão localizados em locais ermos e de difícil acesso, aumentando os casos de violência, sobretudo contra as mulheres.

A situação calamitosa vivida por estas unidades de ensino reverberaram nas condições de trabalho e na saúde dos docentes, que apresentam cada vez mais problemas psicológicos e cardiovasculares em função do seu ambiente de trabalho ser estressante e pouco salubre. Outro ponto nevrálgico do REUNI diz respeito ao financiamento de obras, devido ao mal planejamento orçamentário, o dinheiro destinado às obras esgotou-se antes da conclusão, ocasionando obras paradas e sem previsão de retomada. Essa situação aumenta a evasão de alunos e professores, que buscam unidades melhor estruturadas. Vale dizer que aliado aos impactos negativos do REUNI a ampliação do ensino à distância no país também contribuiu para a precarização da carreira docente e o sucateamento do ensino oferecido.

Destarte, em paralelo à aprovação do REUNI, cria-se a Universidade Aberta do Brasil, por meio do decreto 5800/2006. Trata-se de uma fundação de direito privado que se apresenta como “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (Brasil, 2006). A UAB articula instituições de ensino superior já existentes mediante convênios e parcerias, submetidas aos critérios avaliativos da chamada nova CAPES. Dessa forma, os objetivos do REUNI e da ampliação da educação à distância – EAD no país estão em consonância com os desígnios de intensificação da exploração da força de trabalho docente, dissociando o tripé de sustentação das universidades (ensino, pesquisa e extensão). Isso porque as atribuições docentes são cindidas, ou seja, um profissional se encarrega de elaborar o material didático, outro de organizar conteúdos, outro ainda de ser o professor tutor (aquele que tira dúvidas virtualmente) e outro que realiza plantões nos polos. Segundo Mancebo (2015)

Assim concebida, a UAB possui um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, porque não considera os mesmos padrões de investimento das IES. Todavia, ao assim fazê-lo, muda estruturalmente o perfil da universidade, os rumos de sua valorização e prestígio, por

meio do sucateamento deste nível de ensino (p.42).

Dados do Ministério da Educação indicam que a oferta de vagas na EAD cresceu vertiginosamente, em 1995 o número de matrículas era inexpressivo, mas em 2000 chega a 1.682 e em 2010 chega a 930.179 matrículas. Paralelamente, a oferta de vagas também sofreu aumento passando de 6.000 nos anos 2000 para 1,7milhões, em 2010. A partir de 2002-2003 houve o aumento da participação do setor privado na oferta de EAD, das 930.179 matrículas, 181.602 (19,52%) pertenciam às universidades públicas, enquanto 748.577 (80,48%) às privadas.

Dessa forma, observa-se uma tendência ao desmonte da carreira docente em todos os níveis e argumenta-se que este movimento originará uma carreira docente cujos saberes estruturantes se tornarão fragmentados. Além disso, a expansão mal planejada criou péssimas condições de trabalho, tais quais grandes quantidades de alunos por docente e falta de estruturas adequadas para desempenhar atividades de pesquisa e extensão. Sustenta-se assim que a precarização da carreira docente gerada por um conjunto de reformas têm como objetivo permitir a entrada de capital privado nas instituições públicas. Em outras palavras, justifica-se a privatização de instituições públicas sob o argumento da baixa capacidade estatal em gerir os serviços outrora de sua responsabilidade. O caminho seguido pelas políticas destinadas ao serviço público legitima nosso argumento, a tramitação do PLC 30/2015 que possibilita a terceirização das atividades fim, associado à recém aprovada PEC 241 (limita os gastos públicos por 20 anos) parecem agir de forma harmoniosa. Ao mesmo tempo em que se limita a contratação com pessoal, abre-se a possibilidade para que haja contratação via Organizações Sociais, que nada mais são do que empresas privadas atuando em órgãos públicos¹⁰¹. Isso sem mencionar a aprovação, em janeiro de 2016, do novo marco regulatório de ciência, tecnologia e inovação, que prevê a parceria entre empresas privadas e universidades públicas em uma evidente tentativa de legitimar as atividades de consultoria particulares realizadas por docentes ou grupos de pesquisa. Leher (2004) argumenta que, dessa forma, *as instituições receberiam alguma compensação econômica por parte das empresas, desde que abram mão de seu caráter público e não-mercantil. Em suma, é a institucionalização do “capitalismo acadêmico”* (p.876). Confirmando a afirmação anterior, durante a

101 Exemplo disso é a EBSEH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, promove a terceirização da gestão dos Hospitais Universitários Federais, sob a justificativa de melhorar a condução e o atendimento dos serviços prestados. Porém, o que observou-se até o momento foi a redução de serviços básicos, como cirurgias e internações, bem como diminuição a níveis calamitosos de insumos hospitalares. A truculência e o autoritarismo na imposição desse modelo privatizante de gestão são amostras do quão prejudicial é esta organização social para a sociedade usuária dos hospitais universitários federais. Para mais informações, consultar: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7992>>

cerimônia de sanção, a então presidente Dilma Rousseff afirmou

"Em um ambiente regulatório e institucional mais favorável à cooperação entre universidades, laboratórios de pesquisa, governos e empresas, transformaremos, certamente, mais ciência básica em inovação e transformaremos inovação em competitividade, gerando um novo ciclo de desenvolvimento econômico no nosso País"¹⁰²

Finalmente, observa-se a tendência à extinção do serviço público em setores passíveis de privatização, como é o caso da educação. Sintoma disso é a mudança no significado e na concepção de universidade, que a partir da retirada de seu caráter exclusivamente público, passa a ser entendida como o lugar de formação profissional e não mais um centro de pensamento crítico e conformador dos rumos do país. Este é o projeto burguês, que concebe a universidade como uma fonte de lucro a ser explorada e, de forma escancarada, utiliza-se das políticas públicas e recursos públicos para isso; além de abrir mão da qualidade de ensino e do oferecimento de condições dignas de trabalho aos docentes, o que significa a precarização da produção do conhecimento. Dessa forma, é objetivo do próximo item avaliar a expansão e a privatização das universidades públicas com o consequente aumento das instituições privadas de ensino; seja mediante políticas públicas que facilitem a transferência de recursos públicos para empresas privadas, seja por conta da própria dinâmica empresarial das instituições particulares de ensino superior no Brasil e na Argentina.

4.3 O processo de privatização do ensino superior e o crescimento das instituições privadas de ensino superior no Brasil e na Argentina.

Mais uma vez, os processos que constituem a privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina são diversos. No Brasil, a consolidação do ensino privado, em todos os níveis, foi possível mediante parceria público-privada, ou seja, a introdução do primeiro sistema de ensino (jesuítico) no país esteve alicerçada no financiamento via Estado. Na história mais recente do país¹⁰³, foram criadas

102 Vale destacar que o termo “inovação” fora inserido propositalmente ao termo comumente usado C&T, que passa agora a ser CI&T, com o intuito de adaptar os objetivos da ciência às demandas do capital privado.

103 Em 2014, a fusão de duas grandes instituições privadas de ensino superior deu origem à 17ª maior empresa da BOVESPA, em termos de valor de mercado. Estamos nos referindo à Kroton-Anhaguera, cuja fusão deu origem a uma instituição de quase 1 milhão de alunos, espalhados por todo território brasileiro. Poucas foram as exigências do Estado

importantes instituições privadas que tinham como característica a parceria financeira com o Estado brasileiro. É o caso do SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942, pelo então presidente Getúlio Vargas; quatro anos depois, sob a mesma lógica cria-se o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Segundo Pinto (2016), ambos tinham seus financiamentos baseados na arrecadação de um tributo pelo Estado, cujo valor ainda é repassado integralmente para as entidades patronais do setor. Dessa forma, o “sistema S” assim como são denominados, são financiados por tributos arrecadados pela Receita Federal do Brasil (RFB), em que parte destes recursos são direcionados aos programas de formação profissional, enquanto a outra destina-se ao pagamento de assistência social aos trabalhadores. Mas, contraditoriamente, a atual redação da Constituição Federal Brasileira (1988), mais precisamente o artigo 213, não admite a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino de caráter lucrativo e, no caso de oferta de bolsas, faz-se necessária estipular uma regulamentação para isso. Com efeito, a noção de constitucionalidade hoje parece estar em desuso, aliás, desde a ditadura civil-empresal-militar respeita-se muito pouco o seu conteúdo. Segundo Carvalho e Lopreato (2005),

(...) o governo militar valeu-se intensamente de políticas de incentivos e isenções fiscais como forma de apoiar a atuação privada no projeto de desenvolvimento nacional, beneficiando ampla gama de setores em diferentes áreas (p.99).

Além disso, foi naquele período que o serviço público de ensino começou a deteriorar-se, com a ampliação do tempo de exigência de 4 para 8 anos de estudos, sem a contrapartida de investimentos necessários para atender a essa nova demanda. O resultado foi a precarização das condições do serviço público, aliadas à desvalorização da carreira docente, ampliando sobremaneira as possibilidades para que empresas privadas de ensino se desenvolvessem no país, a fim de atender aos interesses da burguesia nascente.

Neste item, interessa-nos compreender como o processo de privatização tem se desenvolvido e saltou-nos aos olhos alguns programas que se caracterizam por representar a transferência direta de recursos públicos para o setor privado, sob o argumento de democratizar o acesso ao ensino, quando se preocupam apenas em capitalizar ainda mais os donos de empresas de educação, seja superior ou técnica. O primeiro aqui debatido é o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

para que esta fusão se concretizasse. Em julho de 2016, a Kroton-Anhaguera finalizou a compra da Estácio de Sá, formando uma gigante do setor educacional. Os valores envolvendo estas operações evidenciam um negócio bilionário, sustentando a tese de que não há limites para a mercantilização do ensino.

e Emprego, instituído pela lei 12.513/2011, prevê a ampliação da oferta de vagas¹⁰⁴ para a educação técnica e profissional, por meio de programas e projetos/bolsas, financiados com ajuda da União. E, após dois anos de execução do Programa, constataram-se falhas graves já que boa parte dos recursos destinou-se ao “Sistema S”, que já recebe recursos públicos vultosos para realizar essa mesma ação, com o agravante de que muitos dos cursos oferecidos pelo Sistema S são pagos. No final das contas, o contribuinte acaba pagando três vezes pelo serviço oferecido (PINTO, 2016). A tabela a seguir, elaborada pela Controladoria Geral da União – CGU, evidencia que os recursos públicos destinados para o setor privado atingiram a marca de 0,04% do PIB

TABELA 9 – Instituições privadas que receberam mais repasses do PRONATEC no ano de 2013

INSTITUIÇÃO	VALOR REPASSADO (R\$ - milhões)
SENAI	1.161
SENAC	719
SENAT	128
SENAR	57
SER Educacional S.A.	7
CEUDESP	4
CETEC Educacional S.A.	3
Associação Educacional 9 de julho	3
Sociedade Educacional de Santa Catarina	2
INACI Associação Educacional	2

Fonte: CGU, 2014 apud Pinto, 2016.

Afora todo o ônus político e financeiro de se repassar recursos públicos para o Sistema S, a CGU destacou uma série de irregularidades como o não cumprimento de metas estipuladas; falta de transparência; falta de metodologia adequada para distribuição de bolsas de estudos; não há garantia da qualidade do curso ofertado e sequer, o contratante terá garantia de vaga no curso que almeja. Concordamos com Pinto quando da seguinte passagem de seu texto,

Se os recursos investidos na rede privada tivessem sido aplicados na ampliação da rede federal de ensino, boa parte desses problemas seria evitada e os resultados da ampliação do acesso à

¹⁰⁴ As vagas a que nos referimos estariam disponíveis na rede federal e estadual de ensino, cuja oferta estaria relacionada ao ensino técnico ou profissional.

formação profissional e tecnológica viriam em um ritmo mais lento, mas com garantia de permanência e qualidade do ensino ofertado (PINTO, 2016, p. 141).

Com um *modus operandi* diferente, o Programa Universidade para Todos – PROUNI caracteriza-se pela transferência de recursos públicos mediante renúncia fiscal¹⁰⁵, em que a instituição privada de ensino superior deixa de recolher um conjunto de tributos e, em troca, oferece bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes egressos de ensino médio da rede pública ou da privada, desde que bolsistas integrais. De modo geral, o PROUNI configura-se como um programa de compras de vagas pelo governo federal na rede privada de ensino com fins lucrativos.

Assim, o PROUNI fora criado por meio da lei 11.096/2005 sob o discurso da democratização do acesso, mas passados os anos de sua execução, evidenciou a sua intencionalidade de atender à demanda do setor privado diante da ociosidade de vagas, fato que significava prejuízos para as entidades. Segundo Pinto (*ibidem*), o PROUNI também funcionou como uma ferramenta de aproximação entre o governo Lula e um setor que lhe era geralmente crítico. Mesmo com o apoio político e financeiro do governo, entre os anos de 2010 e 2013 preencheu-se um pouco mais da metade das bolsas oferecidas pelo Programa, o que evidenciou despreocupação por parte das IES em preencher o restante das vagas, uma vez que sua isenção fiscal estava garantida. No entanto, em 2011, por orientação do Tribunal de Contas da União – TCU aprovou-se a Lei 12431/2011 determinando que a isenção fiscal fosse calculada proporcionalmente ao número de bolsas ofertadas pelas IES. Tal fato gerou corre corre entre os gestores das IES privadas no sentido de preencher as vagas ociosas.

Mesmo com essas tentativas de regulação do Programa, o PROUNI apresentou inúmeras falhas como a desorganização (proposital) das IES com o cadastramento dos beneficiários, não atendimento dos requisitos/critérios para acessar o benefício, por exemplo, bolsas concedidas a pessoas cuja renda familiar era superior àquela exigida pelo Programa. Argumenta-se que não há controle sobre a destinação dos recursos transferidos diretamente para as IES privadas por meio do PROUNI. Segundo Valente (2004) apud Catani (2006)

(...) o que o PROUNI faz é aumentar as isenções fiscais para as IES privadas que, com poucas exceções, não prestam contas de como as usam, remuneram de forma ilegal seus sócios, não têm

105 Renúncias fiscais, tecnicamente denominadas de gastos tributários, acontecem quando o Estado abre mão do recolhimento por parte dos tributos a que tem direito com o objetivo, entre outros, de compensar gastos realizados pelos contribuintes com serviços não atendidos pelo governo, ou para compensar ações complementares às funções típicas do Estado desenvolvido por entidades civis, promover a equalização das rendas ou regiões, ou ainda incentivar determinado setor da economia (RFB, 2012).

transparência na concessão de bolsas e maquiagem balanços (p. 13).

Estima-se que os gastos totais perfizeram o total de 0,58% de transferência ou de renúncia, se considerarmos o PIB de 2014, chega-se ao valor de 32 bilhões de reais. Vale dizer que este valor representa mais de três vezes o complemento da União ao FUNDEB e 56% de todo o gasto federal com a manutenção do ensino. Destaca-se que este tipo de ação deve ser considerado inconstitucional, já que o artigo 213 – apresentado acima – admite a destinação de recursos públicos somente para instituições sem fins lucrativos. Leher (2004) argumenta que

Com base nesse mecanismo de repasse de recursos públicos para o setor privado, uma nova onda de privatizações foi possível – em especial em domínios nos quais o capital não mostrou disposição de investir. É esse modelo que está sendo encaminhado no Brasil (...). Por isso, conforme o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), “na verdade o PPP é uma forma de privatização de setores e serviços públicos estratégicos. Criaram um novo nome para uma coisa antiga e conhecida de todos” (Nunes e Caliar, 2004 apud Leher, 2004, p.873).

Finalmente, argumenta-se que os recursos públicos estão sendo destinados ou de forma direta, via PRONATEC, ou de forma indireta, via PROUNI. Se todo este recurso fosse investido na expansão das IES públicas, certamente daríamos os primeiros passos rumo a uma democratização do ensino superior no Brasil.

Diversamente, na Argentina não são conhecidos programas governamentais de transferência direta de recursos públicos para as universidades privadas, embora, segundo Gentili (2002), existam diversos decretos e acordos que favoreçam financeiramente as universidades privadas. Assim, graças a estes artifícios as universidades privadas apresentaram um crescimento acelerado em detrimento da universidade pública, vide tabela abaixo.

TABELA 10 – Crescimento de Instituições de Ensino Superior Universitária pública e privada argentina

	Período colonial até o fim do século XX 1613 - 1990		Período Neoliberal e privatista – Carlos Menem 1991-2002		Expansão Mista – Governo Kirchner 2003-2013		TOTAL 1613 - 2013	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Universidade Pública	30	50	8	22	10	38	48	39
Universidade Privada	24	40	18	50	8	31	50	41
Instituto Universitário Público	3	5	2	5	2	8	7	6
Instituto Universitário Privado	2	3	6	17	6	23	14	11
Universidade Provincial	0	0	1	3	0	0	1	1
Universidade Extranjeira	0	0	1	3	0	0	1	1
Universidade Internacional	1	2	0	0	0	0	1	1

Fonte: Mollis, 2016. Anuário de Estatísticas Universitárias Argentinas.

Como explicitado acima, a tabela 10 resume em números o crescimento da educação superior universitária pública e privada, por gestão de governo. Nela, é possível avaliar o crescimento das instituições privadas justamente no período denominado privatista do mandato de Carlos Menem, em todos os setores privados observou-se crescimento significativo em detrimento do público. Dessa forma, no que diz respeito ao caso argentino, Pablo Gentili argumenta

O crescimento da oferta privada tendeu a se beneficiar triplicemente da crise que atravessa a universidade pública: por um lado, canalizando e captando para si boa parte do aumento da demanda pela educação superior; por outro, desfrutando das vantagens oferecidas por administradores que, mediante regulação pseudoliberalizadora, autorizaram a criação de

dezenas de novas instituições, transformando a educação superior em um verdadeiro (super)mercado de títulos e de cursos; finalmente, beneficiando-se, do que respeita a algumas dessas instituições, de recursos financeiros diretos ou indiretos, concedidos por governos que sistematicamente demonstram mais generosidade com o lobby empresarial que controla a educação superior privada, do que com os reclamos da comunidade acadêmica que atua nas instituições públicas (Gentili, 2000, p. 33).

Dessa forma, argumenta-se que a transferência de recursos públicos não é institucionalizada por meio de programas ou políticas assistenciais. Mas, vale dizer que a Argentina investe muito pouco na universidade pública, vide os poucos programas em bolsas de estudo e de permanência estudantil; as estatísticas apontam que os recursos destinados a este setor atingem a marca de 9 dólares mensais por aluno, enquanto países como a Dinamarca, investem cerca de 2000 dólares ao mês para este público. Somado a isso, até o ano de 2005 não existiam leis capazes de desfazer os estragos promovidos pela Ley de Educación Superior, promulgada nos marcos do principal governo neoliberal do país.

Dessa forma, segundo Mollis (2016) foi somente no primeiro mandato de Nestor Kirchner que se promulgaram leis que favoreceriam o ensino superior do país. Duas merecem destaque, a Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058), que recuperou a educação técnica, esquecida pela lei de 1995; e a Ley de Financiamiento Educativo (26.075), que estabeleceu como meta o investimento de 6% do PIB argentino na educação até 2010. Nesse sentido, a autora argumenta que durante os mandatos dos Kirchner (Néstor e Cristina) houve a formulação de um conjunto de políticas pensadas para o ensino superior do país. Segundo ela

A nuestro entender, las políticas universitarias del kirchnerismo pueden ser reconocidas en primer lugar por la real dificultad para promulgar una nueva Ley de Educación Superior, demandada por diversos representantes del entonces oficialista Frente para la Victoria (FPV), del Socialismo, Radicalismo, etc., con la finalidad de reemplazar la Ley 24.521 promulgada en 1995 durante el gobierno de Carlos Menem. En segundo lugar, en consonancia con las políticas orientadas al aumento del mantenimiento y nuevas asignaciones presupuestarias para los programas con un visible impacto a nivel de la infraestructura universitaria. Por último, la dimensión más innovadora de ambas administraciones Kirchner, consistió en la búsqueda (no siempre exitosa) de articulación entre las políticas universitarias y las políticas de igualdad de género, derechos humanos, inclusión social y desarrollo productivo (MOLLIS, 2016, p.5)¹⁰⁶

106 Tradução Livre: A nosso ver, as políticas universitárias do kirchnerismo podem ser reconhecidas em primeiro lugar pela dificuldade para promulgar uma nova Lei da Educação Superior, demandada por diversos representantes da então oficialista Frente para a vitória (FPV), do socialismo, radicalismo, etc., com a finalidade de substituir a Lei 24.521

A despeito dos pontos positivos da política “reparadora” do governo Kirchner elencados pela autora, um ponto que nos chama a atenção diz respeito à privatização direta da universidade, isto é, a cobrança de taxas por curso, com o agravante de cobranças diferenciadas para a graduação e a pós graduação. Essa diferenciação entre os níveis de cursos tem relação direta à diferença dos salários pagos aos docentes, assim, sem dúvida, os cursos de pós graduação são aqueles que melhor os remuneram e, por isso, são os mais procurados; e, em função disso, os cursos de graduação são relegados a segundo plano. Além disso, no interior desta divisão vão existir os cursos de pós graduação mais rentáveis e os menos rentáveis, que invariavelmente terão uma sobrevivência menor.

Segundo Gentili (2002), o sistema de pós graduação se mantém graças à cobrança de mensalidades¹⁰⁷ dos usuários e, curiosamente, a maior parte destes estudantes são os próprios docentes auxiliares de cátedras (responsáveis pelos cursos de graduação). Em outras palavras, os docentes que ministram aulas na graduação e/ou na pós graduação não possuem necessariamente o título de mestre ou doutor e, para adquiri-lo, acabam se submetendo às altas taxas cobradas por cada curso de pós graduação para estarem aptos a concorrer a uma vaga de titular de cátedra. Advém daí duas tendências, a primeira delas é o caráter mercantil da produção de conhecimento no país, que é acessível apenas àqueles que dispõem de recursos financeiros para isso, formando assim, uma elite pós graduada no país; além da taxa dos cursos de pós graduação agudizar sobremaneira o processo de precarização vivenciado pelos docentes argentinos, já que alguns deles por não receberem salários não conseguem cursar a pós graduação, embora ministrem precariamente aulas na graduação e dependam do título de pós graduação para sair da situação de penumbra em que se encontram. Vale dizer ainda que existem aqueles docentes que recebem poucos salários¹⁰⁸, mas que mesmo assim se submetem à taxa da pós graduação, contribuindo financeiramente para a disputa salarial do círculo restrito de professores “habilitados” a ministrarem aulas na pós graduação, por se tratarem de figuras consagradas nas universidades nacionais. Gentili (2002) afirma que

promulgada em 1995 durante o governo de Carlos Menem. Em segundo lugar, em consonância com as políticas orientadas para o aumento do financiamento educativo, reconhecemos a ausência de conflitos em matéria salarial junto à manutenção e novas atribuições propostas para os programas com um visível impacto a nível de infraestrutura universitária. Por último, a dimensão mais inovadora de ambas administrações Kirchner, consistiu na busca (nem sempre exitosa) de articulação entre as políticas universitárias e as políticas de igualdade de gênero, direitos humanos, inclusão social e desenvolvimento produtivo.

107 Vale dizer que no Brasil existem cursos de pós graduação pagos, oferecidos por instituições públicas, mas a maior parte destes pertencem à categoria lato sensu.

108 No ano de 2003, o primeiro ano do primeiro mandato de Néstor Kirchner, foi sancionada a Ley de Garantía del salario docente e 180 días de clase (25.864). O texto desta Lei prevê ainda que o governo federal contribua com aqueles municípios que estejam em dívidas salariais com os funcionários da educação.

(...) aqueles mesmos matriculados na pós-graduação (por exemplo, 50% dos professores auxiliares da Universidade de Buenos Aires) passaram a subsidiar, com seus já miseráveis salários, a também pobre e camuflada recomposição salarial obtida pelos professores titulares, associados ou adjuntos, que começaram a prestar serviços docentes nos cursos de pós-graduação. (p.4)

Assim, se comparado ao Brasil, a produção do conhecimento argentino reserva condições ainda mais precárias, pois para além da cobrança de mensalidade, observa-se uma dependência financeira atrelada à perda de autonomia de pensamento. Ao que parece, em ambos os países existe uma falsa disseminação de ideais meritocráticos, em que parte dos alunos e docentes parecem naturalizar sua condição de extrema precariedade se submetendo à uma lógica competitiva e imediatista, a fim de alçar melhores posições dentro e fora das instituições de ensino. Marquina (2012) argumenta que durante os governos K, a economia apresentou crescimento e busca por estabilidade, fazendo com que a universidade se apresentasse como uma área sem conflitividade. Contudo, Gentili (ibdem) é enfático ao denunciar que *“as universidades latino-americanas enfrentam, hoje, poderoso processo de reconversão intelectual, que conduz a redefinir a função social das instituições de educação superior e o papel político exercido pelos profissionais que nelas atuam”* (p.8). Finalmente, observa-se que este processo é parte integrante da doutrina neoliberal, que introduziu a combinação maléfica de ajuste fiscal com privatização e precarização do trabalho e da produção do conhecimento. Neste cenário, Molis (ibdem) aponta que há uma proliferação de cursos com tempo de conclusão mais curtos, sobretudo no setor privado, além de institutos não reconhecidos e da ampliação da oferta virtual, fato que mascara diretamente os dados relativos ao crescimento do ensino superior argentino. Argumentamos que assim como no Brasil, a sociedade argentina perde a oportunidade de dispor de instituições públicas que sejam verdadeiramente universais e que promovam a ampliação do conhecimento de cada cidadão.

Com efeito, não somente as universidades argentinas, mas as universidades da América Latina como um todo vivenciam situações como esta. A privatização como pressuposto fundamental da doutrina neoliberal exige que o papel crítico e formador das universidades públicas sejam postos de lado, em nome de uma tentativa planejada de transformá-la em uma mera produtora de diplomas. No entanto, como sustentado nesta tese, embora o processo de privatização e de precarização obedeça a uma lógica escalar (projeto burguês de universidade e, também, de sociedade), a universidade continua sendo o lugar da disputa, isto é, um território. E, ao mesmo tempo em que existem aqueles

conformados à ordem, há aqueles que lutam para mudá-la. Nesse sentido, no segundo semestre do ano de 2015, a luta docente e do movimento estudantil pressionou o Senado para a mudança da Ley 24.521 – Lei da Educação Superior Argentina. Nesta mudança, a gratuidade do ensino superior no nível da graduação foi garantida, assegurando assim que este nível de ensino seja oferecido integralmente pelo Estado; além do acesso gratuito e irrestrito à universidade pública. Segundo reportagem do ANDES-SN,

(...) O novo texto da lei ainda proíbe as universidades públicas argentinas de “assinar acordos ou convênios com outros Estados, instituições ou organizações nacionais e internacionais, públicas ou privadas, que impliquem em ofertar educação como um serviço lucrativo ou mercantilizado”.

Sem dúvida, trata-se de um grande passo para a conquista da propalada pauta da universidade pública e gratuita, contudo no que se referente à qualidade ainda demorará alguns anos para ser conquistada, pois enquanto houver um docente em situação de precariedade, não será possível afirmar que existe qualidade de ensino naquela instituição e, quiçá, no país. O próximo capítulo se ocupará em evidenciar o outro espectro da universidade, ou seja, a universidade enquanto território de luta e resistência.

Capítulo 5. A Universidade como território intelectual de resistência e esperança: a escala da luta.

*Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar
Y una hermana muy hermosa
Que se llama libertad*

Atahualpa Yupanqui

Ao longo desta tese sustentamos que a universidade deva ser considerada um território intelectual, perpassando pela disputa entre os grupos hegemonzados pela lógica burguesa até aqueles alternativos a este modelo imposto, o que configura o desenho da luta de classes nestes países. Neste capítulo, nos debruçaremos sobre outro espectro da universidade, o da luta. Sem dúvida, consideramos válidas todas as formas de resistência, mas, aqui, priorizaremos aquelas organizadas sindicalmente, por dois motivos. Primeiro por considerarmos que a análise baseada em lutas organizadas nacionalmente facilita nossa pesquisa, já que congregam grande parte das instituições de ensino superior em torno de pautas comuns. Segundo por acreditar que o sindicato é um instrumento fundamental nos processos de mudanças revolucionárias, que buscam a emancipação humana. Nas palavras de Lênin, os sindicatos representam

(...) uma organização educadora, uma organização que atrai e instrui, é uma escola, escola de governo, escola de administração, escola de comunismo. É uma escola de tipo completamente desconhecido, pois nos sindicatos não há mestres e alunos, mas certa combinação extraordinariamente original daquilo que ficou do capitalismo, e que não podia deixar de ficar (...). (LENIN, 1958 [1920], p. 289).

Dessa forma, argumentamos que as organizações sindicais de docentes universitários cumprem uma função pedagógica, já que não convocam a categoria exclusivamente para estar nas ruas, mas promovem seminários, congressos e materiais, que servem como instrumento didático e explicativo sobre a conjuntura e as estratégias de luta daquelas instituições. Os dois sindicatos de docentes aqui estudados não fogem a esta regra, o ANDES – SN (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) no Brasil e a CONADU (Federación Nacional de Docentes Universitarios) na Argentina. E, vale dizer, a atuação desses sindicatos garantiu a existência do caráter público das universidades e da

carreira docente. E, assim como o projeto burguês conformou a formação de territórios intelectuais dentro da universidade, o projeto progressista e de luta dos sindicatos conformou outros. Evidentemente, como dito acima, os territórios intelectuais formados pelos agentes contrários à ordem burguesa não se circunscrevem somente à esfera sindical, são inúmeros os focos de resistência, assim, nesta tese, privilegiamos apenas parte deles. No próximo item, analisaremos as lutas e vitórias dos sindicatos de docentes no Brasil e na Argentina.

5.1 As lutas sindicais dos docentes

5.1.2 no Brasil

O sindicato que representa os docentes do ensino superior no Brasil foi fundado em 1981, na cidade de Campinas-SP, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (denominando-se a ANDES). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em novembro daquele mesmo ano, a ANDES transformou-se em Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (passando a denominar-se o ANDES – SN¹⁰⁹).

Diante da nova conjuntura estabelecida na década de 1990, o ANDES-SN empenhou-se em modificar sua estrutura organizativa, distanciando-se da forma autoritária com que os sindicatos se organizavam na década de 1930. Dessa forma, consolidou-se pela organização de base nos locais de trabalho. Assim, existem seções sindicais em cada universidade filiada ao ANDES-SN e, vale dizer, todas essas seções sindicais possuem autonomia financeira, patrimonial, administrativa e política.

Atualmente, o ANDES-SN conta com mais de 70 mil filiados, distribuídos por 121 seções sindicais, incluindo instituições de ensino superior e de educação básica técnica tecnológica. Além disso, tem sede em Brasília-DF e é filiado à CSP- Conlutas (Central Sindical e Popular) desde 2007; após rompimento com a CUT – Central Única dos Trabalhadores, em 2005, dada a cooptação dos

109

Importante destacar que há 11 anos, foi conferida a carta sindical a outro sindicato de docentes universitários, denominado PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico Tecnológico. Este sindicato tem atuação paralela ao ANDES-SN, tem base reduzida e age em consonância com as políticas do governo PT. Por possuir carta sindical, assina todos os acordos com o governo, contrariando os posicionamentos políticos da maior parte da categoria, que é organizada pelo ANDES-SN.

sindicatos pelo governo PT e também, por discordar do posicionamento da CUT frente a Reforma da Previdência, que contribuiu ainda mais para o processo de precarização dos trabalhadores.

Com base na realidade imediata vivida pelos trabalhadores, sobretudo, pelos docentes universitários, o ANDES-SN possui atuação capilarizada, debatendo e formulando intervenções em diferentes setores como moradia, emprego, terra, educação, saúde, gênero, minorias, entre outros. Isso só é possível porque sua estrutura é composta por grupos de trabalho (11 ao total) que auxiliam a direção nacional, hoje presidida por Eblin Joseph Farage (2016-2018). Destarte, por meio dessa atuação coletiva, o ANDES-SN tem como compromisso¹¹⁰:

- Lutar pela educação pública de qualidade, pela valorização do trabalho docente e pela autonomia das instituições públicas de ensino superior.
- Lutar pela universalização do acesso à educação superior pública e gratuita, com garantia de permanência.
- Lutar pelo espaço público para produção de conhecimento.
- Reforçar a unidade da classe trabalhadora no Brasil, internacionalmente e, em particular, na América Latina.
- Lutar contra toda forma de cerceamento à liberdade de organização sindical e de expressão.
- Lutar contra as reformas neoliberais que retiram direitos dos trabalhadores, especialmente a reforma universitária privatizante.
- Combater todas as formas de mercantilização da educação.

De modo a facilitar a leitura da atuação política do ANDES-SN, adaptamos um quadro existente das greves das universidades federais. Vale dizer que nos apoiamos em um quadro geral de greves elaborado pelo próprio sindicato, porém por apresentar um nível de detalhamento amplo, decidimos readaptá-lo aos interesses dessa tese.

110 Fonte: Site do ANDES-SN. Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/menu/historia.html>>
Acesso em 10.1.2017

**QUADRO 2 – QUADRO GERAL DAS GREVES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
(1980 -2016)**

ANO/PERÍODO	DURAÇÃO (em dias)	UNIVERSIDADES PARADAS	REIVINDICAÇÕES	RESULTADOS
1980 – 16/11 a 11/12	26	19 Universidades e 7 Escolas Isoladas	- Reajuste Salarial - Plano de Carreira - Eleição para Reitor - 12% do Orçamento para educação	- Aumento Salarial -Aprovação do Novo Plano de Carreira -Reenquadramento docente
1981 – 11/01 a 01/12	20	19 universidades e 5 escolas isoladas	- reposição salarial - reajuste semestral -enquadramento docente (admitidos após 12/1979)	-Reposição salarial -Governo recua em transformar as universidades em fundações.
1982 – 18/11 a 20/12	32	18 universidades e 3 escolas isoladas. Obs: Primeira vez que docentes e tecnicos- administrativos fazem greve conjunta.	-Reposição salarial -Reajuste semestral -Isonomia Estatutários e Celetistas - Reestruturação das IFES	- Recuo do governo na implantação de ensino pago nas IFES e na transformação em fundações.
1984 – 15/05 a 07/08	84	19 universidades e 8 escolas isoladas.	-Reposição salarial -Reajuste semestral -Quinquênios para celetistas -Piso salarial	-Formação da “Comissão Alto de Nível” para reabrir negociações
1985 – 10/08 a 23/09	45	16 universidades	-Reposição Salarial -Reajuste semestral -Implantação de reajuste trimestral -Aposentadoria Integral -Adicional de Dedicção Exclusiva -5% de produtividade -Adicional de 5% por quinquênio	- Reajuste salarial - Liberação de verbas para as IFES -Promessa de criação de Planos de cargos. - Isonomia Autarquias e fundações
1987 – 25/03 a 07/05	44	45 IFES	- Plano de carreira única para docentes -Isonomia salarial -Aposentadoria Integral -Verbas para Funcionamento das IFES - Revogação do decreto que proíbe a contratação de	-Aprovação da Lei 7.592, criando o plano único de carreiras

			pessoal	
1989 – 08/05 a 13/07	66	42 IFES (adesão de estudantes e técnicos administrativos, em 02/06)	-Reajuste Mensal -Abertura imediata de concursos -Reposição salarial -Aposentadoria Integral -Incorporação da Gratificação de Nível Superior	-Liberação de verbas -Aumento de DE de 40% para 50% para o magistério superior e de 25% para 30% para o EBTT -Autorização de contratação de 760 docentes e 1340 servidores -Direito à aposentadoria integral.
1991 – 05/06 a 20/09	107	45 IFES	-Reposição salarial -Abertura de concurso público -Expansão do Quadro Pessoal -Eleição direta para reitor -Garantia de repasse para o ANDES das contribuições dos docentes	- Reajuste salarial -Aumento de gratificação por titulação -Aumento de gratificação de DE de 50% para 55% -Correção da tabela dos docentes das IFES
1993 – 13/05 a 14/06	31	43 IFES – 1ª. Greve unificada dos servidores públicos federais, com apoio do movimento estudantil.	- <u>Pauta Unificada</u> : política salarial, isonomia salarial, recomposição do poder aquisitivo, pagamento de passivos trabalhistas, liberação do FGTS, anistia a SPFs punidos em função de greve.	-Anistia de servidores em greve -Reajuste salarial -Isonomia -Aprovação de política salarial
1994 – 19/04 a 08/06	50	38 IFES	-Reajuste salarial -Plano Nacional de Capacitação Docente -Plano de Carreira para IFES públicas e privadas	-STF solicita regulamentação das greves dos servidores públicos federais
1998 – 31/03 a 13/07	104	51 IFES	-Reajuste salarial -Recomposição do quadro de docentes -Abertura de concursos -Retirada do Programa de Incentivo à Docência	- GED (Gratificação de Estímulo à docência) -Governo seguiu o projeto de privatização proposto pelo BM e FMI
2000 – 24/05 a 18/08	87	31 IFES + SPF e apoio de estudantes	<u>Pauta Unificada</u> : reposição salarial e investimentos para o serviço público federal	-Barrou-se o Projeto de Autonomia do MEC para as universidades brasileiras -Barrou-se o envio ao Congresso do Projeto Emprego Público, do governo federal.
2001 – 22/08 a 7/12	108	51 IFES	- Envio do ofício 163/2000 ao MEC	- Assinado Termo de acordo
2003 – 8/7 a	59	Sem número	- Contra a PEC 40/03 –	-Avançou-se na unidade e

4/9		exato	Reforma da previdência	participação dos SPFs.
2004 – 18/8 a 11/09	25	--	-Pauta: reafirmação princípios do ANDES, contra a Reforma Universitária proposta pelo MEC/BM	--
2005 – 30/08 a 19/12	112	--	-Reajuste Salarial -Incorporação da GED e da GEAD -Retomada de anuênios -Implementação imediata da classe especial e da classe de professor associado -Realização de concursos públicos	-Governo enviou um PL ao Congresso Nacional (PL 6368)
2012 – 17/05 a 17/09	125	60 IFES	- Documento protocolado no MEC e no MPOG – Cartas 038 e 039/2012	Após simulacro de acordo assinado pelo PROIFES, o governo enviou o PL 4368/12 ao Congresso Nacional.
2015 – 28/05 a 13/10	139	Mais de 50 IFES	- Defesa do caráter público -Autonomia Universitária -Reestruturação da carreira -Valorização salarial de ativos e aposentados	-Reajuste salarial -Reajuste no valor de auxílio-creche e alimentação.
2016 – 24/11 a 19/12	25		-Contra a PEC 55 e a MP 746	- Governo aprovou a PEC 55 em segundo turno e a MP 746 continua em tramitação no Senado.

Fonte: ANDES-SN, adaptado.

Sustentamos que a partir da visualização desse quadro fica mais nítida a forma como a universidade brasileira vem sendo construída ao longo desses mais de 30 anos. De maneira enfática, conseguimos constatar as múltiplas forças políticas que conformam o território Universidade, problematizando o hegemônico e o(s) contra-hegemônico(s). Além disso, foi possível perceber que em momentos de maior ataque, o sindicato se posicionou reativamente, enquanto em outros momentos, ativamente. Argumentamos que a partir da aproximação estabelecida com os movimentos sociais¹¹¹ ampliaram-se as estratégias de luta do sindicato e por isso, tem cada vez mais logrado êxito na

111

São movimentos sociais diversos, como os ligados à luta pela terra, luta por moradia, luta por emprego, por saúde, por universidade, por igualdade, LGBT, ligados à causa feminista, entre outros.

manutenção de bastião de lutas organizadas brasileiras.

5.1.3 na Argentina.

A história do sindicalismo docente universitário argentino possui particularidades inerentes à dinâmica política do país. No início dos anos 1970 quase não havia associações de docentes universitários, mas as demandas e as pautas reivindicatórias geraram a necessidade de se estabelecer agremiações de docentes. Pouco antes do Golpe de Estado, realizado em 1976, algumas associações foram fundadas e estavam organizadas por faculdades ou departamentos; assim, as que mais se destacavam nesse período eram aquelas compostas por docentes originários de cursos de ciências exatas, como também, de investigadores da CONICET. Depois do Golpe, o surgimento de associações e a atuação daquelas já existentes foram paralisados. Somente na década de 1980, mais precisamente entre 1983 e 1984 que se presenciou a fundação de associações docentes da maioria das universidades existentes atualmente – como da UBA, por exemplo.

Diante do crescimento de associações de base, sentiu-se a necessidade da formação de uma organização que as articulasse nacionalmente. Assim, em novembro de 1984 funda-se a Federação Única de Associações de docentes universitários. Destarte, diferentemente do ANDES-SN, que é um sindicato nacional presidencialista, a CONADU é uma federação. Em função do baixo número de docentes filiados, o sindicato possuía poucos recursos e não dispunha de uma sede própria. Como não podia ser diferente, a década de 1980 trouxe a reboque uma grave crise econômica, que assolou grande parte dos países da América Latina. Neste contexto, em 1987, na Argentina, a desvalorização cambial reduziu o poder dos salários a $\frac{1}{4}$, isso gerou protestos em todas as categorias, inclusive entre os docentes universitários. Houve a maior paralisação/greve da história do sindicato, foram 73 dias parados. Com essa greve¹¹², conquistou-se o acordo salarial mais alto do sindicato até hoje.

Em fins da década de 1980, a CONADU apresentava expressivo crescimento e conseguiu organizar a categoria para debates em congressos, que visavam à construção da entidade. Com tamanho destaque no cenário nacional, o governo menemista se apressa em formular decretos e medidas para arrefecer as lutas em curso. Assim, argumentamos que a promoção de aumentos diferenciados e a formulação de leis de incentivos foram aspectos fundamentais da política de governo empreendida

112 Importante traçar uma comparação com a atuação brasileira, na Argentina, os *paros* ou greves têm curta duração. Não há registros na história do sindicato de uma greve mais longa que esta de 1987.

contra os sindicatos. Isso porque, na década de 1990, a CONADU articulou-se fortemente com o movimento estudantil, para enfrentar a Ley de Educación Superior, o programa de incentivos, a privatização da pós graduação, entre outros, de maneira coletiva. Foi neste contexto que a CONADU elaborou o *Convenio Colectivo de Trabajo - CCT*¹¹³, que era um documento contendo às demandas da categoria.

Dessa forma, em 1997, em resposta a tamanha organização, Carlos Menem promulgou o Decreto 1007, que dividiu a categoria em 2 instâncias, uma local e outra nacional. Evidentemente, seu objetivo ao fazer isso era o de evitar que o CCT fosse adiante e, vale dizer, o governo contava com o apoio de grande parte dos reitores, que temiam a proporção organizativa dos sindicatos. Com este decreto, o Estado eximiu-se da responsabilidade sobre as condições de trabalho dos docentes, transferindo-o para as autoridades universitárias, contribuindo para dispersar a luta e atomizar as associações de docentes.

Além disso, por meio deste mesmo decreto, instaurou-se a cota solidaria, pressupondo que a partir de então o governo disporia de 1% da massa salarial para reparti-la entre as representações gremiais signatárias de acordos¹¹⁴. Em outras palavras, por meio desse artifício, o governo passou a chantagear os dirigentes para assinarem acordos, mesmo que não sejam benéficos para o conjunto da categoria. Rapidamente, os docentes se organizaram de modo a rechaçar a conduta do governo, ampliando a mobilização pelo CCT. Em fins da década de 1990, as diferenças dentro do sindicato se intensificaram e, no Congresso de 1998, a CONADU termina sem eleger uma direção nacional (mesa executiva). Devido a disputas internas envolvendo a confirmação de que ex-presidente da ADUBA (associação de Docentes da UBA), Daniel Ricci, articulou acordos unilaterais com a reitoria, prejudicando o conjunto de docentes daquela instituição, um grupo expressivo de associações resolveu cindir-se ao grupo que até então era unificado. Assim, três grupos se formaram, um ligado à Daniel Ricci da UBA; outro ligado às associações de Catamarca e Misiones e um terceiro, que se colocou a margem da questão e seguiu cumprindo a agenda sindical, ignorando o fracionamento no interior da organização.

Eis que em 8/3/2000, a pedido da fração que integrava Ricci, o governo De La Rúa entrevistou na

113 CCT está disponível para consulta em <<http://conaduhistorica.org.ar/wp-content/uploads/2016/03/CCT.pdf>>. Acesso em 12.jan.2017

114 No Brasil, o ANDES-SN sustenta-se a partir da cobrança de 20% do total arrecadado por suas Seções Sindicais, que, por sua vez, recolhem mensalmente 1% do salário de cada docente (em algumas seções sindicais recolhe-se este 1% somente em cima do salário base, isto é, sem incluir as gratificações; e em outras, recolhe-se sobre o valor total, i.e., incluindo todas as gratificações existentes). Assim, argumenta-se que o ANDES-SN tem maior autonomia frente a CONADU, que depende financeiramente das chamadas cotas solidárias.

CONADU, mediante o decreto 108/2000 – Ley de Flexibilización Laboral. Foi a primeira vez que o Estado entrevistou em um sindicato e, por isso, houve grande comoção nacional e também, internacional. Neste contexto, o governo designou um interventor e convocou um congresso que se supunha “normalizador”, cuja participação fora restrita a 11 associações de docentes. Como resultado, o governo deu legitimidade à fração que requisitou intervenção, que conservou o nome CONADU e adquiriu a cota solidária (acumulada de 1 milhão de pesos). A resposta a esta situação não tardou. Mais de 20 associações se desligaram da CONADU original e em congresso extraordinário, refundaram a federação, denominando-a CONADU histórica¹¹⁵.

As diferenças de atuação se mantiveram¹¹⁶, a CONADU original tem características mais autoritárias (eleições indiretas, por exemplo) além de não ter agido politicamente durante o governo kirchner. Uma docente argentina entrevistada por mim afirmou “*a CONADU original esteve em sintonia fina com os governos K, quase não houve paros ou marchas promovidas por ela nesses últimos anos*”. No entanto, registrou-se em 2005, um importante paro, de pouco menos de um mês e meio, com marchas de 30.000 docentes e estudantes ao Ministério da Educação, além de ocupações de universidades e ruas. Nesse contexto, as bases solicitaram que a CONADU original e a CONADU histórica atuassem conjuntamente, embora, ainda hoje isso nunca tenha de fato ocorrido. No entanto, vale destacar que este paro conquistou o maior ganho salarial da última década.

Dessa forma, conclui-se que a organização e a atuação sindical dos docentes argentinos é muito diferente da dos brasileiros. Enquanto os *paros* na Argentina tendem a ser mais curtos, no Brasil são mais longos, mas igualmente contundentes em suas ações políticas. Outra diferença apontada é a organização do sindicato, enquanto o ANDES-SN é presidencialista, a CONADU original e histórica são federações de associações docentes de base¹¹⁷. Observou-se também uma maior dependência financeira do governo pela CONADU, se comparado ao ANDES-SN, que defende a total autonomia a ele, a partidos, igrejas, entre outros. Contudo, embora as atuações políticas sejam diferentes, há a similaridade no projeto de universidade que se busca para a sociedade argentina e brasileira. No próximo item, analisaremos essa similitude.

115 As associações de docentes que compõem a CONADU histórica são: Buenos Aires, Tucumán, Cuyo, San Juan, La Plata, Comahue, Patagonia Austral, Catamarca, Jujuy, La Rioja, Litoral, Misiones, Nordeste, Quilmes, La Matanza, Lanús, IUNA y Córdoba.

116 Embora existam diferenças de atuação, ambas as federações nucleam-se na Central de Trabajadores de la Argentina – CTA.

117 Além da CONADU original e da CONADU histórica existem mais 3 federações que representam a categoria docente universitária: FAGDUT – Federación de Asociaciones Gremiales Docentes de la Universidad Tecnológica Nacional; FEDUN – Federación de Docentes da las Universidades e CTERA – Trabajadores de la Educación.

5.2 Território intelectual e o projeto de universidade pública, gratuita e de qualidade: as chamadas da esperança e da luta não se apagarão.

Como afirmado anteriormente, as ações políticas envolvendo os sindicatos possuem estratégias diferentes, uma vez que se inserem no contexto específico de cada um dos países. No entanto, em ambos os sindicatos nota-se a indiscutível defesa do caráter público da universidade, além de sua autonomia frente às imposições da agenda do capital. Além disso, é comum existir nos documentos das entidades referências à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; entendidos como tripé básico da estruturação pedagógica e política das instituições de ensino superior. Em vista disso, sobretudo no Brasil, a preocupação com o ensino superior privado tem destaque, já que este tripé não é respeitado. Na Argentina, por sua vez, as ações políticas relacionam-se à defesa da autonomia das pesquisas científicas e também na formulação de políticas que não distingam pesquisadores de docentes. Em seu caderno no. 2, intitulado Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira, afirma-se

O Sindicato tem sempre se insurgido contra a submissão da universidade aos controles do poder e contra o cumprimento de funções meramente reprodutoras das relações sociais vigentes. Sua luta pela autonomia universitária significa: autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelos poderes político e econômico; autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelos interesses de grupos econômicos e políticos hegemônicos, autonomia para contrapor-se à lógica produtivista que concebe a escola, o ensino e o saber como mercadorias. (ANDES, 2013, p. 26)

Nesse sentido, argumentamos que a autonomia universitária perpassa por todos os outros pontos defendidos pelos sindicatos. Relaciona-se a isso o financiamento universitário, que deve ser executado exclusivamente com verbas públicas, garantido que estas se afastem de qualquer tentativa de privatização e quaisquer tipo de controle sobre seu posicionamento político, administrativo e científico. A CONADU original tem como pontos de defesa:

- Bregar por la defensa de la **democracia representativa** y las instituciones republicanas en el marco de la Constitución Nacional.
- Propiciar y secundar toda medida tendiente al mejoramiento del Sistema Educacional Argentino.

- **Defender la Educación Pública y gratuita** en todos sus niveles, incluidos los estudios de post-grado.
- Bregar por la **autonomía** Institucional y la **autarquía financiera** de la Universidad Estatal Nacional.
- Propiciar y secundar toda medida tendiente al progreso de la Universidad Estatal Nacional.
- Intervenir decisivamente en la legislación universitaria, optimizando el sistema educacional argentino.
- Procurar la estabilidad laboral y la obtención de condiciones justas y dignas de trabajo y en el momento de retiro de la actividad docente, de investigación y artística.
- Promover e **impulsar la carrera docente universitaria.**
- Propiciar el perfeccionamiento en las distintas disciplinas y el mejoramiento pedagógico permanente.
- Propender a que la universidad esté al servicio de los intereses de los sectores populares.
- Defender los intereses de orden gremial, moral, intelectual y ético-profesional de la Federación y sus asociados.
- Promover la formación de organizaciones docentes en aquellas universidades donde aún no existen y su incorporación plena a esta Federación.
- Bregar por la participación de todos los docentes en un claustro único en el Gobierno de las universidades sin ningún tipo de discriminaciones.
- Defender la permanencia de las escuelas y colegios de distintos niveles en el ámbito de las Universidades Nacionales, bregando por la integración de sus docentes a los órganos del gobierno universitario.

Destacamos os itens que corroboram nossa argumentação sobre o projeto de universidade que as organizações sindicais de docentes universitários argentino defendem. Sustentamos que resumidamente ali se encontram os primeiros passos para uma universidade verdadeiramente democrática e plural. A seguir, destacamos imagens da luta docente argentina:



Figura 3: Manifestação contra os ajustes e as tarifas para o ensino superior.

Fonte: CONADU.

Data: 26 de outubro de 2016.



Figura 4: Manifestação em defesa da Universidade Pública.

Fonte: CONADU Histórica

Data: Outubro de 2016.



Figura 5: Mesa debatedora da Marcha Nacional em Defesa da Educação e da Universidade Pública
Fonte: CONADU histórica
Data: 12 de maio de 2016

O ANDES-SN, por sua vez, defende pontos similares àqueles destacados pela CONADU, sempre em busca de garantir o ensino público e gratuito das universidades federais brasileira. Assim, o ANDES-SN defende

- Manutenção e ampliação do ensino público gratuito e de qualidade socialmente referenciada.
- **Autonomia e funcionamento democrático** das universidades públicas e de direito privado, com base em colegiados e cargos de direção eletivos.
- Estabelecimento de um **padrão unitário de qualidade para o ensino superior**, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades.
- Carreira única para os docentes das instituições de ensino superior.
- **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.**
- Dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades

públicas.

- Criação de condições de adequação da universidade à realidade brasileira.
- Garantia do direito à **liberdade de pensamento** nas contratações e nomeações para a universidade e no exercício das funções e atividades acadêmicas.
- Garantia do direito à **liberdade de organização sindical** em todas as instituições de ensino superior.

Os pontos destacados por mim estabelecem novamente o compromisso com a autonomia universitária e, sobretudo, com o caráter público da universidade. Embora não tenha sido destaque na exposição de pontos de defesa da CONADU (histórica e original), o ANDES-SN aponta a defesa da carreira única para os docentes. De certa forma, este ponto vem implícito para os docentes argentinos quando se preocupam em barrar os programas de incentivos – PROINCE, por exemplo – que promovem distorções no interior da carreira. Assim, como já existiram no Brasil a GED e a GID, extintas graças à atuação docente, ainda há o receio que programas como esses sejam propostos, o que gera diferenças salariais entre ativos e aposentados e, também, com professores do ensino básico técnico tecnológico (EBTT). A seguir, destacamos imagem que ilustram a luta docente brasileira.



Figura 6: Manifestação contra a PEC 55 e a MP 746.

Fonte: ANDES-SN
Data: Novembro de 2016



Figura 7: Segunda Manifestação contra a PEC 55 e a MP 746
Fonte: ANDES-SN
Data: dezembro de 2016



Figura 8: Manifestação contra a PEC 55 e a MP 746
Fonte: ANDES-SN
Data: novembro de 2016

Finalmente, argumentamos que essas são amostras de que a universidade está em processo de construção pelos inúmeros grupos que querem impor o seu projeto de universidade e, por conseguinte, o seu projeto de sociedade. Portanto, a universidade, seja argentina ou brasileira, deve ser considerada como um território intelectual. Essa disputa permanente faz dela um espelho da luta de classes nesses países, além de um território rico e plural, e, por essa razão, converte-se em território preñado de ações políticas transformadoras, que, torcemos/lutemos, beneficie a toda sociedade latino americana.

Conclusão

A parte mais difícil do processo de escrita de uma tese é sem dúvida a conclusão, pois sabemos que o trabalho não se concluirá aqui, mas, apenas indicará tendências possíveis àquilo que propusemos estudar. Dessa forma, esta tese se empenhou em relacionar o projeto de universidade ao projeto de sociedade, como se um estivesse contido no outro. Ao longo deste trabalho, apoiamo-nos nas teorias de Florestan Fernandes e Caio Prado Júnior e concluímos que a burguesia brasileira não cumpriu seu papel revolucionário e optou por submeter-se ao imperialismo norte-americano. Da mesma forma, apoiando-nos nas teorias de Milcíades Peña e Norberto Galazzo, consideramos que o caminho trilhado pela burguesia argentina traçou o mesmo percurso, porém alinhou-se primeiramente ao imperialismo inglês e ao norte americano posteriormente.

Nesse sentido, não houve na América Latina qualquer tendência similar ao ocorrido no espaço europeu, a burguesia europeia conseguiu de fato desenvolver um sistema capitalista independente e competitivo no cenário mundial. Argumentamos que a opção das burguesias latino-americanas está circunscrita ao próprio lugar destinado a estes territórios desde o surgimento do sistema capitalista, qual seja, de fornecer matérias-primas de grande valor, força de trabalho qualificada e barata, além de funcionar como área de expansão e descarte de indústrias e tecnologias obsoletas.

Ao que tudo indica, nem mesmo essas burguesias foram capazes de reconhecer seu potencial revolucionário, pois a todo o momento foram pautadas pelo ritmo do desenvolvimento capitalista de sua congênere europeia. Não se trata aqui de defender etapas a fim de atingir algum grau de desenvolvimento, mas, sim, de compreender, com base em sua história, que a aliança com o proletariado, em um primeiro momento, para libertar-se do imperialismo poderia indicar um caminho de menos dependência econômica e desigualdades sociais e de maior democracia interna, no Brasil e na Argentina.

Dessa forma, a história das universidades nestes países obedeceu a um percurso pouco democrático, com característica exclusivista e elitista, já que o ensino superior era destinado apenas àqueles que dispunham de recursos para cursá-lo. Em outras palavras, o *acordo* histórico estabelecido privilegiava apenas a burguesia em detrimento do restante da população. Em fins do século XIX e início do século XX, as sociedades brasileiras e argentinas, embora em estágios diferentes, conviviam

com a imposição da Igreja Católica, do racismo, do machismo, do patriarcado e dos métodos arcaicos de ensino. Esta mistura de ingredientes perversos agiu como motor propulsor para a organização dos estudantes de Córdoba, que se levantaram em 1918. Suas conquistas espalharam-se por toda América Latina, ecoando como um aviso de novos tempos.

De fato, os novos tempos chegaram, houve mudanças e conquistas importantes, fruto das disputas políticas envolvendo os grupos que compõem a universidade. Contudo, neste intenso processo de construção da universidade assistimos a uma correlação de forças desfavorável aos grupos progressistas, fato que levou as universidades latino-americanas a renovarem parcialmente seus métodos. Isso facilitou a adequação das mesmas às demandas do estágio de desenvolvimento capitalista, impulsionando-as para caminhos cada vez mais profissionalizantes e cada vez menos críticos e universais. No Brasil, a reforma de 1968 representou, entre outras coisas, a maior abertura a entrada do capital privado e, também, sacramentou o apoio do capital internacional ao desenvolvimento do ensino superior no país. O resultado foi a perda de autonomia das universidades, que passaram a competir entre si na disputa por recursos, assemelhando-se à dinâmica empresarial.

Até mesmo a carreira docente acabou adequando-se a este novo ritmo, já que professores passaram a conviver com salários defasados, tendo que submeter-se a editais massacrantes. O companheirismo e parceria na produção do conhecimento deram lugar às disputas e ao *rankiamento*. Assim, os professores se enclausuraram em seus gabinetes, pressionados para produzir, produzir e produzir. Relegando a segundo plano atividades extensionistas e até mesmo, as aulas no nível da graduação.

As leis promulgadas na década de 1990 só vieram a legitimar o que já estava posto nas universidades. E, mais uma vez, o caráter público da universidade fora atacado e, algumas vezes, fora substituído por termos empresariais. Esta foi uma década de arrochos salariais, de perdas de direitos trabalhistas, de diminuição de concursos públicos sob a justificativa de diminuir o tamanho do Estado para que se pudesse ter o controle das “dívidas públicas”. Assim foi com a Ley de Educación Superior e o PROINCE, na Argentina e a GED e GID, no Brasil. Por meio destas leis, o Estado eximiu-se de sua função de possibilitar aos docentes o exercício da pesquisa livre e autônoma.

A década seguinte experimentou governos cujas políticas tinham um caráter de conciliação de classes, que ora atenderam aos interesses da burguesia, ora da população. No Brasil, sob o discurso democrático da ampliação do acesso ao ensino superior (pauta histórica da luta sindical dos docentes brasileiros) foi possível mascarar o fato que a sua expansão se deu de forma precarizada. Avaliamos

que este processo permitiu a entrada do capital privado em determinados segmentos das instituições.

No entanto, esta mesma década evidenciou uma nova estratégia das burguesias signatárias do MERCOSUL, qual seja promover a integração via educação superior, projeto materializado com a criação da UNILA. E vale ressaltar que este fato se inspirou na lógica propugnada pelo Processo de Bolonha, o qual prevê a criação de um espaço educacional europeu. Mais uma vez, destacamos que ao longo desta tese pudemos perceber diferenças profundas entre o projeto UNILA e o existente hoje na União Europeia; no entanto, alertamos que o projeto UNILA (integração regional via educação) pode ser um primeiro passo (ou um protótipo) para conformar um ensino superior mercosuliano aos mesmos moldes defendidos pelo referido Processo de Bolonha.

Como dito acima, a propalada ampliação do acesso ao ensino superior se deu de forma precária e relacionou-se à ideia de formar exclusivamente uma força de trabalho qualificada, barata e, portanto, competitiva. Para isso, houve a necessidade de adequação curricular, aligeirando os cursos de graduação e pós graduação, além de ampliar a oferta de ensino à distância. De novo, mais um brutal ataque ao caráter público e formativo das universidades públicas.

No bojo deste processo, esta tese trouxe como contribuição uma abordagem escalar do processo de constituição das universidades argentinas e brasileiras. Apoiando-nos na teoria leninista de Estado, compreendemos que o reescalonamento das universidades revelou o projeto de sociedade que os governos desenharam para manter a hegemonia burguesa. Agora sob a lógica da integração regional via educação. Contudo, identificamos que este processo não foi capaz de suprimir as disputas internas e, por assim dizer, a universidade enquanto território intelectual persistiu mesmo com as mudanças escalares. Dessa forma, nesta tese avaliou-se que a mudança de escala manteve a conformação de territórios intelectuais. No entanto, evidentemente, a inserção de novos agentes em novas escalas fomentou novas estratégias dos grupos que disputam o projeto de universidade e, por conseguinte, o projeto de sociedade.

Assim, nesta primeira década dos anos 2000, vimos as universidades incharem, mas não crescerem. E, igualmente grave, experimentamos um retrocesso sem tamanho para o ensino superior de qualidade brasileiro e argentino, relacionado ao crescimento do setor privado – no caso brasileiro, o crescimento deste setor só foi possível com a ajuda de recursos públicos. Não nos restaram dúvidas que o setor privado passa ao largo de todas as conquistas das universidades públicas, preocupando-se exclusivamente com a venda de diplomas àqueles alunos pagantes. Raras são as universidades privadas que desenvolvem atividades de pesquisa e extensão e, também, por isso, muitas são aquelas cujos

cursos são de qualidade duvidosa. Sustentamos que o ensino deva ser oferecido integralmente pelo Estado, pois somente através dele é possível obter uma formação mais ampla, coerente e universal.

Este é também o entendimento dos sindicatos nacionais e federações de docentes, no Brasil e na Argentina, que desde seu surgimento empenharam-se em defender a educação pública, através de manifestações, atos públicos e greves.

Os anos que se avizinham tendem a intensificar as lutas desta categoria, uma vez que a era dos governos conciliatórios foi encerrada. Na Argentina, a eleição democrática de Mauricio Macri reascendeu o discurso da administração empresarial e “inteligente”, que, em outros termos, deve ser entendido como o enxugamento do Estado, mais arrochos salariais e mais ameaças ao caráter público das universidades. Assim, diante de um governo assumidamente inimigo do serviço público, resta saber por quanto tempo o povo argentino ainda se orgulhará das suas grandes universidades nacionais e do seu admirável acesso livre e gratuito.

No Brasil, o ano de 2016 foi considerado um divisor de águas na política nacional, o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a ascensão do vice-presidente Michel Temer configuraram-se em um cenário de incerteza política e social para o país. Fato é que a política de governo do atual presidente brasileiro representou uma guinada brusca à direita, cuja marca maior é um ajuste fiscal agressivo e perverso ao sistema público. A aprovação da PEC 55, que prevê o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, associada à Reforma da Previdência, que instala o aumento da idade de aposentadoria e do tempo de contribuição, evidencia que a classe trabalhadora será a responsável pela solvência da crise capitalista mundial. Dessa forma, a combinação de diminuição dos gastos públicos, legalização da parceria público privada dentro das universidades (através da aprovação do marco regulatório de ciência e tecnologia), da aprovação da terceirização das atividades fim (como a docência) apontam como tendência a diminuição do caráter público das universidades brasileiras.

Diante de um cenário como este aliado à situação de crise capitalista mundial, é possível imaginar que o futuro desenhado para as universidades é de grande instabilidade política, econômica e social. Assim, sustentamos ser preciso utilizar os conhecimentos produzidos na universidade pública e utilizá-los na defesa de sua autonomia. Neste sentido, a universidade não pode ser alvo de projetos de lei de caráter censurante, como o polêmico Programa Escola sem Partido, em discussão avançada no Brasil.

Dessa forma, legitima-se a tese de que a universidade é um território intelectual, pois entendê-la

como um território intelectual é reconhecer a ação dos diversos atores que a compõe, além de assumir que a luta de classes que existe no seu interior é um espelho daquela existente na sociedade. Preservadas as liberdades de ação, de pensamento e de escolhas enxergaremos algum sentido na vida em sociedade seja ela brasileira, argentina ou latino-americana... À luta, portanto!

Nosso inimigos dizem: a luta terminou.

Mas nós dizemos: ela começou.

(...)

Bertold Brecht

Bibliografia

ALMEIRA, Gelsom R. O governo Lula, o Fórum Nacional do Trabalho e a Reforma Sindical. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n.1, jan/jun. 2006.

ALVES, Giovanni. Trabalho e Sindicalismo no Brasil: Um balanço crítico da década neoliberal (1990-2000). **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n.19, p. 71-94, nov. 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Contexto, 2010.

BADARÓ, Marcelo. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BENJAMIN, César (et al) **A opção brasileira**. Rio: contraponto, 1998.

BARRETO, Raquel & LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, 2003.

BONNET, Alberto. **La hegemonía menemista: el neoconservadurismo em Argentina, 1989-2001**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

BRENNER, Neil. Reestruturação, Reescalamento e a Questão Urbana. **Revista GEOUSP: espaço e tempo**. São Paulo, n 33, 2013.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento Econômico Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAETANO, Gerardo. Breve historia del MERCOSUR em sus 20 años. Coyunturas e instituciones (1991-2011). In: ____(org). **MERCOSUR 20 años**. Montevideu: CEFIR, 2011. p.21-71.

CASTEL, Robert. **Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado**. 1ª. ed. Buenos Aires: Paidós, 2014.

CASTRO, Iná. O problema da escala. In: CASTRO, Iná; GOMES, Paulo & CORRÊA, Roberto (orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CATANI, Afrânio, HEY, Ana & GILIOLI, Renato. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, n 28, 2006.

CATANI, Afrânio. O processo de Bolonha, a avaliação do ensino superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Revista Avaliação**, v 13, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2 edição. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CONTEL, Fabio. Milton Santos. In: Pericás, Luiz & Secco, Lincoln (Orgs.). **Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados**. São Paulo: Boitempo, 2014.

CORAZZA, Gentil. A Unila e a Integração Latino-Americana. **Boletim de Economia e Política Internacional**, IPEA, Rio de Janeiro, n.3, 2010.

CUERVO, Luis. **El falso espejo de ciudad latinoamericana**. Publicações da CEPAL, 2005.

DELL BELLO, Juan Carlos; BARSKY, Osvaldo & GIMÉNEZ, Graciela. **La Universidad Privada Argentina**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

DE LUCA, Romina & PRIETO, Natalia. La sanción de la Ley Orgánica de las Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los distintos organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones. **Revista Perfiles Educativos**, 2013.

ESCOLAR, Marcelo. **Crítica do discurso geográfico**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FAUSTO, Boris & DEVOTO, Fernando J. **Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada (1850-2002)**. São Paulo: Editora 34, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1972] 1981

____. **Que tipo de república?** 2a edição. São Paulo: Globo, [1986] 2007

____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5a edição. São Paulo: Globo, [1974] 200

____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfaômega, 1975.

FILGUEIRAS, Luis & GONÇALVES, Ronaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraopondo, 2007.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e História**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2010.

GALASSO, Norberto. **Peronismo y libertación nacional (1945-1955)**. Disponível em <www.elotiba.org>

GENTILLI, Pablo. A universidade na penumbra o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. **Revista Educación**, Espanha, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

- GONÇALVES, Reinaldo. **O nó econômico**. São Paulo: Record, 2003.
- GOMES, Paulo C. Da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HAESBAERT, Rogério & PORTO-GONÇALVES, Carlos. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: UNESP, 2006.
- HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização**. Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HARVEY, David. **Neoliberalismo**. História e Implicações. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2010.
- _____. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: AnnaBlume, 2006.
- _____. **Condição Pós Moderna**. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **Para entender o capital** – Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. **Para entender o capital** – Livros 2 e 3. São Paulo: Boitempo, 2014.
- _____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. São paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORTA, Célio. Escala espacial e Geografia: pela transposição da região. **Revista Geografias**. Belo Horizonte, v.9, n.2, 2013.
- IASI, Mauro L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- IANNI, Otctavio (org). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981
- JUARROS, Fernanda & NAIDORF, Judith. Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en argentina. **Revista Avaliação**, v 12, 2007
- KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, Neodesenvolvimentismo, socialismo**. 1ª. Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- KROTSCH, Pedro. La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur. **Revista**

- Perfiles Educativos**, Cidade do México, vol. 19, n.76-77, 1997.
- LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3ª. Edição. Campinas-SP: Papyrus, 1993.
- LAFER, Celso. Relações Brasil-Argentina: alcance e significado de uma parceria estratégica. **Revista Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, vol.19, n.2, 1997.
- LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, 90 anos depois. Um acontecimento fundacional para a universidade latino-americana. In. Sader, Emir; Gentilli, Pablo & Aboites, Hugo. **La Reforma Universitaria: desafios y perspectivas 90 años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003.
- _____. Projetos e modelos de autonomia e privatização da universidade pública. **Revista ADUEL**, 2003.
- _____. Para silenciar os Campi. **Revista Educação e Sociedade**, v especial, 2004.
- LENCIONI, Sandra & BLANCO, Jorge (Orgs.). **Argentina e Brasil: Territórios em redefinição**. Rio de Janeiro: Consequência editora, 2016.
- LÊNIN, Vladimir. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- LIMA, Valeria. Caio Prado Junior: formação do Brasil contemporâneo-colônia. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, v.12, n.1, 2008.
- LUCARELLI, Elisa. Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad. **Revista Avaliação**, n2, 1994.
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- MACHADO, Mônica S. **A Geografia universitária carioca e o campo científico-disciplinar da Geografia brasileira**. Orientador: André Roberto Martin. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo.
- MANCEBO, Deis; VALE, Andreia & MARTINS, Tania. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v 20, 2015.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. La Reforma Universitaria. In. Sader, Emir; Gentilli, Pablo & Aboites, Hugo. **La Reforma Universitaria: desafios y perspectivas 90 años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- MARINI, Ruy & SPELLER, Paulo. A Universidade Brasileira. **Revista de Educaciones Superior**, n 22, México, 1977. Tradução: PRADO, Fernando Correa.
- MARTINS, Ângela. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. **Revista cadernos de Pesquisa**, n 115, março, 2002.

MARTINS, Carlos. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v 30, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova cultural, 1988. V.I, Livro 1, Tomo I.

____. **Miséria da Filosofia**: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982a.

____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, Karl & ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998 [1848].

MAZZEO, Antonio. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. 2a edição. São Paulo: Ática, 1995

MENDONÇA, Ana. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, n.14, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILIBAND, Ralph. **O Estado na sociedade Capitalista**. Rio de Janeiro: ZaharEditores, 1978.

MOLLIS, Marcela. Las políticas de Reforma universitaria: la lógica global y la respuesta local. El caso de la Argentina. **Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v 3, 1999.

____. La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. **Revista Educación**, 2016.

MORAES, Antonio C. R. **Território e História no Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

____. **Geografia**: pequena história crítica, 20ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

____. **Ideologias geográficas**: espaço, cultura e política no Brasil. 5ª. ed. São Paulo: Annablume, 2005

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

____. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes clássicas e originais. São Paulo: Contexto, 2008.

____. **O pensamento geográfico brasileiro 2**: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2009.

____. **O pensamento geográfico brasileiro 3**: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. **O ensino superior no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de;

MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008.

NETO, José. A Reforma Universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior UNICAMP**. Campinas-SP, 2011.

NORIEGA, Jaqueline & MONTIEL, Maria. La universidad argentina entre regulaciones y tendencias. **Revista Universia**, v V, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003

OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy e RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010

OLIVEIRA, Giuliano C. & VAZQUEZ, Daniel A. Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil. **Revista OIKOS**. v.9.n.1, Rio de Janeiro. 2010.

ONUJI, Janina. O Brasil e a construção do Mercosul. In: ALTEMANI, Henrique; LESSA, Antônio Carlos (orgs.). **Relações Internacionais do Brasil: temas e agendas**. São Paulo: Saraiva, 2006. (vol. 1). p.299-320

PEÑA, Milcíades. **Masas, caudillos y elites: la dependencia argentina de Yrigoyen a Perón**. Buenos Aires: Ediciones Fichas, 1973;

____. La clase dirigente argentina frente al imperialismo. Buenos Aires: Ediciones Fichas, 1973.

PEREIRA, João M. M. **O banco mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

PINTO, José. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v37, 2016.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. 5ª. Edição. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W.& HAESBAERT, Rogério. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: ed. UNESP, 2006.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 30ª edição. São Paulo: Brasiliense, [1945] 1984

____. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 23ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

____. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, [1933] 2012

____. **A revolução brasileira**. 6a edição. São Paulo: Brasiliense, [1966] 1977

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: editora Ática, 1993.

RANCINE, Jean; RAFFESTIN, Claude & RUFFY, V. Escala e ação, contribuição para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, v 45, 1983.

RECALDE, Aritz. Un estudio de la UBA durante las 3 gestiones peronistas: 1946-1952, 1952-1955 y 1973-1975. **Tese de doutorado**. UBA, Buenos Aires, 2007. 353f.

RICOBOM, Gisele. A integração latino-americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da Universidade. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, Curitiba, n.12, p.351-362, 2010.

RIBEIRO, Adélia M. & Matias, Glauber R. A universidade necessária em Darcy Ribeiro: notas sobre um pensamento utópico. **Revista Unisinos**, 2006.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Brasil desde Porto Alegre. In : MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria et al. **Revista Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

____. Territórios da sociedade: por uma cartografia da ação. In: SILVA, Catia A. (Org.). **Território e ação social**: sentidos da apropriação urbana. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b

RICUPERO, Bernardo. **Caio Prado Jr. e a nacionalização do marxismo no Brasil**. São Paulo: Departamento de Ciências Políticas da USP; Fapesp. Ed. 34, 2000.

ROVELLI, Laura. Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de Investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. **Revista Pilquen**, n 15, 2012.

ROMERO, Luis. **Breve História Contemporânea de La Argentina**. Buenos Aires: biblioteca virtual universal, 2003.

ROSEVICS, Larissa. O Mercosul educacional e a criação da UNILA no início do século XXI: por uma integração regional via educação. **Tese de Doutorado**. PEPI-UFRJ. 149f. 2015

SACK, Robert. **Human territoriality, its theory and history**. Cambridge: University Press, 1986

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda e SAMPAIO, Plínio de Arruda. “Apresentação”. In: **Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes**: clássicos sobre a Revolução Brasileira. São Paulo: Expressão Popular,

2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** São Paulo: EDUSP, 2002.

____. **Por uma outra globalização,** Rio de Janeiro: Redord, 2003.

____. **O trabalho do Geógrafo do Terceiro Mundo.** São Paulo: EDUSP, 2009.

____. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e método. **Revista Boletim Paulista de Geografia.** n.54. São Paulo, 1977.

SARLO, Beatriz. **La Batalla de las ideas (1943-1973).** Buenos Aires: Emecé editores, 2007.

SILVEIRA, Maria Laura. Escala geográfica: da ação ao império? **Revista Terra Livre,** Goiânia, Ano 20, v. 02, n. 23, p.87-96, jul-dez, 2004.

SILVEIRA, Zuleide & BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação,** v 21, 2016.

SMITH, Neil. Geografía, Diferencia y Políticas de Escala. In: DOHERT, J.; GRAHAM, E. (eds). **Postmodernism and the social science.** Londres, 1992. Trad.: María Franco García, 2000b. Disponível em: www2.prudente.unesp.br/ceмосi/vinculos/trNeilSmith.htm. Acesso em: 25 de nov, 2016. Título original: Geography, Difference and the Politics of Scale.

SHUMWAY, Nicolas. **A Invenção da Argentina:** história de uma ideia. São Paulo: EDUSP, 2008

SPYER, Teresa. UNILA: Uma universidade da integração em tempos de crise. **Revista Latino-americana,** n. especial, 2006.

SODRÉ, Nelson W. **A Farsa do Neoliberalismo.** Rio de Janeiro: GRAPHIA, 1995.

SOJA, Edward. **Geografias pós- modernas.** A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1993.

SOUZA, Marcio & MENEZES, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? **Revista Ensaio:** avaliação, políticas públicas educacionais, v 22, 2014.

UFBA. Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. **Documento Preliminar.** Campinas, Mimeo, 2007.

VALENTE, Ivan; HELENE, Otaviano. O Prouni e os muitos enganos. **Folha de S. Paulo.** 11 dez. 2004, "Tendências/Debates". Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1112200410.htm. Acesso em: 05 jan. 2017.

VILLAGRA, María. El actual trabajo docente universitario em Argentina: alertas para repensar. **Revista Educar em revista,** n 57, 2015.

DOCUMENTOS

DOCUMENTO COMANDO DE GREVE UNILA. **Dos nós que temos aos nós que somos.** Foz do Iguaçu, 2015.

MERCADO Comum do do Sul. Conselho do Mercado Comum. Decisão n. 09/1995. Programa de ação do Mercosul até o ano 2000. Assunção, 1995.

____.Conselho do Mercado Comum. Decisão n. 13/1998. Plano Trienal e Metas do Setor Educacional. Rio de Janeiro, 1999.

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Projeto de Lei no 2.878, de 25 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm> Acesso em novembro de 2016.

ANDES-SN. **Caderno 2:** Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira. N2. 4ª. Edição. Brasília-DF, 2013.

SITES

ANDES: <www.andes.org.br> Acesso em janeiro de 2017

CONADU: <www.conadu.org.ar> Acesso em janeiro de 2017

CONADU HISTORICA <www.conaduhistorica.org.ar> Acesso em janeiro de 2017

MEC <www.portal.mec.gov.br> Acesso em outubro de 2016

BLOG

Blog Junho <<http://blogjunho.com.br/funpresp-e-perigosa-para-trabalhadores-docentes/>>

Anexo 1 – Manifesto de Córdoba

MANIFESTO LIMINAR

Da Juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América. Homens de uma República livre, acabamos de romper a última corrente que, em pleno século XX, nos atava à antiga dominação monárquica e monástica. Resolvemos chamar todas as coisas pelos nomes que têm. Córdoba se redime. A partir de hoje contamos para o país uma vergonha a menos e uma liberdade a mais. As dores que ficam são as liberdades que faltam. Acreditamos que não erramos, as ressonâncias do coração nos advertem: estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana.

A rebeldia estala agora em Córdoba e é violenta porque aqui os tiranos tinham muita soberba e era necessário apagar para sempre a lembrança dos contra-revolucionários de maio. As universidades foram até aqui o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e - o que é ainda pior - o lugar onde todas as formas de tiranizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático. Quando em momento fugaz abre suas portas aos altos espíritos é para arrepende-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto. Por isso é que, dentro de semelhante regime, as forças naturais levam a mediocrizar o ensino, e o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas o alento da periodicidade revolucionária.

Nosso regime universitário - mesmo o mais recente - é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Acredita em si mesmo. Nele nasce e nele morre. Mantém uma distância olímpica. A federação universitária de Córdoba se levanta para lutar contra esse regime e entende que nele se vai a vida. Reivindica um governo estritamente democrático e sustenta que a comunidade universitária, a soberania, o direito de dar-se governo próprio radica principalmente nos estudantes. O conceito de autoridade

que corresponde e acompanha um diretor ou um professor em um lar de estudantes universitários não pode apoiar-se na força de disciplinas estranhas à substância mesma dos estudos. A autoridade, em um lar de estudantes, não se exercita mandando, mas sugerindo e amando: ensinando.

Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensino é hostil e por conseguinte infecundo. Toda a educação é uma longa obra de amor aos que aprendem. Fundar a garantia de uma paz fecunda no artigo combinatório de um regulamento ou de um estatuto é, em todo caso, amparar um regime de quartel, mas não um trabalho de ciência. Manter a atual relação de governantes e governados é agitar o fermento de futuros transtornos. As almas dos jovens devem ser movidas por forças espirituais. Os meios já gastos da autoridade que emana da força não se conformam com o que reivindica o sentimento e o conceito moderno das universidades. O estalo do chicote só pode atestar o silêncio dos inconscientes e dos covardes. A única atitude silenciosa, que cabe em um instituto de ciência é a do que escuta uma verdade ou a do que experimenta para acreditar ou comprová-la.

Por isso queremos arrancar na raiz do organismo universitário o arcaico e bárbaro conceito de autoridade que nestas casas de estudo é um baluarte de absurda tirania e só serve para proteger criminalmente a falsa dignidade e a falsa competência. Agora advertimos que a recente reforma, sinceramente liberal, trazida à Universidade de Córdoba pelo Doutor José Nicolás Matienzo não inaugurou uma democracia universitária; sancionou o predomínio de uma casta de professores. Os interesses criados em torno dos medíocres encontraram nela um inesperado apoio. Nos acusam agora de insurretos em nome de uma ordem que não discutimos, mas que nada tem que fazer conosco. Se é assim, se em nome da ordem querem continuar nos enganando e embrutecendo, proclamamos bem alto o direito da insurreição.

Então a única porta que fica aberta para nós à esperança é o destino heróico da juventude. O sacrifício é nosso melhor estímulo; a redenção espiritual das juventudes americanas nossa única recompensa, pois sabemos que nossas verdades são de todo o continente. Que em nosso país uma lei -se diz -, a lei de Avellaneda, se opõe à nossas aspirações? Pois reformem a lei, que nossa saúde moral está exigindo.

A juventude vive sempre em transe de heroísmo. É desinteressada, é pura. Não teve tempo ainda de contaminar-se. Não se equivoca nunca na eleição de seus próprios mestres. Ante aos jovens não se faz mérito adulando ou comprando. É preciso deixar que eles mesmos elejam seus professores e diretores, seguros de que o acerto vai coroar suas determinações. Adiante, só poderão se professores na república universitária os verdadeiros construtores de almas, os criadores de verdade, de beleza e de bem. A juventude de universitária de Córdoba crê que há chegada a hora de expor este grave problema à consideração do país de seus homens representativos.

Os acontecimentos recentes da Universidade de Córdoba, com o motivo da eleição para reitor, esclarecem singularmente nossa razão de como apreciar o conflito universitário. A federação universitária de Córdoba acredita que deve fazer conhecer ao país e à América as circunstâncias de ordem moral e jurídica que invalidam o ato eleitoral verificado no dia 15 de junho. Ao confessar os ideais e princípios que movem a juventude nesta hora única de sua vida, quer referir os aspectos locais do conflito e levantar bem alta a chama que está queimando o velho reduto da opressão clerical. Na Universidade Nacional de Córdoba e nesta cidade não foram presenciadas desordens; se contemplou e se contempla o nascimento de uma verdadeira revolução que há de agrupar bem rápido sob sua bandeira a todos os homens livres do continente. Relataremos os acontecimentos para que se veja quanta razão tínhamos e quanta vergonha nos tirou a covardia e falsidade dos reacionários.

Os atos de violência, dos quais nos responsabilizamos integralmente, se cumpriam como no exercício de puras idéias. Derrubamos o que representava o anacrônico e o fizemos para poder levantar o coração sobre essas ruínas. Aquilo representa também a medida de nossa indignação na presença da miséria moral, da simulação e do engano arteiro que pretendia filtra-se com as aparências da legalidade. O sentido moral estava obscuro nas classes dirigentes por uma hipocrisia tradicional e por uma pavorosa indigência de ideais.

O espetáculo que oferecia a assembléia universitária era repugnante. Grupos de amorais desejosos de captar-se a boa vontade do futuro reitor exploravam os contornos no primeiro escrutínio, para inclinar-se depois ao bando que parecia assegurar o triunfo, sem lembrar a adesão publicamente

empenhada, o compromisso de honra contraído pelos interesses da universidade. Outros – os demais - em nome do sentimento religioso e sob a advogação pelos interesses da Companhia de Jesus, exortavam à traição e ao pronunciamento subalterno (Curiosa religião que ensina a menosprezar a honra e rebaixar a personalidade! Religião para vencidos ou para escravos!). Tinha-se obtido uma reforma liberal mediante o sacrifício heróico de uma juventude. Acreditava-se ter conquistado uma garantia e da garantia se apoderavam os únicos inimigos da reforma. Na sombra, os jesuítas tinham preparado o triunfo de uma profunda imoralidade. Consentir com isso seria outra traição. À enganação respondemos com a revolução. A maioria representava a soma da repressão, da ignorância e do vício. Então demos a única lição que cabia e espantamos para sempre a ameaça do domínio clerical.

A sanção moral é nossa. O direito também. Aqueles puderam obter a sanção jurídica, embutir-se na lei. Não permitimos. Antes de que a iniquidade fosse um ato jurídico, irrevogável e completo, nos apoderamos do salão de atos e expulsamos os canalhas, só então amedontrada. Que isso é certo, o patentiza o fato de, logo depois, a federação universitária ter feito uma sessão no próprio salão de atos e de mil estudantes terem assinado sobre o mesmo púlpito do reitor, a declaração de greve por tempo indeterminado.

De fato, os estatutos reformados dispõem que a eleição para reitor terminará em uma só sessão, proclamando-se imediatamente o resultado, com a leitura de cada uma das cédulas e a aprovação da respectiva ata. Afirmamos, sem temor de ser corrigidos, que as cédulas não foram lidas, que a ata não foi aprovada, que o reitor não foi proclamado, e que, por conseguinte, para a lei, ainda não existe reitor nesta universidade.

A juventude universitária de Córdoba afirma que jamais fez questão de nomes nem de empregos. Levantou-se contra um regime administrativo, contra um método docente, contra um conceito de autoridade. As funções públicas se exercitavam em benefício de determinadas camarilhas. Não se reformavam nem planos nem regulamentos por medo de que alguém nas mudanças pudesse perder o emprego. O lema "hoje para você, amanhã para mim", corria de boca em boca e assumia a validade de estatuto universitário. Os métodos docentes estavam viciados de um estrito dogmatismo, contribuindo em manter a universidade distante da ciência e das disciplinas modernas. As

eleições, encerradas na repetição interminável de velos textos, amparavam o espírito de rotina e de submissão. Os corpos universitários, zelosos guardiões dos dogmas, tratavam de manter a juventude na clausura, acreditando que a conspiração do silêncio pode ser exercitada contra a da ciência. Foi então quando a obscura universidade mediterrânea fechou suas portas a Ferri, Ferrero, Palacios e outros, ante o medo de que fosse perturbada sua plácida ignorância. Fizemos então uma santa revolução e o regime caiu a nossos golpes.

Acreditamos honradamente que nosso esforço tinha criado algo novo, que pelo menos a elevação de nossos ideais merecia algum respeito. Assombrados, contemplamos então como se coligavam para arrebatar nossa conquista os mais crus reacionários. Não podemos deixar nossa sorte à tirania de uma seita religiosa, nem ao jogo de interesses egoístas. Eles querem nos sacrificar.

O que se intitula reitor da Universidade de San Carlos disse sua primeira palavra: "Prefiro antes de renunciar que fique o varal de cadáveres dos estudantes". Palavras cheias de piedade e de amor, de respeito reverencioso à disciplina; palavras dignas do chefe de uma casa de altos estudos. Não invoca ideais nem propósitos de ação cultural. Se sente custodiado pela força e se levanta soberbo e ameaçador.

Harmoniosa lição que acaba de dar à juventude o primeiro cidadão de uma democracia universitária! Recolhemos a lição, companheiros de toda a América; talvez tenha o sentido de um presságio glorioso, a virtude de um chamado à luta suprema pela liberdade; ela nos mostra o verdadeiro caráter da autoridade universitária, tirânica e obcecada, que vê em cada petição um prejuízo e em cada pensamento uma semente da rebelião.

A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de suportar os tiranos. Se foi capaz de realizar uma revolução nas consciências, não pode desconhecer-se a capacidade de intervir no governo de sua própria casa.

A juventude universitária de Córdoba, por meio de sua federação, saúda os companheiros da América toda e os incita a colaborar na obra de liberdade que se inicia.

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, Presidentes

Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón
Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J.
Saibene, Antonio Medina Allende y Ernesto Garzón.

Anexo 2 - Declaração de Bolonha

Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999)

O processo Europeu, graças aos progressos extraordinários dos últimos anos, tornou-se numarealidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e os seus cidadãos. As perspectivas de alargamento e o estabelecimento de relações cada vez mais profundas com outros países europeus, conferem uma ainda maior dimensão a essa realidade. Entretanto, assiste-se a uma consciencialização crescente em grandes áreas do mundo político e académico assim como na opinião pública da necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica.

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indis- pensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum.

A importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvi- mento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como tal tendo em vista a situação que se verifica no Sudeste Europeu.

A declaração da Sorbonne de 25 de Maio de 1998, apoiada nestas considerações, realçou o papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa. Deu grande importância à criação de uma área dedicada ao ensino superior como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente.

Vários países europeus aceitaram o convite para se comprometerem a atingir os objectivos estabelecidos na declaração, assinando-a ou expressando o seu acordo de princípios. A direcção tomada por várias reformas do ensino superior lançadas entretanto na Europa, foi a prova da determinação dos governos em agir.

As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Charta Universitatum de Bologna, do ano de 1998. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

O rumo foi traçado na direcção certa e com um objectivo significativo. A concretização de uma maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior requer, contudo, um estímulo contínuo para que possa ser inteiramente consumada. É preciso dar apoio através da promoção de medidas concretas para que se avance em passos reais. A reunião de 18 de Junho contou com a participação de peritos e estudiosos avalizados vindos de todos os países europeus e deu-nos sugestões muito úteis sobre as iniciativas a tomar.

Teremos que fixar-nos no objectivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. Ao manifestar o nosso apoio aos princípios gerais estabelecidos na declaração da Sorbonne, comprometemo-nos em coordenar as nossas políticas, com o intuito de, a curto prazo (o mais tardar até ao fim da primeira década do terceiro milénio), atingir os seguintes objectivos, que consideramos serem de primordial relevância para que seja criado o Espaço Europeu do Ensino Superior

1. Adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da

implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.

1. Adopção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.

1. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.

1. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:

- aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;
- aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em acções Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.

1. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

1. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Com isto, comprometemo-nos a atingir estes objectivos no âmbito das nossas competências institucionais e respeitando inteiramente a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades - para consolidar o Espaço Europeu do Ensino Superior. Com esse fim, seguiremos os caminhos da cooperação inter-governamental, em conjunto com as organizações europeias não-governamentais que tenham autoridade no campo do ensino superior. Esperamos, de novo por parte das Universidades, uma resposta pronta e positiva e uma contribuição activa para o sucesso deste nosso empenho.

Convencidos de que a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior necessita de constante apoio, supervisão e ajustamento às necessidades em permanente evolução, decidimos reunir-nos novamente dentro de dois anos para avaliar o progresso alcançado e decidir sobre os novos passos a serem dados.