



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONOMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Clara Martins do Nascimento

A Universidade brasileira sob o padrão de reprodução do capital nos anos 2000

Florianópolis

2022

Clara Martins do Nascimento

A Universidade brasileira sob o padrão de reprodução do capital nos anos 2000

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina e ao Doutorado Interuniversitário em Comunicação da Universidad de Cádiz em regime de cotutela para a obtenção do título de doutora em Serviço Social e doutora em Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Simionatto (UFSC).

Orientador: Prof. Dr. Víctor Manuel Marí Saéz (UCA).

Florianópolis/Cádiz

2022

Clara Martins do Nascimento

La Universidad brasileña bajo el patrón de reproducción del capital en los años 2000

Tesis presentada al Programa de Postgrado en Trabajo Social de la Universidad Federal de Santa Catarina y al Doctorado Interuniversitario en Comunicación de la Universidad de Cádiz en régimen de cotutela para la obtención de los títulos de Doctora en Trabajo Social y Doctora en Comunicación.

Directora: Profa. Dra. Ivete Simionatto (UFSC).

Director: Prof. Dr. Víctor Manuel Marí Saéz (UCA).

Florianópolis/Cádiz

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nascimento, Clara Martins do

A universidade brasileira sob o padrão de reprodução do
capital nos anos 2000 / Clara Martins do Nascimento ;
orientadora, Ivete Simionatto, orientador, Victor Manuel
Mari Saéz , 2022.

191 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

Trabalho elaborado em regime de co-tutela.

1. Serviço Social. 2. Reforma universitária brasileira. 3.
Reforma de Bolonha. 4. Capitalismo dependente. 5.
Ideologia. I. Simionatto, Ivete. II. Saéz , Victor Manuel
Mari III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. IV. Título.

Clara Martins do Nascimento

A Universidade brasileira sob o padrão de reprodução do capital nos anos 2000

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 13 de setembro de 2022, pela banca examinadora proposta em comum acordo entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidad de Cádiz (UCA), através da assinatura de Convênio de Cotutela de tese (Instrução CA/I01VP/2018, de 25 de Maio de 2018, que regulamenta o desenvolvimento de teses de doutoramento em regime de cotutela – BOUCA nº 254 de 18/05 da Universidade de Cádiz; e a Resolução nº 7/2020/CPG que dispõe sobre o regime de cotutela internacional e titulação simultânea para cursos de pós-graduação stricto sensu, da Universidade Federal de Santa Catarina). A banca foi composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Beatriz Augusto Paiva (Membro titular)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. David Selva Ruiz (Membro titular)
Universidade de Cádiz

Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia (Membro titular)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Felipe Navarro Nicoletti (Membro titular)
Centro Científico Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Patagonia Norte

Prof. Dr. Teresa Pontón Aricha (Membro titular)
Universidade de Cádiz

MEMBROS SUPLENTEs: Prof. Dr. Ricardo Lara (Universidade Federal de Santa Catarina); Prof. Dr. Juan Luis Martín Prada (Universidad de Cádiz); Profa. Dra. Cristiane Luiza Sabino de Souza (Universidade Federal de Santa Catarina); Prof. Dr. André Alves Portela Santos (University Of Edinburgh); Prof. Dr Gérard Fernández Smith (Universidad de Cádiz).

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgada adequada para obtenção do título de doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina e do Doutorado Interuniversitário em Comunicação da Universidad de Cádiz.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Ivete Simionatto (UFSC)
Orientadora

Profa. Dr. Victor Manuel Mari Saéz (UCA)
Orientador

Florianópolis,

2022

Às Universidades públicas. Este espaço contraditório que disputamos.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos às pessoas que, na elaboração deste trabalho, me ‘ensinaram à olhar’...

À Universidade Federal de Santa Catarina, **as descobertas.**

Especialmente as Professoras Beatriz Paiva, Simone Sobral, Patrícia Torriglia, os Professores Ricardo Lara e Jaime Hillesheim e os colegas Samuel, Jonaz, Leandro, Mauricio, Teresa, Selma, Havana, Antônia, Henry, Pablo, Daniel, Sabrina. A Prof. Tânia Krüger, a Técnica Gabriela Martins e o Técnico Salézio Schmitz. Os (as) colegas do PPGSS, Turma 2018.1. O Núcleo de Estudos e Pesquisas: Trabalho, Questão Social e América Latina/NEPTQSAL, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica/GEPOC, os Encontros de estudos dos Cadernos do Cárcere de Gramsci e do Capital de Marx.

À Universidade de Pernambuco, **o apoio.**

Especialmente a Profa. Maria Auxiliadora, o Prof. Luiz Alberto e o Prof. Karl Schurster. O Curso de Serviço Social do Campus Mata Sul, especialmente as Professoras Sheila Nadéria, Raquel Bianor, Liana Barradas e as técnicas administrativas Leliana Correia e Maria José.

À Universidade de Cádiz e a Universidade do Porto, **a mobilidade.**

O Doutorado Interuniversitário em Comunicação da UCA, especialmente o Prof. David Selva (UCA) e a colega Eva Wang.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/FPCE da UP. Especialmente o orientador de estágio, o Prof. António Magalhaes (UP) e a Profa. Amélia Veiga,

À minha Mestre Ivete Simionatto, **a presença.**

Ao orientador no exterior Victor Marí, **a acolhida.**

À banca examinadora, **a confiança .**

À Cristiane Sabino, **as provocações metodológicas.**

À Israel Silva, **o acompanhamento.**

Ao Repositório de práticas interculturais (REPI). Especialmente as professoras Patrícia Giraldi Suzani Cassiani e Soraya Conde. Ao Programa Institucional de Internacionalização PRINT-CAPES, **a oportunidade.**

À Nala Ayalén, Aline Rodrigues, Renata Portela, Raquel Maíra, Cláudio Horst, **o estímulo.**

Aos professores Lucídio Bianchetti (UFSC) e Cezar Mari (UFV), André Portela (University Of Edinburgh), o colega Maicon Silva, e Mary Justo, as **contribuições.**

À Milena Breda, **os Cotidianos.**

À Patrícia Martins, **o Suporte.**

Estendo os agradecimentos à Universidade Federal de Pernambuco, a **formação.**

E as minhas pessoas de **Florianópolis, Recife, Porto Alegre e Cádiz**; memória-história dos 4 anos e meio de doutorado. Aquelas, que, de alguma maneira, me trouxeram as inquietações e paixões que motivaram (e possibilitaram) a escrita deste trabalho. E que, no ingresso e conclusão do doutorado, não me deixaram parar de cantar, de dançar, de conhecer, de mover, de me emocionar, agradecer e me indignar. Tampouco desesperar! Representadas por: Luísa, Hanna, Rebeca, Nathy, Maria, Carol, Maria Rosa, Isabel, Magali, Pilar, Berta, Gabi, Simaia, Duda, Marjô, Onete, Fer, Ciça, Giana, Michele, Rodrigo, Cleuzi, Manô, Cibi, Diogo, Mari, Tanize, Paula ... *‘Yo tengo tantos hermanos que no los puedo contar’*.

... Levo num *‘baú de prata dentro de mim’*. Muito obrigada!

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estallo ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor que el niño quedo mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre;

- ¡Ayúdame a mirar! (GALEANO, 2010)

RESUMO

Esta Tese assume a crítica à histórica transplantação de modelos educacionais estrangeiros como ponto de partida para problematizar o caráter dependente da Universidade brasileira, no espaço-tempo das Reformas universitárias conduzidas na primeira década dos anos 2000 neste país, inspiradas na Reforma de Bolonha, na Europa. No âmbito do debate da transnacionalização da educação superior, aborda a influência do Processo de Bolonha no Brasil, como episódio histórico que demonstra a dinamização do caráter dependente da Universidade. Para tanto, explicita as aproximações existentes entre um dos principais programas da Reforma universitária no Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI, o Projeto UniNova (uma proposta de modelo educacional inspirada em Bolonha) e o Projeto Alfa-Tuning (uma versão latina do Projeto europeu Tuning). O percurso teórico-metodológico de aproximação sucessiva desta problemática alcança maturidade nas seguintes questões: como a condição dependente da Universidade brasileira é dinamizada nas transformações universitárias operadas na primeira década dos anos 2000? Ou, como a Universidade brasileira se expressa (ou participa) na dinâmica particular do capitalismo dependente brasileiro? Que papel cumpre a influência da Reforma de Bolonha na dinamização da condição dependente da Universidade brasileira? A hipótese defendida é a de que a colonialidade (QUIJANO, 2005) do sistema educacional brasileiro é expressão da dependência, resultado da maneira através da qual a Universidade latino-americana, especialmente a brasileira, participa do acionamento dos seus mecanismos estruturantes: a transferência de valor, o intercâmbio desigual e a cisão no ciclo do capital (MARINI, 2011). A mais recente influência do Processo de Bolonha nos principais programas da Reforma Universitária da primeira década dos anos 2000 é uma evidência de como a colonialidade educacional, enquanto expressão da dependência, é dinamizada nos anos 2000, respondendo, em primeira instância, às necessidades do ‘padrão exportador de especialização produtiva’ (OSÓRIO, 2012). Este padrão de reprodução do capital dependente direciona as reformas universitárias na América Latina, hegemonicamente articuladas com as necessidades do mercado, no âmbito da transnacionalização da educação superior. O caráter dependente da Universidade brasileira compreendido enquanto condição estrutural, que perpassa a gênese e o desenvolvimento desta Instituição é, portanto, o objeto de estudo desta Tese. A captura do movimento deste objeto, foi possível a partir do aporte da crítica da economia política latino-americana, especialmente no âmbito da Teoria Marxista da Dependência/TMD (MARINI, 2011), com destaque para a categoria de Padrão de Reprodução do Capital, desenvolvida por Jaime Osório (2012) e as elaborações teóricas sobre ideologia marxiana e marxistas, especialmente em G. Lukács (2013) e A. Gramsci (2002; 2000, 1999), como também, o conceito deste último de hegemonia. O potencial explicativo deste arsenal teórico faz com que esta Tese os revele enquanto via interpretativa fundamental à análise crítica das mais recentes transformações universitárias e sua vinculação aos interesses do grande capital. Esta Tese resulta, portanto, da realização de uma pesquisa teórica, de caráter bibliográfico e documental, que se estruturou a partir da exploração de fontes secundárias acerca das orientações gerais, tendências e configurações do eixo ‘dimensão europeia’ no âmbito da Reforma de Bolonha no período de 1999 a 2012 e sua influência no Brasil - que coincide com o período de vigência do programa REUNI (2007- 2012). Ao considerar o pressuposto de que as orientações acerca da Reforma de Bolonha, produzidas no intercurso da primeira década dos anos 2000, são importadas para a realidade brasileira e incorporadas à programas expressivos estruturados no período, como é o caso do próprio REUNI e do projeto UniNova, chega as seguintes constatações: 1) a existência do que denominamos ‘dilema-projeto’ da educação superior no Brasil como relação substancial que explica a dinâmica da

Universidade brasileira no bojo da formação sócio-histórica latino-americana e na particularidade do capitalismo dependente.; 2) o papel dinamizador que cumpriu a influência de Bolonha nas propostas hegemônicas de reestruturação da Universidade pública brasileira da primeira década dos anos 2000, reatualizando as manifestações da dependência; 3) o potencial explicativo da Teoria Marxista da dependência/TMD para o desvelamento das particularidades da Universidade brasileira, 4) o discurso da modernização universitária como ideologia que legitima o projeto hegemônico universitário em disputa. O que denominamos dilema- projeto emerge enquanto condição estrutural que faz com que os problemas educacionais façam parte de um projeto educacional. Nesta perspectiva, as limitações do sistema educacional brasileiro, apontadas pelo discurso da ‘modernização universitária’ como fatores de ‘atraso’, são engendradas na própria dinâmica de reprodução do capital no capitalismo dependente. O episódio da Reforma universitária de 1968 e os seus continuísmos e rupturas com relação à Reforma conduzida no período de análise desta Tese demonstram, portanto, a persistência e reatualização do ‘dilema-projeto’ como traço característico da Universidade dependente brasileira – manifesto, hoje, na hegemonia de projetos comprometidos com a construção da chamada ‘Universidade operacional’. O discurso da ‘modernização universitária’ legitima estes projetos de Universidade alinhados às demandas do mercado financeirizado em escala transnacional. Este discurso foi evidenciado nas proposições do modelo educacional de Bolonha e os seus principais fundamentos desvelados com o aporte teórico da categoria marxiana de ideologia. A disputa de hegemonia entre diferentes projetos educacionais emerge como ponto de chegada da reflexão e impõe a tarefa coletiva de construção de outros referenciais de educação amparados nas experiências históricas da classe trabalhadora e os seus intelectuais orgânicos.

Palavras-chave: Universidade. Reforma de Bolonha. Reforma universitária brasileira. Capitalismo dependente. Ideologia.

ABSTRACT

This thesis takes the criticism to the historical transplantation of foreign educational models as a starting point to problematize the dependent character of the Brazilian University, in the space-time of the University Reforms conducted in the first decade of the 2000s in this country, inspired by the Bologna Reform in Europe. Within the debate of the transnationalization of higher education, it approaches the influence of the Bologna Process in Brazil, as a historical episode that demonstrates the dynamization of the dependent character of the University. To this end, it explains the approximations between one of the main programs of the University Reform in Brazil, the Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities/REUNI, the UniNova Project (a proposed educational model inspired by Bologna) and the Alfa-Tuning Project (a Latin version of the European Project Tuning). The theoretical-methodological path of successive approximation of this problematic reaches maturity in the following questions: How is the dependent condition of the Brazilian University dynamized in the university transformations operated in the first decade of the 2000s? Or, how does the Brazilian University express itself (or participate) in the particular dynamics of Brazilian dependent capitalism? What role does the influence of the Bologna Reform play in dynamizing the dependent condition of the Brazilian University? The defended hypothesis is that the coloniality (QUIJANO, 2005) of the Brazilian educational system is an expression of dependency, a result of the way in which the Latin American, especially Brazilian, University participates in the triggering of its structuring mechanisms: the transfer of value, the unequal exchange and the split in the capital cycle (MARINI, 2011). The most recent influence of the Bologna Process in the main University Reform programs of the first decade of the 2000s is an evidence of how educational coloniality, as an expression of dependency, is dynamized in the 2000s, responding, in the first instance, to the needs of the 'exporting pattern of productive specialization' (OSÓRIO, 2012). This pattern of reproduction of dependent capital directs university reforms in Latin America, hegemonically articulated with the needs of the market, within the transnationalization of higher education. The dependent character of the Brazilian University understood as a structural condition, which permeates the genesis and development of this institution is, therefore, the object of study of this thesis. The capture of the movement of this object was possible from the contribution of the Latin American political economy critique, especially in the context of the Marxist Theory of Dependence/TMD (MARINI, 2011), with emphasis on the category of Standard of Reproduction of Capital, developed by Jaime Osório (2012) and the theoretical elaborations on Marxian and Marxist ideology, especially in G. Lukács (2013) and A. Gramsci (2002; 2000, 1999), as well as the latter's concept of hegemony. The explanatory potential of this theoretical arsenal makes this Thesis reveal them as a fundamental interpretative path to the critical analysis of the most recent university transformations and their link to the interests of big capital. This thesis results, therefore, from a theoretical, bibliographical and documentary research, which was structured from the exploration of secondary sources about the general guidelines, trends and configurations of the axis 'European dimension' within the Bologna Reform in the period 1999 to 2012 and its influence in Brazil - which coincides with the period of the REUNI program (2007- 2012). By considering the assumption that the guidelines about the Bologna reform, produced in the first decade of the 2000s, are imported to the Brazilian reality and incorporated into expressive programs structured in the period, as is the case of REUNI and the UniNova project, we reach the following conclusions: 1) the existence of what we call the 'project-dilemma' of higher education in Brazil as a substantial relationship that explains the dynamics of the Brazilian University in the context of Latin American socio-historical formation and in the particularity of dependent capitalism. In the first decade of the 2000s, the influence of Bologna played a

dynamic role in the hegemonic proposals for restructuring the Brazilian public university, reactivating the manifestations of dependency; 3) the explanatory potential of the Marxist theory of dependency/TMD for the unveiling of the particularities of the Brazilian university, 4) the discourse of university modernization as an ideology that legitimizes the hegemonic university project in dispute. What we call the project-dilemma emerges as a structural condition that makes educational problems part of an educational project. From this perspective, the limitations of the Brazilian educational system, pointed out by the discourse of "university modernization" as factors of "backwardness", are engendered in the very dynamics of reproduction of capital in dependent capitalism. The episode of the University Reform of 1968 and its continuities and ruptures in relation to the Reform conducted during the period of analysis of this Thesis demonstrate, therefore, the persistence and updating of the project-dilemma as a characteristic trait of the Brazilian dependent University - manifested, today, in the hegemony of projects committed to the construction of the so-called "operational University". The discourse of "university modernization" legitimizes these University projects aligned with the demands of the financialized market on a transnational scale. This discourse was evidenced in the propositions of the Bologna educational model and its main foundations unveiled through the theoretical contribution of the Marxian category of ideology. The dispute for hegemony between different educational projects emerges as a point of arrival of the reflection and imposes the collective task of building other references of education based on the historical experiences of the working class and its organic intellectuals.

Keywords: University. Bologna Reform. Brazilian university reform. Dependent capitalism. ideology.

RESUMEN

Esta tesis toma la crítica al trasplante histórico de modelos educativos extranjeros como punto de partida para problematizar el carácter dependiente de la Universidad brasileña, en el espacio-tiempo de las Reformas Universitarias realizadas en la primera década del 2000 en este país, inspiradas en la Reforma de Bolonia, en Europa. En el contexto del debate sobre la transnacionalización de la educación superior, se aborda la influencia del Proceso de Bolonia en Brasil, como un episodio histórico que demuestra la dinamización del carácter dependiente de la Universidad. Para ello, se explican las aproximaciones entre uno de los principales programas de Reforma Universitaria en Brasil, el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales/REUNI (vigente de 2007 a 2012), el Proyecto UniNova (una propuesta de modelo educativo inspirado en Bolonia) y el Proyecto Alfa-Tuning (una versión latina del proyecto europeo Tuning). El camino teórico-metodológico de aproximación sucesiva a esta problemática alcanza su madurez en las siguientes cuestiones: ¿Cómo se dinamiza la condición de dependencia de la Universidad brasileña en las transformaciones universitarias operadas en la primera década del 2000? O, ¿cómo se expresa (o participa) la Universidad brasileña en la dinámica particular del capitalismo dependiente brasileño? ¿Qué papel juega la influencia de la Reforma de Bolonia en la dinamización de la condición de dependencia de la Universidad brasileña? La hipótesis defendida es que la colonialidad (QUIJANO, 2005) del sistema educativo brasileño es una expresión de dependencia, resultado de la forma en que la Universidad latinoamericana, especialmente la brasileña, participa en el desencadenamiento de sus mecanismos estructurantes: la transferencia de valor, el intercambio desigual y el desdoblamiento del ciclo del capital (MARINI, 2011). La influencia más reciente del Proceso de Bolonia en los principales programas de la Reforma Universitaria de la primera década del 2000 es una evidencia de cómo la colonialidad educativa, como expresión de la dependencia, se dinamiza en la década del 2000, respondiendo, en primera instancia, a las necesidades del "patrón exportador de especialización productiva" (OSÓRIO, 2012). Este patrón de reproducción del capital dependiente dirige las reformas universitarias en América Latina, articuladas hegemónicamente con las necesidades del mercado, dentro de la transnacionalización de la educación superior. El carácter dependiente de la Universidad brasileña entendido como condición estructural, que impregna la génesis y el desarrollo de esta institución es, por tanto, el objeto de estudio de esta Tesis. La captación del movimiento de este objeto, fue posible a partir del aporte de la crítica de la economía política latinoamericana, especialmente en el contexto de la Teoría Marxista de la Dependencia/TMD (MARINI, 2011), con énfasis en la categoría de patrón de reproducción del capital, desarrollada por Jaime Osório (2012) y las elaboraciones teóricas sobre la ideología marxiana y marxista, especialmente en G. Lukács (2013) y A. Gramsci (2002; 2000, 1999), así como el concepto de este último sobre la hegemonía. El potencial explicativo de este arsenal teórico hace que esta Tesis los revele como una vía interpretativa fundamental para el análisis crítico de las transformaciones universitarias más recientes y su vinculación con los intereses del gran capital. Esta tesis resulta, por lo tanto, de la realización de una investigación teórica, bibliográfica y documental, que se estructuró a partir de la exploración de fuentes secundarias sobre las orientaciones generales, tendencias y configuraciones del eje 'dimensión europea' en el marco de la Reforma de Bolonia en el período de 1999 a 2012 y su influencia en Brasil - que coincide con el período de vigencia del programa REUNI (2007- 2012). Al considerar el supuesto de que las orientaciones sobre la reforma de Bolonia, producidas en la primera década del 2000, son importadas a la realidad brasileña e incorporadas a programas expresivos estructurados en el período, como es el caso de la propia REUNI y del proyecto UniNova, llegamos a las siguientes conclusiones: 1) la

existencia de lo que llamamos el "proyecto-dilema" de la educación superior en Brasil como una relación sustancial que explica la dinámica de la universidad brasileña en el contexto de la formación socio-histórica latinoamericana y la particularidad del capitalismo dependiente. En la primera década del 2000, la influencia de Bolonia tuvo un papel dinámico en las propuestas hegemónicas de reestructuración de la universidad pública brasileña, reactivando las manifestaciones de la dependencia; 3) el potencial explicativo de la teoría marxista de la dependencia/TMD para desvelar las particularidades de la universidad brasileña, 4) el discurso de la modernización universitaria como ideología legitimadora del proyecto universitario hegemónico en disputa. Lo que llamamos el proyecto-dilema surge como una condición estructural que hace que los problemas educativos formen parte de un proyecto educativo. Desde esta perspectiva, las limitaciones del sistema educativo brasileño, señaladas por el discurso de la "modernización universitaria" como factores de "atraso", se engendran en la propia dinámica de reproducción del capital en el capitalismo dependiente. El episodio de la Reforma Universitaria de 1968 y sus continuidades y rupturas con respecto a la Reforma realizada en el período de análisis de esta Tesis demuestran, por lo tanto, la persistencia y actualización del dilema-proyecto como rasgo característico de la Universidad dependiente brasileña - manifestado hoy en la hegemonía de los proyectos comprometidos con la construcción de la llamada "Universidad operativa". El discurso de la "modernización universitaria" legitima estos proyectos universitarios alineados con las exigencias del mercado financiarizado a escala transnacional. Este discurso se evidenció en las propuestas del modelo educativo de Bolonia y sus principales fundamentos desvelados a través de la aportación teórica de la categoría marxiana de ideología. La disputa por la hegemonía entre distintos proyectos educativos emerge como punto de llegada de la reflexión y se impone la tarea colectiva de construir otros referentes de la educación a partir de las experiencias históricas de la clase trabajadora y sus intelectuales orgánicos.

Palabras clave: Universidad. Reforma de Bolonia. Reforma universitaria brasileña. Capitalismo dependiente. Ideología.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa conceitual.....	42
Figura 2- Dimensão Europeia.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Matriz	37
Quadro 2- Estrutura curricular proposta pela Reforma de Bolonha.....	50
Quadro 3- Antecedentes da Reforma de Bolonha	71
Quadro 4- Elementos que explicam o funcionamento das leis	84
Quadro 5- Aspectos que interferem na diferenciação dos padrões de reprodução ..	103
Quadro 6- Padrões de reprodução do capital.....	105
Quadro 7- Evidências Empíricas	110
Quadro 8- Principais termos do discurso de Bolonha	129
Quadro 9- Motivações Socioeconômicas e Ideopolíticas de Bolonha	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANECA-Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação
BFUG- Bologna Follow Group
C.E - Comissão Europeia
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEE - Centro de Integração Empresa–Escola –
CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNEAI - Comissão Nacional de Avaliação da Atividade de Pesquisa
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD - Ensino à Distância
EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior
EULAC - Comitê de Seguimento da União Europeia, América Latina e Caribe
FIES – Financiamento Estudantil
FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
GAPES - Grupo de Análise de Políticas Educativas
JCR - Journal Citation Reports
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MPC – Modo de produção capitalista
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
PAEG – Programa de ação do governo
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE- Plano Nacional de Educação
PPGECT – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPGSS - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
REPI - Repositório de práticas interculturais (REPI): pedagogias decoloniais
REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TMD – Teoria Marxista da Dependência

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNINOVA - Universidade Nova

UPE -Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1.	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	23
1.1	APROXIMAÇÕES SUCESSIVAS AO OBJETO DA TESE.....	28
1.2	O DOUTORADO NA UNIVERSIDADE DE CÁDIZ	29
1.3	A MOBILIDADE INTERNACIONAL EM PORTUGAL	31
1.4	ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	33
1.5	A ESTRUTURA EXPOSITIVA DA TESE	43
2	RELAÇÕES CONSTITUTIVAS DO OBJETO	46
2.1	A REFORMA DE BOLONHA COMO MEDIAÇÃO PARA A APREENSÃO DO OBJETO	47
2.1.1	O chamado ‘Processo de Bolonha’	48
2.1.2	Internacionalização e cultura da avaliação em tempos de Reforma de Bolonha.....	51
2.2	A PESQUISA NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO ESPANHOLA.....	52
2.2.1	Da mercantilização anunciada à mercantilização intensiva da pesquisa espanhola	53
2.2.2	Uma interpretação das transformações da pesquisa pela lei do valor.....	57
2.3	NOTAS REFLEXIVAS SOBRE O VALOR EM MARX.....	58
2.3.1	I. O valor como relação social.....	58
2.3.2	III. O valor enquanto um regulador da distribuição quantitativa do trabalho social: a Lei do valor.....	64
2.4	DIMENSÃO EUROPEIA E TRANSNACIONALIZAÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL DE BOLONHA	68
2.5	DIÁLOGOS (LATINOS) COM A REFORMA DE BOLONHA	71
2.6	O elo entre o REUNI, A UniNova e o Alfa-Tuning.....	72
3	A DINÂMICA DA UNIVERSIDADE DEPENDENTE BRASILEIRA	77
3.1	EXPRESSÕES DA DEPENDÊNCIA	77
3.2	A UNIVERSIDADE E A CONFORMAÇÃO DOS MECANISMOS DA ESTRUTURA DEPENDENTE.....	82
3.3	O <i>DILEMA-PROJETO</i> DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	84
3.4	MANIFESTAÇÕES DA UNIVERSIDADE DEPENDENTE BRASILEIRA DOS ANOS 2000	86
3.5	A FACE PRIVATISTA E PRODUTIVISTA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	88
3.6	A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968: CONTINUÍSMOS	92
3.7	PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	94
4	A UNIVERSIDADE DEPENDENTE: VIAS INTERPRETATIVAS.....	100
4.1	O PADRÃO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL COMO CHAVE TEÓRICA	100

4.2	A UNIVERSIDADE DEPENDENTE: DO PADRÃO MINEIRO EXPORTADOR AO PADRÃO EXPORTADOR DE ESPECIALIZAÇÃO PRODUTIVA.....	107
4.3	A UNIVERSIDADE PARTICIPA DO PADRÃO DEPENDENTE DE ESPECIALIZAÇÃO PRODUTIVA	109
4.4	UNIVERSIDADE, OFENSIVA IDEOLOGICA E DISPUTA DE HEGEMONIA.....	116
4.5	A BASE MATERIAL DA IDEOLOGIA.....	117
4.6	O ESTADO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO E DIFUSÃO DE IDEOLOGIAS.....	120
4.7	A FUNÇÃO IDEOLÓGICA DO DISCURSO DA MODERNIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA.....	123
4.8	A IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA...	127
4.9	A DISPUTA DE HEGEMONIA: TAREFAS PERMANENTES E URGENTES.....	131
4.10	PROGRAMAS DE ESTUDOS CRÍTICOS E A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS ALTERNATIVOS	135
4.11	AGENDAS COLETIVAS DE INVESTIGAÇÃO.....	138
5	CONCLUSÕES SOBRE A UNIVERSIDADE DEPENDENTE BRASILEIRA NOS ANOS 2000.....	143
6	CONCLUSIONS ABOUT THE BRAZILIAN DEPENDENT UNIVERSITY IN THE 2000S.....	151
	REFERÊNCIAS	159
	ANEXO A- MATRIZES E CRONOGRAMAS ELABORADOS POR MONTSERRAT PALMA MUNOZ	168
	ANEXO B- ESTADO DA ARTE DA TEMÁTICA NO BRASIL E NA ESPANHA	180

1. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO¹

A história da Universidade brasileira é marcada pela transplantação empobrecedora de modelos educacionais estrangeiros, nos moldes da senilização institucional precoce² – a que se referiu o sociólogo militante Florestan Fernandes (1975). O discurso da modernização universitária chama de ‘atraso’ o que na verdade é um projeto educacional, escondendo o caráter dependente da Universidade brasileira enquanto condição estrutural.

Esta Tese assume este fato histórico como ponto de partida para a problematização da Universidade dependente brasileira e se propõe à analisar esta Universidade, no espaço-tempo das reformas universitárias conduzidas na primeira década dos anos 2000, na sua relação com o padrão de reprodução do capital, dinamizado na América Latina (especialmente no Brasil); e nos marcos da crítica à racionalidade eurocêntrica evidenciada no processo de transnacionalização do modelo educacional de Bolonha (e influência do Espaço Europeu de Ensino Superior nas transformações universitárias latinas).

O debate acerca da Reforma de Bolonha circulou na literatura educacional brasileira da primeira década dos anos 2000, vinculado, sobretudo, à análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Foram pioneiros os estudos de Cislagui (2010), Lima (2005), Lima; Azevedo & Catani (2008). Neste período, enquanto discente de mestrado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), investigávamos a integração da assistência estudantil na Reforma universitária do governo Lula³, como pauta específica daquele Programa (do REUNI)⁴. Em nossa dissertação de mestrado, buscamos apreender as determinações que implicaram na expansão da Assistência Estudantil nos anos 2000⁵ sob a hipótese da sua

¹ A autora participou do Programa 6685 - PRINT - Programa Institucional de Internacionalização, sendo contemplada com o Edital nº 41/2017, para o doutorado sanduíche na Espanha, tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes como instituição de fomento. Esta Tese também integrou o ‘Programa de ayudas para la realización de estancias de investigación en centros extranjeros de prestigio internacional - Uca Internacional Doctorado’. O Estágio foi realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-FPCE-UP, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Magalhães. O resumo e as conclusões são apresentados em inglês para o cumprimento dos requisitos de Menção internacional.

² O conceito refere-se à dependência da Universidade brasileira dos modelos educacionais das Universidades europeias e americanas e a consequente importação fragmentada destes modelos resultando na sua precoce caducidade. Aprofundamos este debate em Silveira Jr & Nascimento (2016).

³ Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente no Brasil no período de janeiro de 2003 a janeiro 2011.

⁴ Os nexos mais diretos do REUNI com a assistência estudantil aparecem nas diretrizes do Programa que, dentre outras medidas, estão orientadas para a ampliação da assistência estudantil e das políticas de inclusão. Para aprofundar a crítica a esta relação conferir Nascimento (2018, 2014).

⁵ A regulamentação da assistência estudantil se dá no ano de 2007, com a criação da Portaria nº39 do MEC que institucionaliza o Plano Nacional de Assistência Estudantil e, posteriormente, o Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 institucionaliza o Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES. Ver Nascimento (2013).

funcionalidade às pautas propostas pelo Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária/PL 7200/2006 (NASCIMENTO, 2013).

O PL 7200/2006 foi o documento mais expressivo da Reforma. Suas orientações acerca das reestruturações nas instâncias da avaliação, financiamento, autonomia universitária (didática, de gestão e financeira), ganharam materialidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, através de uma série de aparatos legais (decretos, leis, portarias). Neste documento, a equação assistência estudantil e ‘democratização’ do ensino superior compôs uma seção específica intitulada ‘Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil’ (BRASIL, 2006).

Na investigação realizada no mestrado atentamos para a contradição existente entre a significativa expansão da assistência estudantil – evidenciada no aumento de sua legitimidade e alcance quantitativo – e, ao mesmo tempo, a reconfiguração de seu histórico conteúdo político e pedagógico na direção do ideário produtivista proposto pelo REUNI.

Os principais resultados da Dissertação publicados revelaram as seguintes tendências de configuração da Assistência Estudantil: 1) a exclusividade (e o rebaixamento) do corte de renda como critério de acesso às suas ações; 2) sua desistoricização mediante vinculação exclusiva ao REUNI; 3) a incorporação da lógica da produtividade pelos serviços e programas desenvolvidos no seu âmbito. Tal configuração foi denominada por nós, parafraseando Fernandes (1975), de *assistência estudantil consentida* (NASCIMENTO, 2019, 2014) para reforçar a articulação deste projeto aos interesses contra reformistas e, ademais, ressaltar os estreitamentos e/ou perdas de algumas funções essenciais destas ações, tal como a sua dimensão pedagógica – uma vez que constatada a hipertrofia do seu caráter instrumental.

Na condição de Professora assistente do Curso de Serviço Social da Universidade de Pernambuco/UPE, no âmbito do Projeto de Pesquisa As particularidades da interiorização/expansão da UPE e sua expressão político-pedagógica, sistematizamos a produção do sociólogo Florestan Fernandes (1975) acerca da Reforma Universitária de 1968. Os resultados estão publicados em Nascimento & Silveira Junior (2016) e indicam a validade do arsenal categorial florestiniano para a compreensão dos continuísmos e rupturas da Reforma Universitária brasileira dos anos 2000.

No âmbito da UPE, o interesse em prosseguir com a investigação acerca da assistência estudantil na realidade universitária brasileira dos anos 2000, justificou o pedido de afastamento integral das atividades docentes para o desenvolvimento do anteprojeto de Tese aprovado pelo PPGSS da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC – onde iniciamos o doutoramento no

ano de 2018 vinculado à linha de pesquisa Direitos, Sociedade Civil, Políticas Sociais na América Latina. O PPGSS é referência nacional nos estudos sobre América Latina. A Revista *Katálysis*⁶, editada por este Programa (junto com a graduação em Serviço Social da UFSC) é classificada como A1 pelo Qualis/Capes, e tem assumido papel relevante na difusão nacional e internacional da perspectiva da crítica da economia política latino-americana, na abordagem das temáticas do Trabalho e Questão Social na América Latina.

O enfoque do PPGSS nos estudos da crítica da economia política latino-americana, possibilitou-nos o salto teórico do referido anteprojeto: o deslocamento das análises da ‘assistência estudantil consentida’ para a análise da ‘Universidade dependente’, compreendendo a primeira como expressão particular da segunda – imbricada na totalidade do capitalismo dependente brasileiro.

Este salto foi possível pela aproximação dos estudos da Teoria Marxista da Dependência/TMD e, neste sentido, a reconfiguração do objeto de investigação respondeu à centralidade dada à categoria da dependência – uma vez que a apreensão sucessiva das suas determinações contribuiu para a construção de vias de interpretação para a crítica da reforma universitária brasileira da primeira década dos anos 2000 (sob a influência do Processo de Bolonha europeu). Neste aspecto, o destaque recai nas elaborações teóricas que construímos a partir do contato com a categoria de ‘padrão de reprodução do capital’ (OSÓRIO, 2012). O interesse na análise da Universidade brasileira sob o padrão de reprodução do capital nos anos 2000 resultou deste plano de estudo e, foi o projeto que deu título à presente Tese⁷.

Na ocasião do lançamento do Edital Nº. 1/2019/PPGECT, do Projeto CAPES/PRINT para concessão de bolsas de doutorado sanduíche vinculamos o supramencionado projeto de Tese ao subprojeto Repositório de práticas interculturais (REPI): pedagogias decoloniais. Os estudos do REPI, problematizam os efeitos da importação de métodos de ensino/aprendizagem que desconsideram a língua, a cultura e o saber local.

⁶ Destacamos a nossa participação como Parecerista Ad hoc.

⁷ Referimo-nos aos planos de estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas: Trabalho, Questão Social e América Latina/NEPTQSAL, sob coordenação do Prof. Dr. Ricardo Lara, do Grupo de estudos dos Cadernos do Cárcere de Gramsci, coordenado pela Prof. Ivete Simionatto e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica/GEPOC. Ademais, as disciplinas de Política social na América Latina; Teoria do Valor em Marx e Tópicos especiais em Trabalho e questão social; e Método em Marx ministradas pelos Professores Beatriz Paiva, Ricardo Lara e Jaime Hillesheim, respectivamente. As aproximações dos estudos da América Latina a partir da troca acadêmica com Cristiane Sabino, cuja produção fazemos referência nesta Tese. Ver Souza (2020). E, especialmente, com relação à categoria ‘padrão de reprodução do capital’, as valiosas indicações do companheiro de doutorado, Maicon Da Silva, cujo trabalho também fundamenta as nossas análises. Ver Silva (2020).

Segundo o PPGECT (2019), tais práticas, ainda que reiteradas pelos discursos de superação das desigualdades sociais, muitas vezes são esvaziadas de preocupações com a preservação internacional do patrimônio cultural local e ancestral, dialógico – e com o reconhecimento de novos conhecimentos e tecnologias sociais. As mesmas expressam a face contraditória da ‘globalização’, na qual, por um lado, empreende novas tecnologias e avanços científicos edificados sobre os saberes (e as tecnologias ancestrais e tradicionais), mas, por outro lado, torna ainda mais urgente a necessidade de reconhecimento, valorização e internacionalização do desenvolvimento histórico da humanidade (PPGECT, 2019).

O nosso projeto de pesquisa aprovado pelo edital Print-Capes para a realização do doutorado sanduíche na Universidade de Cádiz/UCA⁸ partiu dos estudos do REPI e assumiu o pressuposto de que a problemática do colonialismo do saber não se explica separada da dinâmica de reprodução material da vida sob a égide do capital. O significado da dominação ideológica e da destruição das expressões sociais do território (aquele referido ‘patrimônio cultural local e ancestral, dialógico’) empreendido pela transnacionalização da educação, é a expressão concreta da externalização do processo alienante da vida social sob a extração de valor – que, por sua vez, está assentada na superexploração do trabalho e na espoliação da terra, dada a dinâmica dependente e a crise estrutural do capital. Nesta compreensão, a luta pela preservação da língua, da cultura etc.; perpassa, pois, a compreensão de como elas são inviabilizadas pelo ‘padrão de reprodução do capital’ (OSÓRIO, 2012), à medida que são expressões da forma como os sujeitos concretos reproduzem sua vida. Desde esta percepção, a educação cumpre papel fundamental na conformação de novas expressões condizentes com a miséria que se acirra pela sociabilidade do capital.

No doutorado sanduíche na UCA, o nosso movimento foi o articular esta problemática do REPI e o projeto de tese defendido junto ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (Brasil) aos estudos desenvolvidos no âmbito do Programa Interuniversitário em Comunicação da Universidade de Cádiz (UCA). Neste último, participamos no processo seletivo para ingresso nas turmas 2019/2020, na linha de pesquisa Publicidade e Relações Públicas sob tutoria do Prof. Dr. Víctor Manuel Marí. O plano de investigação aprovado pela Comissão acadêmica do doutorado da UCA se propôs a investigar os dilemas da dominação e dependência educacional e sua expressão na Universidade

⁸ O Programa 6685 - PRINT - Programa Institucional de Internacionalização. Edital nº 41/2017, para o doutorado sanduíche na Espanha, tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes como instituição de fomento.

brasileira, desde a crítica ao eurocentrismo, sob o marco dos processos de reforma universitária brasileira dos anos 2000, assumindo como referência histórica o Processo de Bolonha de 1999.

Na condição de doutoranda do Programa de Comunicação, cumprimos 600 horas de atividades acadêmicas distribuídas na participação em Seminários, cursos de formação, congressos (na modalidade apresentação de trabalho⁹) e, atividades investigativas em geral, tais como a participação no Grupo de investigación Comunicación y Ciudadanía Digital/SEJ061 (UCA)¹⁰ e integração na equipe do Proyecto de Investigación de la AEI (Agência Estatal de Investigación de España)¹¹, Digicom2030¹².

Neste período, também pleiteamos abertura de acordo de cotutela de Tese entre a Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (Brasil) e a Universidade de Cádiz/UCA, no âmbito das políticas de internacionalização priorizadas por ambas as instituições. Sobre a cotutela, a aderência desta Tese à linha de pesquisa em Publicidade e Relações Públicas do Doutorado em Comunicação da UCA justificou-se pela abordagem da temática da ideologia – com enfoque na produção, disseminação e análise crítica de narrativas e discursos –, como mediação essencial para captar a processualidade das relações colonialistas presentes nas reformas universitárias implementadas na América Latina.

O tema da ideologia perpassou os nossos estudos no âmbito do Programa de Pós-graduação da UFSC, sob orientação da Prof. Dra. Ivete Simionatto. No artigo intitulado *Ofensiva privatista da universidade pública brasileira: base ideológica e disputa de hegemonia*, recentemente publicado no volume IV da Coletânea do PPGSS, apresentamos a concepção de ideologia que foi desenvolvida na presente Tese. Em Nascimento & Siomionatto (2021), a ideologia é compreendida enquanto concepção de mundo que se manifesta implicitamente na linguagem, no direito, e em todas as dimensões da vida, individuais e coletivas (GRAMSCI, 2015); no caso do nosso objeto, sustenta e dá direção às reformas

⁹ A participação na modalidade apresentação de trabalho, no *Congreso Comunicación y Pensamiento* resultou na publicação do artigo intitulado O discurso de Bolonha e a construção de um modelo universitário globalizado no livro intitulado *Comunicación en el Siglo XXI* 1 ed.Espanha: Egrejus, 2020.

¹⁰ Coordenado pelo Prof. Víctor Marí. Este Grupo é também responsável pela editoração da Revista Commons - Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital de la Universidad de Cádiz.

¹¹ Um dos resultados mais recentes do Projeto é a publicação do intitulado *Comunicación solidaria en el capitalismo digital* organizado por Víctor Marí e no prelo para ser publicado pela editorial GEDISA. Neste livro, assinamos um capítulo elaborado em coautoria com Eva Wang, Víctor Marí e José Berenguel.

¹² O nome do projeto está inspirado na série de animação Digimon, exibida no final dos anos 1990 e relançada recentemente. A trama da saga Digimon (Digital Monster) é baseada em um Mundo Digital, habitado formas de vida artificiais (Digimon) criadas por humanos, para combater as ameaças do mundo virtual. O projeto utiliza essa referência, com humor, para problematizar como as práticas e estilos de comunicação, da ONGs, estão evoluindo digitalmente no espaço digital. Informações disponíveis em <https://digicom2030.uca.es/proyecto/>. Acesso em julho de 2022.

universitárias. Neste aporte teórico, a própria comunicação é compreendida enquanto forma ideológica integrante das superestruturas jurídicas e políticas que emergem da totalidade das relações sociais (MARX, 2008; 2007).

A partir desta leitura da ideologia, preocupamo-nos em captar as motivações teóricas, políticas e culturais que interferem na produção do discurso de Bolonha, no que tange à perspectiva de educação, de Universidade e conjunturas socioeconômicas implícitas nas suas narrativas e a influência das suas principais linhas diretivas nas reformas universitárias conduzidas fora do Espaço Europeu de Ensino Superior. No marco do Doutorado Interuniversitário em Comunicação, esta temática foi abordada em artigo elaborado em coautoria com o Prof. Dr. Victor Marí, e publicado em editorial de referência no âmbito da Economia Política da Comunicação, a Revista Triple C (indexada em Scopus, Q2). O artigo intitulado *Communication Research, the Geopolitics of Knowledge and Publishing in High-Impact Journals: The Chronicle of a Commodification Process Foretold* aborda as reformas no ensino superior introduzidas em escala global nos últimos anos, demarcadas pela imposição progressiva de fatores de impacto nas revistas científicas (SAEZ & NASCIMENTO, 2021). Embora o artigo se reporte ao caso espanhol, analisa as tendências globais desse processo, permitindo compreender suas manifestações no Brasil e em outros países da América Latina. Mais recentemente uma versão deste artigo foi aprovado para ser apresentado no VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC) o espaço de debate acadêmico mais importante no âmbito da Comunicação espanhola.

1.1 APROXIMAÇÕES SUCESSIVAS AO OBJETO DA TESE

Esta Tese está situada nas iniciativas de internacionalização conduzidas na UFSC e na UCA. Nossa vivência do processo para a firma do acordo de cotutela e a experiência da mobilidade acadêmica nos permitiu tecer algumas considerações articuladas com o objeto de pesquisa:

1. viabilizou a integração na Universidade de Cádiz e participação nas atividades acadêmicas sob orientação do Prof. Dr. Víctor Marí, e, a posterior articulação com o Grupo de Análise de Políticas Educativas (GAPES) e o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) da Universidade do Porto; e

2. em termos empíricos, nos permitiu acompanhar a particularidade da operacionalização do processo de Bolonha na Espanha e em Portugal, tendo em vista a condição não hegemônica destes países no ditame das diretrizes e orientações que conformam o modelo educacional (de Bolonha). Nestes, o tema da dependência da ciência e tecnologia com relação aos países centrais tensiona o debate no âmbito do próprio EEES.

Importante ressaltar que, a experiência da mobilidade internacional, encontra um fim em si mesma, uma vez que a internacionalização integra os objetivos de Bolonha. Neste sentido, a condição de estudante internacional, nos permitiu observar, inclusive, a gestão da mobilidade dos alunos estrangeiros pelas Universidades europeias.

Por fim, com relação à contribuição direta do estágio internacional para esta Tese, destacamos duas principais chaves analíticas desenvolvidas nos estudos que compuseram sua elaboração:

1) a análise da hegemonia discursiva que conforma o eixo ‘dimensão europeia’ da Reforma de Bolonha, nas mais recentes tentativas de expansão do Plano de Bolonha para além do EEES;

2) a transnacionalização deste modelo educacional; as necessidades históricas de domínio da ciência e tecnologia para aumento da competitividade dos países do EEES; as motivações políticas e econômicas; as tendências do seu desenvolvimento.

1.2 O DOUTORADO NA UNIVERSIDADE DE CÁDIZ

O ano de 2019 marcou os 20 anos da Declaração de Bolonha. A data provocou o lançamento de balanços, avaliações e expressivas publicações teóricas a respeito do tema. Este foi o caso da publicação de Montserrat Palma Muñoz (2019) – um dos primeiros “achados” significativos da pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema em destaque, durante o doutoramento na Espanha. A publicação comemorativa de Palma (2019) nos oportunizou fazer um mapeamento da estruturação de Bolonha: recuperar seus antecedentes, situar o contexto de proposição de um modelo unificado europeu de ensino superior, elencar suas principais propostas, seus eixos diretivos, organismos representativos etc. Na sequência destes apontamentos, enfocamos nas considerações levantadas pela autora acerca da implementação do Processo de Bolonha na Espanha.

Quando a pandemia do Covid-19 se alastrou pela Europa¹³, a nossa percepção da Universidade espanhola estava sendo construída mediante participação nos Seminários e demais atividades acadêmicas¹⁴. Tais atividades aproximou-nos das questões latentes acerca da estruturação e tendências do ensino e da pesquisa na Universidade espanhola, acirradas no contexto da operacionalização do Processo de Bolonha. Dentre os principais processos observados destacamos: a chamada cultura da avaliação conduzida, na Espanha, por órgãos de avaliação como a Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA); o produtivismo acadêmico; a pressão pela internacionalização universitária; a cultura do paper; as tendências de hiperespecialização temática (MARTÍNEZ-NICOLÁS, 2020) e o JCRcentrismo (RUIZ-PÉREZ; DELGADO; JIMÉNEZ-CONTRERAS, 2010) – ou seja, o privilegiamento do Journal Citation Reports (JCR) como parâmetro central da qualidade da atividade científica (REIG, 2015).

Na UCA, chamou-nos atenção, especialmente: 1) a existência de uma modalidade de doutorado empresarial, assim como o regime integral de doutoramento com o período de 3 anos para a entrega da tese, 2) as especificidades do seu plano de internacionalização com o estímulo à mobilidade acadêmica (os estágios internacionais) cuja execução agrega uma Menção Internacional à tese; 2) a diversidade de estudantes sobretudo provenientes da América Latina e, 3) no âmbito de Programa do doutorado em Comunicação da UCA, a exigência de publicação em revista, livro ou patente (com indexação ou editorial em SPI¹⁵) como critério para a conclusão do doutorado.

Nesta oportunidade, questionávamo-nos sobre a influência do modelo de Bolonha na configuração da Universidade europeia e pensávamos que a própria vivência do doutorado sanduíche lançaria luz sobre algumas das nossas questões. Contudo, a pandemia do Covid-19 diminuiu significativamente a possibilidade da apreensão empírica (via observação e convivência com a comunidade acadêmica), e potencializou o trabalho investigativo parcialmente solitário, supervisionado pelos orientadores da UFSC e da UCA, na condução da pesquisa teórica bibliográfica e documental.

Num período de incertezas exponenciais, onde “tudo que é sólido se desmancha no ar (...)”, aludindo à máxima de Marx e Engels (2007), as atividades acadêmicas assumiram outro ritmo. O mês de abril de 2020, demarcou a fase virtual do doutorado. Via modalidade online,

¹³ O confinamento na Espanha foi decretado em março de 2020.

¹⁴ Organizadas pela Escola de Doutorado da Universidade de Cádiz/EDUCA e pela Comissão Acadêmica do Doutorado em Comunicação.

¹⁵ Do inglês, Scholarly Publishers Indicators.

prossequimos a pesquisa e, seguramente, esta nova e imponente condição deu um rumo distinto às investigações. As sínteses que construímos são, portanto, demarcadas pela profunda e generalizada crise humanitária; pela virtualização do ensino-aprendizagem, da pesquisa e das relações (sociais) acadêmicas como condicionamento histórico. Esta Tese resulta (e ao mesmo tempo revela) (d)as profundas alterações na instituição Universidade em tempo real, online. Carrega as perspectivas teóricas, concepção de mundo, limites e criatividade construídas neste contexto. Nega o discurso falseador da neutralidade científica e porta as marcas do seu tempo histórico, da realidade concreta, dos sujeitos que atuam que sobre ela.

1.3 A MOBILIDADE INTERNACIONAL EM PORTUGAL

O estágio internacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-FPCE-UP, foi realizado entre os meses de outubro a dezembro de 2020 e possibilitou a aproximação da produção portuguesa sobre o tema da reforma universitária dos anos 2000 – a partir do estudo das elaborações teóricas dos intelectuais integrantes do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), especialmente a Profa. Dra. Amélia Veiga.

A perspectiva de um estágio Internacional coordenado pelo Prof. Dr. Antônio Magalhães, foi possível a partir da tomada de conhecimento da existência do GAPES (Grupo de Análise de Políticas Educativas) e CIPES (Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior), pela mediação do Prof. Lucídio Bianchetti da Universidade Federal de Santa Catarina. Em termos empíricos, nos interessou a particularidade da operacionalização do processo de Bolonha em Portugal, tendo em vista que este país não ocupa posição hegemônica no ditame das diretrizes e orientações que conformam o modelo educacional (de Bolonha). Tal fato nos permitiu problematizar o tema da dependência da ciência e tecnologia com relação aos países centrais dentro dos próprios limites do EEES.

O plano de atividades apresentado nesta oportunidade compreendeu a realização de atividades de pesquisa e leitura exploratória das publicações do Grupo disponíveis no Sistema de Informação Sigarra e no Google; seleção dos textos encontrados obedecendo aos critérios de produção mais recente e afinidade com os pressupostos e objetivos da tese; apresentação do plano de estágio na turma de mestrado da FPCE-UP em disciplina ministrada pelo Prof. Antônio

Magalhães e participação no Workshop and Integrated Phd Course: The Roles of Universities in European Integration¹⁶”

Do programa de estudos desenvolvido destacamos as principais problemáticas referenciadas nas produções dos intelectuais do CIPES, Magalhães & Veiga (2018), Courtois & Veiga (2019), Veiga (2019):

- A relação entre economia e educação. A sua influência na estruturação de uma geopolítica do conhecimento, na qual, a construção e implementação de modelos educacionais está correlata com os diferentes estágios de desenvolvimento social, econômico, cultural e político dos países onde as reformas educacionais são implementadas. As relações de poder que caracterizam o Espaço Europeu de Ensino Superior e a Área Europeia de Investigação, e como decisões políticas impactam nestas relações.

- Os dilemas da “integração diferenciada” (VEIGA, 2019) na construção do EEES, os entraves educacionais resultantes da ‘modernização dos sistemas de ensino superior’, da tendência de mercantilização das estratégias de internacionalização universitária (aumento das privatizações e, cultura da avaliação, quantificação de resultados e mudanças de valores cooperativos para valores concorrenciais), da inovação tecnológica e, especialmente, como estes fatores afetam as diferentes configurações nacionais do ensino superior.

- A maneira através da qual, discursivamente, o eixo da compatibilidade e comparabilidade dos sistemas de ensino superior no âmbito da Reforma de Bolonha, é construído a partir de interesses políticos específicos produzindo impactos substanciais nas configurações universitárias dos diferentes países, sobretudo daqueles ‘não dominantes’ na geopolítica da educação, como é o caso de Portugal, Grécia, Romênia.

- O lugar, e as novas funções sociais, ocupadas pela educação superior europeia após a crise econômica e financeira de 2008. O estreitamento das políticas educacionais com a lógica da regulação do mercado. As reformas curriculares para o desenvolvimento de competências digitais e empresariais. A racionalidade econômica que perpassa as articulações entre educação, pesquisa e inovação.

O contato com essa problemática, permitiu-nos apreender o nosso objeto de pesquisa, a Universidade dependente brasileira, a partir das seguintes chaves analíticas:

- As relações de poder que conformam o discurso hegemônico de Bolonha interferem, significativamente, na configuração dos modelos educacionais dos países de

¹⁶ Realizado entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2020, pela plataforma zoom.

economia dependente – considerando o potencial que possuem de acirrar os processos de dependência científica e tecnológica. É necessário compreender tais processos como resultado do direcionamento político dado aos temas da modernização, da inovação e da internacionalização baseados na racionalidade econômica necessária ao processo de financeirização do capital (a formação baseada em competências digitais e empresariais, a própria educação como nicho de mercado: o modelo de Universidade-empresa).

- A influência das determinações econômicas, sociais e políticas de Bolonha nas realidades educacionais latino-americanas (mais especialmente, o Brasil) a partir da mobilização de antigos laços coloniais. A análise da hegemonia discursiva que conforma o eixo “dimensão europeia” da Reforma de Bolonha, nas suas mais recentes tentativas de expansão do Plano de Bolonha para além do EEES.

- O tema da transnacionalização do modelo educacional de Bolonha. As necessidades históricas de domínio da ciência e tecnologia para aumento da competitividade dos países do EEES. As motivações políticas e econômicas, as tendências do seu desenvolvimento.

Tais dimensões teóricas foram possíveis de serem exploradas em entrevista informal realizada com a Prof. Dr. Amélia Veiga, cujos principais resultados apontam para a seguinte direção: os caminhos que este debate vem tomando em Portugal, reforça a noção de que o trato de Bolonha exige particularidades resultantes do estágio do desenvolvimento econômico e social dos países e sobretudo do lugar que eles ocupam nas tendências de estruturação mundial do conhecimento.

Além da entrevista realizada, o contato com as produções e pesquisas, na Universidade do Porto, aproximou-nos das contradições da implantação de Bolonha no próprio contexto do EEES. Os interesses políticos e econômicos que conformam este processo, apresentou-se enquanto chave analítica de suma importância para avançar nas análises acerca da influência de Bolonha na Reforma universitária brasileira dos anos 2000.

1.4 ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo visto, na seção anterior, a nossa trajetória de pesquisa, assim como uma breve apresentação dos eixos em torno dos quais esta Tese está estruturada; explicitamos, agora, os aspectos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

O objeto de pesquisa desta Tese centra-se no estudo do caráter dependente da Universidade brasileira compreendido enquanto condição estrutural, que perpassa a gênese e o desenvolvimento desta Instituição. A captura do movimento deste objeto na particularidade da primeira década dos anos 2000, foi possível a partir do aporte da crítica da economia política latino-americana, especialmente no âmbito da Teoria Marxista da Dependência/TMD, com destaque para a categoria de Padrão de Reprodução do Capital, desenvolvida por Jaime Osório (2012) e as elaborações teóricas sobre ideologia marxiana e marxistas, especialmente em G. Lukács e A. Gramsci, como também, o conceito deste último sobre a hegemonia.

Tais constructos teóricos foram utilizados enquanto mediações para o desvelamento do discurso da modernização universitária presente na Reforma universitária brasileira dos anos 2000 (com ênfase nas suas aproximações com o discurso do Processo de Bolonha europeu). O potencial explicativo deste arsenal teórico fez com que esta Tese os revelasse enquanto via interpretativa fundamental à análise crítica das transformações universitárias que vem sendo realizadas em diversos contextos, e sua vinculação aos interesses do grande capital.

A hipótese aqui defendida é a de que a colonialidade do sistema educacional brasileiro é expressão do caráter dependente da sua Universidade, evidenciado na histórica importação de modelos educacionais estrangeiros. A mais recente influência do Processo de Bolonha nos principais Programas da Reforma Universitária da primeira década dos anos 2000 (à exemplo do REUNI) demonstra e dinamiza esta dependência respondendo, em primeira instância, às necessidades do padrão exportador de especialização produtiva (OSÓRIO, 2012). Este Padrão direciona as reformas universitárias contemporâneas, hegemonicamente articuladas com as necessidades do mercado, no âmbito da transnacionalização da educação superior.

Para confrontar esta hipótese, buscamos evidenciar o caráter dependente da Universidade brasileira, no espaço-tempo das propostas de reforma universitária conduzidas na primeira década dos anos 2000, nos marcos da crítica à racionalidade eurocêntrica (expressa na internacionalização do Processo de Bolonha e influência do Espaço Europeu de Ensino Superior/EEES nas transformações universitárias latinas) com ênfase nos elos existentes entre o Programa REUNI, O Projeto UniNova e o Programa Alfa-Tuning.

Com este intuito, definimos os seguintes objetivos: 1) estudar as referências teóricas para construção de mediações sobre a relação entre Universidade, reprodução do capital, dependência, e ideologia; 2) identificar as expressões contemporâneas da dependência na Universidade brasileira a partir da problematização das orientações hegemônicas dada ao tema da reforma universitária dos anos 2000 na sua relação com a atual fase de reprodução do capital;

e 3) analisar os principais desdobramentos das orientações presentes nos eixos da Reforma de Bolonha¹⁷ – e da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior/EEES com o enfoque na sua relação com as alterações no sistema educativo superior da América Latina, no bojo de propostas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

Considerando os seus aspectos teórico-metodológicos, esta tese resulta, portanto, da realização de uma pesquisa teórica, de caráter bibliográfico e documental, estruturada em dois principais momentos: 1) o levantamento das produções teóricas assim como a regulamentação normativa acerca das orientações gerais, tendências e configurações do Processo de Bolonha no período de 1999 a 2012 (período que abarca a vigência do programa Reuni, no Brasil, de 2007 a 2012), com ênfase no eixo ‘dimensão europeia’. O pressuposto que orientou esta tarefa investigativa foi o de que as orientações acerca da reforma de Bolonha, produzidas no intercurso da primeira década dos anos 2000, são importadas para a realidade brasileira e incorporadas a programas expressivos estruturados no período, como é o caso do REUNI e do projeto UniNova.

Posteriormente, 2) realizamos uma análise crítica dos dados (ou seja, uma análise histórica desvelando suas principais mediações com a totalidade social), confrontando-os com os fundamentos teórico-metodológicos que conformam a concepção de mundo assumida no projeto de tese – amparada no materialismo histórico e dialético, método extraído da teoria social referenciada na obra de Marx (2013, 2008). Esta perspectiva metodológica abarca o movimento contraditório de constituição dos fenômenos sociais em suas expressões objetivas e subjetivas, entre dados quantitativos e qualitativos, sempre remetidos à totalidade da vida social.

Metodologicamente, consideramos as orientações dadas por Gil (1987) e Marconi & Lakatos (2002) sobre o delineamento documental da pesquisa a partir do uso fundamental de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Neste sentido, reproduzimos alguns procedimentos baseados nas indicações do primeiro autor para realização da pesquisa documental, a saber: 1) a exploração das fontes bibliográficas e documentais; 2) a leitura e estudo do material, trabalhando com o enfoque nos eixos de análise selecionados; elaboração de fichamento, catalogando informações decisivas que interessem à resolução do problema de

¹⁷ Valemo-nos da sistematização realizada por Palma (2019) em torno do que denomina os 6 eixos da Reforma de Bolonha. A saber: Títulos compreensíveis e comparáveis, Estrutura de graus (ciclos), créditos ECTS, Mobilidade, Garantia de qualidade e Dimensão europeia). Consultar Anexo A desta Tese, no qual constam as Matrizes e cronogramas elaborados por Palma (2019).

pesquisa e 3) a análise teórica e histórica dos dados coletados, conforme a problemática e os objetivos da pesquisa. Sobre estes procedimentos metodológicos tecemos alguns comentários que poderão orientar a leitura desta Tese:

Num primeiro momento, o levantamento das fontes existentes, (considerando o seu grande número) enfocou nos principais portais de busca da produção científica relacionada aos eixos de análise do projeto, quais sejam: Universidade, reforma universitária, ideologia. No âmbito da pós-graduação europeia, os principais portais de base de dados consultados foram o *Portal Dialnet* que consiste num sistema aberto de informações de revistas publicadas, o *Teseo*, base de dados com informações sobre teses doutorais das Universidades espanholas e a *Rebiun* (Red de Bibliotecas Universitarias Españolas): cujo acervo está formado pelas bibliotecas universitárias y científicas espanhola das 76 universidades membros da CRUE e o CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas). Buscamos construir o ‘estado da arte’ da temática a fim de alcançar as sínteses já produzidas, e avançar a partir do conhecimento acumulado nesta área. Os resultados deste mapeamento constam no Anexo B da presente Tese.

Do estudo exploratório realizado, destacamos a publicação comemorativa acerca dos 20 anos do Processo de Bolonha, de autoria de Montserrat Palma Muñoz (2019). A autora perseguindo o objetivo de compreender a evolução do Processo de Bolonha e a construção do EEES na Espanha (a partir da análise do debate parlamentar espanhol¹⁸), realiza uma análise de conteúdo dos textos da Declaração e Comunicados de Bolonha emitidos neste período¹⁹. A partir dos 6 eixos da Declaração de Bolonha (Títulos compreensíveis e comparáveis, Estrutura de graus (ciclos), créditos ECTS, Mobilidade, Garantia de qualidade e Dimensão europeia) elabora seis matrizes, seis cronogramas, e, ademais, seis linhas do tempo que demonstram a evolução do conteúdo de cada eixo no período de 1999-2010. Recuperamos este material elaborado pela autora (especialmente as informações que reúne no eixo ‘dimensão europeia’), como fonte secundária de dados. O capítulo segundo desta Tese foi referenciado neste material (disposto no anexo A). Reproduzimos aqui a matriz que direcionou a análise de conteúdo realizada para referida autora:

¹⁸ A autora se propôs a analisar o debate parlamentar no Congresso dos Deputados da Espanha entre junho de 1999 e junho de 2010 publicados nos diários de sessão referenciada nas matrizes dos comunicados e declarações das cúpulas ministeriais bienais do Processo de Bolonha.

¹⁹ Segundo Palma (2019), os documentos analisados foram os textos das declarações ou comunicados das seis reuniões ministeriais (Bolonha 1999, Praga 2001, Berlim 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009 e Viena-Budapeste 2010) dos sites do Ministério da Educação e do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA).

Quadro 1- Matriz

TITULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES
–Suplemento Europeo al Título
–Movilidad
–Empleabilidad
ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS
–Dos ciclos:
• Primer ciclo: mínimo tres años y cualificación para acceso al trabajo
• Segundo ciclo: título final o doctorado
CRÉDITOS ECTS
–Movilidad de estudiantes
–Aprendizaje permanente, reconocimiento fuera del sistema de educación superior
MOVILIDAD
–Estudiantes: acceso a oportunidades de estudio y a servicios
–Profesores, investigadores y personal de administración: reconocimiento y valoración
GARANTÍA DE LA CALIDAD
–Cooperación europea
–Criterios y metodologías comparables
DIMENSIÓN EUROPEA
–Programas de estudios, de movilidad y programas integrados de estudios e investigación

Fonte: Muñoz (2019, p. 100)

Com relação à análise histórica dos dados, o materialismo histórico e dialético, enquanto teoria social, orientou a crítica ontológica da reforma universitária brasileira realizada nesta Tese. A noção de crítica que assumimos possui uma inspiração marxiana, porquanto consiste em trazer a questão das transformações universitárias ao exame racional, tornando conscientes: os seus fundamentos, os seus condicionamentos sócio-históricos e suas implicações em termos das disputas pela hegemonia entre as classes sociais no capitalismo mundializado, e, conseqüentemente, entre projetos de Universidade.

A construção do quadro teórico esteve fundamentada, principalmente, nas seguintes chaves analíticas: Universidade, ideologia e capitalismo dependente. Tais mediações teórico-metodológicas possibilitaram aproximações sucessivas ao movimento concreto e dinâmico de estruturação e organização da Universidade brasileira na primeira década dos anos 2000 – a fim de captar a processualidade própria do seu caráter dependente (e as implicações ideológicas à disputa de hegemonia entre diferentes projetos educacionais).

A construção do referido arsenal teórico-metodológico se deu em, principalmente, duas principais direções; ao considerar que: 1) a produção e reprodução das relações sociais capitalistas na particularidade latino-americana determinam, em primeira instância, as mais recentes transformações da Universidade dependente brasileira, 2) o discurso da ‘modernização

universitária’ constitui-se enquanto ideologia que sustenta o projeto universitário hegemônico atual.

O desenvolvimento de tais chaves analíticas se dão no sentido de compreender que, em se tratando de América Latina, a dinâmica dos monopólios, a hegemonia do capital financeiro nos séculos XIX e XX, assume feições próprias. A Universidade dependente brasileira, se consolida justo no período de transição capitalista monopolista sob a égide do imperialismo. Tais processos dinamizam aquelas tendências gerais impostas desde a formação social dos países latino-americanos, a saber: a dependência; a superexploração da força de trabalho. Consideramos, assim, que a estruturação da Universidade no Brasil responde (e tenta romper, porque existe resistência e disputa interna entre distintos projetos educacionais) à esta condição dependente.

A especificidade da dinâmica do valor na particularidade da América Latina, orientou os caminhos de análise traçados nesta Tese. Neste sentido, consideramos que o arsenal categorial da Teoria Marxista da Dependência (TMD) (MARINI, 2011, PAIVA EL AT, 2006, 2010; OSÓRIO, 2012) possui capacidade analítica de alargar as análises acerca da expressão particular que a política educacional assume no Brasil, e na América Latina, de forma mais geral.

O condicionamento cultural (da educação dependente) que é expresso na colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) fundamentado no eurocentrismo como razão dominante²⁰ é reproduzido, reforçado e atualizado pelo imperialismo econômico. Tal constatação emerge como resultado de uma compreensão materialista, histórica e dialética da ideologia, na medida em que considera que as construções mentais (as teorias, os valores, as normas) são justificadas materialmente pelos interesses das classes em disputa. Assim nos alerta Lúkacs (2013) ao referir-se à função social da ideologia em dirimir conflitos. E, perseguindo outros objetivos, ainda que partindo da mesma perspectiva teórica, Gramsci também considera o conhecimento, a filosofia, a religião como formas de ideologia que tem fundamento material – respondem às necessidades da práxis humana.

No caso das mais recentes transformações universitárias, o discurso da ‘modernização universitária’ (compreendido, nesta Tese, como expressão da dependência) reforça as narrativas em torno do empreendedorismo, do desenvolvimento de competências, da inovação. Uma das explicações possíveis é a de que este discurso possui base material (o seu conteúdo pode ser

²⁰ Denunciado por Quijano (2005), Moura (1978), Ramos (1995), em se tratando de América Latina, e, na especificidade brasileira criticado por Ouriques (2017) dentre outros.

explicado pelos propósitos da mundialização do capital na hegemonia da sua forma financeirizada). Aqui, o destaque recai na relação entre ideologia e base material.

O aporte teórico construído, nesta Tese, para a compreensão da ideologia, tem inspiração marxiana – especialmente os Manuscritos de 1844 e a Ideologia Alemã de 1845 – tais obras, inauguram uma nova concepção filosófica, o materialismo histórico-dialético, embasada na análise das condições de produção e reprodução da existência material dos homens. Nelas, a possibilidade de resolução dos enigmas teóricos (extraídos das formulações dos economistas clássicos e dos jovens neo hegelianos de esquerda) emergem a partir da sua vinculação aos dilemas da práxis. Nestas elaborações, as formulações espirituais dos indivíduos são criticadas (no sentido da negação, incorporação e superação daquelas heranças filosóficas) a partir de sua vinculação à uma mediação, de primeira ordem, relacionada à atividade produtiva cujos complexos superestruturais são criados para sua reprodução – construídos/contraídos pelos homens nas diferentes formações sociais. A existência da consciência dos homens está condicionada, pois, às relações originárias determinadas pela força social de produção, o estado social e a contradição gerada pela divisão do trabalho na separação que opera entre trabalho manual e trabalho espiritual (sendo ambas relegadas a indivíduos diferentes).

As categorias essenciais desta nova concepção filosófica (histórica e dialética), alcançada por Marx e Engels, emergem já nos idos 1844/1845 desde a perspectiva da crítica da economia política clássica (no caso do *Manuscritos*[...]) e da crítica ao idealismo hegeliano (em se tratando da *Ideologia alemã*). No primeiro caso, a miserabilidade do trabalho é criticada a partir dos próprios pressupostos da economia nacional, constatando-se a sua relação inversa com a grandeza da produção potencializada pelo trabalhador. Na ideologia alemã (MARX, 2007), o tema da ideologia é abordado na sua função mediadora essencial (ao propiciar o conhecimento das condições materiais necessárias à realização da proposta de realizar uma ‘anatomia da sociedade civil’ anunciada por Marx.

No nosso caso, depois de percorrer as páginas das referidas obras vimos que a síntese das principais articulações entre estas categorias encontra-se disposta no célebre Prefácio de 1859 (MARX, 2008): a concepção de que a crítica da ideologia é possível a partir da crítica da realidade concreta. E, neste sentido, a teoria marxista da ideologia é bússola no navegar quando nos orienta a pesquisar as condições que permitem que as ideias sobre a realidade existam e sejam preponderantes (MARX, 2007). Ou seja, desloca o debate do plano das ideias para o da realidade concreta em que as mesmas são geradas.

Es decir: é o poder social de um ponto de vista, na medida em que passa a atuar enquanto mediação teórica ou prática para a resolução de conflitos, que determina o seu status de ideologia. E vale ainda ressaltar que, na perspectiva de Lukács (2013), não importa a amplitude do conflito (se de alcance determinante ou episódico), as ideias são julgadas a partir da sua articulação com a luta social (no sentido da disputa de interesses que interferem no desenvolvimento capitalista). A consciência emerge, pois, em decorrência das necessidades postas pela reprodução material dos homens, no sentido da objetividade se colocar (e ser construída pelos indivíduos) enquanto um campo de possibilidades ao desenvolvimento da subjetividade humana (e das ideias que os mesmos constroem acerca da sua realidade).

Com distinções, porém compartilhando a mesma concepção de mundo materialista e histórica formulada pela filosofia da práxis, as contribuições gramscianas²¹ para uma teoria marxista da ideologia atribuem ao termo um significado mais abrangente de ‘concepção de mundo’ capaz de unificar os distintos ‘grupos sociais’. O desenvolvimento desta concepção de mundo se manifesta, em níveis distintos de consciência e cumprindo diferentes funções, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas (na arte, no direito, a atividade econômica, etc.), por isso, ‘ideologia’ correlaciona-se aos conceitos de filosofia, visão ou concepção do mundo, religião e fé, conformismo, senso comum, folclore, linguagem.

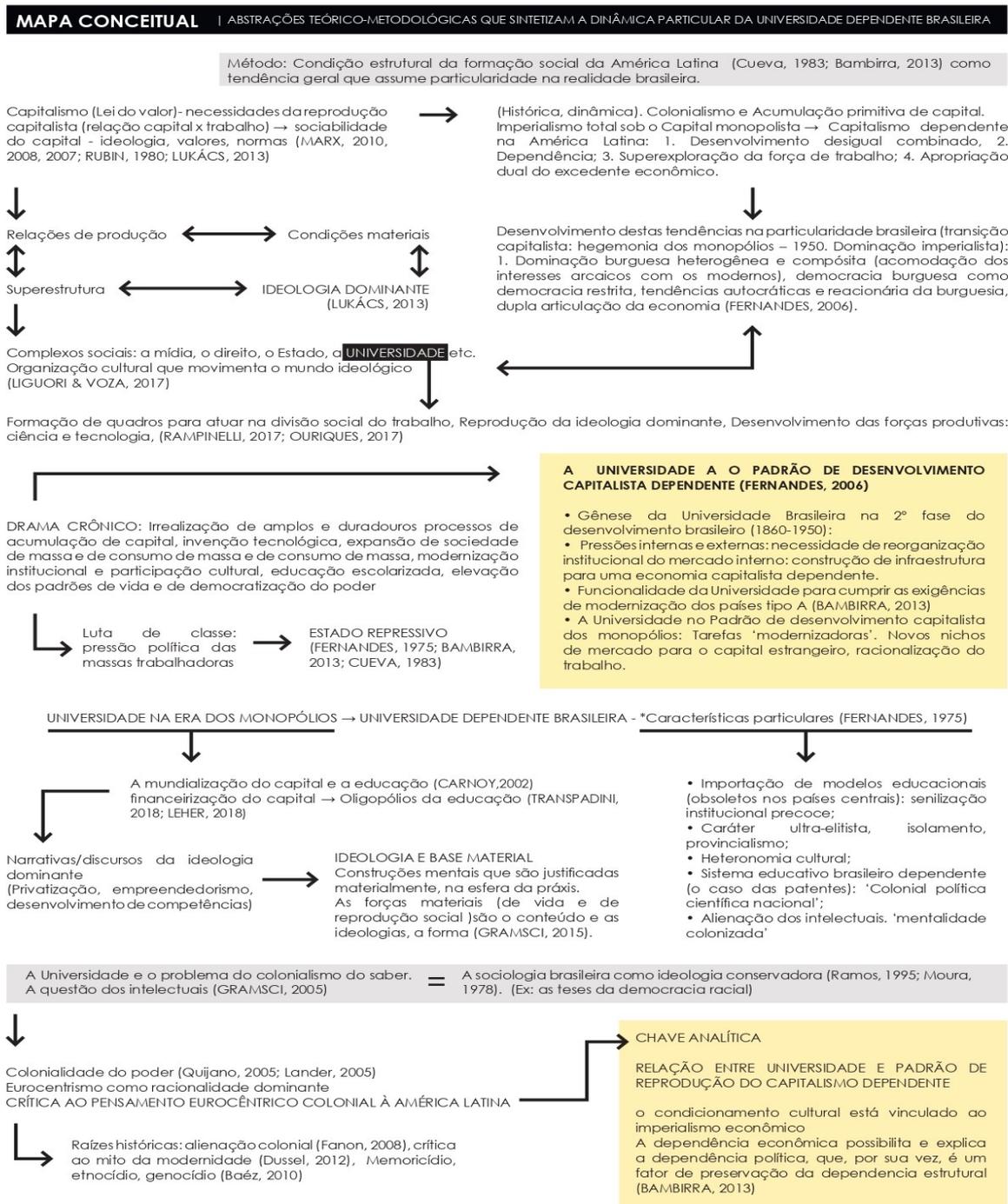
Sua formulação, pelos grupos sociais, não se assemelha a ilusão ou aparência. Do contrário, a ideologia emerge da realidade objetiva operante enquanto ‘construções práticas’ da humanidade, historicamente necessárias, cuja função é a de dar ‘direção política’, ou seja, organizar as massas humanas, formar o terreno no qual a sociedade se movimenta, adquirem consciência da sua posição e lutam. Neste sentido, e, portanto, na mesma perspectiva lukacsiana supramencionada, o teórico sardo ilustra, didaticamente, que as ideologias dão forma ao conteúdo que emerge das forças materiais. As ideias disporiam, assim, de uma estrutura material.

No caso, a estrutura ideológica das classes dominantes, se organiza em ‘aparelhos privados de hegemonia’ (sendo a Universidade um deles) para sua manutenção e defesa. As classes subalternas contrapõem-se e enfrentam a ideologia dominante a partir do complexo trabalho ideológico de elevação do senso comum ao bom senso que tenta dar consciência histórica a classe antagonista e seus aliados. A ideologia, na formulação gramsciana, ocupa o lugar de constituição da subjetividade coletiva.

²¹ Síntese extraída do Verbetes ‘ideologia’ disposto em Liguori & Voza (2017), e do estudo dos cadernos 11 e 13, em Gramsci (2015).

Por fim, a construção destes caminhos teórico-metodológicos explicita, nesta Tese, as lentes analíticas a partir das quais construímos *aproximações sucessivas* da dinâmica particular de desenvolvimento da Universidade brasileira - na relação com o padrão de reprodução do capital, no bojo das reformas universitárias dos anos 2000. Para fins didáticos, estes caminhos foram organizados numa proposta de ‘mapa conceitual’, exposto na sequência do texto.

Figura 1- Mapa conceitual



Fonte: a autora.

O referido Mapa conceitual demonstra as elaborações teórico-metodológicas que foram se revelando no decurso da investigação como centrais na análise da Universidade dependente brasileira. Ressaltamos que esta base teórica, embora não desenvolvida e aprofundada na sua totalidade, tanto pela limitação temporal e por uma série de outros fatores

já mencionados, foi fundamental para a reconstrução do objeto de estudos. Contudo, indicamos como eixo articulador destas mediações a relação existente entre atividade produtiva, meios de produção, relações sociais e as ideologias (e valores) conformados na particularidade de cada formação social. Estes elementos, por sua vez, estão dialeticamente relacionados e conformam a totalidade da vida econômica, política, cultural no interior da qual ocorrem as transformações universitárias.

1.5 A ESTRUTURA EXPOSITIVA DA TESE

O movimento descritivo-analítico, realizado nesta Tese, utilizado para revelar as expressões da dependência da Universidade brasileira na particularidade dos anos 2000, considerou 1) os elementos de continuidade e ruptura com relação à Reforma universitária de 1968, 2) as mudanças operadas pela reforma universitária conduzida nos anos 2000, com destaque para a criação e implantação do programa Reuni (2006-2012). E, mais especialmente, a influência do chamado Processo de Bolonha nas mais recentes transformações universitárias brasileiras, evidenciada nos elos existentes entre o REUNI, o Projeto UniNova e o Alfa-Tuning.

O percurso teórico-metodológico, disposto no primeiro capítulo, foi demarcado por aproximações sucessivas ao objeto de investigação, ao longo da trajetória acadêmica e de investigação. A Universidade dependente brasileira (e a histórica importação de modelos educacionais estrangeiros) foi definida como tema de análise, tendo como recorte de pesquisa, as suas expressões na primeira década dos anos 2000, no bojo da Reforma universitária brasileira, evidenciadas na influência ideológica que o Processo de Bolonha exerce nos principais programas da Reforma brasileira do período.

O segundo capítulo da Tese está dedicado à reconstituição empírica do problema de investigação. O ponto de partida é a proposta de construção do Espaço Europeu de Educação Superior/EEES – iniciado em 1999 com a assinatura da Declaração de Bolonha, sua materialidade em países como a Espanha e Portugal (com recorte nas alterações da pesquisa em Comunicação e os debates que suscita entre os pesquisadores portugueses), e, principalmente o seu interesse em expandir sua influência a outros países e continentes, anunciado no eixo ‘dimensão europeia’.

No âmbito do debate da transnacionalização da educação superior, abordamos a influência do modelo educacional de Bolonha na Reforma universitária brasileira da primeira década dos anos 2000, como episódio histórico que demonstra a dinamização do caráter

dependente da Universidade na atualidade. No período em questão, evidenciamos esta influência (de Bolonha) no Brasil na explicitação das aproximações existentes entre o principal programa da Reforma universitária neste país, o REUNI (vigente de 2007 a 2012), o projeto UniNova (uma proposta de modelo educacional inspirada em Bolonha) e o Projeto Alfa-Tuning (uma versão latina do Projeto europeu Tuning).

O percurso teórico-metodológico de aproximação sucessiva desta problemática alcançou maturidade na seguinte questão desenvolvida na tese: Como a condição dependente da Universidade brasileira é dinamizada nas transformações universitárias operadas na primeira década dos anos 2000? Ou, como a Universidade brasileira se expressa (ou participa) na dinâmica particular do capitalismo dependente brasileiro? No âmbito das propostas hegemônicas de reestruturação da Universidade pública brasileira da primeira década dos anos 2000, que papel cumpre a influência da Reforma de Bolonha na dinamização da condição dependente da Universidade brasileira?

Perseguindo estas perguntas de pesquisa, assumimos alguns pressupostos teórico-metodológicos: 1) a existência do que denominamos ‘*dilema-projeto*’ da educação superior no Brasil; 2) o papel dinamizador que cumpriu a influência de Bolonha nas propostas hegemônicas de reestruturação da Universidade pública brasileira da primeira década dos anos 2000, reatualizando as manifestações da dependência; 3) o potencial explicativo da Teoria Marxista da dependência/TMD para o desvelamento das particularidades da Universidade brasileira, 4) o discurso da modernização universitária como ideologia que legitima o projeto hegemônico universitário em disputa.

O desenvolvimento teórico-metodológico de tais pressupostos nos permitiu confirmar a hipótese que aponta a influência do Processo de Bolonha na Reforma Universitária brasileira da primeira década dos anos 2000 como uma expressão atualizada da condição dependente da Universidade brasileira²². A ‘colonialidade’ resulta, pois, da condição particular da Universidade conformada no capitalismo dependente latino-americano. Nesta direção, a própria *dependência* (categoria chave da TMD) explica a implantação de modelos educacionais estrangeiros não como um dilema educacional (relacionado à correção de limitações, ‘falhas do sistema educacional’) e sim como um projeto educacional vinculado às necessidades dos diferentes padrões de reprodução do capital dependente vigentes na América Latina.

²² Ressaltamos que nas Teses brasileiras é recomendável que o pesquisador exponha os principais resultados da investigação no capítulo referente ao desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa.

Os principais resultados do desenvolvimento da investigação estão presentes nos demais capítulos que compõem a estrutura expositiva da Tese (no total quatro capítulos):

No terceiro capítulo, apresentamos as relações substanciais que explicam a dinâmica da Universidade brasileira no bojo da formação sócio-histórica latino-americana e na particularidade do capitalismo dependente. Neste capítulo abordamos as leis tendenciais particulares da dependência (os seus mecanismos estruturantes) como importante chave teórica para a compreensão do modo como a Universidade latino-americana participa do padrão de reprodução do capital dependente. O ponto de chegada deste capítulo é a apresentação da categoria de padrão de reprodução do capital (OSÓRIO, 2012) como significativo constructo teórico para interpretação das transformações universitárias (tais resultados foram expostos no capítulo quarto).

Na particularidade da Universidade brasileira, o que denominamos *dilema-projeto* emerge enquanto condição estrutural que faz com que os problemas educacionais façam parte de um projeto educacional. Nesta perspectiva, as limitações do sistema educacional brasileiro, apontadas pelo discurso da ‘modernização universitária’ como fatores de ‘atraso’, são engendradas na própria dinâmica de reprodução do capital no capitalismo dependente. O episódio da Reforma universitária de 1968 e os seus continuísmos e rupturas com relação à Reforma conduzida no período de análise desta Tese (como foco no Programa REUNI e nas suas aproximações com Bolonha) demonstram a persistência e reatualização do *dilema-projeto* como traço característico da Universidade dependente brasileira – manifesto, hoje, na hegemonia de projetos comprometidos com a construção da chamada ‘Universidade operacional’.

O discurso da ‘modernização universitária’ legitima estes projetos de Universidade alinhados às demandas do mercado financeirizado em escala transnacional. Este discurso foi evidenciado, nesta Tese, nas propostas do modelo educacional de Bolonha. No quarto capítulo desta Tese, apresentamos uma proposta de análise crítica dos principais fundamentos deste discurso, ancorados no aporte da crítica da economia política latino-americana – os estudos da Teoria Marxista da Dependência/TMD (MARINI, 2011), especialmente a categoria de padrão de reprodução do capital (OSÓRIO, 2012) e as categorias de ideologia e hegemonia (GRAMSCI, 2002; 2000, 1999) e (LUKÁCS, 2013).

A disputa de hegemonia entre diferentes projetos educacionais emerge como ponto de chegada da reflexão e impõe a tarefa coletiva de construção de outros referenciais de educação amparados nas experiências históricas da classe trabalhadora e os seus intelectuais orgânicos.

À título de considerações finais²³, as análises realizadas na Tese embasam a constatação de que é na compreensão da dinâmica do capitalismo dependente brasileiro e a superexploração da força de trabalho que o sustenta (bem como da dominação imperialista-colonialista que delinea e condiciona os dilemas educacionais brasileiros, atualizando-os), que podemos avançar na análise crítica das atuais transformações da Universidade brasileira na sua estrita conexão com um projeto de educação dependente e reproduzidor dos interesses das classes dominantes.

Estas transformações universitárias que implicam alterações substanciais na própria função social desta Instituição, se interpretadas à luz da crítica da economia política latino-americana, ou seja, pela sua relação com o movimento do imperialismo-dependência (MARINI, 2011), evidenciam que a trajetória universitária brasileira é dinamizada pelos distintos de padrões de reprodução do capital na particularidade do capitalismo dependente latino-americano.

No período de análise desta Tese, mais especialmente a primeira década dos anos 2000, o modelo educacional de Bolonha se apresenta como manifestação empírica de um projeto hegemônico, alinhado às exigências da reprodução do capital, cuja significativa influência na reforma universitária brasileira da primeira década dos anos 2000 permitiu-nos abordá-lo enquanto mediação que explica a reatualização deste histórico caráter dependente da Universidade brasileira. No seu interior, as ideias elaboradas em torno da modernização universitária são transplantadas à realidade universitária latino-americana, especialmente brasileira, vinculando-se às atuais exigências postas pelo padrão exportador de especialização produtiva (OSÓRIO, 2012).

2 RELAÇÕES CONSTITUTIVAS DO OBJETO

²³ E indicação de novas agendas de pesquisa.

2.1 A REFORMA DE BOLONHA COMO MEDIAÇÃO PARA A APREENSÃO DO OBJETO

A Universidade brasileira foi, historicamente, impulsionada por referenciais estrangeiros (modelos educacionais provenientes do exterior, consultorias internacionais e relatórios transnacionais)²⁴. Os condicionamentos socioeconômicos e ideopolíticos que determinam sua estruturação podem ser compreendidos nos marcos do debate acerca da particularidade do capitalismo dependente.

Nesta tese, para referirmo-nos ao caráter estrutural que atravessa algumas das principais características desta instituição (no que tange, especialmente, a sua articulação com modelos educacionais estrangeiros), utilizaremos o conceito de Universidade dependente brasileira.

Nosso recorte temporal de análise é o intercurso dos anos de 1999 a 2012. Este período preconiza a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni (adotando como marco a influência causada pelo modelo unificado europeu proposto pela Declaração de Bolonha, de 1999), e se estende até o último ano de vigência do Programa, o ano de 2012. O enfoque recai na influência do Processo de Bolonha na reforma universitária brasileira, no âmbito da chamada ‘dimensão europeia’.

Num primeiro momento, o foco na exposição de uma caracterização geral do modelo educacional europeu proposto pela Reforma de Bolonha (enfatizando os seus desdobramentos na América Latina), justifica-se pelo fato de esta Reforma ser um marco das mais recentes transformações nas Universidades em escala mundial. Na linha argumentativa aqui desenvolvida, a influência de Bolonha nas propostas hegemônicas de reestruturação da Universidade pública brasileira da primeira década dos anos 2000, cumpre um papel dinamizador, constituindo-se em manifestações atualizadas da dependência da (na) Universidade brasileira.

No período em questão, as aproximações existentes entre a reforma universitária brasileira e a Reforma de Bolonha²⁵ ilustram como as tendências educacionais europeias vão sendo incorporadas e dinamizadas na realidade universitária brasileira, acirrando a sua condição dependente.

²⁴ Evidências podem ser encontradas em Cunha (2007) e Florestan (1975).

²⁵ Já reveladas por trabalhos como os de Ferreira (2013) e Lima et al (2008).

As principais orientações do Processo de Bolonha estão presentes na Declaração de Bolonha 1999 e nos seus Comunicados. Este material inspirou as reformas universitárias brasileiras da primeira década dos anos 2000, sendo recuperado, na presente Tese, como evidência para introduzir o tema da transnacionalização do modelo educacional proposto pela União Europeia (UE) e o seu alcance na América Latina.

2.1.1 O Chamado ‘Processo de Bolonha’

Processo de Bolonha (ou Reforma de Bolonha) é como se designa o movimento de reforma universitária europeia com vistas à criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior/EEES até o ano de 2010. Se trata de uma proposta de construção de um marco comum europeu de ensino superior firmada num acordo (a Declaração de Bolonha de 1999) entre 29 países da Europa. Tal processo sucedeu o compromisso traçado entre os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido na construção de um espaço europeu de educação superior (materializado no documento conhecido como Declaração de Sorbonne, do ano de 1998, em Paris).

A Declaração não possui força de lei. Não obriga os países a reestruturar os seus ordenamentos jurídicos de acordo com as recomendações do documento. Siebiger (2013) nos recorda que o que existe é um compromisso, assumido pelos Ministros de Educação dos países signatários, do encaminhamento dos objetivos dispostos na Declaração. E ademais, também nos lembra que à União Europeia não compete propor alterações nas legislações e regulamentações educacionais dos Estados-membros europeus. E que o Conselho Europeu funciona como instância de incentivo e recomendações na área da educação. Nesta direção, a União Europeia solicita a adesão dos países a outros textos normativos de cunho supranacional, induzindo alterações nas legislações nacionais.

A Declaração de Bolonha é uma espécie de carta de intenção, sem poder legal, em torno da necessidade de mudanças no sistema europeu no que tange à estruturação dos: 1. Títulos compreensíveis e comparáveis, 2. estrutura de titulações (ciclos), créditos ECTS²⁶, 4. Mobilidade, 5. Garantia de qualidade, 6. Dimensão europeia. Vejamos, a partir dos dados dispostos em Palma (2019) e Siebiger (2013), como tais mudanças compõem o escopo da Reforma de Bolonha:

²⁶ Sigla derivada do inglês European Credit Transfer System.

O que esta Declaração propõe? Propõe alterações na estrutura e no conteúdo dos currículos universitários no sentido de adoção do modelo de ‘aprendizagem por competência’, a partir do desenvolvimento de metodologias docentes com enfoque na ‘aprendizagem’ e no estudante. O objetivo seria uma formação orientada para o ‘desenvolvimento de competências e habilidades’ (transversais e específicas) requeridas pelos empregadores, instituições, mercado de trabalho e setores produtivos, visando a empregabilidade dos estudantes. A perspectiva de Universidade que assume afirma estar baseada nos princípios fundamentais dispostos na Magna Charta Universitatum. Os objetivos da Reforma também anunciados na Declaração, são: adoção de um sistema de títulos compreensíveis e comparáveis, adoção de uma estrutura de graus (ciclos), estabelecimento dos créditos ECTS, promoção da Mobilidade, promoção da garantia de qualidade e promoção da dimensão europeia)²⁷.

Qual a sua contextualização? A proposta de construção de um EEES está associada ao programa econômico da Agenda de Lisboa 2000 estabelecido pelo Conselho Europeu. Neste programa, a Universidade é chamada a cumprir uma função estratégica na resposta à crise europeia. Daí a necessidade de modernização das instituições de ensino superior (através do cumprimento das medidas acordadas pela agenda de Bolonha), no sentido da ‘Europa do Conhecimento’, da ‘economia dinâmica e competitiva’, capaz de garantir crescimento econômico e criação de empregos. Em suma, tais propostas respondem aos diagnósticos que circulavam no final dos anos 1990 sobre a perda da capacidade atrativa das Universidades europeias em relação, por exemplo, às Universidades norte-americanas (ROBERTSON, 2009).

E os seus antecedentes? Dentre as iniciativas que antecedem Bolonha e que foram fundamentais para a estruturação da proposta da criação do EEES, destaca-se o Programa Erasmus. Devido a sua contribuição para o reconhecimento e compatibilização de títulos na UE, este Programa é consensualmente apontado pela literatura do tema como sendo o mais expressivo (de mobilidade estudantil) e o mais representativo da política educacional global da União Europeia. Segundo Palma (2019, p. 15, *tradução nossa*), em três décadas, 9 milhões de estudantes se beneficiaram das bolsas do Erasmus. Em 1987, foram 3000 estudantes beneficiados de 11 países. Em 2016, foram 678 000 estudantes de 33 países.

²⁷ Texto da Declaração de Bolonha, de 1999, disponível em http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf. Acesso em julho de 2022.

Siebiger (2013) nos lembra, para tanto, que a construção do EEES não se inicia com as declarações de Sorbonne (1998)²⁸ e Bolonha (1999), e atribui às ações de reconstrução da Europa pós-segunda guerra mundial (e suas políticas de unificação) um papel fundamental.

Qual o léxico de Bolonha? O discurso hegemônico que fundamenta a proposta de Bolonha está amparado no chamado novo paradigma da sociedade da informação e do conhecimento (SCHAFF, 1995), nas ‘tecnologias informacionais’, na ‘globalização’ e na ‘internacionalização do ensino superior’, na ‘formação ao longo da vida’, ‘na aprendizagem permanente’. Nesta direção, prioriza-se nos currículos a flexibilização do processo de aprendizagem visando a formação de um perfil discente ‘empreendedor’.

Sobre a estrutura curricular proposta pela Reforma de Bolonha, reunimos os aspectos principais no quadro a seguir, ainda referenciados nas informações dispostas em Siebiger (2013) e Palma (2019):

Quadro 2- Estrutura curricular proposta pela Reforma de Bolonha

ESTRUTURA CURRICULAR DA REFORMA DE BOLONHA	
SISTEMA DE CICLOS²⁹	<p>Conhecido por “esquema 3-2-3”.</p> <p>Prevê três níveis – graduação/licenciatura (duração de 03 anos e voltado à formação profissional), mestrado (duração de 02 anos) e doutorado (duração de 03 anos).</p>
SISTEMA DE CRÉDITOS ECTS (European Credit Transfer System)	<p>Baseado no sistema European Credit Transfer System/ ECTS³⁰, que permite calcular, acumular e transferir créditos acadêmicos, ao oferecer uma medida-padrão para calcular as atividades acadêmicas.</p> <p>Está voltado para a garantia do reconhecimento dos currículos, ao viabilizar a comparação de períodos de estudos acadêmicos realizados em diferentes Universidades e países (as atividades acadêmicas e o cálculo da carga horária de trabalho dos estudantes). Foi criado em 1989 pela Comissão Europeia em parceria com 145 Instituições de Ensino Superior.</p> <p>No sistema ECTS, 1 (um) crédito vale de 25 a 30 horas de trabalho anuais. Um ano letivo possui cerca de 60 créditos anuais, ou 30 créditos por semestre. Desta maneira, a carga de trabalho de um estudante contempla entre 1500 e 1800 horas por ano letivo, ou 750/900 horas por semestre letivo.</p>

²⁸ A Declarações de Sorbonne (1998) inspira a de Bolonha (1999) ao já propor a livre circulação de pessoas visando o aumento da empregabilidade dos egressos da educação superior na região europeia.

²⁹ Inspirado no Relatório Attali, 1998.

³⁰ Ao tornar-se, inclusive, um parâmetro para a definição dos currículos, tem recebido críticas no sentido de contribuir para a padronização das atividades acadêmicas.

	Utiliza como instrumento de registro e legibilidade curricular, o chamado Suplemento ao Diploma.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Siebiger (2013) e Palma (2019).

Tal como sugere o quadro acima, a ‘flexibilização curricular’ proposta por Bolonha está relacionada aos esforços de ‘convergência’ dos sistemas educacionais europeus. Este sistema de graus, ciclos e créditos viabiliza o reconhecimento de currículos, titulações e períodos de estudo realizados nos diferentes países. No seu interior, o mecanismo do Suplemento ao Diploma é um documento que possui formato padrão (emitido na língua oficial do país de origem e em inglês) e é expedido junto ao Diploma. Consta neste documento: as características da Universidade e do curso onde o estudante concluiu a sua formação ³¹. Segundo as pesquisas de Siebiger (2013) este documento pretende contribuir para a ‘transparência’ e o ‘reconhecimento’ de qualificações acadêmicas e profissionais, constituindo-se em fonte de informações, sobretudo para os empregadores. Compõe, para tanto, um rol de recursos que impulsionam a construção dos almejados ‘currículos internacionais’, dando materialidade a internacionalização.

A internacionalização, por sua vez, promove o eixo ‘dimensão europeia’ central para o alcance dos objetivos de comparabilidade e compatibilidade dos currículos no sentido de facilitar a empregabilidade dos cidadãos europeus e a própria competitividade do EEES. Sobre a internacionalização, trataremos no tópico seguinte.

2.1.2 Internacionalização e cultura da avaliação em tempos de Reforma de Bolonha

Especialistas como Palma (2019) e Nicolás Martínez (2020)³², sob diferentes perspectivas de análise, formam consenso acerca da centralidade da internacionalização e da ‘cultura da avaliação’ no âmbito das mais recentes transformações universitárias europeias. Tais eixos se fazem presentes, de forma significativa, nas diretrizes da Reforma de Bolonha (como veremos mais adiante, especialmente no eixo ‘dimensão europeia’). E, ainda que sejam tendências anteriores a Bolonha, esta Reforma as aprofunda.

³¹ Quer sejam: os conteúdos, os módulos, as unidades curriculares, os estágios, etc; assim como os créditos ECTS integralizados, a natureza dos estudos realizados e competências adquiridas (grau acadêmico e/ou profissional), as atividades extracurriculares desenvolvidas bem como os conceitos e notas recebidos pelo estudante.

³² Martínez (2020) não faz referência ao Processo de Bolonha em seu texto.

Discorreremos, sobre estes eixos a partir do lugar concreto das mais recentes configurações da pesquisa espanhola (com enfoque na área da Comunicação) sob o impacto da cultura da avaliação, referenciados em Martínez (2020). Desde este lugar, é possível evidenciar a penetração dos esforços de construção do chamado EEES na dinâmica universitária (e, mais especialmente, a forma particular que assume no caso de países não dominantes como a Espanha).

2.2 A PESQUISA NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO ESPANHOLA³³

O atual *modus operandi* da pesquisa acadêmica na Espanha tem influenciado na conformação de um perfil de pesquisador específico: aquele capaz de confrontar hipóteses preferencialmente através de métodos quantitativos, de operar com programas que oportunizem a agilidade da escrita, e a sistematização de dados. De integrar-se ao mundo acadêmico internacionalmente reconhecido – que domina o inglês. Dar publicidade aos temas de investigação nas revistas de impacto. Estar conectado com as demandas dos novos tempos, ser moderno, criativo, empreendedor e produtivo. Esse é o perfil de investigador da Universidade espanhola atual. O nosso objeto de investigação também foi sendo enriquecido pela crítica a este perfil.

Sobre estas novas demandas da pesquisa espanhola, abordaremos, especialmente, a chamada ‘cultura da avaliação’ (MARTÍNEZ, 2020) enquanto tendência saliente nas mais recentes transformações da Universidade europeia evidenciando suas manifestações no lugar concreto da atual configuração da pesquisa comunicacional espanhola.

Na periodização que nos oferece Martínez Nicolas (2020, p. 338), as etapas do desenvolvimento dessa cultura de avaliação na Espanha tem sua implementação no período de 1983-1989 e o seu reforço em 2001. A sua generalização data de 2008, período que coincide com o aumento dos esforços de consolidação do modelo de Bolonha na Europa no âmbito dos eixos ‘avaliação’ e ‘dimensão europeia’ (PALMA, 2019).

Seguindo a linha argumentativa desenvolvida nesta Tese, destacamos que estas dinâmicas apontadas por Martínez (2020) também estão relacionadas com o modelo

³³ Estes aspectos foram desenvolvidos em Saéz & Nascimento (2021), texto produzido em coautoria com o Prof. Victor Marí e publicado na Revista TripleC. A redação deste tópico está referenciada neste texto, portanto, para acessar o quadro teórico que fundamenta os argumentos aqui dispostos indicamos, ao leitor interessado, conferir o referido texto.

educacional de Bolonha (pois, em alguma medida, foram incorporadas ou intensificadas por ele). Defendemos, portanto, que a Reforma de Bolonha constitui uma mediação importante de análise das mais recentes transformações universitárias.

Neste período, a ‘avaliação do desempenho científico’ se generaliza enquanto fator crucial para o acesso, consolidação e promoção da carreira profissional dos pesquisadores espanhóis. Pela lógica produtivista através da qual a pesquisa vem sendo estruturada (com especial importância atribuída às publicações em revistas de impacto), este mecanismo também se revela como um indicador da precarização do trabalho docente na Espanha.

Nos seus marcos, os pesquisadores espanhóis são pressionados a se inserirem na lógica da competição, dos rankeamentos e da publicação de impacto. O espaço ampliado que estes mecanismos e instrumentos específicos vem ganhando na pesquisa espanhola, impacta substancialmente nas configurações da mesma.

Vejam os tais impactos se fazem presentes na configuração da pesquisa espanhola.

2.2.1 Da mercantilização anunciada à mercantilização intensiva da pesquisa espanhola

Em Saéz & Nascimento (2020) buscamos investigar ‘como’ a Universidade espanhola chegou à ‘mercantilização anunciada’, fazendo uma alusão ao romance policialesco de García Márquez (1986). No referido texto, destacamos que, no caso espanhol, uma dimensão particular do processo de mercantilização da pesquisa se deu com a consolidação de uma ‘cultura de avaliação’. Esta, é fomentada, inclusive, por órgãos públicos como a ANECA (Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Espanha), que, por sua vez, assumiu a publicação de impacto no índice JCR (Journal Citation Report) como principal instrumento de avaliação e medição de artigos publicados por pesquisadores espanhóis³⁴.

Dentre os mecanismos que conformam a implementação da cultura de avaliação na Espanha, o denominado ‘fenômeno do JCRcentrismo’ ressalta a importância dada ao critério de publicação de artigos em revistas de impacto. Destaca-se, especialmente, a valorização dada aos artigos indexados no JCR³⁵, nos quais, em países como a Espanha, também considera-se o

³⁴ O critério que desempenha um papel decisivo quando os pesquisadores passam de figuras contratuais mais precárias e temporárias para mais estáveis.

³⁵ E também aqueles indexados no (Web of Science, Clarivate).

quartil (Q1, Q2, Q3 ou Q4) ocupado pela revista (na qual o artigo foi publicado) (SAÉZ & NASCIMENTO, 2020).

A expressão ‘trunfo do paper’ (SORIANO, 2008) foi utilizada por pesquisadores da área da Comunicação, na Espanha, como Martínez Nicolás (2020) para destacar a importância dada à utilização do critério de publicação de artigos científicos em revistas de impacto na dinâmica universitária (sobressaindo históricos mecanismos de disseminação do conhecimento e da pesquisa como o livro ou a monografia, em área como a das Ciências Sociais e Comunicação), no período ANECA.

A ANECA é uma agência espanhola, criada em 2002, que trata da qualidade das pesquisas³⁶. Ao adotar a publicação em revistas de impacto como principal critério de avaliação vem interferindo na lógica de estruturação da pesquisa naquele país, induzindo um tipo de pesquisa e produção científica referenciadas em critérios produtivistas.

Tamãha é a influencia deste organismo que pesquisadores como Soriano (2008) se referem à um possível ‘efeito ANECA’. Ou seja: a produção de um tipo de pesquisa mais direcionada a cumprir com os requisitos de reconhecimento nestes organismos de avaliação do que preocupada, propriamente, com a função social do conhecimento produzido.

O ‘efeito ANECA’ se expressa, portanto, na perda de qualidade e baixo impacto internacional da pesquisa³⁷. Este cenário é, contraditoriamente, retroalimentado pelos pesquisadores, no esforço individual (!) de atender as exigências da lógica produtivista que lhes são impostas pelos mecanismos de avaliação para manutenção e progressão na carreira docente.

A cultura da avaliação vem provocando significativas transformações no campo da pesquisa espanhola. Especialmente na área da Comunicação, a pesquisa teórica realizada por Saéz & Nascimento (2020)³⁸ indica algumas das principais consequências negativas deste processo:

- O crescimento excessivo da publicação de artigos sobre Comunicação. Mas, que, em geral, apresentam baixa qualidade e pouco impacto na comunidade científica internacional. Aqui referimo-nos, especialmente, ao processo de ‘implosão’ do campo de comunicação

³⁶ Considerar também a implantação do programa ACADEMIA (ao qual todos os professores que pretendem trabalhar em Universidades espanholas devem apresentar e credenciar) e o CNEAI (Comissão Nacional de Avaliação da Atividade de Pesquisa, organização vinculada à ANECA, que avalia a produção científica de professores e pesquisadores espanhóis).

³⁷ Em Saéz & Nascimento (2020) o leitor pode encontrar evidências que justificam tal afirmação.

³⁸ Reiteramos que para consultar as evidências que comprovam tais constatações, assim como as referências nas quais estão fundamentadas, consultar o próprio texto de Marí & Nascimento (2020).

espanhol, a que se referiu Marí & Ceballos (2021) para enfatizar a pouca consistência e rigor com que, de um modo geral, esse conhecimento é construído. Os mesmos autores chamam atenção para a contribuição deste processo para uma internacionalização mais formalista do que real, porquanto, de má qualidade e que não gera a esperada ‘explosão’ da pesquisa de qualidade e do próprio sistema universitário espanhol.

- A reduzida consistência e rigor na construção do conhecimento, o que interfere, significativamente, na sua qualidade e função social.
- Impactos metodológicos tais como: o aumento do número de ‘autocitações’³⁹, a baixa transparência metodológica, tendência e generalização do uso de metodologias quantitativas que mobilizam estruturas de análise mais simples – em contrapartida à renúncia de pesquisas teóricas e críticas (especialmente aquelas orientadas para as questões estruturais ou sistêmicas sob a perspectiva da Economia Política de Comunicação).

Estes processos de Reforma universitária nos colocam diante de uma nova temporalidade acadêmica relacionada com a temporalidade do capital cujas expressões são a urgência, a impossibilidade de fruição do tempo, a demanda imediata por ação que impacta negativamente nas experiências coletivas, na sua maturação e memória – privando a humanidade de perceber a continuidade de sua existência.

A interpretação para estes processos, disposta em Saéz & Nascimento (2021) é a de que os artigos científicos se convertem em mercadorias, e estas sob o regime mercantil, portam um fetiche: incorporam as características próprias do trabalho como se fossem suas. Ocorre a personificação das coisas e a mistificação das relações sociais. Ou seja, os pesquisadores relacionam-se entre si através das coisas, os artigos. Estes, autonomizam-se de quem os produz.

Para sustentar esta análise, recuperamos a teoria do valor de Marx concebendo-a como sendo um arsenal teórico fundamental que explica a necessidade de que as relações sociais sob o capitalismo operem impulsionando a generalização do trabalho, na forma do trabalho abstraído de suas condições particulares - o trabalho abstrato. De acordo com Marx (2013), o trabalho é o único produtor de valor. E toda a dinâmica do MPC compromete-se em aumentar a produtividade do trabalho reduzindo assim o tempo social médio de produção das mercadorias.

³⁹ Decorrente da excessiva fragmentação da mesma pesquisa (geralmente quantitativa).

2.2.2 Uma interpretação das transformações da pesquisa pela lei do valor

As formulações sobre o valor perpassam os 3 tomos d'O Capital (MARX, 2017, 2014, 2013) – o que exige a sistematização dos Livros I, II e III para explicitação da riqueza de mediações presentes nesta elaboração teórica. Para fins de exposição, recorreremos as sínteses já realizadas por autores referência nos estudos do valor tais como Rubin (1980), Harvey (2013) e Carcanholo (2011). Suas valiosas interpretações permitiram-nos avançar nas articulações centrais para o debate do valor em Marx (2013). Adaptamos, deste modo, as formulações dos referidos autores ao ritmo do nosso pensamento e a estética de escrita possível, a partir da interlocução que fizemos com eles (muitas vezes reproduzindo, literalmente, suas próprias ideias).

Muito mais do que tentar reproduzir, de forma sistemática, o desenvolvimento do pensamento marxiano para explicação da teoria do valor – o que nos demandaria explicitar o concatenamento de suas categorias, os diálogos que travou com os economistas clássicos (a incorporação e superação de suas formulações), as questões concretas com as quais se deparou e buscou responder – empenhamo-nos em reunir as sínteses gerais que demonstram que a teoria do valor trabalho torna-se compreensível e somente alcança sentido no interior da interpretação marxiana acerca da especificidade da dinâmica de produção e reprodução da sociabilidade capitalista.

Pareceu-nos consensual, entre os autores acima mencionados, o fato de que a explicação do valor em Marx requer situá-lo em três dimensões: 1. O valor enquanto expressão das relações sociais de produção entre as pessoas, 2. O valor enquanto um regulador da distribuição quantitativa do trabalho social, 3. O valor como expressão do trabalho abstrato. Deste modo, nas páginas seguintes, teceremos breves notas reflexivas em torno destas dimensões do valor contempladas na sistematização dos autores supramencionados.

O nosso intuito é o de expor as principais chaves analíticas que nos permitiram afirmar que os processos de mercantilização da pesquisa acadêmica podem ser desvelados pela teoria do valor marxiana. O caso concreto das transformações da pesquisa na realidade universitária espanhola evidenciam a fetichização da pesquisa, no interior da qual os artigos científicos convertem-se em intermediários das relações acadêmicas; E os pesquisadores somente se relacionam enquanto proprietários de coisas! Em outras palavras, a circulação dos produtos do trabalho passa a depender de uma determinada organização da produção destes artigos.

2.3 NOTAS REFLEXIVAS SOBRE O VALOR EM MARX

Nesta sociabilidade, nenhum trabalhador parece duvidar de que a venda da sua força de trabalho é a única alternativa de garantia da sua reprodução e de sua família. A assimilação social deste condicionamento histórico se expressa quando o lugar que este trabalhador ocupa na divisão social do trabalho determina, não sem contradições e rupturas, a conformação das suas relações sociais: o que veste, o que come, como fala, os espaços que visita, a música que ouve (ou deixa de ouvir). O fato de a atividade produtiva realizada determinar, em primeira instância, a sociabilidade do sujeito aparece a olhos nus aos trabalhadores – considerando que estes experimentam as mais variadas formas de exclusão do acesso aos “prazeres” oportunizados pelo consumo capitalista (aqueles do estômago e da fantasia), e as possibilidades de enriquecimento das objetivações humanas (o desenvolvimento da sensibilidade artística, por exemplo). Isto os aproxima, portanto, da compreensão do trabalho (o trabalho assalariado generalizado pelo capitalismo) como organizador da vida social, como substância de valor.

O que, ao nosso ver, não aparece de forma explícita aos trabalhadores é o modo a partir do qual a sociedade imprime um caráter social ao trabalho, seus condicionamentos históricos, o formato que ele assume em determinadas épocas do desenvolvimento das forças produtivas. Marx se pergunta (e acusa os economistas clássicos de não terem se perguntado o mesmo): por que nesta sociabilidade o trabalho só pode manifestar-se sob a forma de valor? E, também, avança na preocupação em desvendar a diferença entre como o trabalho aparece e como o trabalho é. Neste sentido, estes mesmos trabalhadores que atuam objetivamente a partir do lugar que ocupam na divisão do trabalho – desempenhando as funções sociais relegadas a este lugar – não compreendem o porquê de ocuparem aquele lugar: o porquê da sociedade os terem feito ou pintores, ou pedreiros, ou marceneiros, ou cozinheiros e não outra coisa, e não tudo isso de uma só vez. Aqui, onde a força das explicações objetivas não encontra solo fértil, há espaço de sobra para as explicações religiosas, transcendentais e meritocráticas (sobretudo sob a égide do pensamento neoliberal).

Eis a grandiosa contribuição do pensamento de Marx para o desvelamento da condição de vida da classe trabalhadora: o ponto de partida para compreender a totalidade social é o trabalho e não o valor. A partir da apreensão do caráter social que o trabalho assume na sociedade mercantil, o trabalho abstrato, ele consegue desvendar o segredo do porquê do trabalho – único produtor de toda riqueza social (e isto não é obra do mercado) – precisar expressar-se sob a forma de valor. Não sem propósito, a luta de classe se intensifica em torno a

apropriação do valor. As reflexões seguintes abordam, portanto, alguns aspectos do valor trabalho: o seu caráter social, como expressão o trabalho abstrato e o papel que desempenha enquanto regulador social.

2.3.1 O Valor como relação social

Esta acepção do caráter social do valor representa um dos aspectos originais das elaborações de Marx sobre o valor-trabalho. Ele está preocupado em desvendar o segredo do valor. Para isso, estuda o desenvolvimento de sua expressão (do valor) contida na relação de valor das mercadorias desde sua forma mais simples (sendo esta o germe da forma dinheiro) até o dinheiro. Ao final de sua análise, constata que o dinheiro, esta forma de permutabilidade direta e geral, é a expressão máxima da complexificação histórica das formas de valor. Sua gênese é consequência de um hábito social cristalizado na própria forma natural da mercadoria, autonomizando-se a ponto de a sociedade não captar o movimento de que foram os homens (em suas relações sociais) os que lhe atribuíram valor. A esta altura, o dinheiro aparece aos próprios homens como portador de um valor em si.

É do ‘mundo das mercadorias’ que surge a forma universal do valor. Ela alcança status de equivalente geral quando as outras mercadorias passam a expressar o seu valor no mesmo equivalente. Qual a revelação de Marx a partir de tais considerações? Que a objetividade do valor das mercadorias tem uma existência social! Assim sendo, a forma de valor constitui-se como algo socialmente válido. Esta forma de valor universal apresenta os produtos do trabalho como meras ‘geleias de trabalho humano’, demonstrando, por meio de sua própria estrutura, que ela é expressão social do mundo das mercadorias (ao revelar que no interior desse mundo o caráter humano universal do trabalho constitui seu caráter especificamente social).

Mas como mensurar o valor da mercadoria? Pense-se no casaco, no linho, no ferro, no pão. Qual o parâmetro para avaliá-los? Como valorá-los? O capítulo I d’O Capital expõe um movimento inédito na economia burguesa: consegue provar a gênese da forma-dinheiro a partir do desenvolvimento da expressão do valor contida na referida relação de valor das mercadorias – desde sua forma mais simples e opaca até a ofuscante forma dinheiro (das formas relativas simples e desdobrada. Do equivalente geral ao dinheiro). Este capítulo revela como as combinações históricas expressas nas formas de intercâmbio acabam deixando de fora a mercadoria que serve de referência para a própria medida de troca, pois a mesma mercadoria não pode aparecer simultaneamente em ambas as formas – na mesma expressão do valor. Ou

seja, assim como a forma de valor simples, a forma de valor desdobrada é insuficiente devido à infinitude da série de expressão de valor que promove. Na forma de valor desdobrada, por exemplo, o valor de uma mercadoria é expresso em inúmeros outros elementos sendo indiferente a forma específica do valor de uso no qual ‘o linho’ se manifesta no mundo das mercadorias. Marx prossegue utilizando o exemplo do linho como mercadoria: os corpos das demais mercadorias tomam o linho como sua expressão de valor, ele, então, expõe o seguinte desfecho:

[...] pela primeira vez, esse mesmo valor aparece verdadeiramente como geleia de trabalho humano indiferenciado [...] por meio de sua forma valor, o linho se encontra agora em relação social não mais com apenas outro tipo de mercadoria individual mas com o mundo das mercadorias. Como mercadoria, ele é cidadão desse mundo. Ao mesmo tempo, a série infinita de suas expressões demonstra que, para o valor das mercadorias, é indiferente a forma específica do valor de uso no qual o linho se manifesta (MARX, 2013, p. 139).

Ou seja, Marx parte do valor de troca ou da relação de troca das mercadorias (visando desvelar o valor que nelas se esconde) para retornar a forma de manifestação do valor. Pensemos na produção de um casaco. Nesta, houve dispêndio de força de trabalho. Há, no casaco, trabalho acumulado, portanto. Isto nos permite afirmar que ele é um suporte de valor (embora, nos diz Marx (2013), essa sua qualidade não se deixe entrever nem mesmo no casaco mais puído). E prossegue: se as mercadorias falassem expressariam, numa linguagem própria, a análise do valor. Diriam que:

[...] seu próprio valor foi criado pelo trabalho, na qualidade abstrata de trabalho humano, ele [o linho] diz que o casaco na medida em que lhe equivale – ou seja na medida em que é valor – consiste do mesmo trabalho que o linho. Para dizer que sua sublime objetividade de valor é diferente de seu corpo entretelado, ele diz que o valor tem a aparência de um casaco, e com isso, que ele próprio como coisa de valor é tão igual como um ovo é igual ao outro (MARX, 2013, p. 129).

No caso da forma de valor relativa, as mercadorias expressando sua qualidade de ter valor em outras, ou seja, como algo alheio ao seu corpo e suas propriedades (aqui vale retomar o exemplo do linho expressando-se no valor do casaco) escondem em si uma relação social. Já em se tratando da forma de valor equivalente, o próprio corpo da mercadoria, o casaco, por exemplo, enquanto coisa imediatamente dada, expressa valor (parecendo possuí-lo por sua própria natureza). Marx (2013, p. 134) faz uma ressalva:

“[...] as propriedades de uma coisa não surgem de sua relação com outras coisas, e sim apenas atuam em tal relação, também o casaco aparenta possuir sua forma de equivalente, sua propriedade de permutabilidade direta como algo tão natural quanto sua propriedade de ser pesado ou de reter calor [...]”

Marx conclui que a medida do valor é social! O valor é objetivamente social, não existe sequer um átomo de matéria natural na sua composição. O valor das mercadorias revela-se no interior de uma relação de valor, na medida em que são expressões da mesma unidade social. Ou seja, são produtos do trabalho (que é forçosamente igualado, despido de suas especificidades concretas, é trabalho humano geral, abstrato).

O trabalho abstrato é a propriedade social do valor. A igualdade das mercadorias na troca é a expressão material da relação de produção básica na sociedade contemporânea: a vinculação entre produtores de mercadorias enquanto sujeitos autônomos e interdependentes. Mas, então, como esse valor é fixado nos produtos? Pela sua expressão em grandeza de valor: o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Por isso, a chave da teoria do valor é a compreensão da maneira pela qual o trabalho é igualado e distribuído na economia mercantil.

II. *O valor enquanto expressão do trabalho abstrato.* O trabalho abstrato é a forma social de trabalho criador de valor, particular do capitalismo. Eis a mediação histórica central para a compreensão da “forma valor” adquirida pelos produtos do trabalho na sociabilidade burguesa. Eis mais uma descoberta original de Marx. Tal constatação o permitiu avançar na crítica às elaborações da economia política clássica e, inclusive, identificar o limite, de viés histórico, que acometeu seu mestre, Aristóteles. Este último já teria, à sua época, compreendido a necessidade da comensurabilidade e da igualdade nas relações de troca, mas a sociabilidade escravagista do seu tempo, sendo baseada na desigualdade natural entre os homens, o impossibilitou de explicar estes processos. É só no capitalismo, diz Marx (2013), mediante a institucionalização da igualdade formal entre os homens, que o trabalho pôde ser igualado e tratado de forma geral e indiferenciada. É justamente este processo de igualação do trabalho que explica a igualação das mercadorias produzidas pelos homens. Daí é possível compreender o processo de desenvolvimento das trocas, a cristalização de um mercado mundial cujos produtos do trabalho social coletivo – abstrato, indiferenciado – assumem a forma de valor reificada (enquanto uma propriedade aderida às coisas e que parece pertencer às coisas em si).

Neste sentido, o valor é algo específico da sociedade mercantil. Nesta sociabilidade, a complexificação das relações de troca, colocou a necessidade histórica de que os produtos do trabalho assumissem a forma de valor. Pois esta “forma valor” responde pela possibilidade de

igualação desses produtos para a troca no mercado mundial (alcançando seu alto nível de desenvolvimento na forma de equivalente geral, e, posteriormente, no dinheiro). Marx, portanto, estudou o valor nos termos de sua forma, substância e magnitude. Julgou, teoricamente, que o valor era a forma mais abstrata. Mas, ao mesmo tempo, mais generalizada do regime burguês de produção. Assim, caracterizou-o como sendo uma modalidade específica de produção social, uma modalidade histórica que viabiliza a equiparação das mercadorias.

Nas suas elaborações, o valor aparece como expressão das relações de produção entre as pessoas e o tempo de trabalho socialmente necessário. É a expressão material das relações capitalistas reificadas, subjugadas a divisão social do trabalho e a propriedade privada (que provocam a subsunção do trabalho pelo capital, a alienação do trabalho, a desumanização do homem). Na sociabilidade mercantil, os produtos do trabalho são transformados em mercadoria que possuem valor de uso e adquirem uma forma de valor social representado no valor de troca. Socialmente eles têm valor! Incorporam essa propriedade social que é definida e condicionada pela forma como a sociedade se organiza na (re)produção da vida dos homens – que a certa altura do desenvolvimento social autonomiza-se da própria relação social que as criou (pense-se no hábito social do ouro enquanto equivalente geral). Este formato social permite que os produtos do trabalho se relacionem no mercado mundial.

Abstraindo-se de suas diferenças, as mercadorias possuem uma qualidade em comum que as equipara na troca: elas são produtos do trabalho. Esta mesma abstração serve também para a forma social do trabalho na sociedade burguesa: afora as diversas formas de trabalho úteis que os relega diferentes qualidades concretas, o que há em comum entre eles, é o status (imposto pela formalidade da igualdade dos produtores no capitalismo) de serem trabalho humano igual, abstrato, geral e indiferenciado.

Assim, na troca, os produtos somente possuem valor enquanto cristalização de trabalho humano. Mas a forma social do trabalho no modo de produção capitalista/MPC é o trabalho abstrato. Ou seja, o trabalho que é incorporado às mercadorias e que as eleva à condição de valor é um trabalho específico, particular do MPC. Nesta forma de organização mercantil complexificada, as relações de produção entre os homens, em seu trabalho, necessariamente adquirem a forma de valor das coisas. Rubin (1980) ainda ratifica: elas só podem aparecer nesta forma material; o trabalho social só pode expressar-se no valor.

Em síntese, Marx ao desvendar o trabalho abstrato, explicou o tipo de trabalho que cria valor. Demonstrou como e porque este trabalho específico produz valor. Isto é, a forma social assumida pelo produto do trabalho é resultado de uma forma de trabalho determinada

socialmente. Isto porque a sociedade não controla a produção. O trabalho privado dos indivíduos isolados vincula-se ao trabalho dos demais produtores somente na troca. Neste processo de troca, ocorre a abstração do trabalho concreto dispendido pelos produtores, ou seja, as propriedades concretas de coisas e formas de trabalho individuais.

O valor, portanto, é compreendido, nas elaborações marxianas, a partir do trabalho abstrato particular do MPC (enquanto sua substância): a igualdade formal existente na sociedade possibilita a indiferenciação dos trabalhos úteis dos produtores. Os valores são definidos, assim, pela quantidade de trabalho incorporado nos produtos do trabalho. Tal quantidade é medida pelo tempo de trabalho socialmente necessário à produção de certa mercadoria. Segundo Marx, o tempo de trabalho socialmente necessário é o regulador do MPC.

Apreendemos, deste modo, a substância formadora do valor, ou seja, o trabalho abstrato. Neste sentido, o valor das mercadorias é diretamente proporcional à quantidade de trabalho necessário a produção dessas. Mas como mensurar este valor, como mensurar a quantidade da substância formadora de valor, isto é, da quantidade de trabalho nela contida? Aqui, Marx aborda o valor em termos de grandeza.

Considerando a força de trabalho conjunta da sociedade, a quantidade de trabalho social é medida por seu tempo de duração definido socialmente (cujo padrão de medida se dá em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc.). Ou seja, o tempo médio requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. Assim, tem-se que as horas de trabalho divergentes, de cada produtor autônomo, são igualadas e cada uma delas corresponde a igual parcela do trabalho total da sociedade distribuído entre todos os ramos de produção. Por sua vez, o trabalho que cria valores aparece não somente como trabalho quantitativamente distribuído entre todos os ramos de produção. Mas, também, como trabalho socialmente igualado, como massa total de trabalho homogêneo de toda sociedade. Em outras palavras, a hora de trabalho individual é definida pela hora de trabalho social.

II.I. *Trabalho abstrato produtor de mercadorias. O fetiche da mercadoria.* Primordialmente, avancemos tal como fez Marx (2013) ao se perguntar: por que o trabalho se representa no valor? Parece-nos que o exemplo dado por Rubin (1980, p. 85) é bastante elucidativo das principais mediações que respondem a estas questões.

Uma mesa valer 25 rublos [significa que] a mesa é uma mercadoria cujo produtor é vinculado a outros produtores independentes no formato de uma economia mercantil

[...] o valor não caracteriza coisas mas relações humanas sob as quais as coisas são produzidas. Não é uma propriedade das coisas mas uma forma social adquirida pelas coisas devido ao fato de as pessoas manterem determinadas relações de produção umas com as outras através das coisas [...] as relações de trabalho entre produtores de mercadorias estão cristalizadas no valor de um produto.

O processo de reificação da produção capitalista que opera na sociabilidade mercantil indica que a produção domina os homens e não o contrário. Na sociedade burguesa o produto do trabalho é convertido em valor. Foi esta forma de valor assumida pelo produto do trabalho (enquanto expressão material das relações de trabalho entre as pessoas e do trabalho abstrato), alvo dos estudos de Marx. Aqui, deparamo-nos com a forma mercadoria (o produto do trabalho que possui valor de uso e um valor social representado no valor de troca). Neste aspecto, chamou-nos especial atenção a centralidade que Rubin (1980) atribui à elaboração marxiana acerca do fetiche da mercadoria para compreensão da teoria do valor (sob justificativa da sua importância no desvelamento da estrutura geral da economia mercantil).

Na explicitação deste mesmo autor, as bases objetivas do fetiche da mercadoria pressupõem a troca como parte do verdadeiro processo de reprodução social onde se confrontam produtores formalmente independentes mas cuja interdependência se dá num mercado indeterminado. Eles estão vinculados pela troca, no interior da divisão social do trabalho (que responde às necessidades do progresso técnico). Assim, a interação entre os produtores na atividade produtiva se dá mediante coisas – os produtos do trabalho – num mercado indeterminado onde os produtores conectam-se temporariamente através de transações individuais.

Este mercado se confronta com o aspecto formalmente livre da escolha do produtor sobre o que produzir, no sentido de que ele impõe uma dependência mútua entre os produtores. Ou seja, ele responde pelo caráter social dos produtos dos trabalhos. Em síntese, as coisas influenciam as relações sociais porque tornam-se um intermediário mesmo destas relações! E os produtores somente se relacionam enquanto proprietários de coisas! A circulação dos produtos do trabalho passa a depender de uma determinada organização das relações de produção entre as pessoas.

A consequência social disto é que as coisas organizam as relações sociais interligando os sujeitos. Tal processo se expande pelo hábito social, por decisões sociais, no sentido de que a constante repetição destas relações sociais reificadas induz a consolidação de determinadas formas sociais nos produtos do trabalho. Assim, as coisas adquirem características sociais

determinando o próprio caráter social dos sujeitos que a possuem (o papel social que irão desempenhar enquanto capitalistas ou trabalhadores).

No caso específico do valor, a propriedade de intercambialidade, conferida aos produtores nas relações mercantis de troca, aparece como propriedades naturais dos produtos dos seus trabalhos. Por isso, Rubin (1980) considera que a ‘materialização das relações de produção’ e a ‘personificação das coisas’ são dois processos centrais para a compreensão da lei do valor em Marx.

Considerando a personificação das coisas enquanto fato histórico resultante da reificação presente na produção e troca mercantil capitalista, deparamo-nos, com a clássica pergunta marxiana (presente no Cap.1 d’O Capital): De onde surge o caráter enigmático do produto do trabalho assim que ele assume a forma mercadoria? E a brilhante resposta: surge da própria forma mercadoria, do fetiche que ela dispõe. A forma mercadoria pelo poder misterioso que possui de fixar nos seus corpos características sociais (aquelas características objetivas resultantes da organização social do trabalho) como se fossem suas propriedades naturais (pense-se no capital, no dinheiro) refletem também a relação social dos produtores – com o trabalho total – como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores.

A explicação para o enigma do mundo das mercadorias, que Marx chamou de fetiche, reside no caráter social peculiar do trabalho que produz a mercadoria, o trabalho abstrato. Este trabalho reificado é o que representa valor. A sua medida, em grandeza de valor (tempo de trabalho socialmente necessário) varia constantemente independentemente da previsão e da ação daqueles que realizam a troca. Seu próprio movimento social possui para eles, a forma de um movimento de coisas (que os controlam em vez deles as controlarem) que resulta da cisão operante no ato da troca entre: o produto do trabalho (em coisa útil e coisa de valor) e o próprio trabalho (em trabalho útil e trabalho humano indiferenciado). Neste sentido, o valor é o principal regulador social do MPC.

2.3.2 O valor enquanto um regulador da distribuição quantitativa do trabalho social: a Lei do valor

Como a distribuição do trabalho social se realiza? Este é o objetivo da lei do valor: descobrir as leis de equilíbrio da distribuição do trabalho por trás da regularidade na igualação das coisas (processo de troca). A divisão do trabalho é um pressuposto da economia mercantil. Trabalhadores e meios de produção são distribuídos nas diferentes esferas de produção. O que

orienta/regula esta distribuição é o que a lei do valor trabalho tenta explicar. Por isso, Marx definiu o valor como sendo o mais abstrato, porém o mais generalizado, mecanismo de distribuição do trabalho na economia mercantil simples e na capitalista (aqui ele funciona de forma mais complexa),

Em se tratando do tema produção-distribuição-consumo, a relação entre oferta e demanda, as flutuações dos preços no mercado são questões que a economia tenta explicar. Contudo, tais explicações estão, hoje, cada vez mais distantes de preocupações com o desvendamento da gênese e, ademais, da unidade existente entre estes fenômenos. Os modelos econômicos formulados restringem-se à explicação do sistema de preços baseado na sua dependência da oferta e demanda. Não consideram, portanto, que os preços de mercado oscilam em torno de um nível médio de um preço estabilizador cuja variação acompanha as alterações na produtividade do trabalho e está sujeito à lei do valor.

A lei do valor ocupa-se da análise das leis de troca, das leis de igualação das coisas no mercado a partir da particularização histórica da ‘forma valor’ resultante do desenvolvimento do sistema de trocas, segundo Rubin (1980). É um estado de equilíbrio, concebido teoricamente, que referencia a distribuição do trabalho entre os vários ramos de produção. Esta lei manifesta-se enquanto tendência, no sentido de que não se expressa de maneira exata e empiricamente, mas sim enquanto centro de flutuação e desvios dos preços.

Harvey (2013) comenta que Marx não precisou defender a teoria do valor trabalho dado o nível de aceitabilidade e generalização que tais formulações obtinham dentre os clássicos da economia política clássica. Ele estava dialogando com as formulações de David Ricardo e Adam Smith, como nos relatou McLellan (1990). Mas, a justificativa para a sua validade reside no argumento da predominância da base material: a produção pelo trabalho. Nas palavras do próprio Marx (2013) ‘se a nação parar de produzir, ela perece’. E o mesmo continua: os produtos mobilizam diferentes massas de trabalho coletivo, tal trabalho precisa ser distribuído socialmente entre os diferentes ramos de produção. Tal distribuição não é obra de um mercado fetichizado e sim dos homens nas suas relações materiais de produção. Ela depende do nível geral de desenvolvimento das forças produtivas. Nos termos de Rubin (1980, p. 134):

O sistema de valor inteiro baseia-se num grandioso sistema de contabilidade social espontânea e comparação dos produtos do trabalho de vários tipos desempenhados pelos diferentes indivíduos enquanto partes do trabalho social abstrato. Este sistema está oculto e não pode ser visto na superfície dos fatos. Este sistema de trabalho social abstrato é posto em movimento pelo desenvolvimento das forças produtivas materiais, que são o fator último de desenvolvimento da sociedade em geral [...].

A lei do valor mobiliza a seguinte questão: quais os termos da troca? Tem em vista que a troca de mercadorias corresponde à um certo nível de produtividade nos ramos que produzem estes artigos. Preocupa-se em desvendar, portanto, a inter-relação das diversas formas de trabalho presente no processo de distribuição, estabelecida através da relação de troca entre as coisas, entre os produtos do trabalho. Na síntese de Rubin (1980), ela não analisa a relação entre coisas, ou relação entre pessoas e coisas, mas sim as relações entre pessoas que estão vinculadas entre si através de coisas (tendo em vista que a igualação das formas concretas de trabalho, enquanto componentes do trabalho social total, ocorre através da igualação dos produtos do trabalho enquanto valores).

O valor aparece aqui como sendo uma forma social adquirida pelos produtos do trabalho no contexto de determinadas relações de produção entre pessoas. A teoria do valor considera, essa dimensão imaterial, porém objetiva do valor. Neste sentido, somente a compreensão do processo de reificação das relações de produção entre os homens operante no MPC (na sua relação com o trabalho coletivo) permite perceber como o valor é fixado nos produtos do trabalho mediante a sua grandeza: o tempo de trabalho socialmente necessário extraído de um trabalho abstrato, geral, indiferenciado. Esta teoria assume, portanto, o pressuposto de que na economia mercantil simples (menos complexa do que a capitalista), o valor representa o nível médio a partir do qual flutuam os preços de mercado e com o qual coincidiriam se o trabalho social estivesse proporcionalmente distribuído entre os diversos ramos de produção. Assim, as variações na produtividade do trabalho (decorrentes de alterações científicas e tecnológicas que impactam na organização do processo de trabalho) incorrem modificações nos valores dos produtos.

A relação entre o valor e a produtividade do trabalho opera da seguinte forma: o aumento da produtividade do trabalho modifica a quantidade de trabalho abstrato necessária para a produção da mercadoria provocando, deste modo, uma modificação no valor dos produtos do trabalho. Essa modificação afeta, por sua vez, a distribuição do trabalho social entre os diversos ramos de produção. Assim, o valor desempenha o papel de regulador, estabelecendo o equilíbrio na distribuição do trabalho social entre os vários ramos da economia nacional (equilíbrio acompanhado de constantes desvios e perturbações). A lei do valor é a lei de equilíbrio da economia mercantil.

Na explicação esclarecedora de Rubin (1980), as modificações no valor das mercadorias estão intimamente relacionadas à atividade de trabalho dos produtores de mercadorias. A troca de dois produtos do trabalho por seus valores-trabalho significa que existe

equilíbrio entre dois dados ramos de produção. Ou seja, as modificações no valor de um produto destroem esse equilíbrio de trabalho e provocam uma transferência de trabalho de um ramo de produção para outro, dando origem a uma redistribuição na economia social. Ou seja, alterações nas forças produtivas do trabalho provocam aumentos ou diminuições no montante de trabalho necessário para a produção de tais bens dando origem às correspondentes elevações ou decréscimos do valor das mercadorias. Aquelas modificações do valor, por sua vez, dão origem a uma nova distribuição do trabalho entre esses ramos de produção. Em outras palavras, a produtividade do trabalho influencia a distribuição do trabalho social através do valor trabalho. É o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria que se impõe com a força de uma lei natural reguladora, tal como a lei da gravidade. No sentido de que precisa haver um regulador ao redor do qual os preços flutuam. O valor funciona como eixo gravitacional dos preços.

Considerando o fato de que na economia mercantil simples reinam o acaso e a arbitrariedade na distribuição do trabalho e dos meios de produção (a sociedade não domina a organização da economia social e os produtores relacionam-se de forma interdependente), é a lei do valor que se encarrega de determinar qual parte do volume global de tempo de trabalho disponível a sociedade pode destinar à produção de cada mercadoria. Na produção mercantil (complexificada no capitalismo), o valor desempenha um papel de um regulador social. A teoria do valor, cuja existência é particular do MPC, atua como um estado de equilíbrio concebido teoricamente que explica o caráter e direção do movimento de flutuação da economia. Vale ressaltar que esta lei opera como reação à constante tendência ao desequilíbrio. Ou seja, ela vale a posteriori porque os preços de mercado desviam de seus valores de forma constante.

De maneira geral, as provocações que tais reflexões suscitam nesta Tese vão no sentido de questionar como se expressa a lei do valor frente às condições socioeconômicas e ideopolíticas que determinam as reformas universitárias dos anos 2000. Aqui, alertamos para o papel estratégico da educação superior na reprodução do capital, no circuito de valorização do valor. No interior dos atuais processos de empresariamento da Universidade, de transferência das lógicas empresariais para a dinâmica acadêmica, o ‘produtivismo acadêmico’ emerge como uma das principais tendências das reformas universitárias. A ofensiva do valor sobre a Universidades públicas provoca alterações substanciais na produção do conhecimento e no trabalho docente (impactado pelo amplo processo de mercantilização dos ‘produtos’ acadêmicos). No item seguinte, enfocaremos no caso concreto da Reforma de Bolonha (especialmente no âmbito do eixo ‘dimensão europeia’) considerando a sua importância na

disseminação de um projeto educacional articulado com as atuais exigências de reestruturação universitária alinhadas com as demandas da mundialização do capital.

2.4 DIMENSÃO EUROPEIA E TRANSNACIONALIZAÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL DE BOLONHA

Nesta altura da exposição, abordaremos a extensão e influência das transformações operadas nas Universidades europeias, no intercurso da primeira década dos anos 2000 (no bojo da Reforma de Bolonha e construção do EEES), na reforma universitária brasileira deste mesmo período. Não se trata de um estudo comparativo, e, portanto, não analisaremos detidamente cada uma destas mudanças e sua projeção na realidade brasileira. Este movimento já foi feito por Siebiger (2013). Nesta Tese, captaremos as diretrizes e orientações mais gerais, reforçadas pelo modelo educacional de Bolonha, e a extensão deste ideário para os países latino-americanos, especialmente, o Brasil. Faremos isto com o intuito de problematizar a reatualização do caráter dependente da Universidade Brasileira (sendo a histórica importação de modelos educacionais estrangeiros, uma de suas expressões).

Com este intuito, e munidos das evidências expostas nos itens anteriores, valer-nos-emos das elaborações teóricas de Bianchetti (2015) para avançar na introdução do tema da transnacionalização do modelo de Bolonha e o seu alcance na América Latina, especialmente na realidade universitária brasileira.

Diferentemente de Palma (2019), que compartilha do léxico de Bolonha (os seus fundamentos na ‘sociedade do conhecimento’, o ‘modelo de aprendizagem por competências’ etc.), a crítica recuperada por Bianchetti (2015) estando baseada em autoras como Robertson (2009), avança no debate acerca da transnacionalização da educação superior. Denuncia, para tanto, a relação da Universidade com o mundo empresarial e as conexões institucionais entre países e blocos econômicos no âmbito da globalização do modelo de Bolonha (BIANCHETTI, 2015).

Seus estudos apontam que o Plano de Bolonha integra as estratégias de retomada da hegemonia europeia (abalada particularmente no pós-Segunda guerra) através da criação do EEES – a fim de tornar as Universidades competitivas frente às iniciativas de internacionalização requerido pelos processos de mundialização do capital. Nesta direção, a

Reforma de Bolonha converge com os desígnios do mercado sob o discurso de modernizar a educação superior, adaptar a Universidade tornando-a mais operacional e fluida.

Amparado em Robertson (2009), aquele autor chama a nossa atenção sobre as relações entre a Estratégia de Lisboa para a educação superior, e a sua materialidade via Reforma de Bolonha. Esta relação entre Bolonha e a Agenda de Lisboa revela a interação entre os setores da educação e as políticas econômicas. Constitui-se enquanto estratégia no sentido de aumentar a atratividade da Europa como mercado global de educação superior. Se incorpora aos esforços da UE para melhoria da posição econômica europeia e influência no mundo, anunciando a necessidade de modernizar a gestão universitária (seu financiamento e estrutura curricular e de pesquisa) para atração de mentes e mercados (ROBERTSON, 2009).

Da nossa parte, o contato com a supramencionada literatura permitiu-nos constatar que *o fato de o processo de Bolonha ter se tornado base para reestruturação interna da Universidade brasileira da primeira década dos anos 2000 (uma referência importante para a construção de modelos educacionais), é um indicador que expressa o caráter dependente da Universidade brasileira*. Interessou-nos evidenciar as motivações socioeconômicas e ideopolíticas da extensão da influência de Bolonha para outros países e continentes – o modo através do qual este modelo educacional, baseado na aquisição de competências e habilidades comuns (no sentido do desenvolvimento de titulações comparáveis e compreensíveis), foi amplamente disseminado na América Latina e Caribe.

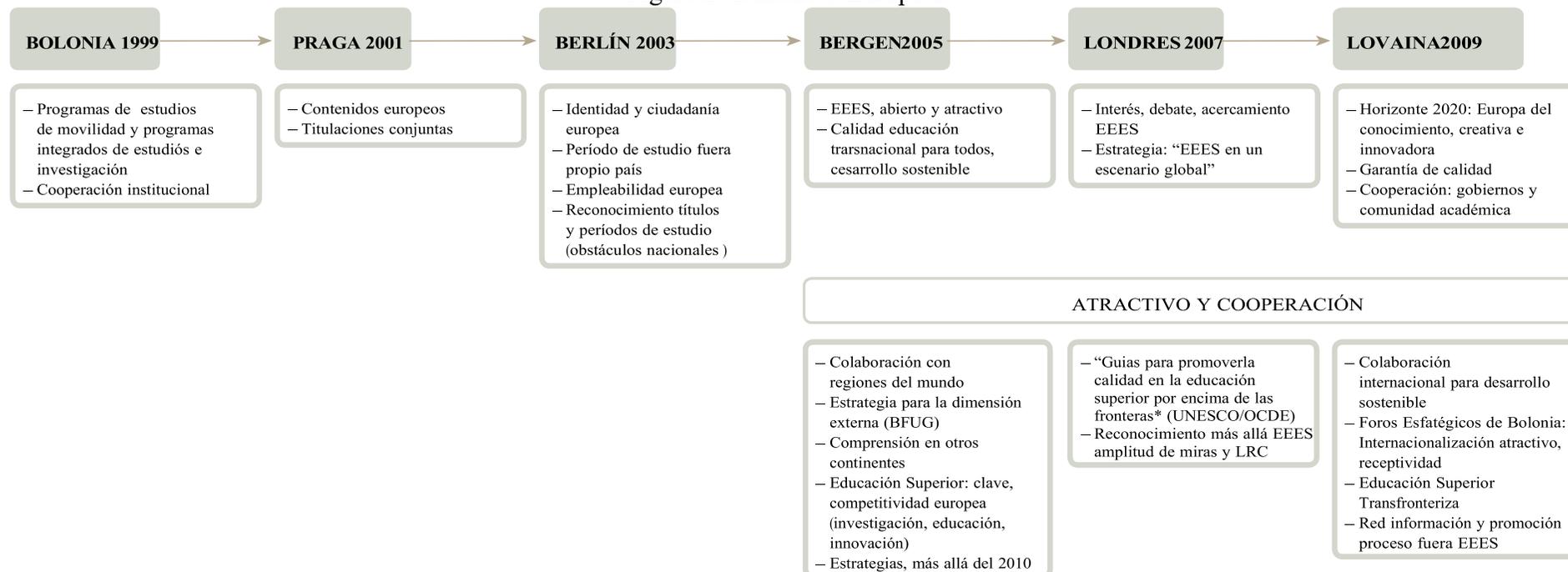
Utilizamos o material produzido por Palma (2019), como fonte de dados para evidenciar os termos a partir dos quais se anuncia o interesse europeu em expandir o seu modelo educacional para além dos limites do seu continente. Tal interesse aparece elucidado no eixo que trata da ‘dimensão europeia’ no âmbito da Reforma de Bolonha.

A denominada ‘dimensão europeia’ aparece na Declaração de Bolonha de 1999 como um dos objetivos para criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. A operacionalização desta estratégia prevê: a integração de programas de estudos nacionalmente e internacionalmente, o fomento de cooperação interinstitucional, a mobilidade estudantil e docente. Ademais, acena para o interesse de ‘promoção do sistema europeu em todo o mundo’.

A globalização do modelo de Bolonha como parte dos esforços do eixo da dimensão europeia é uma estratégia que vai ganhando corpo teórico nos demais Comunicados, amparada nos conceitos de ‘educação transnacional’, ou ‘educação superior transfronteiriça’ (termos que aparecem no Comunicado de Praga de 2001 e no Comunicado de Lovaina de 2009). Tal como

demostra Palma (2019), num ‘cronograma’ de elaboração própria com a evolução da abordagem do eixo ‘dimensão europeia’ pelos Comunicados de Bolonha:

Figura 2- Dimensão Europeia



Fonte: Muñoz (2019, p. 111)

Buscamos nos resultados da análise de conteúdo da Declaração de Bolonha e dos Comunicados (da primeira década dos anos 2000), construída pela supramencionada autora, as referências que estes documentos fazem à ‘dimensão europeia’. Fizemos isto no intuito de demonstrar os termos a partir dos quais a Europa manifesta o seu interesse na transnacionalização do modelo de Bolonha para outros países e continentes. Dentre os principais resultados encontrados, destacamos:

- O Comunicado de Praga de 2001 coloca a necessidade de impulsionar conteúdos europeus, especialmente em títulos e currículos ministrados em colaboração com instituições de diferentes países. Enfatiza as exigências de colaboração intragovernamental entre os países para o desenvolvimento de uma educação transnacional.

Segundo Siebier (2013), é neste Comunicado que é anunciado o objetivo de promoção da ‘atratividade do EEES tanto aos estudantes da Europa como de outras partes do mundo’. Tal objetivo seria alcançado pelo estabelecimento de um ‘quadro europeu comum de qualificações’⁴⁰ capaz de aumentar a legibilidade e a comparabilidade dos graus acadêmicos do ensino superior europeu em todo o mundo.

- No Comunicado de Berlin de 2003, o ‘atrativo da educação superior europeia’ aparece como um desdobramento conceitual da estratégia da ‘dimensão europeia’. Comporta, por sua vez, as propostas de criação de programas de bolsas para estudantes do ‘terceiro mundo’, nos termos do Comunicado, para reforçar esta atração e abertura. Ademais, as organizações de Cooperação internacional, tais como o Comitê de Seguimento da União Europeia, América Latina e Caribe (EULAC) são mencionadas no texto, evidenciando o ‘interesse de Bolonha em outras regiões do mundo’.

A promoção deste ‘atrativo da educação superior europeia’ no âmbito da estratégia da dimensão europeia além da oferta de bolsas para estudantes ‘terceiro mundistas’, reforça a cooperação com outras regiões do mundo mediante a promoção de conferências e seminários do processo de Bolonha. O chamamento é para o estímulo às iniciativas das Instituições de Ensino Superior de diferentes países para elaboração de programas integrados de titulações e qualificações conjuntas, reunindo recursos acadêmicos e tradições culturais.

- No Comunicado de Bergen, de 2005, o termo ‘atrativo do Espaço Superior Europeu’ aparece articulado à ‘dimensão externa do EEES’ como uma evolução da

⁴⁰ Especial atenção também é dada aos mecanismos de garantia de qualidade (acreditação e certificação).

estratégia da Dimensão europeia da Declaração de Bolonha. Outra vez é reforçada a necessidade de ‘melhorar a compreensão do Processo de Bolonha em outros continentes’ e de ‘identificar outras regiões para colaborar’. Também convoca o BFUG⁴¹ para elaborar estratégia para a chamada “dimensão externa”.

- No Comunicado de Londres, de 2007, o subtópico intitulado ‘ O Espaço Europeu em um contexto global’ contempla os elementos inicialmente vinculados à dimensão europeia, que, à sua vez, foi desdobrando-se na pauta da ‘dimensão externa do Processo de Bolonha’ em outras regiões do mundo.

Neste documento, o ‘Marco de qualificações do EEES’ é também mencionado como sendo chave para a globalização do modelo de Bolonha. O interesse e esforços de aproximação da Europa de outras partes do mundo (para disseminação do modelo de Bolonha) é novamente apontado. A produção de informação sobre o Modelo é elencada nas prioridades definidas no Comunicado, para ‘melhorar as informações disponíveis nos websites’, ‘melhorar o reconhecimento das qualificações’, ‘avaliar qualificações de outras partes do mundo com uma ampla gama de pontos de vista’, ‘basear reconhecimento em LRC’.

- No Comunicado de Lovaina, de 2009, a estratégia da ‘dimensão europeia’ (que desenvolveu as questões relacionadas com as relações internacionais de Bolonha, nos textos dos demais Comunicados) foi abordada numa subseção intitulada ‘Acessibilidade Internacional’. No seu bojo foram explicitadas as seguintes intenções: 1. atividades de internacionalização, 2. Colaboração internacional para o desenvolvimento sustentável, 3. Promoção de atratividade e receptividade, 4. Parceria com outras regiões do mundo com Fóruns Estratégicos de Bolonha, 5. Normas e Diretrizes europeias de Garantia da Qualidade.

- No Balanço feito pela declaração de Budapeste-Viena, 2010, reconhece-se o ‘interesse de outras regiões do mundo’ e a ‘visibilidade da educação superior europeia’, ao mesmo tempo em que reitera-se a necessidade de ‘intensificar políticas de diálogo e cooperação’. Propõe-se a ‘cooperação de professores e investigadores em redes internacionais’.

Outra abertura dada ao tema da globalização do modelo de Bolonha foi dada pelo lançamento da Área Europeia de Ensino Superior. Este episódio contribuiu para

⁴¹ Em inglês, Bologna Follow Group.

situar o processo de Bolonha numa nova fase – com foco na redução das diferenças de implementação nos países que compõem o EEES.

A discussão sobre a situação da Área Europeia de Ensino Superior em escala global foi realizada no Terceiro Fórum de Política de Bolonha . Este Fórum foi composto por membros e diretores de delegações de 47 países da EEES e de outros 19 países, juntamente com representantes de organizações internacionais no campo do ensino superior. Sua organização ocorreu em conjunto com a Conferência Ministerial em Bucareste, em abril de 2012.

Palma (2019) nos conta que a discussão fomentada neste espaço, foi construída em torno do documento: ‘Além do processo de Bolonha: Criação e conexão de espaços educacionais nacionais, regionais e globais’. Os quatro principais pontos discutidos foram: responsabilidade pública e ensino superior no contexto nacional e regional, mobilidade acadêmica global: incentivos e obstáculos, equilíbrios e desequilíbrios, abordagens globais e regionais para melhorar a qualidade do ensino superior, contribuição das reformas do ensino superior para melhorar a empregabilidade dos graduados.

Ainda sobre o eixo ‘dimensão europeia’, a pesquisa realizada por Siebiger (2013) comparou os documentos referenciais da reforma europeia com os principais documentos que fundamentam as medidas de reestruturação da educação superior brasileira da primeira década dos anos 2000. Incorporamos as suas conclusões como fonte de dados para avançar nos objetivos da presente Tese, considerando, assim como este autor, que os documentos referenciais Bolonha, indicam os seguintes interesses que justificam o objetivo do ‘alcance mundial’ da Reforma (SIEBIGER, 2013):

- Aumentar a presença da Europa no mundo por meio de políticas de divulgação e de tração de estudantes, docentes e pesquisadores de outros continentes ao EEES;
- Expandir as diretrizes da reforma europeia a outros continentes, buscando o alinhamento de seus sistemas educacionais ao espaço europeu, numa perspectiva de educação transnacional (por meio da cooperação e do diálogo político);
- Estimular a atratividade e a competitividade desse espaço.

Concretamente, a estratégia da dimensão europeia do Processo de Bolonha e criação do EEES (as decisões da Comissão Europeia (C.E.) de expandir o modelo educacional de Bolonha para países e continentes) pode ser evidenciada na influência do Programa Tuning (BENEITONE ET AL, 2007) nas reestruturações curriculares

internacionalmente, orientadas pelo modelo das competências⁴². Os desdobramentos do referido Programa na América Latina, e, mais especialmente no Brasil, na sua articulação com o REUNI e a proposta da Universidade Nova será abordado, mais detidamente, no item seguinte.

2.5 DIÁLOGOS (LATINOS) COM A REFORMA DE BOLONHA

No percurso investigativo da tese deparamo-nos com a seguinte questão: *a Reforma de Bolonha assume, de fato, um protagonismo no que tange a atual transformação universitária em escala mundial?* A pesquisa desenvolvida nesta Tese afirma esta questão, contudo, a resposta à este questionamento não é um tema consensual entre os pesquisadores da educação superior.

Estudiosos da Reforma no âmbito europeu, tal como a Prof^ª. Dr^ª. Amélia da Universidade do Porto⁴³, consideram que a Reforma de Bolonha incorpora as diretrizes neoliberais que já vinham sendo impostas à nível supranacional. Isto faz com que o foco da análise não deva recair em Bolonha, mas sim na mercantilização da educação superior (nas políticas neoliberais para a educação superior).

Concordamos com esta afirmação no sentido de que pensamos que Bolonha seja expressão da orientação mercantil imperante nas políticas sociais como um todo, e, neste caso, especialmente na educação. E em se tratando de prioridade de pesquisa, o próprio capitalismo e o regime neoliberal é o que explica, em primeira instância, o tom da Reforma de Bolonha.

Contudo, (e, neste aspecto justificamos a importância deste indicador acerca da determinação transnacional de Bolonha), *por ser (Bolonha) um potente compilado de propostas que unifica organizações e sujeitos políticos de países centrais em torno de uma concepção hegemônica de educação, a Reforma dá corpo à um determinado projeto educacional – servindo, portanto, de referência em escala transnacional.*

⁴² Para conhecimento do modelo das competências, consultar Projeto Tuning – América Latina. Primeira fase – 2004-2007. Disponível em: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>. Acesso em julho de 2020. Para uma crítica aprofundada deste modelo recorrer aos estudos de Aboites (2010) que alertam para as suas principais implicações: formação profissional fragmentada e alinhada às exigências dos grupos empresariais.

⁴³ Em entrevista informal concedida no período de estágio internacional que realizamos na Universidade do Porto.

Para uma breve ilustração da supramencionada afirmação, dispomos, no quadro a seguir, as propostas que antecedem Bolonha (e que são incorporadas por esta Reforma) – com destaque para o Programa Erasmus e o o mecanismo do Suplemento ao Diploma.

Siebigger (2013) propõe uma cronologia acerca da construção de uma dimensão europeia da educação superior, baseada em duas fases. A primeira fase compreende o período de 1953 a 1985, e contempla desde a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1951), até a realização da Conferência sobre Cooperação no Ensino Superior na Comunidade Europeia (1985); a segunda fase (1987 a 1998), compreenderia o período desde a criação do Programa Erasmus (1987), até a realização da I Conferência Mundial da Educação Superior (1998). Desta cronologia, recorreremos a alguns antecedentes situados na segunda fase, concordando com a observação feita pelo mesmo autor de que nesta fase se evidencia uma maior abertura à participação de demais países no processo de Reforma. O marco deste período é a criação do Programa Erasmus, em 1987.

Quadro 3- Antecedentes da Reforma de Bolonha

MAGNA CHARTA (1988)	-Os princípios fundamentais das Universidades, dispostos nesta Declaração Universal, foram anunciados como referência da Declaração de Bolonha de 1999.
ERASMUS (1987)	- O Programa Erasmus foi incorporado por Bolonha como sendo um dos principais mecanismos de viabilização da mobilidade estudantil.
CONVENÇÃO SOBRE RECONHECIMENTO DAS QUALIFICAÇÕES RELATIVAS AO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO EUROPA CONVENÇÃO DE LISBOA (1997)	- A Convenção de Lisboa propôs medidas de reconhecimento de diplomas, certificados, títulos e estudos, com vistas à mobilidade, ao prosseguimento de estudos e à empregabilidade. Nessa convenção, é criada também a rede de centros nacionais de informação ENIC ⁴⁴ , bem como o Suplemento ao Diploma ⁴⁵ . Configura -se como sendo uma das principais normatizações assumidas pelo Processo de Bolonha que dispõe sobre as questões de reconhecimento de títulos e estudos. Foi a última decisão do Conselho Europeu antes de se iniciar o processo de Reforma a partir das declarações de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999).

Fonte: a autora, referenciada em Siebigger (2013).

Nesta direção, pensamos que *o poder ideológico que Bolonha assume ao vocalizar um projeto educacional em disputa nas Universidades, é significativo a ponto*

⁴⁴ Os Estados signatários deveriam constituir Centros Nacionais de Informação sobre seus sistemas de ensino superior. Para tanto, cria-se a Rede Europeia de Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento Acadêmico e Mobilidade (European Network of National Information Centres on academic recognition and mobility/ENIC), que atuarão em parceria com os NARIC's nacionais (PORTUGAL, 2012 APUD SIEBIGGER, 2013).

⁴⁵ O Suplemento ao Diploma é um documento padrão (emitido na língua oficial do país de origem e em inglês) que é expedido junto ao Diploma, com as informações da Universidade e do curso onde o estudante concluiu a sua formação.

de fazer dela uma mediação fundamental para a compreensão das mais recentes reformas universitárias. No Brasil, autores como Bianchetti (2015), Cislagui (2010), Siebiger (2013), também se orientaram nesta direção.

Uma explicação possível é a de que, neste país, Bolonha teve uma significativa repercussão, a ponto do principal programa governamental de reforma universitária implementado no período de 2007 a 2012, o REUNI, ter sido diretamente influenciado por esta Reforma.

Vejamos este caso mais de perto, a partir da identificação das relações existentes entre o Programa REUNI, o Projeto Universidade Nova, e a Reforma de Bolonha. Esta última será abordada a partir da experiência concreta de transplantação (ou, pelo menos da tentativa) de um de seus programas (o Projeto Tunning) para a realidade latino-americana (a partir do Programa Alfa Tuning).

Enfatizamos que não é do interesse desta Tese realizar uma exposição detalhada sobre o Reuni. A bibliografia sobre o tema é bastante vasta. Para o leitor que pretende aprofundar sugerimos os trabalhos seminais de Cislagui (2010, 2011). O mesmo vale para o Projeto da Universidade Nova a respeito do qual a publicação de Santos & Filho (2008) permite a compreensão da proposta. E para maior conhecimento do Projeto Alfa-Tuning, indicamos a pesquisa de Ferreira (2014). Aqui, partimos das elaborações daqueles autores para avançar na identificação dos ‘nexos’ entre estas propostas. A unidade entre as referidas propostas será o fio condutor da exposição seguinte:

2.6 O ELO ENTRE O REUNI, A UNINOVA E O ALFA-TUNING

No âmbito do debate em torno da necessidade de reformar a Universidade brasileira e os seus modelos universitários, a proposta de uma ‘nova arquitetura curricular’, criada e defendida pelo ex-reitor da Universidade Federal da Bahia, o Prof. Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho⁴⁶; e referenciada nas chamadas ‘competências pedagógicas’ do Projeto Alfa-Tuning – foi amplamente disseminada em território nacional.

O projeto Universidade Nova (Uninova), foi uma proposta de alteração na estrutura dos cursos de graduação, mediante a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI). Concebeu a formação universitária geral, como uma espécie de

⁴⁶ Esteve à frente da Reitoria da UFBA, no período de 2002 a 2010.

‘pré-graduação’ que deveria anteceder a formação profissional de graduação, e a formação científica ou artística da pós-graduação (SANTOS; FILHO, 2008).

Sob o título “Nem Harvard, nem Bolonha”, Santos & Filho (2008, p. 231) anunciam que o projeto da Uninova implicaria na transformação radical da arquitetura acadêmica da Universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos históricos. Tal alteração curricular possibilitaria a construção de 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 regimes⁴⁷.

Ao nosso ver, é significativo considerar que a proposta de modelo universitário que obteve ampla circulação no Brasil da primeira década dos anos 2000, fez menção direta ao Processo de Bolonha (junto ao modelo norte-americano): incorporou o seu léxico – os conceitos de ‘competência’, ‘flexibilidade da formação’, ‘mobilidade estudantil’, ‘autonomia estudantil’ – e propôs a reestruturação curricular, a partir da introdução do sistema de ciclos no âmbito do chamado Bacharelado Interdisciplinar.

Para Santos & Filho (2008, p. 222), a organização curricular por ciclos na formação universitária não seria inédita no Brasil ou no mundo. “[...] o regime de ciclos predomina[ria] em praticamente todos os países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico-tecnológico”. Outras regiões do mundo, como Sudeste Asiático e Oceania também adotavam modelos convergentes. Na América Latina, países como México e Cuba, começaram a implantar cursos de ‘pré-graduação’ (ou ‘cursos de ingresso’) como primeiro ciclo, prévio às carreiras profissionais. E, complementam os mesmos autores, no Brasil, a Universidade Federal do ABC⁴⁸ já adotava o Bacharelado Interdisciplinar como requisito para licenciaturas e engenharias e outras nove universidades federais apresentaram propostas ao REUNI incluindo, de modo ainda restrito, propostas similares ou convergentes como Bacharelados em Grandes Áreas (SANTOS; FILHO, 2008).

No seu texto, os autores afirmam que a estruturação curricular por ciclos é adotada nas Universidades norte-americanas desde 1910. E justificam sua atualidade ao mencionar a Reforma universitária europeia a partir do Processo de Bolonha (iniciado em

⁴⁷ Lima et al (2008) avança na crítica da relação do Projeto Uninova com o Processo de Bolonha.

⁴⁸ O Grande ABC está inserido a sudeste da Região Metropolitana de São Paulo e é composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

1999), cujo modelo, prioriza estudos gerais no primeiro ciclo e inspira a estruturação de proposta nesta direção. O sistema de ciclos foi incorporado no Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária brasileira/PL, cujo principal expoente, em termos de operacionalização de suas diretrizes nas IFES, foi o próprio Reuni.

O Reuni foi instituído pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Sob a proposta do ‘melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)’ (BRASIL, 2007b), pretendeu promover o alcance gradual de uma taxa de conclusão média dos cursos de graduação num percentual de 90%, concomitante ao aumento da relação professor aluno para dezoito – ao final de cinco anos, a partir da data de início dos planos de reestruturação formulados pelas IFES.

Para o alcance de tais metas, o Programa assumiu como principais diretrizes a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, reestruturações curriculares, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (MEC, 2009, p. 35). Estas mesmas diretrizes foram incorporadas pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

No seu primeiro ano de implantação do REUNI, de 2008 a 2009, registrou “[...] acréscimo de 43,1 mil vagas totais, das quais, 22,3 mil vagas nos cursos noturnos e 13,2 mil vagas nas licenciaturas” (MEC, 2009, p. 36). Para o ano de 2012, o REUNI previa a expansão dos cursos de graduação em 53%, 70% de expansão das vagas e 60% em matrículas (MEC, 2009). Além da redução do custo-aluno-graduação de R\$ 15,1 mil, em 2007, para R\$ 9,4 mil em 2012 (38%). Uma das críticas feitas ao REUNI, recuperada por Machado (2013) é a de que houve uma desproporção entre as metas de expansão almejadas e a construção dos meios necessários no que tange a ampliação da estrutura física e de recursos humanos das Universidades federais. O REUNI chega a sua conclusão, em 2012, com obras ainda inacabadas.

Este programa governamental compartilhou da atmosfera teórica de Bolonha na proposição das reestruturações curriculares. E, por sua vez, aproximou-se do Projeto da Universidade Nova como impulsionador da sua execução (assim como das demais iniciativas inovadoras de reestruturação curricular e adesão ao sistema de ciclos. Nas palavras do ex-Reitor da UFBA:

Creio que esse novo modelo de universidade, a Universidade Nova, internacionalizada de certo modo (do nosso modo), poderá resultar do

intercâmbio entre a rede universitária brasileira (e latino-americana) e a matriz intelectual e cultural do continente europeu, atualizada e fortalecida pelo Processo de Bolonha. Vamos conectar em rede as instituições de conhecimento europeias e brasileiras, com um animado e profícuo trânsito atlântico de docentes, pesquisadores, estudantes e gestores universitários, trazendo muitas novidades para dentro do campus universitário. Dessa forma, intensificaremos as trocas acadêmicas e o intercâmbio científico, tecnológico, artístico e cultural. (SANTOS & FILHO, 2008, p. 181.)

Aspectos desta ‘matriz intelectual e cultural do continente europeu’ foram disseminados nas Universidades brasileiras a partir de Projetos como o Alfa-Tuning. Na sua versão latinizada, o chamado Projeto Alfa-Tuning, expressou as primeiras tentativas de integração latinoamericana ao Processo de Bolonha, a partir da transplantação deste modelo à América Latina. O objetivo seria o de estabelecer um parâmetro para homogeneizar os currículos sob o enfoque da metodologia das competências.

Foi um projeto aprovado, em 2002, por um grupo restrito de representantes de Universidades europeias (07) e latino-americanas (08), e, não foi amplamente difundido na comunidade universitária. No caso brasileiro, não existe registros de uma adesão governamental ao projeto. A sua projeção internacional se deve ao fato de ter contado com apoio institucional e financeiro da Comissão Europeia. Pesquisa realizada por Rueda & Lima (2017) demonstra, inclusive, o desconhecimento dos professores de Universidades, como a Unicamp, do referido Projeto.

Contudo, os estudos de Aboites (2010), Rueda & Lima (2018), Ferreira (2014) também concordam acerca da expressividade do Alfa-Tuning para compreender a direção das reformas universitárias latino-americanas. No caso brasileiro, a pesquisa de Ferreira (2014) nos informa que o ritmo da operacionalização do Projeto seguramente não acompanhou a projeção, mais acelerada, das suas ideias. Segundo os Relatórios, dispostos em Rueda & Lima (2017), a primeira fase de implementação do projeto contou com a participação de 135 universidades e a segunda fase com 101.

O ideário das competências proposto no âmbito do Projeto, como sendo um modelo formativo, ganhou espaço nas Universidades brasileiras vinculado à concepção de modernização da educação superior. Este mesmo autor defende em sua dissertação de mestrado, de 2014, que o Projeto Alfa-Tuning não é uma realidade concreta (em se tratando da efetividade da sua operacionalização), mas a existência de movimento

favorável à sua adesão indica a necessidade da sua constante problematização pela comunidade acadêmica (FERREIRA, 2014).

Na primeira década dos anos 2000, o Projeto Alfa-Tuning influenciou o modelo universitário da chamada Universidade nova, que por sua vez, repercutiu no REUNI (considerado aqui como sendo o programa mais expressivo da expansão universitária promovida pelo governo federal no âmbito das IFES). As propostas de reestruturação curricular em disputa nas Universidades federais brasileiras, neste período, evidenciam esta influência⁴⁹. Este é o caso dos Bacharelados Interdisciplinares.

Os chamados Bacharelados Interdisciplinares⁵⁰ (BIs) (ou, primeiro ciclo⁵¹) foram concebidos e implantados como respostas às reestruturações curriculares previstas pelo REUNI. São programas de formação em nível de graduação de natureza geral, organizados para conferir diplomação nas grandes áreas do conhecimento. Dentre outros aspectos, sua estrutura curricular valoriza:

- A Interdisciplinariedade (relações entre áreas de conhecimento e componentes curriculares);
- Desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes (e o reconhecimento, validação e certificação dos que são adquiridos em outro contexto);
- Mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional.

O documento *Referenciais...* notoriamente recupera o extrato do texto da Universidade Nova (SANTOS & FILHO, 2008) que faz alusão à influência do Processo de Bolonha. Tal documento anuncia que a inspiração em Bolonha (e, também, nos *Colleges* estadunidenses e na organização da Universidade de Brasília proposta por Anísio Teixeira) não impede a criação de um ‘desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica’, constituindo-se em ‘uma proposição alternativa aos modelos de formação das universidades europeias do século XIX, que ainda predominam no Brasil, apesar de superados em seus contextos de origem’. Sobre este último aspecto, nos parece que o que está em xeque é a reatualização

⁴⁹ Os projetos pedagógicos e ementas curriculares dos cursos também demonstram o direcionamento dado pelo ideário das competências e habilidades às reestruturações curriculares. Assim Ferreira (2014), também destacamos este aspecto como indicação de agendas de pesquisas futuras.

⁵⁰ Conferir o documento Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010.

⁵¹ O segundo ciclo de estudos é opcional e estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação stricto sensu e poderá contar com egressos do Bacharelado Interdisciplinar (SANTOS & FILHO, 2008).

da influência dos modelos europeus. O léxico mobilizado pelo mesmo Documento para justificar a proposta é o seguinte:

- flexibilidade curricular;
- liberdade para os estudantes escolherem os seus itinerários de formação;
- novas dinâmicas de desenvolvimento do conhecimento e da cidadania do século XXI;
- estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor.

Evidenciamos, com isso, que a referencialidade de modelos universitários em disputa, no Brasil, concentra-se, nas experiências dos países centrais. Em outras palavras, a proposta de reestruturação da Universidade pública brasileira mais debatida no período de análise desta Tese se inspirou numa proposta europeia. *Não seria este fato um significativo indicador da dinamização da dependência da Universidade brasileira, historicamente condicionada à influência de modelos educacionais estrangeiros, mais especialmente europeus e norte-americanos?* Este será o tema do próximo capítulo no qual abordaremos a dinâmica da Universidade dependente brasileira.

3 A DINÂMICA DA UNIVERSIDADE DEPENDENTE BRASILEIRA

3.1 EXPRESSÕES DA DEPENDÊNCIA

Nesta seção da Tese, problematizaremos a conformação da Universidade dependente brasileira na sua relação com os elementos da constituição sócio-histórica latino-americana. O interesse é o de construir mediações teóricas capazes de responder as perguntas que orientam a presente investigação: Como a condição dependente do capitalismo brasileiro dinamiza a Universidade brasileira nas primeiras duas décadas dos anos 2000? Que papel cumpre a influência de Bolonha nesta dinamização?

Explicitaremos aspectos políticos e econômicos que julgamos relevantes para a compreensão do caráter dependente da Universidade brasileira – com destaque para análises estruturais e conjunturais que estabelecem relações diretas com o objeto de pesquisa.

Situamos a análise da Universidade brasileira nas relações sociais contraditórias que estruturam a sociedade burguesa. Tal concepção se ancora no materialismo histórico

e dialético como método de investigação e explicitação da realidade. Este método ganha sentido, nas nossas análises, a partir da crítica da econômica política latino-americana e da construção de mediações teóricas entre as formas particulares à nossa realidade social e o processo de acumulação do capital em sua totalidade.

Na nossa análise, os aspectos políticos e ideológicos, que determinam a estruturação e o desenvolvimento da Universidade brasileira, passam pelo crivo da crítica acerca da sua inserção no capitalismo dependente brasileiro e a função que cumpre no padrão de reprodução do capital (OSÓRIO, 2012).

Destacamos, a seguir, elementos da constituição sócio-histórica latino-americana – referenciados nos estudos de Marini (2011) e nas sínteses de Luce (2018), Da Silva (2019), Paiva; Rocha; Carraro (2010) – que, ao nosso ver, ajudam a explicar o caráter dependente da Universidade brasileira:

- O território latino-americano (que se estende do Rio Bravo, ao norte, à Patagônia, ao Sul) é marcado por 300 anos de domínio colonial. Esta condição foi central para a acumulação primitiva de capital em escala mundial, necessária à formação do capitalismo nos países centrais.
- Os processos de independência e formação dos Estados nacionais não romperam com o colonialismo.
- A inserção latino-americana no mercado mundial, enquanto economia mercantil especializada na produção de bens de exportação (matérias-primas e alimentos), cumpriu a função de abastecer os países centrais dos alimentos necessários à reprodução da classe trabalhadora e, com isso, contribuir com o aumento da mais-valia relativa destes países.

Tais condicionamentos históricos implicaram na formação de um capitalismo dependente, no interior do qual, o ciclo do capital se desenvolve de maneira específica. Ou seja, um capitalismo que possui um desenvolvimento particular, ainda que articulado com o movimento geral do capital.

Esta especificidade é explicada por Marini (2011) ao considerar que o desenvolvimento industrial latino-americano foi realizado sob as bases de uma economia exportadora (marcada pela exportação de matérias primas e alimentos e a importação de bens de consumo manufaturados europeus), que potencializou as contradições do sistema capitalista. Assim, configurou de modo específico as relações de exploração capitalistas,

gerando, com isso, um ciclo de capital, cuja principal tendência é a *reprodução ampliada da dependência*.

Um dos elementos que caracteriza esta especificidade é o da *separação entre circulação e produção e realização das mercadorias no mercado externo*. Isto porque, o consumo individual do trabalhador latino-americano não interfere na realização do produto, mesmo que determine a taxa de mais-valia. E como isto é possível? Pelo fato de que a produção industrial latino-americana se constituiu de forma independente das condições de salário dos trabalhadores. Os bens aqui produzidos não fazem parte (ou o fazem com escassez) da composição do consumo popular.

Segundo Marini (2011), isto ocorre em dois sentidos. Primeiramente, o valor das manufaturas não determina o valor da força de trabalho, com isso (o segundo sentido), a desvalorização das manufaturas tampouco influirá na taxa de mais-valia. Do primeiro sentido este autor conclui sobre a despreocupação da produção industrial latino-americana em impulsionar a produtividade do trabalho (para, deste modo, reduzir o valor da unidade de produto e, assim, baixar o valor da força de trabalho). Isto o leva, inversamente, a buscar o aumento da mais-valia por meio da maior exploração — intensiva e extensiva — do trabalhador, assim como a redução de salários além de um limite ‘normal’. E, deste sentido, deriva um segundo aspecto, a ausência de relação entre a oferta de mercadorias e o poder de compra dos operários permite que o capitalista não enfrente problemas na esfera da circulação.

Recordemos que, de acordo com essa perspectiva de interpretação, as manufaturas não se constituíram como elementos essenciais no consumo individual do operário latino-americano. Que consequências surgem daí? Resulta que o sistema pode preocupar-se menos com a criação das condições necessárias para a reposição da força de trabalho (uma vez que o continente oferece força de trabalho em abundância e mais facilmente substituível). Consequentemente, existe uma maior exploração dos trabalhadores (MARINI, 2011, s/p):

O dramático para a população trabalhadora da América Latina é que essa hipótese foi cumprida amplamente: a existência de reservas de mão de obra indígena (como no México), ou os fluxos migratórios derivados do deslocamento de mão de obra europeia, provocado pelo progresso tecnológico (como na América do Sul), permitiram aumentar constantemente a massa trabalhadora, até o início do século 20. Seu resultado tem sido o de abrir livre curso para a compressão do consumo individual do operário e, portanto, para a superexploração do trabalho.

Nesta Tese, uma das constatações que surgem a partir da construção deste quadro teórico é a de que as tendências resultantes do modo específico como se desenvolve o ciclo do capital na economia dependente, impulsiona (e, portanto, também é uma mediação central que explica) as diferentes configurações da Universidade brasileira⁵².

Os desdobramentos extraídos dos supramencionados aportes da Teoria Marxista da Dependência/TMD, por sua vez, fundamentam a formulação de reflexões substanciais acerca da gênese e estruturação da Universidade dependente brasileira, tais como:

- A relação da Universidade com os projetos de desenvolvimento nacional;
- O papel desempenhado por ela para reproduzir um padrão de reprodução do capital assentado na superexploração;
- A relação entre o conhecimento produzido nesta Universidade e o aumento da produtividade do trabalho;
- A atuação desta Universidade na conformação da superexploração desde dentro (da Universidade) e desde fora;
- A dinâmica da Universidade para dar continuidade (ou romper com os) [aos] elementos da formação sócio-histórica brasileira.

Ultrapassa os objetivos desta Tese esgotar possíveis respostas à estas reflexões. Cabe, além disso, destacar que tais reflexões já emergem aqui como resultados de pesquisa. Pois, é no percurso investigativo que se formulam as alternativas teóricas capazes de captar o movimento real do objeto. Neste sentido, os desdobramentos teóricos necessários para maturar as questões de pesquisa se revelam, também, no próprio processo de captura do objeto de investigação.

Apontamos, contudo, outros elementos que podem contribuir para a formulações de algumas respostas. Uma primeira chave teórica é a questão da produtividade do trabalho.

Faz parte da dinâmica do capital a busca constante pelo aumento da produtividade do trabalho porque assim consegue baixar os preços das mercadorias e aumentar os seus lucros. É próprio do sistema capitalista o revolucionamento constante da produção para o alcance de tais objetivos.

⁵² Esta constatação merece ser mais profundamente evidenciada em pesquisas futuras nossas ou de demais pesquisadores envolvidos com a temática.

Neste sentido, o desenvolvimento de novas tecnologias, de maquinário, de conhecimento, de informação e das comunicações impulsiona o aumento do lucro capitalista (isto ocorre até que tais investimentos se generalizem entre os capitalistas). O investimento nestes fatores provoca o aumento da composição orgânica do capital: o aumento no investimento em capital constante, em detrimento ao investimento em capital variável.

O que resulta desse processo? A interferência na composição orgânica do capital, o aumento de capital constante, faz com que uma quantia cada vez maior de capital seja exigida para a extração de mais valia, o que induz, tendencialmente à queda da taxa de lucro. Concentremo-nos na particularidade do funcionamento desta tendência mais geral (do sistema do capital) na América Latina:

A dependência dinamiza as relações de produção capitalistas na sua totalidade. Os mecanismos que intensificam a exploração do trabalho na América Latina, podem ser utilizados para reverter o problema da tendência da queda da taxa de lucro nos países centrais. Como?

Por exemplo, o mecanismo da superexploração do trabalho acionado na América Latina viabiliza que a região seja provedora de matéria-prima e gêneros alimentícios a baixo custo para os países centrais. Estes, por sua vez, conseguem, com isso, que os seus trabalhadores se reproduzam a um menor custo, podendo gerar redução dos salários e consequente aumento da mais valia relativa, para os capitalistas (PAIVA; ROCHA; CARRARO, 2010).

Quanto à Universidade no sistema do capital, estando relacionada com o desenvolvimento daqueles fatores que impulsionam a elevação da composição orgânica do capital, pensamos que a sua função social esteja articulada com o aumento da produtividade do trabalho. Mas, do ponto de vista do nosso objeto de pesquisa, como a Universidade dependente se movimenta neste processo?

A Universidade está duplamente implicada neste processo: 1. tanto desenvolve os setores através dos quais o capital revoluciona a produção, e, neste sentido é tensionada a ocupar funções cada vez mais estratégicas na criação das condições para reprodução ampliada do capital, 2. como contribui para a operação dos mecanismos que contrarrestam àquelas tendências. A Universidade se expressa na própria contradição do sistema do capital. Este sistema, ao mesmo tempo que propicia a operação da lei tendencial da queda da taxa de lucro, desenvolve mecanismos que neutralizam os seus

efeitos. Entre tais mecanismos destacam-se os que favorecem o aumento da taxa de exploração sem elevar a composição orgânica do capital, como o prolongamento da jornada de trabalho, a intensificação do trabalho e a remuneração da força de trabalho abaixo de seu valor (OSÓRIO, 2012). O funcionamento da estrutura dependente: suas leis particulares e seus mecanismos estruturantes, apresenta-se, para tanto, como importante chave teórica no desvelamento das reflexões acerca da Universidade dependente brasileira. Contemplaremos este tema, mais detidamente, no item a seguir.

3.2 A UNIVERSIDADE E A CONFORMAÇÃO DOS MECANISMOS DA ESTRUTURA DEPENDENTE

O pressuposto assumido na exposição deste item é o seguinte: *as leis tendenciais particulares da dependência (os seus mecanismos estruturantes) nos ajudam a compreender a particularidade da Universidade dependente brasileira*. Nesta direção, exporemos algumas considerações teóricas acerca do funcionamento da estrutura dependente. A começar pela categoria original do marxismo latino-americano: a *dependência*. Segundo Luce (2018, p. 205):

Falar em dependência é “[...] explicar com rigor crítico, que as tendências alienantes, destrutivas e disruptivas do modo de produção capitalista agudizam-se sob as relações de dependência, redobrando as relações de exploração e, com elas, a necessidade de rompimento com esta forma histórica de organização da vida para dar lugar a uma forma superior mediante a construção do socialismo”.

O mesmo autor também nos informa o que a dependência *não é*:

“[...] não é sinônimo de: a. estagnacionismo; b. dependência externa; c. outro modo de produção; d. categoria tautologicamente definida; e. herança colonial; f. insuficiência de capitalismo; g. interdependência; h. fusão com o sistema-mundo, i. reformismo; j. categoria em que a luta de classes é ausente (LUCE, 2018, p. 198).

De acordo com o que nos aporta o programa da Teoria Marxista da Dependência/TMD, desenvolvido por Marini (2011), Osório (2012), e recuperado por Luce (2018), Paiva; Rocha; Carraro (2010) e Da Silva (2019), *compreende-se por dependência*:

a) a forma particular de funcionamento da produção capitalista nos países periféricos;

b) a característica que perpassa todas as formações econômico-sociais subordinadas ao imperialismo;

c) a condição particular pela qual a acumulação de capital ocorre na economia dependente na qual mais desenvolvimento capitalista implica em mais dependência;

d) a maneira pela qual as leis de funcionamento do capitalismo dependente operam para garantir a reprodução ampliada da dependência;

A condição dependente é gestada na maneira particular de formação dos Estados nacionais latino-americanos, no caráter subordinado que estrutura a relação entre países formalmente independentes (MARINI, 2011). Tal subordinação resulta do fato de que a América Latina se integrou no mercado mundial desempenhando a função de elevar a capacidade produtiva dos países centrais. Neste aspecto, inclusive, reside a diferenciação entre dependência e colonialismo, visto que a primeira pressupõe não mais uma relação entre colônia e metrópole, e sim entre países independentes (DA SILVA, 2019).

Sintetiza Marini (2011) que a condição dependente através da qual a América Latina participa do processo de acumulação capitalista define a sua particularidade histórica. Mas como se dá o funcionamento desta estrutura dependente? Quais os seus principais fatores?

Numa consideração de método, Luce (2018) nos lembra que as leis tendenciais específicas da economia dependente são expressões particulares das próprias leis de funcionamento do capitalismo. Não a viola. Não está desvinculada da lei do valor, por exemplo. Ocorre que a estrutura dependente recria fenômenos estruturais, que, a base da repetição histórica, assumem caráter de lei. Assim, a dependência se apresenta nas leis da superexploração da força de trabalho, nas transferências de valor como intercâmbio desigual e na cisão no ciclo do capital.

O quadro a seguir expõe os principais elementos que caracterizam (e explicam) o funcionamento destas leis:

Quadro 4- Elementos que explicam o funcionamento das leis

MECANISMOS ESTRUTURANTES DA DEPENDÊNCIA	ASPECTOS CENTRAIS
TRANSFERÊNCIA DE VALOR COMO INTERCÂMBIO DESIGUAL	<ul style="list-style-type: none"> - relações comerciais baseadas num sistema de troca desfavorável (deterioração dos termos de troca). - transferência de valor dos países periféricos aos países centrais. - drenagem de mais-valia para as economias centrais, via estrutura de preços do mercado mundial (baseados tanto na produtividade como no monopólio da produção), práticas financeiras impostas (pagamento de royalties, serviços estrangeiros, juros, etc.) e ação direta dos investidores estrangeiros.
SUPEREXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> - mecanismo de compensação das perdas de renda provenientes do intercâmbio desigual (acionado pelas classes dominantes dos países dependentes). - opera mediante intensificação dos processos de extração de mais-valia (em contraposição ao aumento da produtividade do trabalho) por meio de três mecanismos: a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho. -se expressa no rebaixamento dos salários da classe trabalhadora para além do limite, impossibilitando a reposição do desgaste da força de trabalho. Deste modo, o capital dependente se apropria de parte do fundo de consumo dos trabalhadores.
CISÃO NO CICLO DO CAPITAL	<ul style="list-style-type: none"> - resulta do acirramento da contradição capitalista entre produção e consumo e produção e circulação. - implica na não generalização da mais valia relativa para o conjunto dos ramos e setores da produção. - A mais valia extraordinária sustenta o subsector produtor de bens suntuários. - implica na separação entre estrutura produtiva e as necessidades das amplas massas.

Fonte: a autora referenciada em Marini (2011), Luce (2018), Da Silva (2019), Paiva; Rocha; Carraro (2010).

Tais mediações teóricas nos permitem explicar o *dilema-projeto* da Universidade brasileira, confrontando, com o auxílio das mesmas, a hipótese acerca do *caráter dependente da Universidade brasileira enquanto condição estrutural que perpassa a gênese e o desenvolvimento da mesma, e que faz com que os 'dilemas educacionais' façam parte de um projeto educacional.*

3.3 O DILEMA-PROJETO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A Universidade brasileira nasce como resultado da conglomeração das antigas escolas superiores⁵³ e estrutura-se conforme um ‘padrão brasileiro de escola superior’ (FERNANDES, 1975). Este padrão reproduz, historicamente, o ‘caráter ultra elitista’, o ‘privatismo exaltado’ das ‘elites culturais’, e, também responde por ‘restringir as oportunidades educacionais’. Tais características persistem e perpassam os processos pedagógicos, o acesso e a permanência nesta Instituição. É, pois, dentro desse padrão privatizante e elitista que as perguntas e respostas do que o mesmo sociólogo chamou de ‘dilemas educacionais brasileiros’, devem ser construídas.

Fernandes (1975), considera que os processos supramencionados respondem pela disseminação de uma ‘escola superior obsoleta’: distante dos problemas nacionais, demarcada pela hierarquização na relação professor-aluno, subsumida à lógica da acumulação de capitais, e, portanto, aos interesses privados. O ‘padrão brasileiro de escola superior’ atuaria como uma moldura para os dilemas educacionais vivenciados no país.

Mas, em que consistiria este dilema?

Este sociólogo utilizou o conceito de ‘dilema educacional brasileiro’ para explicar a contradição que demarcou episódios chaves da história da educação no Brasil (tal como a Reforma Universitária de 1968). Tal formulação teórica referiu-se ao fato de que as determinações sócio-históricas engendradas pela dinâmica do capitalismo heterônomo impunham exigências de intervenção pela educação. Contudo, o sistema educacional retrógrado era, em si mesmo, um obstáculo à efetivação dessas requisições. Ou seja, enquanto as deficientes instituições de ensino demandavam alterações estruturais e complexas, as respostas a tais necessidades educacionais, eram insuficientes.

Segundo Fernandes (1969), este movimento se dava da seguinte forma: por um lado, o avanço do estágio do capital monopolista engendrava a necessidade de extensão do ensino superior às classes subalternas e, por outro, o conservadorismo do sistema educacional limitava o acesso e resistia às mudanças internas.

Como podemos explicar este movimento apontado por Florestan Fernandes, pela crítica da economia política latino-americana?

Até o momento da elaboração teórica sobre o ‘dilema educacional brasileiro’, Fernandes (1969) compreendia a questão educacional como um fator de modernização da sociedade brasileira, cujos entraves à democratização surgiam como um dilema resultante

⁵³ Evidências deste processo podem ser encontradas em Fernandes (1975) e Cunha (2007).

de um conservadorismo social, como fator de ‘demora cultural’, de atraso. Contudo, as posteriores formulações deste intelectual acerca do capitalismo dependente (FERNANDES, 1975b) o fizeram avançar na percepção de que os problemas educacionais são engendrados pela própria reprodução dependente do capital, de tal modo que as respostas educacionais acompanham este padrão particular de reprodução.

Assim, desdobra-se das próprias elaborações do referido autor, a conclusão de que não é, predominantemente, o passado escravocrata e colonial brasileiro o que explica e condiciona os problemas educacionais neste país; mas o modo como o capitalismo dependente reatualiza a estrutura desigual que engendrou a nossa formação sócio histórica, resultando, dentre outros processos, na conformação de uma educação dependente, não como expressão do atraso ou um desvio, e sim como um projeto⁵⁴.

Nesta direção, esta Tese afirma que *é na compreensão da dinâmica do capitalismo dependente brasileiro e a superexploração da força de trabalho que o sustenta (bem como da dominação imperialista-colonialista que delinea e condiciona os dilemas educacionais brasileiros, atualizando-os), que podemos avançar na análise crítica da Universidade brasileira e a sua estrita conexão com um projeto de educação dependente e reprodutor dos interesses das classes dominantes.*

3.4 MANIFESTAÇÕES DA UNIVERSIDADE DEPENDENTE BRASILEIRA DOS ANOS 2000

A Universidade dos anos 2000 alinha-se com o perfil que nos informou Sguissard (2009): ‘neoprofissional, heterônoma e competitiva’. Ou, de acordo com Freitag, citado por Chauí (1999), uma ‘Universidade operacional’. De todo modo, expressão da transposição da lógica mercadológica para a esfera acadêmica, pretendendo-se produtiva e flexível. Chauí (1999) traduziu bem a tendência de estruturação da Universidade no bojo da contrarreforma do Estado brasileiro de 1996:

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente

⁵⁴ Este argumento é aprofundado pelo Professor Roberto Leher em entrevista concedida ao LEMA (IE-UFRJ) em homenagem ao centenário de nascimento de Celso Furtado e Florestan Fernandes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9PcbYHYWD0>. Acesso em 25.02.21.

alheios ao conhecimento e à formação intelectual [...]. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. [...] (CHAUI, 1999, S/N).

No Brasil, e em outros países da América Latina⁵⁵, estes novos parâmetros gerenciais para mensuração da produtividade da Universidade são pensados no bojo de processos políticos de reformas institucionais, cujas repercussões, amarradas aos interesses imperialistas, atingem escala mundial. A União Europeia, por exemplo, é uma referência de grande peso político no que tange à criação e, sobretudo, a disseminação de um sistema educacional mundial de modelo anglo-americano, o já mencionado Processo de Bolonha.

Apresentamos as linhas gerais do modelo educacional de Bolonha na primeira parte desta Tese, contudo, à esta altura da exposição, é válido recuperar que o chamado Processo de Bolonha se trata de uma proposta de construção de “[...] um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros (LIMA ET AL., 2008, p.10). E que para o objetivo de captar as expressões da dependência da Universidade brasileira dos anos 2000, a transnacionalização dessa proposta educacional europeia, e sua repercussão na América Latina, é uma importante evidência, uma vez que a Reforma de Bolonha foi um marco para redefinição da Reforma universitária brasileira da primeira década dos anos 2000.

Vimos que a Processo de Bolonha foi pensado para impulsionar a mobilidade estudantil, tornando a educação europeia mais competitiva e atrativa. Os críticos dessa Reforma denunciam um paradigma de educação superior, onde os processos educativos de avaliação e gestão da Universidade são inspirados numa lógica gerencial empresarial e mercantil. Nesta direção, a análise de Lima et. al. (2008, p. 14) conclui que:

O Processo de Bolonha, com vista à criação de um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo, exige um movimento em direção à convergência, para que se possa falar de um sistema, sujeito às mesmas orientações e regras, e para que a competição interna possa funcionar segundo critérios comuns e comparáveis. Um mercado competitivo de educação superior requer um mínimo de regulação relativa ao estabelecimento das grandes regras do jogo competitivo e da inclusão das instâncias competidoras, da estrutura comum dos serviços a prestar, dos critérios de avaliação da sua qualidade e da informação a prestar aos consumidores.

⁵⁵ À exemplo do Chile.

Conforme mencionamos anteriormente, no Brasil, o projeto da ‘Universidade Nova’ (SANTOS & FILHO, 2008) teve inspiração no Processo de Bolonha. Na concepção de Lima et. al. (2008), dentre as medidas contrarreformistas consolidadas no âmbito da educação superior, levadas à cabo pelo Governo Lula (2003-2010), a institucionalização do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Reuni, apresentou-se como uma possibilidade de materialização daquele projeto.

O entrelaçamento destas medidas e programas com projetos educacionais, de escala transnacional, nos habilita a supor que a feição da Universidade brasileira, a ‘Universidade operacional’, reatualiza o histórico *dilema-projeto* da educação superior sob o capitalismo dependente. *Este (dilema-projeto) se conforma no bojo das mais recentes reestruturações universitárias, formuladas a partir de projetos propostos pelos países centrais e para atender aos interesses dos mercados dominantes; não obstante, transplantadas e apresentadas como respostas governamentais à necessidade de intervenção na educação superior nos países dependentes.*

Concentremo-nos nas expressões da *Universidade dependente brasileira* na primeira década dos anos 2000.

3.5 A FACE PRIVATISTA E PRODUTIVISTA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

No período estudado nesta Tese (1999 a 2012)⁵⁶, o tema da Reforma universitária (incluído no Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, lançado pelo governo federal brasileiro, em 2007) articulou um conjunto de projetos de lei, decretos e portarias. Tais medidas dinamizaram as principais tendências⁵⁷ que conformam, historicamente, a educação superior brasileira no sentido da:

⁵⁶ Desde a assinatura da declaração de Bolonha, em 1999, no âmbito europeu – considerando a sua influência na estruturação do Programa brasileiro REUNI, até o último ano de vigência do referido Programa, o ano de 2012.

⁵⁷ Para o aprofundamento do estudo destas tendencias, consultar: Andes (2007), Lima (2005), Neves & Pronko (2008), Sguissardi (2009).

1) privatização/ mercantilização – expressa na expansão das instituições privadas e, em programas como o Programa Universidade para Todos/ProUni⁵⁸, o Fundo de Financiamento Estudantil/Fies, além das Fundações de Apoio;

2) ampliação do Ensino à Distância/EAD, cuja expressividade pode ser constatada nos dados sistematizados por MACHADO (2013, p. 134):

[...] o primeiro ano após a promulgação do Decreto nº 5.622 de 2005 [que regulamenta a Ead], já havia 349 cursos EAD oferecendo 813.550 vagas e com 207.206 alunos matriculados. Entre 2006 a 2011, o número de cursos cresceu 199%, fechando 2011 com 1.044 cursos, 1.224.760 vagas e formando 151.552 profissionais. Mais impressionante ainda foi o crescimento da taxa das vagas, que foi nada menos de 4.922%, de 2002 até 2011, taxa de crescimento nunca registrada antes na Educação Superior brasileira!

3) Aumento das exigências de produtividade (inclusive docente) na Universidade pública, especialmente a partir do Reuni.

A expressiva expansão da oferta de vagas pelo setor privado foi impulsionada e financiada por programas como o ProUni, cujo funcionamento prevê o financiamento de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes dos cursos de graduação, ou sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Por meio do ProUni, o governo opera na expansão do ensino superior, através da compra de vagas nas instituições privadas, concedendo bolsas aos estudantes requerentes ao Programa.

É a lógica da mercantilização da educação superior que sustenta o desenvolvimento de programas como o ProUni – onde o Estado firma parceria com a iniciativa privada para o provimento do bem público disposto na Constituição Federal como direito, que é a educação. Isto porque, através da adesão ao Programa, as instituições de ensino superior privadas recebem do Estado isenção fiscal sobre o pagamento de contribuições sociais. A exemplo da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) — e imposto — Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ).

Ainda sobre a inserção da política educacional no âmbito da financeirização do capital, destacamos o Fies enquanto política que também financia a Educação Superior

⁵⁸ Programa criado pela LEI Nº 11.096, DE 13 de janeiro de 2005 com o objetivo de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições particulares de educação superior.

Pública com recursos públicos. Segundo os dados dispostos em Machado (2013), em dois anos de operação, o Banco do Brasil, por exemplo, atendeu mais de 300 mil estudantes das IES privadas, somando R\$ 11,3 bilhões em contratos. A mesma autora também destaca a presença dos fundos de investimentos na aplicação de significativa quantia de capital nos negócios educacionais. O dado de que no período de 2001 a 2008, o setor de ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bi para 90, é bastante revelador.

Favorecidos pela diversificação das fontes de financiamento, os oligopólios educacionais formados pela junção de empresas tais como a: Kroton Educacional S.A. e a Anhanguera Educacional Participações S.A. lideraram tais programas atendendo a 200 mil estudantes (MACHADO, 2013). Com base nestes dados, podemos reafirmar a histórica tendência privatista da expansão universitária, traduzida, na primeira década dos anos 2000, nas isenções fiscais às IES privadas, nos financiamentos educacionais através dos créditos estudantis, sob gestão dos bancos, na inserção da educação no capital financeiro, na bolsa de valores.

A conjuntura neoliberal impulsiona, portanto, as reformas educacionais, em geral, e universitária, em particular. O seu programa aprofunda as orientações privatistas que atribuem um sentido diretamente mercantil para a educação, sendo esta chamada para compor a reprodução do capital de maneira mais direta, assumindo uma forma mercantil.

Mais recentemente, Lima (2019) evidencia em seu texto a política de aprofundamento da privatização e da mercantilização da Educação Superior a partir da instituição do Novo FIES pela Medida Provisória n. 785/2017. Segundo a autora, tal legislação dividiu o programa em modalidades, extinguindo o período de carências e obrigando os estudantes a começarem a pagar imediatamente o financiamento logo após a conclusão do curso, bem como abriu a possibilidade para financiamento pelos bancos privados, garantindo ao capital a ampliação de uma lucrativa movimentação no promissor mercado educacional. Outro fato mencionado pela mesma autora tem a ver com a criação de duas novas modalidades: o FIES Técnico e o FIES Empresa. Tal dado demonstra o fortalecimento do setor privado na política de Educação Superior brasileira. A própria Lei n. 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 reafirma esta dimensão.

A educação, sob o neoliberalismo é constantemente tensionada no sentido da apropriação da riqueza socialmente produzida, por meio de transferência do fundo

público aos grandes conglomerados de venda da mercadoria educação e superexploração daquelas e daqueles que nela trabalham. Contudo, é importante chamar atenção para o fato de que ainda que a burguesia determine o projeto educacional, operando direta e indiretamente por dentro do Estado, a correlação de forças existe. As contradições que resultam da luta de classes demarcam as disputas por distintos projetos educacionais.

Dinamizada pela política econômica e ideológica neoliberal, a educação expressa o modo como, principalmente no capitalismo dependente, o Estado cumpre a tarefa primordial de garantir a reprodução do capital (OSÓRIO, 2019). É o Estado o principal mediador da transferência do fundo público – da parcela que deveria ser direcionado às políticas sociais para a classe trabalhadora, dentre elas a educação – para os setores privados.

Sob a acentuação da dinâmica neoliberal, consolida-se a tendência do sistema de educação brasileiro de ser excludente da maioria e alheia aos interesses da classe trabalhadora. Essa situação, que se aprofunda no século XXI, já fora assinalada por Marini e Speller (1977), que, refletindo sobre a Reforma Universitária iniciada em 1968, apontaram as características fundamentais daquele processo:

O liberalismo em matéria educativa, praticado pelo regime militar, se manifesta: a) na entrega da educação superior à empresa privada, o que conduz à privatização do ensino e converte o ensino em negócio; b) liberação da matrícula, que somente encontra limites na capacidade do capital privado para criar oportunidades de ensino e na capacidade dos estudantes em aproveitá-las (entende-se aqui que essa capacidade é tanto intelectual como socioeconômica); e c) na adequação entre a oferta e demanda da mão-de-obra técnica e profissional segundo o jogo do livre mercado (MARINI&SPELLER, 1977, p.13)

A Reforma Universitária de 1968 é uma evidência histórica que também explica o atual processo de acirramento da privatização e introdução da lógica do produtivismo (sob o discurso da ‘modernização universitária’) na Universidade pública brasileira dos anos 2000. Sendo um dos mais significativos episódios da história educacional brasileira ilustra, portanto, as características mais entranhadas da Universidade no capitalismo dependente: o ‘privatismo exaltado’, o ‘caráter ultra elitista’, a ‘senilização institucional precoce’ dos ‘modelos educacionais forâneos’, que nos informou Fernandes (1975). Manifestações substanciais do seu caráter dependente.

Mas o que a Reforma de 1968 revela de estrutura (tendências repetidas ou aprofundadas), o que apresenta de particularidade?

Trataremos, especialmente, da Reforma de 1968 enquanto evidência histórica, que demarca as tendências de reestruturação universitária na etapa de transição do padrão de reprodução industrial ao padrão exportador de especialização produtiva.

3.6 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968: CONTINUÍSMOS

[...] importa, antes de tudo, num vasto atestado de incapacidade ou incompetência passado às nossas universidades e às suas centenas de professores, no que concerne a problemas de ensino, educação e cultura no país [...]. Esquece-se S. Exa. [Ministro da Educação e cultura] de que as Universidades estrangeiras, de não importa que país, são, como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais: pois com elas não se transferem para outros ambientes as condições de vida social, econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. Não temos de copiar ou transplantar modelos [...] (FOLHA DE SÃO PAULO, 1965 apud CUNHA, 1988, p. 231).

Nesta passagem do texto de um Manifesto, publicado em maio de 1965, um grupo de docentes da Universidade de São Paulo denuncia a ‘tutelage externa’ e a ‘transplantação de modelos educacionais’ que demarcam a história da Universidade brasileira; e que, portanto, também caracterizou a Reforma universitária selada em 1968.

Os condicionamentos socioeconômicos e ideopolíticos da Reforma de 1968, foram demarcados pelos processos de consolidação da sociedade urbano-industrial no Brasil – estágio de formação e expansão do ‘capitalismo competitivo’ (1860-1950) e irrupção do estágio monopolista do capital com suas novas requisições para a educação superior (SILVEIRA JR; NASCIMENTO, 2016).

A orientação do Movimento da Reforma universitária de 1968, pode ser evidenciada: 1) nos trâmites conduzidos pelas elites políticas e culturais para responder as pressões do movimento reformista; 2) nas interferências conservadoras dos governos expressas na construção de aparatos legais estreitos aos anseios das classes dominadas; e 3) nas inflexibilidades dos modelos herdados do passado (FERNANDES, 1975). Sobre estes aspectos teceremos as considerações seguintes.

Legalmente, a Reforma universitária de 1968 se expressou na promulgação da Lei 5.540 de 28 de novembro 1968, que versou sobre a organização e funcionamento das Universidades no país. A crítica florestaniana ao seu conteúdo conservador está sintetizado nas categorias ‘anti-reforma’ e ‘reforma universitária consentida’. Ambas

servem para revelar o processo de modernização conservadora do ensino superior manifestado nas propostas formuladas pelo famoso ‘GT da Reforma’.

Dentre outras medidas, o GT da Reforma propôs: alterações no regime jurídico da Universidade (de autarquia ao regime de fundações, abrindo antecedentes para a esfera privada); alterações curriculares e de gestão, a exemplo da introdução das matrículas por disciplina e conseqüente desintegração das turmas (ou seja, um potencial de desmobilização estudantil) e, a responsabilização de organismos externos à Universidade para controle e financiamento da pós-graduação. Também fomentou a participação das empresas privadas nos convênios universitários e inclusão de círculos empresariais na administração superior das Universidades e inclusão de mensalidades⁵⁹.

Por outro lado, o caráter consentido da Reforma explica-se pelo fato de ter incorporado alguns elementos progressistas da agenda política do Movimento de Reforma. Na leitura de Fernandes (1975), foram viabilizadas medidas possíveis de serem concretizadas, sem ameaçar as estruturas conservadoras da Universidade e, tampouco, abalar a ordem social. Significaram, portanto, concessões ao Movimento. Dentre as principais, destacamos a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; a instauração do regime de dedicação exclusiva docente; as reformulações no ensino de segundo grau; a exclusão da preponderância dos catedráticos na composição dos colegiados; a regulamentação da participação e representação estudantil nos órgãos colegiados das Universidades e dos estabelecimentos de ensino isolados; a progressiva unificação dos exames de ingresso; a fixação de 180 dias da duração do ano letivo regular; as normativas sobre a carreira docente (SILVEIRA JR; NASCIMENTO, 2016).

Com relação à manifestação da tutela externa na Universidade brasileira, vale destacar que a teorização da Reforma universitária de 1968 se deu com base em referenciais estrangeiros: o idealismo alemão (de extração fichteana) e o modelo organizacional resultante da experiência institucional norte-americana. Dois aspectos merecem atenção.

O primeiro deles se manifesta no próprio direcionamento dos estudos do GT da Reforma, referenciados, por sua vez, nas experiências da Universidade do Brasil e nas recomendações do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES. Tal Instituto era composto, predominantemente, por intelectuais estrangeiros, inspirados no modelo

⁵⁹ Consultar Silveira Jr & Nascimento (2016) para aprofundar nas evidências que expressam o que Fernandes (1975) chamou de “privatismo exaltado” das medidas propostas pela Reforma de 1968.

educacional norte americano. Suas orientações para a Reforma baseavam-se, para tanto, na estrutura universitária administrativa e pedagógica dos Estados Unidos, como é caso do Centro de Integração Empresa–Escola – CIEE⁶⁰.

O segundo aspecto se trata da influência dos consultores estadunidenses na condução da Reforma, e suas intervenções nas deliberações do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação e Cultura/MEC⁶¹. Destacamos a figura do consultor Rudolph P. Atcon, com as suas propostas de: dicotomização das funções de concepção e de execução no âmbito universitário; implantação de uma administração central nas instituições; criação de um conselho de reitores; e a abolição da representatividade estudantil nos conselhos; intensificação do rigor na disciplina acadêmica e eliminação das escolas e dos institutos, na direção da implantação da estrutura americana centro-departamento (CUNHA, 1988).

O exemplo mais expressivo da intervenção estadunidense na política educacional brasileira deste período é o acordo MEC-USAID. Foi um acordo firmado em 1965, visando a composição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior – EPES que colaborasse com a produção de diagnósticos e sugestão de medidas para a ‘modernização da estrutura universitária brasileira’. A USAID encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes, por seu turno, como meio para aumentar a produção industrial e agrícola.

Neste período, a refuncionalização da Universidade brasileira respondeu ao padrão vinculado à industrialização pesada. As propostas de modernização do ensino superior articulavam-se aos critérios de eficácia e eficiência e demandas inscritas no Programa de Ação Econômica do Governo – PAEG⁶². Aqui temos um exemplo de como a Universidade participa da reprodução do capitalismo dependente, conforme buscaremos desenvolver no item a seguir.

3.7 PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

⁶⁰ Como expressão do empresariamento da Universidade, o Centro de Integração Empresa–Escola – CIEE, foi apresentado como uma proposta que consistia em transmitir às empresas as contribuições teóricas dos estudantes.

⁶¹ Destacamos também o denominado *Higher education team*, formado em 1963 e sua influência junto ao propunha MEC no planejamento da reforma universitária.

⁶² Para maior detalhamento, conferir Silveira Jr. & Nascimento (2016).

Os elementos expostos até aqui situam a educação superior no Brasil, em particular a Universidade, no bojo das relações sociais contraditórias forjadas pela dinâmica dependente da nossa economia. Evidenciam, para tanto, que os ‘dilemas educacionais’ que demarcam a trajetória histórica do País, é, na verdade, a essência de um projeto de educação dinamizado pelo processo de produção e acumulação do capital nas particularidades do capitalismo dependente. Expressam, deste modo, a dependência da Universidade brasileira. Ilustram o que chamamos de Universidade dependente brasileira.

Nesta direção, e conforme apontamos em Nascimento & Souza (2021) e em Nascimento & Simionatto (2021), as configurações atuais da Universidade brasileira da primeira década dos anos 2000, correspondem à efetivação dos termos daquele *dilema-projeto*, mediada pelo aprofundamento da crise do capital, da ideologia neoliberal e do avanço da financeirização. Na esteira desses processos, a atual conjuntura econômica e política brasileira revela o acirramento da lógica mercantilista e produtivista na Universidade pública inserida no processo de radicalização do projeto liberal para o Brasil, após o golpe jurídico-parlamentar-midiático que no ano de 2016 conduziu o impeachment da então presidente Dilma Rousseff.

Tal feito acentuou, o já em curso, processo de subordinação dos recursos públicos às demandas do capital; estabeleceu uma agenda governamental ainda mais comprometida com o ajuste fiscal, o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e, por conseguinte, com a redução do financiamento público das políticas públicas de proteção social. Uma das mais marcantes expressões desse processo é a Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016, que congela os investimentos públicos por um período de 20 anos, o qual incide diretamente na diminuição drástica dos recursos destinados às Universidades públicas.

No governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, intensifica-se a reestruturação político-pedagógica da Universidade. O avanço para a privatização da educação desenhado nos últimos anos, tem sua manifestação mais recente é do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - o Future-se, uma tentativa de radicalização das imposições do capital à educação.

A proposta da *Universidade Empreendedora*, sob a orientação do mercado e atrelada à tecnociência, foi repudiada por um número significativo de Instituições Públicas de Ensino Superior, muito embora encontrou “boa guarida” entre professores-

pesquisadores que compartilhavam de tais premissas. Os três eixos condutores do Programa são: 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2) Pesquisa e Inovação; e 3) Internacionalização – sendo outros acrescidos após o processo de consulta pública. (MEC, 2019).

Na análise de Leher (2018), a lógica do Future-se engloba um amplo programa de privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, submetidos ao modelo de autonomia financeira das grandes corporações nacionais e mundiais, transformando as Universidades públicas em Organizações Sociais (OS) dependentes do setor privado e da venda serviços.

Isso expressa a mercantilização não só da Universidade, mas de todo o sistema de ciência e tecnologia do país, como as agências públicas de fomento, responsáveis pelo financiamento de quase 90% da produção científica nacional, e que encontra guarida na EC/95 mediante o fim da vinculação constitucional das verbas destinadas à educação e a outras políticas sociais.

Os vultuosos cortes de verbas efetivados nos orçamentos das Universidades públicas e as previsões do MEC reascenderam as chamadas (de um fogo nunca apagado) sobre os rumos do ensino superior público brasileiro. O aumento da precarização da carreira docente, a não priorização dos investimentos em permanência universitária, a insuficiência de recursos para a pesquisa são embates que denunciam a gravidade do contexto atual.

A cruzada ideológica foi travada em torno da suposta ‘guerra cultural’, com a defesa de extensa pauta conservadora nos costumes (especialmente em temas relativos ao aborto, ao papel da mulher e da família, aos valores religiosos). Preconizou a eliminação da pretensa ‘ideologia’ no processo educacional, às relações internacionais, aos direitos humanos, a conversão da ciência em mero discurso verbal, entre outras questões, unifica o campo ultraliberal na sustentação de seu projeto econômico e político.

Estes são elementos que contribuem para a construção de uma agenda irracionalista e anticientificista que altera a episteme da ciência, põe em xeque o valor do conhecimento, a credibilidade da pesquisa, o patrimônio cultural e artístico, coíbe o pensamento crítico e autônomo, instaura um ambiente macartista nas instituições e nos espaços de trabalho. Ademais, os investimentos em pesquisa sofrem drásticos cortes,

especialmente na área de Ciências Humanas e Sociais, dado que, permeadas pelo “marxismo cultural”, não estariam produzindo ciência e sim ideologia⁶³.

A educação pública estatal é transformada em mercadoria a ser gerida com recursos da iniciativa privada e pela lógica gerencial correspondente. Nega-se a História, dissemina-se a censura, atingindo a liberdade de cátedra, interfere-se na autonomia universitária, desrespeitando-se a prática consuetudinária de nomeação de reitores escolhidos pela comunidade acadêmica se não estiverem afinados à ideologia do grupo no poder.

As contrarreformas no âmbito do trabalho e das demais políticas sociais caminham na mesma direção. Sob o discurso da modernização das relações de trabalho e diminuição do desemprego, foram aprovadas as reformas trabalhistas e previdenciária projetadas pelo grande capital, com incalculáveis prejuízos à classe trabalhadora.

Nesta mesma trilha, outras políticas sociais, como a política de saúde, vem sendo disputadas pelas frações da burguesia articuladas, por exemplo, em torno da medicina privada (sem contar o sucateamento do SUS e as isenções fiscais atribuídas aos planos de saúde privados). Soma-se a isso, a redução orçamentária dos recursos destinados à assistência social, às políticas de cultura e do meio ambiente.

No momento da escrita desta Tese, atravessamos um cenário gravíssimo em termos de saúde pública, devido à pandemia de Covid 19, cujos rumos são absolutamente definidos no Brasil, não pela gravidade da doença em si, mas pela opção por uma política de morte adotada pelo atual governo.

A pandemia afeta todas as esferas da vida social e a educação é uma delas; entretanto tal cenário parece perfeito para o aprofundamento do projeto em curso. A necessidade de isolamento social, medida sanitária fundamental ao controle da contaminação, tem sido apropriada, pelos setores financistas-liberal, representantes dos grandes conglomerados de tecnologia, como uma oportunidade excepcional de implementação dos seus projetos.

A mercadoria Educação à Distância (EaD) ganha protagonismo nas propostas e discussões, e, sob o manto da resolução emergencial de um problema, impõe-se a

⁶³ Sob a acusação de “balbúrdia” o MEC promoveu o corte no orçamento de Institutos Federais e reconhecidas universidades como a UnB, a UFBA e UFF, ampliando-se para outras instituições em 2020 e novas reduções para 2021. Tais medidas impactaram nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil.

submissão das Universidades às grandes empresas detentoras das patentes tecnológicas e pacotes prontos de “educação”.

Sob o ditames destas empresas, não há proposta pedagógica ou qualquer intenção de uma educação para a autonomia; a exclusão dos que não tem acesso a recursos tecnológicos marca, de entrada, a sua intencionalidade; a ideia da maior eficácia da tecnologia fundamenta o quadro de demissões e precarização do trabalho docente, explicitando a intensificação da superexploração; esses são apenas alguns de uma série de processos conexos que, em síntese, encaminham para a destruição do direito à educação pública e à sua total mercantilização e subordinação, como afirma Roberto Leher (2020).

Nesta mesma linha argumentativa, a Universidade brasileira, circunscrita pela crise e pelo aprofundamento da dependência, é atravessada pelos mecanismos de dominação imperialistas. Seus modelos educacionais engessam qualquer possibilidade de uma “educação libertadora”, ao passo que se transformam, amplamente, em mecanismos de viabilização da superexploração e dominação ideológica da classe trabalhadora.

A orientação produtivista, amparada no discurso do ‘melhor aproveitamento’ da Universidade pública (de suas instalações e recursos humanos), e, majoritariamente privatista, dada ao tema da reforma universitária da primeira década dos anos 2000, revela a Universidade brasileira inscrita na dinâmica neoliberal – condicionada pelos ajustes fiscais e alinhada às exigências da acumulação do capital em sua fase financeirizada.

Todavia, as mediações teóricas para a análise da dependência da Universidade brasileira e suas expressões na Reforma Universitária dos anos 2000 devem ultrapassar os dados conjunturais. É preciso interpelar também elementos nucleares da formação sócio-histórica de uma sociedade que jamais pôde superar as desigualdades fundadas por suas origens coloniais-escravistas, as quais criaram as bases de uma economia dependente, dinamizada pelo subdesenvolvimento e pela subordinação imperialista (NASCIMENTO; SOUZA, 2021).

As tendências gerais do sistema/políticas de educação dinamizadas pelas transformações do capitalismo dependente, na sua interação subordinada na divisão internacional do trabalho e sob o jugo imperialista de cada época, são substantivadas pela subordinação econômica, política, cultural e ideológica. Os seus desdobramentos abarcam o genocídio, o memoricídio, o racismo e os demais métodos colonialistas desenvolvidos ao longo de mais de 500 anos.

Neste sentido, há duas dimensões da dinâmica da educação no Brasil que, conectadas, precisam acompanhar a análise. A primeira, é a sua inserção no quadro mais amplo do desenvolvimento social, ou seja, seu estabelecimento em resposta às demandas das classes sociais, aos processos produtivos e de acumulação do capital. A outra, são os desdobramentos da função que ela cumpre no seio destes processos.

Sobre a primeira dimensão é importante ressaltar que a educação e o conhecimento científico na sociedade burguesa estão, fundamentalmente, associados às necessidades da produção e reprodução do capital (MANDEL, 1985). Sob a dinâmica do imperialismo e da dependência (DOS SANTOS, 1978), que determina a reprodução do capital na economia brasileira, a educação está associada à condição cumprida pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, ou seja, de economia primário exportadora e de baixo desenvolvimento das forças produtivas (MARINI, 2011).

É associada (a educação), portanto, às diferentes fases das relações de dupla articulação dependente (FERNANDES, 1975b) entre os capitais transnacionais-financeiros, em nível externo e, internamente, pelos seus representantes e aliados, como a oligarquia agrária, o agronegócio, a burguesia industrial-bancária e rentista. O movimento histórico dessa associação nos possibilita explicitar as determinações do *dilema-projeto* educacional brasileiro.

A Universidade brasileira, esta instituição de caráter tardio, elitista e privatista foi dinamizada com certa densidade nos marcos das necessidades de expansão do capital monopolista e estritamente nos espaços por ele definidos – como polos de extração de riqueza e dinamização da acumulação.

É sob a ideologia da modernização, no século XX, particularmente no salto para a sua segunda metade, que se consolida a educação pública brasileira em geral, e a superior em particular. Entretanto, sob a dinâmica da dependência, ela se consolida na mesma dinâmica do suposto desenvolvimento urbano e industrial almejado: aqueles e aquelas que o sustentam ficam fora do acesso e usufruto das suas pretensas modernizações, assim ficam fora, também, do sistema de educação – básica e superior.

Marini e Speller (1977) destacam que, no plano da dominação burguesa a Universidade na sociedade capitalista em geral cumpre três funções: 1) reprodução ideológica da condição de classe dominante; 2) a ciência e a técnica em função da manutenção e expansão do capital; 3) aliança de classes efetivada pela burguesia nacional,

industrial-comercial, frente às históricas heranças do poder da burguesia agrária-oligárquica.

Neste país, a emergência e desenvolvimento do sistema de educação se inscreve face à formação social e histórica do Brasil colonial e sua trajetória escravocrata, da recriação dos símbolos e ideologias escravistas como formas de ordenamento social e organização da imensa massa de trabalhadores “livres” repelidos do processo de trabalho na restrita dinâmica produtiva do capitalismo dependente, conforme também aponta Clóvis Moura (1977).

Nesta Tese, o ‘padrão brasileiro de escola superior’, ao qual se referiu Fernandes (1975) é compreendido enquanto manifestação da dependência que perpassa a estruturação da Universidade brasileira (e se reatualiza nas suas atuais feições). A relação Universidade, capitalismo dependente e ideologia será explicada pela crítica da economia política latino-americana. A categoria de padrão de reprodução do capital, aprofundada por Osório (2012), é uma importante chave analítica para o desvelamento da dinâmica da Universidade dependente brasileira. Conforme apresentaremos a seguir.

4 A UNIVERSIDADE DEPENDENTE: VIAS INTERPRETATIVAS

4.1 O PADRÃO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL COMO CHAVE TEÓRICA

A especificidade da reprodução do capital em períodos históricos e espaços geoterritoriais determinados (as metamorfoses que enfrenta na sua passagem pelas esferas da produção, circulação e no seu processo de valorização) é um dos pressupostos teóricos assumidos nesta Tese.

Na presente pesquisa, as transformações necessárias aos processos de valorização do capital são abordadas como mediações teóricas de primeira importância para a problematização do caráter dependente da Universidade latino-americana, especialmente a brasileira (evidenciado nas reformas universitárias brasileiras dos anos 2000).

Nesta perspectiva, a categoria de padrão de reprodução do capital de autoria de Rui Mauro Marini e desenvolvida por Jaime Osório (2012) ao aproximar-nos, teoricamente, da possibilidade de desvelar os processos que impulsionam ‘a emergência, auge ou declínio de determinado padrão de reprodução do capital’; ilumina as análises

das transformações universitárias latino-americanas na medida em que as mesmas estão articuladas a estes processos.

Consideramos, portanto, que *as mudanças operadas pelo capital na sua necessidade de valorização, vão alterando os 'eixos' do movimento do ciclo do capital e impulsionando os complexos sociais (tais como a Universidade) a serem funcionais à estas alterações.*

No caso das reformas universitárias brasileiras dos anos 2000, expressão dos continuísmos e rupturas que estruturam o histórico caráter dependente da Universidade, é válido:

- Problematizar o projeto educacional hegemônico em disputa.
- Explicar a ofensiva empresarial da Universidade latino-americana, e brasileira, especialmente.

Nesta tarefa teórica, destacamos algumas chaves analíticas extraídas dos estudos acerca do padrão de reprodução do capital dependente:

1) O Estado dependente Latino-Americano precisa responder às exigências específicas da dependência em cada padrão de reprodução do capital vigente em determinado momento histórico. Aquele assume centralidade na conformação da superexploração da força de trabalho como mecanismo de transferência de valor;

2) as exigências dos setores do capital se tornam centrais em determinado padrão e disputam espaços de poder no Estado;

3) os distintos padrões de reprodução requerem políticas econômicas diferentes.

A periodização elaborada por Osório (2012) no que tange às transições entre os diferentes padrões de reprodução nos oferece uma síntese das determinações estruturais e conjunturais necessária para caracterizar um período histórico específico⁶⁴.

Vejam, neste caso, o panorama histórico traçado pelo mesmo autor acerca do padrão de industrialização impulsionado na América Latina entre os anos 1940 e 1970:

(...) requeria, por exemplo, políticas econômicas protecionistas em termos de tarifas de importação; forte intervenção do Estado em matéria de investimentos; um tipo de banco de desenvolvimento com créditos a baixas taxas de juros para as empresas; um sistema bancário com condições de fomentar o consumo individual mediante empréstimos brandos; políticas salariais que permitissem a incorporação de segmentos operários ao consumo e, dessa forma, alcançar uma

⁶⁴ O intercurso temporal, analisado nesta Tese (os anos de 1999 a 2012), situa-se dentro dos marcos do padrão exportador de especialização produtiva.

ampliação do mercado interno; na mesma linha, um Estado que impulsionasse políticas sociais que ampliassem a demanda dos assalariados (aposentadorias, benefícios sociais etc.) (OSÓRIO, 2012, s/p)

Comenta Osório (2012, s/p) que estas medidas de política econômica que desempenharam papel importante na garantia das condições necessárias à reprodução do capital sob um padrão industrial, sofrem transformações na transição para o padrão exportador de especialização produtiva generalizado desde os anos 1980⁶⁵:

Na nova situação, a política econômica aponta para a redução do papel dos assalariados no consumo e de sua participação no mercado; propicia-se uma concentração da renda, processo que, unido ao anterior, gera uma polarização social aguda; os setores sociais já não são protegidos mediante tarifas de importação, e sim se reduzem significativamente; a concorrência e o mercado, se diz, é que devem destinar os recursos, o que faz com que se retirem subsídios e diversas formas de proteção à produção industrial; parte substantiva da produção é voltada para o mercado mundial, fazendo com que se apliquem medidas de política econômica que fomentem as exportações; e, à medida que o discurso do livre-comércio ganha terreno, também se fomenta a abertura de fronteiras para as importações.

Estas diferenças de políticas econômicas impulsionadas na América Latina em função das mudanças no padrão de reprodução do capital incidem na orientação das reformas universitárias. Contudo, não é tão somente esta afirmação que pode fazer avançar a análise (uma vez que todo referencial de inspiração marxista situa as políticas sociais no movimento de produção e reprodução do capital), e, sim, a possibilidade de historicização destas mudanças. Ou seja, a articulação entre as determinações estruturais e conjunturais, dada pela formulação teórica de Osório (2012), quando nos permite apreender a concretude daquelas transformações. Em outras palavras, a categoria em questão nos permite evidenciar a dinâmica das transformações capitalistas operadas na particularidade latino-americana.

A categoria padrão de reprodução do capital na medida que nos permite historicizar o capitalismo na América Latina nos aproxima da compreensão da especificidade da Universidade latino-americana (considerando as funções que a mesma cumpre na reprodução deste sistema).

⁶⁵ Vigente nas primeiras décadas do século XXI, período de escrita desta Tese.

Nesta direção, afirmamos que o *movimento do capital dependente, nas suas transições entre diferentes padrões de reprodução nos dá importantes chaves teóricas para avançar no desvelamento dos condicionamentos socioeconômicos e ideopolíticos das propostas de reforma universitária latino-americanas.*

Nesta Tese, contudo, não nos ocupamos da explicação da estrutura conceitual e metodológica, desenvolvida por Osório (2012), para a análise da noção de padrão de reprodução do capital: os esquemas de reprodução e estudo dos ciclos do capital. Nas palavras de Luce (2018, p. 218):

“[...] a categoria padrão tem como fonte os ciclos do capital e os esquemas de reprodução, estudados por Marx no livro II, buscando fazer a relação entre o lógico e o histórico. Ela procura estudar os rastros, pegadas que o capital deixa em seu movimento oriundo da pulsão por sua auto-valorização, engendrando padrões históricos com pautas específicas nos valores de uso produzidos e no processo de valorização e apropriação”.

Tampouco foi do nosso interesse aprofundar na periodização construída por aquele autor acerca dos diferentes padrões de reprodução vigentes na América Latina. Interessou-nos, especialmente, anunciar a potencialidade desta categoria enquanto recurso heurístico para a compreensão da Universidade dependente latino-americana (e tal ênfase emerge como resultado da presente pesquisa).

Dando continuidade à supramencionada linha de argumentação, primeiramente, exporemos, os aspectos que interferem na diferenciação dos padrões de reprodução em períodos históricos determinados⁶⁶ (assim como sua caracterização geral). Seguiremos com uma breve incursão de método capaz de orientar o uso de tais ferramentas teóricas. Toda a exposição seguinte está, mais uma vez, referenciada em Osório (2012).

Quadro 5- aspectos que interferem na diferenciação dos padrões de reprodução

ASPECTOS CONSIDERAR	A	DINÂMICA
--------------------------------	----------	-----------------

⁶⁶ Considerando as características de sua metamorfose na passagem pelas esferas da produção e da circulação (como dinheiro, meios de produção, força de trabalho, novas mercadorias, dinheiro incrementado), integrando o processo de valorização (incremento do valor e do dinheiro investido) e sua encarnação em valores de uso específicos (calças, rádios, celulares, tanques de guerra), assim como as contradições que esses processos geram (OSÓRIO, 2012, s/n)

<p>A PRODUÇÃO DE DETERMINADOS VALORES DE USO (QUE CONCENTRAM OS INVESTIMENTOS E QUE TENDEM A CONVERTER-SE EM EIXOS DA ACUMULAÇÃO).</p>	<p>O valor de uso a partir do qual o capital se valoriza define as características do capitalismo que será gerado: são distintos os seus processos produtivos, os consumidores e os mercados de tais produções, assim como as políticas estatais que daí se originam.</p> <p>Uma economia que sustenta sua valorização em produtos bélicos estimulará a geração de conflitos e de guerras para criar mercados para seus produtos, por exemplo.</p>
<p>ONDE SÃO ADQUIRIDOS OS EQUIPAMENTOS, MAQUINÁRIO E AS TECNOLOGIAS.</p>	<p>Se adquiridos no exterior, pode haver um débil desenvolvimento interno do setor I (meios de produção) e, por outro, que uma parte substantiva de D, apenas iniciado o processo, sairá imediatamente ao exterior como forma de pagamento para compra desses bens.</p>
<p>OS RAMOS E SETORES QUE ESTÃO OCUPANDO UM LUGAR CENTRAL NA ACUMULAÇÃO E NA REPRODUÇÃO DO CAPITAL.</p>	<p>A indústria automotiva, por exemplo, tem a capacidade de demandar uma enorme quantidade de matérias-primas e uma multiplicidade de partes e componentes que intervêm na produção de automóveis. O estabelecimento dessas empresas favorece, assim, o desenvolvimento de uma grande variedade de outras indústrias, desde que operem com fabricação de automóveis, e não somente com fabricação de partes ou como montadoras de peças e partes fabricadas em outras latitudes.</p>
<p>A DISTINÇÃO ENTRE FRAÇÕES DO CAPITAL (O CAPITAL FINANCEIRO E/OU BANCÁRIO, O CAPITAL INDUSTRIAL, O AGRÍCOLA E O CAPITAL COMERCIAL) E SETORES (O GRANDE CAPITAL, O MÉDIO CAPITAL E O PEQUENO CAPITAL).</p>	<p>As necessidades de reprodução destas frações e setores não são atendidas de maneira uniforme pela política econômica – varia de acordo com a conjuntura. No nível do Estado os setores mais favorecidos contam com maiores cotas de poder e as fazem sentir na aplicação de políticas econômicas que melhor propiciem seu desenvolvimento ou sua reprodução particular.</p>
<p>O CAPITAL INTERVÉM NO TERRITÓRIO DE MANEIRAS DIVERSAS, SEGUNDO NECESSIDADES PARTICULARES DO SEU CICLO.</p>	<p>O uso que faz do espaço geográfico gera distintos padrões de distribuição espacial.</p>

<p>A FORMA COM QUE O CAPITAL ADQUIRE E CONSUME A FORÇA DE TRABALHO.</p>	<p>As condições da compra-venda da força de trabalho (montante de trabalhadores contratados, sua qualificação e os tipos de contratos).</p> <p>Os setores, ramos e indústrias que demandam força de trabalho em determinados momentos históricos, as características diferenciadas da força de trabalho.</p> <p>As condições em que se estabelece essa demanda, assim como sua localização territorial.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria referenciada em Osório (2012).

Quadro 6- Padrões de reprodução do capital

<p>PADRÕES DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL</p>	<p>DE CARACTERIZAÇÃO</p>
<p>O PADRÃO AGROMINEIRO EXPORTADOR (ATÉ A SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XX)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dominante desde a inserção da América Latina no mercado mundial, após os processos de independência. - Caracterizado pela produção de um tipo de mercadoria destinada ao mercado exterior frequentemente não consumida, ou marginalmente consumida pelo mercado interno latino-americano - Preponderância do mercado externo sobre o interno.
<p>O PADRÃO INDUSTRIAL INTERNALIZADO (1935 ATÉ MEADOS DE 1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa internalizada e autônoma até os anos 1940. - Etapa de integração ao capital estrangeiro, desde os anos 1950. - Políticas econômicas protecionistas - Forte intervenção do Estado em matéria de investimentos; em políticas sociais. - Sistema bancário impulsionador das empresas e do consumo individual. - Pós 1950, predominância das associações dos Estados e capital industrial latino-americano com o capital estrangeiro
<p>O PADRÃO EXPORTADOR DE ESPECIALIZAÇÃO PRODUTIVA (MEADOS DOS ANOS 1980 ATÉ A ATUALIDADE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - regresso a produções seletivas, seja de bens secundários e/ou primários, seja de realocização de segmentos produtivos. - novas organizações da produção, em geral qualificadas como 'toyotismo'. - flexibilidade laboral e precariedade. - economias voltadas à exportação.

	-drásticas reduções e segmentação do mercado interno, -fortes polarizações sociais, - aumento da exploração e da superexploração e níveis elevados de pobreza e indigência (OSÓRIO, 2012) - No plano político, redirecionamento das funções e papeis do Estado.
--	--

Fonte: Elaboração própria referenciada em Osório (2012).

Metodologicamente, a apreensão da noção de ‘padrão de reprodução do capital’ requer considerar:

1. A articulação (ou ruptura) entre os diferentes padrões de reprodução:

Isto porque, momentos históricos específicos (incluindo os de *transição*) podem impulsionar a convivência entre um antigo e um novo padrão de reprodução. Este último é capaz de dinamizar o processo da reprodução do capital na sua totalidade. Um exemplo disso é o fato de persistir na América Latina desde o século XIX até o presente momento (século XXI) características do padrão primário-exportador. Sobre este último Osório (2012, s/p) comenta:

“[...] na primeira etapa, como padrão dominante; posteriormente, com tais traços subordinados aos novos padrões existentes, readequando-se às novas condições. Assim ocorre no México, que segue exportando prata, petróleo e hortaliças, em plena marcha do padrão exportador de especialização produtiva, com automóveis, aparelhos de televisão, motores de combustão interna etc. Ou no Chile, que, junto com polpa de madeira, farinha de peixe, uvas e outras frutas e madeiras, mantém a exportação de cobre (refinado e sem refinar) em um nível significativo e, em um nível muito mais abaixo, também a do ouro”.

2. As conexões dos distintos padrões de reprodução com a totalidade do sistema do capital:

Ainda que os distintos padrões de reprodução tenham suas próprias lógicas internas de reprodução, eles fazem parte do movimento do sistema do capital na sua totalidade. Na crise do padrão de reprodução agroexportador na América Latina, e posterior transição para o padrão industrial, Osório (2012) evidencia esta relação entre o particular e o universal. Este autor nos lembra que as lógicas internas daqueles padrões estavam articuladas, por exemplo, à crise do mercado mundial que se estende até a Primeira Guerra Mundial, à Crise de 1929 e à Segunda Guerra Mundial.

3. As especificidades que os distintos padrões de reprodução assumem nas diferentes formações sociais latino-americanas.

Nas distintas economias latino-americanas um mesmo padrão de reprodução mesmo conservando traços comuns possui especificidades no seu desenvolvimento. Osório (2012) nos lembra que o padrão agromineiro exportador, por exemplo, não possui as mesmas características na Argentina, na Bolívia ou no México.

Em posse de tais considerações de método, assumimos a tarefa analítica de relacionar aqueles aspectos gerais dos diferentes padrões vigentes na América Latina com algumas características da Universidade, na especificidade brasileira. Contudo, respeitando a delimitação temporal assumida nesse trabalho, 1999 a 2012, enfocaremos na Universidade brasileira sob a referência do padrão exportador de especialização produtiva. As reflexões construídas no percurso analítico são as seguintes: as configurações da Universidade dependente são perpassadas pelas determinações centrais dos distintos padrões de reprodução do capital; A Universidade participa de cada período de vigência do padrão de reprodução do capital; As suas funções são reformuladas conforme as necessidades dos ciclos de reprodução do capital.

4.2 A UNIVERSIDADE DEPENDENTE: DO PADRÃO MINEIRO EXPORTADOR AO PADRÃO EXPORTADOR DE ESPECIALIZAÇÃO PRODUTIVA

Uma das características que atravessa os diferentes padrões de reprodução do capital na América Latina é a preponderância do mercado externo sobre o interno. Vimos defendendo que tal aspecto tem implicações nas reestruturações universitárias.

O próprio Estado é tensionado a ‘atender’ às condições de valorização do capital estrangeiro (investido na produção de mercadorias agrárias ou minerais para exportação) e necessidades como as de construção de infraestrutura para escoamento da produção, por exemplo, precisam ser garantidas.

A Universidade, por sua vez, é convocada a atuar na formação de força de trabalho qualificada para responder à necessidade de construção destas infraestruturas, por exemplo. Este exemplo nos permite perceber a relação existente entre a reestruturação

dos modelos universitários (e seus devidos currículos) e as demandas socioeconômicas, que reestruturam o próprio mercado de trabalho.

Sobre os modelos educacionais em disputa, na década de 1950, por exemplo, merece destaque o projeto educacional da criação da Universidade de Brasília/UNB defendido por referenciados intelectuais brasileiros, do campo democrático. Renomes como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Celso Furtado e Francisco de Oliveira estavam à frente deste projeto⁶⁷.

A ofensiva da ditadura respondeu autocraticamente a este projeto nacional-democrático de Universidade⁶⁸. O golpe empresarial militar de 1964 atacou os referenciais nacionais democráticos que estavam sendo reivindicados para a Universidade (LEHER, 2019). Repreendeu fortemente a sua liderança, e, mesclando coerção com cooptação institucionalizou a pós-graduação do país:

[...] Ao mesmo tempo em que a repressão ao projeto da UnB conhecia enorme recrudescimento, a ditadura empresarial-militar se antecipou e empreendeu a institucionalização da pós-graduação em 1965 (Parecer 977/65), associando a pesquisa à pós-graduação (e implicitamente desprovendo a graduação de nexos com a pesquisa) e classificando os tipos de pós-graduação em perspectiva utilitarista, ecoando a ideologia do capital humano, normatização sistematizada por um dos intelectuais que sustentaram o novo regime, Newton Sucupira, processo que culminou na contrarreforma de 1968 que, combinando coerção (AI-5, Decreto 477/69, ato coercitivo organizado por, entre outros, Gama e Silva, ex-reitor da USP e ministro da Justiça) e cooptação (por meio das políticas de fomento à C&T), possibilitou a consolidação da pós-graduação no país (LEHER, 2019, p. 49).

⁶⁷ O projeto de reforma universitária que orientou a criação da UnB foi defendido por importantes forças sociais na virada dos anos 1950 para os 1960, em especial por intelectuais liberais democráticos, como Anísio Teixeira, pela esquerda trabalhista, como Darcy Ribeiro, por cientistas de renome, por intelectuais da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), como Celso Furtado e Francisco de Oliveira, bem como por intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e, com diferenças, por parte considerável do movimento estudantil radicalizado, como é possível depreender do I Seminário Nacional da Reforma Universitária, Salvador, 1960, e do II Seminário, realizado em 1962, no Paraná, por movimentos como o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE) e, em especial no Nordeste, pelo Movimento de Cultura Popular da Universidade do Recife, com Paulo Freire, e outros semelhantes em curso na região (LEHER, 2019, p. 47).

⁶⁸ Segundo Leher (2019, p. 48-50), a falta de apoio das principais frações burguesas a tal projeto se evidenciou no golpe empresarial-militar de 1964. A primeira ofensiva da ditadura foi reorientar o rumo da universidade, afastando-a de referenciais nacional-desenvolvimentistas. O desmonte do projeto da UnB, processo que levou à saída de 80% de seus professores em 1965 não foi apenas um ato unilateral do novo regime, contando com a conivência e o protagonismo de docentes considerados ‘notáveis’, como Zeferino Vaz, professor da Faculdade de Medicina Veterinária da USP e um dos criadores da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) e agente ativo da preparação do golpe e, por isso, nomeado reitor (interventor) da UnB. Em sua gestão, expulsou docentes como Ruy M. Marini, José Honório Rodrigues e Perseu Abramo, entre outros (LEHER, 2019, p. 48). A destituição dos direitos políticos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e os atos coercitivos sobre a UnB entre 1964-1965 confirmam que o novo regime estava empenhado em destruir o projeto nacional-democrático de universidade (LEHER, 2019, p. 50).

O modelo de Universidade do capital monopolista, conforme nos diz Leher (2019) assume as seguintes características: ‘pragmático e utilitarista, distante dos problemas nacionais’. Desdobramentos deste modelo universitário perpassam a história recente da Universidade, reforçando e reatualizando os seus traços dependentes. Por exemplo, a histórica disputa de interesses particularistas das frações burguesas, pode ser evidenciada no fato de que:

As áreas da universidade que atualmente captam o maior volume de recursos tiveram origem direta ou indireta nos grupos, centros e linhas de pesquisa que se fortaleceram no processo de modernização conservadora [...]. As áreas de interesse da modernização conservadora obtiveram acesso privilegiado aos recursos do aparato de C&T, o que lhes assegurou condições diferenciadas, potencializando a infraestrutura de pessoal, equipamentos e de recursos para as pesquisas (LEHER, 2019, p. 70)

Agora, concentremo-nos no seguinte aspecto: que principais tensionamentos são postos para a Universidade na transição do padrão industrial industrial-dependente (1940-1970) para o padrão exportador de especialização produtiva que foi se configurando desde a década de 1970?

4.3 A UNIVERSIDADE PARTICIPA DO PADRÃO DEPENDENTE DE ESPECIALIZAÇÃO PRODUTIVA

O processo de transição do padrão de reprodução industrial-dependente para o padrão exportador de especialização produtiva impulsionou os Estados latino-americanos a assumirem políticas neoliberais – com destaque para a privatização de empresas públicas e redução do investimento público em pesquisa.

Tais encaminhamentos fazem parte da agenda do capital para responder a crise da década de 1970. São medidas que convergem para a retomada dos níveis de acumulação (impulsionados pela tríade reestruturação produtiva, neoliberalismo e desestruturação dos Estados nacionais), e intensificam, deste modo, os mecanismos de dominação imperialista.

Segundo Harvey (1993, p. 152), neste período ocorre uma “[...] completa reorganização do sistema financeiro global com a emergência de poderes imensamente ampliados de coordenação financeira [...]”. Poderes estes que avançam sobre os Estados

Nacionais e, em particular na América Latina, expressa-se, de maneira contundente, nas enormes dívidas públicas que assolam praticamente todos os países latino-americanos.

O que se convencionou chamar de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2003) revela estas mudanças nas relações e na atuação do Estado, face aos interesses dominantes, que o tornam, cada vez mais, necessário para assegurar a acumulação do capital. Concretamente, significa a apropriação dos recursos públicos, perdas de direitos e, de maneira cada vez mais acentuada, a repressão da classe trabalhadora (o Estado atuando não só no controle do preço da força de trabalho e na criação de mecanismos de rebaixamento da mesma, mas também no controle violento das suas insatisfações e potenciais de revolta).

A Universidade latino-americana, circunscrita pela crise e pelo aprofundamento da dependência, é atravessada pelos mecanismos de dominação imperialistas. Seus modelos educacionais também mobilizam os mecanismos de viabilização da superexploração e dominação ideológica da classe trabalhadora.

No caso brasileiro, a orientação hegemônica de cunho produtivista presente na pesquisa e gestão dos recursos humanos, por exemplo, amparada no discurso do ‘melhor aproveitamento’ da Universidade pública e, majoritariamente privatista, dada ao tema da reforma universitária da primeira década dos anos 2000, revela a Universidade brasileira inscrita na dinâmica neoliberal – condicionada pelos ajustes fiscais e alinhada às exigências da acumulação do capital na sua fase financeirizada.

Vejam, no quadro a seguir, algumas evidências empíricas que revelam a maneira através da qual a Universidade latino-americana participa da reprodução do capitalismo dependente, mobilizando os mecanismos da estrutura dependente na particularidade do padrão exportador de especialização produtiva: a transferência de valor, a superexploração da força de trabalho, a cisão do ciclo do capital.

Se interpretadas à luz da crítica da economia política latino-americana, ou seja, pela sua relação com o movimento do imperialismo-dependência (MARINI, 2011), tais evidências corroboram com a hipótese que ganha forma no desenvolvimento desta tese: *o que aparece como um dilema educacional ao longo da trajetória universitária brasileira, é, na verdade, a essência de um projeto de educação dinamizado pelo processo de reprodução do capital na particularidade do capitalismo dependente latino-americano.*

Quadro 7- Evidências Empíricas

INDICADORES	EVIDÊNCIAS	ANÁLISES (CRÍTICAS)	CONSEQUÊNCIAS
PARCERIAS COM AS GRANDES CORPORações	- O convênio da British Petroleum (BP) com as universidades da Califórnia e de Illinois. conexões com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, da Universidade de São Paulo ⁶⁹ .	- Para além de um acordo de cooperação acadêmica, ilustra a luta pelo monopólio do promissor mercado planetário de agrocombustíveis, - tem suscitado forte polêmica nos EUA - aumento das parcerias públicos-privadas.	- interferência das corporações no campo universitário: determinação das pesquisas pelos interesses privados. - conformação de um complexo de empresas e universidades localizadas nos países hegemônicos e nos capitalistas dependentes. - apropriação privada de conhecimentos produzidos enquanto patrimônio público nas Universidades. - Falta de autonomia dos intelectuais e profissionais em utilizar seus conhecimentos técnicos para fazer a crítica à consequência da conduta das empresas.
EMPRESARIAMENTO DA PESQUISA UNIVERSITÁRIA ⁷⁰	- O JCRcentrismo - Aumento dos convênios das Universidades com empresas.	- uso funcional das Universidades pelas empresas para, como nos diz Leher (2019), dar suporte “racional” a condição capitalista dependente.	- comprometimento com a ética da produção do conhecimento em Universidades de prestígio. - Contratos que possuem objetivos não acadêmicos com as corporações e com os aparatos militares.
APROPRIÇÃO DE SABERES COMUNITÁRIOS	- A Geopirataria ⁷¹ : o caso do México Indígena ⁷² .	- Apropriação de saberes comunitários ricos e detalhados para fins privados. - ilustra a maneira a partir da qual a Universidade aciona o mecanismo da transferência de valor.	- A obtenção dessas informações é facilitada pela presença de Universidades regionais que já construíram relação de confiança com as comunidades. - patenteamento de conhecimentos comunitários por empresas privadas.

⁶⁹ A instituição que produz conhecimento e quadros para o agronegócio no Brasil. Sediou o Polo Nacional de Biocombustíveis. O projeto está estruturado no Núcleo de Apoio à Pesquisa em Biologia Celular e Molecular na Agropecuária e Ambiente (Biocema).

USO DA INFRAESTRUTURA UNIVERSITÁRIA PARA FINS EMPRESARIAIS.	Nos países dependentes as corporações não possuem departamentos próprios de Pesquisa e Desenvolvimento.	- a Universidade preenche as lacunas provenientes da incapacidade das empresas de realizar os ajustes tecnológicos e outros serviços.	-transformações na função social da Universidade.
QUESTÃO DAS PATENTES	Segundo dados dispostos em Ouriques & Rampinelli (2017), em meados de 2011 76% dos estudos sobre o óleo de copaíba (um anti-inflamatório e cicatrizante nacional) eram realizados por cientistas brasileiros, contudo, das 35 patentes existentes, nenhuma tinha	- O encadeamento produtivo no país dificulta que o conhecimento se converta em produtos e processos de interesse social.	-dependência tecnológica.

⁷⁰ São pertinentes as provocações feitas por Leher (2019): Como fazer uma avaliação rigorosa das consequências para os recursos hídricos do plantio de eucalipto e pinus para produzir celulose, por exemplo, se o laboratório universitário tem financiamento de uma dada corporação que atua no setor? Como um trabalho crítico aos transgênicos será avaliado em uma prestigiosa revista se o seu conselho editorial tem pesquisadores financiados por corporações que atuam no setor? (LEHER, 2019, p. 110).

⁷¹ (...) Grupos econômicos, forças armadas dos EUA, ONGs ligadas às corporações e ao Departamento de Estado dos EUA, bem como universidades cooptadas por essas forças econômicas e militares elaboram pesquisas para se apropriar dos saberes locais de comunidades indígenas e camponesas para fazer mapas digitais sofisticados, muito detalhados, sobre sua geografia, focalizando recursos hidrológicos, minerais, biodiversidade, arqueológicos, sociais e culturais da região. Após a elaboração dos mapas, essas informações estratégicas estarão disponíveis para as corporações e para as forças armadas dos EUA (LEHER, 2019, p. 151). Para exemplificar esta problemática, o autor recupera a denúncia feita pela União de Organización de la Sierra Juárez de Oaxaca (Unosjo, 15/1/09), de que no México os povos da região estariam sendo vítimas de deste novo tipo de apropriação.

⁷² (...) nos termos da denúncia da Unosjo, a geopirataria em questão é liderada pela equipe do geógrafo estadunidense Peter Herlihy, que foi para a região de Sierra Juarez, em 2006, período de efervescência de mobilizações indígenas e camponesas em Oaxaca, para realizar o mapeamento “participativo” denominado “México Indígena”, apresentando-o como se fosse um mapa a serviço das próprias comunidades, abordando o impacto da privatização das terras sobre as comunidades indígenas. Contudo, parte fundamental dos patrocinadores e colaboradores foi omitida. Além de colaboradores como a Sociedade Geográfica Americana, a Universidade de Kansas (que em 2005 recebeu US\$ 500 mil do Departamento de Defesa dos EUA para elaborar a cartografia das terras comunais indígenas dos estados de San Luis Potosí e de Oaxaca), a Universidade de Carleton (Canadá), e a Universidade Autônoma de San Luis Potosí, o projeto contava com a ativa participação da empresa de tecnologia militar Radiante Technologies (LEHER, 2019, p. 152).

	<p>sido registrada pelo Brasil.</p> <p>- Em 2009, os Estados Unidos registraram 45.790 patentes. O Brasil apenas 212, segundo dados dispostos em Ouriques & Rampinelli (2017).</p>		
<p>FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E FLEXIBILIZAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO</p>	<p>A necessidade de aquisição de competências e habilidades empresariais anunciadas na reestruturação curricular proposta pela Reforma de Bolonha</p>	<p>- Formação dos trabalhadores, educação para o trabalho.</p> <p>- Difusão de valores capitalistas .</p>	<p>- Formação para o desemprego estrutural, e formas de subemprego e trabalho informal.</p> <p>- Desvalorização salarial e aumento da jornada de trabalho.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dispostas em Leher (2019).

Sobre a participação da Universidade nas transferências de valor, este, é um dos mecanismos que, historicamente, dinamiza a dependência latino-americana, sendo, sistematicamente, mobilizado pelas grandes corporações do capital via interferência na definição dos preços do mercado mundial e ação do capital financeiro, por exemplo.

A participação da Universidade na estruturação dos sistemas das trocas desiguais pode ser evidenciada no exemplo dado por Leher (2019), sobre o movimento de difusão do agrocombustível pelas corporações do agronegócio nos países dependentes. Este autor conclui que estas corporações precisam construir bases de apoio nas Universidades mais relevantes dos países produtores.

Outra evidência também extraída do mesmo autor, tem a ver com a causa dos transgênicos, uma vez que o objetivo estratégico de controle da cadeia alimentar é o que orienta os interesses de corporações como a Monsanto. Isto explica a busca de parcerias com as Universidades. Neste caso, as parcerias são funcionais à estratégia de conversão da agricultura em plantações de organismos geneticamente modificados/OGM mediante à difusão dos transgênicos e criação de patentes sobre os alimentos, para lograr tal

controle. O autor conclui que: [...] a Monsanto ganha em todas as etapas. Vende o pacote tecnológico completo, sementes patenteadas e o herbicida obrigatório para esta semente.

As coisas se dão de modo análogo na relação das Universidades latino-americanas com as mineradoras. Leher (2019) recupera a crítica do professor argentino Abraham Gak e corrobora com as suas considerações acerca da fragilidade das legislações sociais e ambientais para o controle da atuação das corporações e a cooptação das Universidades, inclusive relatando a falta de autonomia dos profissionais inteirados com os aspectos técnicos para denunciar as ações das empresas.

A questão das patentes também elucidada como a Universidade latino-americana participa da ‘drenagem de mais-valia’ para os países centrais, uma vez que, nas economias dependentes, o controle das patentes (pelas corporações) viabiliza o domínio do processo produtivo. Este acesso privilegiado aos recursos tecnológicos são meios através dos quais estas empresas podem garantir a extração de uma mais valia extraordinária, na acepção de Marini (2012, p. 29). Por isso, quando se trata da Universidade brasileira, e latino-americana no geral, inserida no circuito da dependência, a questão da tecnologia e da inovação é um tema complexo.

Sobre o tema, Leher (2019, p. 73) faz a seguinte pergunta: por que os governos brasileiros localizam nas Universidades o cerne das políticas de inovação? A sua resposta indica que os processos de inovação estão diretamente relacionados com a fetichização das mercadorias (pela mediação do design, marketing etc..) e que a Universidade assume o papel de impulsionadora da inovação no sistema do capital. A hipótese que sustenta, para tanto, é a de que o discurso da inovação mascara a utilização de verbas públicas para financiar serviços requeridos pelas empresas. Ou seja, ocorre a utilização instrumental da Universidade para subsidiar interesses privados.

Ainda nos lembra Leher (2019) que esse processo foi estudado por Florestan Fernandes (1975a) no escopo da heteronomia cultural. Este último autor destaca que o Brasil está inserido em circuitos produtivos em que o dinamismo da pesquisa e desenvolvimento é escasso. Nesta direção, determinadas demandas são reprodutoras da heteronomia.

Neste caso, deveríamos nos perguntar, *quais as condições concretas em que se dá a introdução do progresso técnico nos países dependentes?* Marini nos apresenta a seguinte chave analítica para reflexão:

No capitalismo dependente, o progresso técnico acontece sobre uma estrutura produtiva amparada na superexploração dos trabalhadores. É acionado pelo capitalista para intensificar o ritmo de trabalho do operário, elevar a produtividade do trabalho e, ao mesmo tempo, garantir a tendência de rebaixamento da remuneração da força de trabalho (MARINI, 2011, s/p).

Cabe responder amparados neste autor: a introdução tecnológica está condicionada mais à dinâmica objetiva da acumulação de capital em escala mundial do que as preferências destes países. Por isso a importância de analisar a Universidade e a sua participação nos circuitos produtivos sob as lentes da particularidade da condição dependente da economia latino-americana.

Sobre a Universidade e a superexploração da força de trabalho, questionamos: *como a Universidade se relaciona com a superexploração da força de trabalho?*

Como vimos, a remuneração da força de trabalho abaixo do seu valor, ou seja abaixo do limite necessário para reposição do desgaste do trabalhador é possível na América Latina pelo uso intensivo de três mecanismos que, inclusive, podem operar em conjunto, e respondem pelo aumento da superexploração do trabalho. Quer seja: o aumento da intensidade do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a transformação do fundo de consumo do operário em fundo de acumulação do capital.

Nos países dependentes, o aumento da intensidade do trabalho aparece, predominantemente, como um aumento da mais-valia, obtido através de uma maior exploração do trabalhador e não do incremento de sua capacidade produtiva.

Em resumo, tais evidências, interpretadas à luz da crítica da economia política latino-americana, revelam as tendências de configuração da Universidade latino-americana (inserida no quadro político e econômico formado pelas exigências do padrão de reprodução do capital de especialização produtiva) na medida em que, de acordo com Leher (2019):

- A demanda por vias de escoamento para os centros hegemônicos, indústrias transformadoras (etanol, celulose, carne, rações) impulsiona o Estado a flexibilizar a legislação ambiental e conduzir a expropriação de terras. As Universidades públicas vão assumindo a função de suporte e de apoio ao cumprimento dessas exigências do padrão de reprodução.

- Existe uma intrínseca relação entre a pesquisa desenvolvida nas Universidades públicas com as necessidades de exportação de produtos agro minerais e, mais amplamente, com os demais setores produtivos (ainda que não se possa

desconsiderar que tais nexos também respondem pela consolidação e expansão da pesquisa universitária no geral, inclusive de temas de utilidade pública).

- A consolidação e expansão da pesquisa nas Universidades é impulsionada pela relação das Universidade com os setores produtivos (energia, aeroespacial etc.).

Estes direcionamentos são materializados nas propostas educacionais hegemônicas disputadas na Universidade latino-americana dos anos 2000. Aqui, referimo-nos, especialmente, àquelas propostas inspiradas na Reforma de Bolonha e construção do EEEs, expostas na primeira parte desta Tese. Indicam, para tanto, o modo através do qual a Universidade participa da reprodução do padrão dependente mobilizando os mecanismos da dependência (transferência de valor, superexploração da força de trabalho e cisão do ciclo do capital).

4.4 UNIVERSIDADE, OFENSIVA IDEOLÓGICA E DISPUTA DE HEGEMONIA⁷³

O discurso da modernização da infraestrutura, currículos e recursos humanos, e a necessidade de aumento da produtividade universitária (incorporação das TICS, burocratização do trabalho docente e dos temas acadêmicos), alcança poder material no embate e disputa entre diferentes projetos universitários a ponto de ‘preparar o terreno’ para o ataque ideológico sintetizado na pauta da modernização da Universidade pública.

Ao nosso ver, tais elementos, da maneira como são apropriados pelo governo brasileiro e disseminados amplamente, fortalecem o senso comum sobre a ineficácia dos serviços públicos e a falta de legitimidade da universidade pública brasileira frente à sociedade. É um pensamento conservador que alcança o status de ideologia – dando forma, por sua vez, à necessidade material de reestruturação das universidades públicas brasileiras.

Nesse contexto é importante trazer em cena as reflexões de Gramsci (2000, p.78) acerca da formação da estrutura ideológica da classe dominante e de seus mecanismos para torná-la elemento real e concreto para defender e desenvolver a sua frente teórica ou ideológica:

Um estudo de como se organiza de fato a estrutura ideológica de uma classe dominante, isto é, a organização material voltada para manter,

⁷³ Este item está referenciado em artigo de nossa autoria publicado na Coletânea do Serviço Social da UFSC. Consultar Nascimento & Simionatto (2021).

defender e desenvolver a “frente” teórica ou ideológica [...]. A imprensa é a parte mais dinâmica dessa estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas [...].

Além disso, na realidade contemporânea agregam-se “os discursos intimidatórios” que se materializam através de diferentes “práticas discursivas en el marco de la comunicación pública”, a exemplo dos meios de comunicação digital (SMITH, 2018, p.1) que se expandem de forma crescente e se articulam de forma orgânica, através de um sofisticado complexo de meios abrangendo TVs, jornais, revistas, blogs, redes sociais, que em sua grande maioria, são os sustentáculos das classes dominantes, dos meios políticos, empresariais e financeiros.

Nesta direção, assumimos, nesta Tese, que *a ofensiva ideológica proferida pelo processo de empresariamento da educação superior brasileira, é expressão da Universidade dependente brasileira, e, portanto, porta uma base material. Se organiza para atender as necessidades provenientes da atual dinâmica de acumulação capitalista.*

Ao nosso ver, o discurso da produtividade acadêmica, do empreendedorismo, introdução de TICS, pagamento de mensalidades, destruição da estabilidade dos servidores públicos etc. (em certa medida fortalecidos no interior do Processo de Bolonha e construção do EEES) não são um mero conjunto de ideias disseminadas, relacionadas a concepções de mundo dos sujeitos individualmente. São ideias construídas num terreno histórico determinado e alcançam um poder material no sentido de atuar nos conflitos sociais uma vez que materializam interesses de um formato específico de educação e de Universidade.

As ideologias imprimem, desse modo, direção aos conflitos sociais, conferem materialidade à projetos educacionais com interesses determinados no sentido de que sua concretização conforma um ou outro projeto de Universidade. Sobre esta função social da ideologia discorreremos no item seguinte.

4.5 A BASE MATERIAL DA IDEOLOGIA

As elaborações espirituais da sociedade não existem autonomamente e não são capazes, por si só, de operar transformações substanciais na sociabilidade humana

desvinculadas da práxis social. Ainda que o pensamento dominante, (conservador) siga apelando para a existência de uma suposta ‘neutralidade’ da consciência, a práxis social das classes, nas respostas às perguntas que a realidade social lhes impõe, revela a impossibilidade de desvincular o conjunto das ideias – pensamentos, valores, normas e concepção de mundo, cotidianamente socializados (sobretudo pelos aparelhos privados de hegemonia) – do campo dos interesses concretos materiais dessas classes.

A ideologia é elaborada e disseminada a partir das próprias condições de existência material da sociedade, sendo esta, marcada pela relação contraditória e descompassada entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

A difusão de determinadas ideias com a finalidade de responder à conflitos sociais é capaz de conduzir ao alcance de interesses reais e concretos⁷⁴. Se à época de Gramsci (2000, p. 78) a imprensa destacava-se como “a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica”, na atualidade, ao lado dela, os novos meios de comunicação, especialmente midiáticos, emergem como agentes centrais na disputa da hegemonia. O destaque recai nas grandes corporações da mídia empresarial que, além da propriedade dos meios de produção, detém as tecnologias e os instrumentos para organizar, difundir suas ideias e sua concepção de mundo.

Os contextos de acirramento das crises do capital, potencializados na particularidade do capitalismo dependente, escancaram a função social cumprida por um conjunto de ideias, disseminadas socialmente; atribuídas a este universo da chamada ideologia. Isto porque as conjunturas de maior ‘estabilidade’ parecem turvar a relação determinante e recíproca entre estrutura e superestrutura; e, de outro modo, nos momentos de crise a relação entre ideologia e produção torna-se mais evidente. Nestas situações, explicita-se o poder material das ideias que os indivíduos elaboram para tomar partido nos conflitos sociais enfrentados na vida cotidiana.

Essa relação entre base material, ideologia e a função social que esta última cumpre no enfrentamento dos conflitos sociais se apresenta como problema central no debate ideológico reivindicado pela teoria marxista. Nas suas determinações mais

⁷⁴ Basta lembrar o processo das eleições presidenciais brasileiras de 2018, marcado pela divulgação de argumentos conservadores provenientes do pensamento desorganizado do senso comum, na disseminação de *fake News* - cujo papel foi decisório no resultado final eleitoral. Ademais, poderíamos também rememorar a ampla disseminação e influência das notícias veiculadas pela grande mídia nas avaliações do Partido do Trabalhadores, na condução do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, no processo de criminalização dos movimentos sociais (e da esquerda, em geral).

essenciais, esta concepção filosófica revela que: 1. a totalidade das relações de produção eleva uma superestrutura. 2. os conflitos suscitados pelo desenvolvimento contraditório da economia são enfrentados e resolvidos por meio da ideologia. 3. as necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico criam um campo de possibilidades para as decisões ideológicas (MARX, 2010; 2008; 2007). Sumariamente, temos que a análise da ideologia deve partir da investigação da base material que motiva a produção de ideias que cumprem função ideológica.

À luz dessas elaborações distanciamos-nos, portanto, da crítica ensimesmada do pensamento e da consciência e, por outro lado, percebemos a consciência condicionada ao ‘ser do homem’ enquanto um ser consciente, cuja riqueza espiritual vincula-se a riqueza de suas relações sociais (num processo de determinidade no qual, a partir da atividade produtiva, ambos se refazem). Tal orientação teórica abriga os fundamentos que instrumentalizam nossa percepção acerca da atual ofensiva ideológica universitária em torno do tema da modernização como sendo expressão da Universidade dependente brasileira.

Reafirmamos como pressuposto metodológico, a articulação existente entre a ideologia e as condições materiais de sua produção. Desde esse ponto de vista, as formulações do pensamento são concebidas num campo de possibilidades reais, construídas pelos indivíduos no cerne do conflito posto pelas contradições geradas no âmbito da dinâmica do capital – e, a partir da forma como a sociedade toma consciência delas e as enfrenta.

Nesta direção, a ofensiva ideológica de contrarreforma da Universidade pública brasileira, sintetizada na pauta da modernização, emerge como um processo empiricamente constatável, vinculado a pressupostos materiais das demandas do atual padrão de reprodução do capitalismo dependente.

Por motivos de exposição, antes de adentrarmos nas determinações fundamentais que incidem na transformação de um pensamento conservador em ideologia, abordaremos a questão do Estado. Nosso intuito é o de destacar a capacidade que este complexo social possui de tornar coletivas demandas de classe (predominantemente, ainda que não somente, as demandas classe dominante) a partir da construção e difusão de ideologias.

4.6 O ESTADO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO E DIFUSÃO DE IDEOLOGIAS

Primeiramente, pensamos que o conceito de Estado integral⁷⁵ ajuda a explicar a ossatura material do Estado: os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na Sociedade Civil (SC), responsáveis pela articulação do consenso, que expressam interesses contraditórios e são atravessados pela luta de classes.

A Sociedade Civil tem, portanto, uma materialidade e mantém unidade com a Sociedade Política (SP), ou seja, com o aparelho coercitivo do Estado em sentido restrito. Contudo, coerção e consenso fazem parte do exercício da hegemonia mesmo nas formas democrático-liberais. A coerção não se manifesta apenas nas forças legais do Estado, mas também os APH usam a força coercitiva através de sanções que incluem até pena de morte (GRAMSCI, 2000).

No caso da educação, é possível identificar inúmeros APH da classe dominante que ocupam posições em órgãos, comissões parlamentares, comissões diversas que determinam a política educacional, a pesquisa, as leis, etc. de modo a assegurar os interesses do capital, além de repassar a ideologia dominante.

No Brasil, houve um crescimento destes APH (dentre eles, as próprias Universidades) que são inseparáveis do desenvolvimento histórico do capitalismo dependente. Por exemplo, no campo das Ciências Sociais, desde o pós-guerra através a atuação do Banco Mundial, da Fundação Ford, Fundação Rockefeller, estes aparelhos tiveram destaque na implantação e consolidação de instituições científicas na América Latina (embora o foco fosse voltado às ciências físico-químicas e naturais, com desdobramentos importantes na pesquisa agrícola, a exemplo do México).

Além destes, o papel de organismos multilaterais ONU, OEA, UNESCO se destacaram na criação e consolidação de centros de pesquisa e instituições científicas nos países periféricos. Na América Latina, em 1948, foi criada a CEPAL, organismo central na difusão da ideologia do desenvolvimento. Da UNESCO nasceram a FLACSO, com foco na pós-graduação e, no Rio de Janeiro, o CLAPCS, voltada à pesquisa comparada. A CLACSO foi criada em 1967 sob o patrocínio da UNESCO. A Fundação Ford, por exemplo, foi suporte para a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Pós-graduação no

⁷⁵ Gramsci (2000, p.20-21) assim define o Estado integral: “Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da a ‘sociedade política’ ou Estado, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”.

Brasil, em 1975. Nesta mesma direção, destaca-se a ONU, a OCDE, o MERCOSUL, a UNIÃO EUROPEIA, enquanto instituições supranacionais que direcionam as políticas nacionais.

No caso da FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV – criada em 1944 – representante da fração urbano-industrial, nasce para formar intelectuais orgânicos nos moldes tayloristas e fordistas para a aparelhagem estatal e empresarial. Em 1991, a FGV elaborou o projeto de Reforma do Estado, projeto do Mercosul e meio ambiente.

Hoje, na área da Educação, inúmeros APH se relacionam com as Universidade, sendo conduzidos pelas entidades empresariais⁷⁶. É neste sentido que a ampliação do Estado responde em boa medida às exigências da classe dominante, sua unidade e as formas de dominação das classes subalternas. Contudo, o Estado, para Gramsci, é um espaço de luta de classes; não é apenas o ‘comitê executivo dos negócios da burguesia’. Mas é o resultado do processo de luta de classes. Ainda que o Estado seja um organismo próprio de um grupo ou uma classe, para criar as condições favoráveis à máxima expansão do próprio grupo, isso não aparece como realização dos interesses exclusivos dos grupos ou classes beneficiados diretamente⁷⁷.

Gramsci não está defendendo qualquer reformismo quando fala da ampliação do Estado e da unidade entre SP e SC. Ele está justamente apontando como, no Estado burguês, a classe dominante se utiliza da construção de consensos para atender alguns interesses das classes subalternas e integrá-las ao sistema vigente criando o conformismo.

O Estado, como símbolo de poder do grupo dominante, se torna educador através do conjunto de ideias e valores que repassa à sociedade para consolidar a sua hegemonia. E esse processo hegemônico é também pedagógico, pois o poder dirigente e dominante para se constituir enquanto tal necessita de um conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos intelectuais que atuam nos diversos aparelhos privados de hegemonia

⁷⁶ Mais recentemente, destacamos o Movimento todos pela Educação – que deu origem a uma política de Estado através do Decreto 6.094 de abril de 2007, no governo Lula. Seus mantenedores são: Dpaschoal, Gerdau/Itaú, Suzano PaPel e Celulose, Gol, Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Unibanco, Natura – etc – o capital financeiro na condução de uma política pública. Além de vários Institutos que tem vinculação com universidades como – Instituto Milenium, Instituto Fernando Henrique Cardoso.

⁷⁷ O último Poulantzas em O Estado, o Poder e o Socialismo (1980, p. 130), inspirado em Gramsci, define o Estado: “como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado”. Este teórico demonstra como o Estado se serve da pesquisa científica e inovações tecnológicas para a reprodução ampliada do capital com ações na indústria, na formação profissional, na moradia, na saúde, nos transportes, na assistência, no consumo coletivo, na divisão territorial, etc. Também Osório (2019) em O Estado no centro da mundialização, tem relevantes indicações sobre o Estado no capitalismo dependente.

vinculados ao poder estatal e à sociedade civil, como revistas, jornais, rádio, televisão, associações de cultura, sindicatos, universidades e escolas.

Uma das importantes indicações de Gramsci (2000, p.19) é como os intelectuais se formam a partir da organização escolar e que assumem no mundo moderno a multiplicação das especializações, sendo que “a escola é o instrumento para a elaborar os intelectuais de diversos níveis”. E aqui, os intelectuais desempenham uma função essencial pois:

Todo grupo social, nascendo do terreno originário de uma função social no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc” (GRAMSCI, 2000, p.15).

Os intelectuais na área da educação tanto pública quanto privada “tem a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições favoráveis à expansão da própria classe” (idem, p.15).

Essa expansão se apresenta como se fosse universal mediante a incorporação, na vida estatal, de certas reivindicações e interesses dos grupos subalternos, enquadrados na ordem vigente. E isso é o resultado contraditório das lutas permanentes, dos arranjos e interesses entre as classes sociais. Mas evidentemente esse processo é limitado pelas necessidades de reprodução da própria ordem.

As alterações nas forças produtivas e nas relações de produção, impactam, portanto, nas exigências do Estado sob a instituição Universidade. Na condição dependente latino-americana, as transformações políticas para viabilizar as exigências econômicas são impulsionadas por um determinado padrão de reprodução em conformidade com as exigências atualizadas do capital.

Por exemplo, no período da ditadura empresarial-militar, conforme resgata Leher (2019) das contribuições de Florestan Fernandes (1975a), o Estado brasileiro investiu no desenvolvimento de nichos de conhecimento instrumentais ao capitalismo monopolista⁷⁸. É neste período que ocorre a construção de significativo aparato de

⁷⁸ Sobretudo nas empresas estatais, em domínios complexos como energia nuclear, satélites, petróleo, engenharia pesada, aviação, metalurgia, e também no Banco Central, Ministério da Fazenda, Receita Federal, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), e em autarquias e fundações públicas, como as universidades federais, escolas técnicas federais e os institutos de

ciência e tecnologia no país, com a ampliação da pesquisa e da pós-graduação nas instituições públicas. A estruturação da pesquisa na Universidade pública do padrão industrial de reprodução do capitalismo dependente brasileiro é decorrente das tentativas empreendidas no regime ditatorial de complexificar o Estado⁷⁹.

Nesta direção, vemos que o Estado do atual padrão de reprodução do capital exportador de especialização produtiva impulsiona as transformações da Universidade. E, considerando que tal padrão acentua a dependência do capital exterior e a superexploração da força de trabalho, tais exigências tem reflexo nas reformas universitárias, e influenciam a conformação de determinado modelo de Universidade: nos termos desta Tese, a Universidade dependente brasileira.

4.7 A FUNÇÃO IDEOLÓGICA DO DISCURSO DA MODERNIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

Retomamos o tema da ideologia a partir da seguinte colocação: o discurso da modernização universitária é um pensamento conservador que alcançou ampla difusão. Desempenha uma função social específica no conflito entre diferentes projetos educacionais e de sociedade. Atua como meio através do qual a sociedade enfrenta conflitos sociais. Neste sentido, este discurso pode ser considerado uma ideologia. Sob que condições um pensamento conservador se torna ideologia?

No âmbito da tradição marxista, Gramsci e Lukács nos oferecem valiosas pistas para refletir sobre tais questionamentos, compreender como se formam as ideologias e o peso que representam para o conjunto da sociedade. Os dois autores debateram um tema ainda bastante polêmico no campo do marxismo acerca da concepção de ideologia como ‘falsa consciência’ em contraposição à ‘consciência verdadeira’, como visão de mundo, sua função nas transformações sociais e a sua relação com a hegemonia. Um ponto comum entre ambos é certo: a ideologia possui uma dimensão ontológico-social.

pesquisa vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (LEHER, 2019, p. 13).

⁷⁹ Segundo Leher (2019), tal complexidade se dava a partir das tentativas de incorporação das áreas de energia nuclear, pesquisa agropecuária, engenharias, genética, telecomunicações, energia hidrelétrica, cadeia produtiva do petróleo entre outras.

Lukács (2013, p. 467), preocupado em desvendar os fundamentos ontológicos da ideologia, nos oferece a seguinte formulação acerca do critério de verdade ou falsidade dos pores teleológicos:

[...] verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc.; científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se uma ideologia [...]. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos, sejam estes de maior ou menos amplitude determinantes dos destinos do mundo ou episódicos [...].

Empenhou-se, ainda, em demonstrar como tal constatação opera no plano histórico, nos seguintes termos:

[...] não é difícil perceber isto no plano histórico. A astronomia heliocêntrica ou a teoria do desenvolvimento no âmbito da vida orgânica são teorias científicas, podem ser verdadeiras ou falsas, mas nem elas próprias nem a sua afirmação ou negação constituem uma ideologia. Só quando, depois da atuação de Galileu ou Darwin, os posicionamentos relativos as suas concepções se converteram em meios para travar os combates em torno dos antagonismos sociais, elas se tornaram operantes – nesse contexto – como ideologias [...] (LUKÁCS, 2013, p. 467).

As indicações lukacsianas corroboram para o aprofundamento de uma teoria marxista da ideologia na qual o ‘problema da ideologia’ se apresenta no fato das pessoas enfrentarem conflitos na sociedade, se posicionarem frente a eles e tomarem decisões. Também para Gramsci a ideologia não se resume à ‘batalha das ideias’, dado que, enquanto concepção de mundo, transcende o conhecimento e se vincula diretamente a ação, influenciando o comportamento humano. Ambos, se recusam a compreender a ideologia de um ponto de vista puramente gnosiológico, ou seja, como ‘falsa consciência’ em contraposição à ciência ou à ‘consciência verdadeira’.

Daí a inviabilidade de investigar o mérito gnosiológico de uma ideia – a sua correspondência ou não com a realidade. O que verdadeiramente importa não é o critério de verdade ou falsidade, e, sim se um espelhamento aparentemente falso é apropriado para exercer funções determinadas (LUKÁCS, 2013).

Enquanto concepção de mundo a ideologia se articula à uma ética correspondente que transcende o conhecimento e se vincula diretamente à ação sobre os comportamentos humanos. A ideologia é, portanto, “força material que altera e modifica

a vida humana” (COUTINHO, 1999, p. 114). É nesse sentido que Gramsci (1999, p.237) adverte a necessária distinção:

[...] entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “voluntaristas” [...] e enquanto historicamente necessárias [...] elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.

Para Gramsci, as diversas ideologias presentes na sociedade estão situadas na superestrutura, mas não estão apartadas do conjunto das relações sociais de produção de um determinado período histórico.

Nas polêmicas contra o idealismo croceano e o marxismo economicista de Bukharin, Gramsci (1977, p. 436-37) afirma que “não são as ideologias que criam a realidade, mas é a realidade social, na sua estrutura produtiva que cria as ideologias”, chegando a uma elaboração próxima a de Marx: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

A ideologia, nesta perspectiva, é muito mais do que uma ideia subjetiva, abstrata e/ou sensorial. É atividade prática e teórica, portadora de uma concepção de mundo e “[...] se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1999, p.98).

As formas ideológicas (jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas) atuam como meios a partir dos quais os sujeitos tomam consciência dos conflitos sociais e o levam até o fim. As superestruturas jurídicas e políticas emergem da totalidade das relações sociais de produção. Assim, a ideologia atua como superestrutura que necessariamente surge de uma base econômica. É o cimento que unifica todo o bloco social e se materializa nas ações concretas e nas lutas diárias dos sujeitos sociais.

Enquanto força efetiva na realidade social, a ideologia influi na capacidade para decifrar projetos societários em disputa, identificar as estratégias de classes ou frações de classe, aliadas ou antagonistas, as relações de força e o campo de contradições. Existe uma estreita relação entre ideologia e hegemonia; na expressão de Coutinho (1999), a ideologia é o *medium* da hegemonia.

Na perspectiva gramsciana, a luta pela hegemonia é também uma luta de ideologias. É necessário retomar aqui que a luta ideológica não se resume ao campo das ideias, mas possui uma estrutura material articulada nos ‘aparelhos privados de

hegemonia'. Tais aparelhos estão localizados na sociedade civil, mas em relação dialética com o Estado (sociedade política + sociedade civil), dado que a ideologia “empresta o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado” (GRAMSCI, 1999, p.375).

A ideologia cumpre uma função social. Tal função, não depende de o conteúdo do pensamento ser verdadeiro ou falso, científico ou de origem mitologizante. Mas sim, do fato deste conteúdo atuar socialmente frente à resolução de conflitos pelas classes sociais. Nesse aspecto, Lukács (2013) quando discorre acerca da relação entre ideologia e falsa consciência nos coloca a seguinte reflexão:

[...] há muitas realizações da falsa consciência que jamais converteram-se em ideologia e aquilo que se converteu em ideologia de modo algum é idêntico à falsa consciência. Por essa razão só é possível compreender o que realmente é ideologia a partir de uma atuação social, a partir de suas funções sociais (LUKÁCS, 2013, p. 480)

E recuperando as contribuições de Marx, reitera:

[...] a ideologia só pode se tornar um poder, uma força no quadro do ser social, quando seu ser-propriadamente-assim convergir com as exigências essenciais do desenvolvimento da essência. E, como mostra a história, há graduações também dentro desta convergência, cujo critério, não precisa ser o gnosiológico mais correto, nem o histórico socialmente mais progressista, mas o impulso que conduz para uma devida resposta a perguntas postas justamente pelo respectivo ser-propriadamente-assim convergir com as exigências essenciais do desenvolvimento social e dos seus conflitos [...] (LUKÁCS, 2013, p. 481)

Conforme já indicamos anteriormente, é o poder social de um ponto de vista, na medida em que passa a atuar enquanto mediação teórica ou prática para a resolução de conflitos, que determina o seu status de ideologia. E vale ainda ressaltar que, na perspectiva de Lukács (2013), não importa a amplitude do conflito (se de alcance determinante ou episódico), as ideias são julgadas a partir da sua articulação com a luta social (no sentido da disputa de interesses que interferem no desenvolvimento capitalista).

A consciência emerge, pois, como decorrente das necessidades postas pela reprodução material dos homens, no sentido da objetividade se colocar (e ser construída pelos indivíduos) enquanto um campo de possibilidades ao desenvolvimento da subjetividade humana (e das ideias que os mesmos constroem acerca da sua realidade). A

ideologia é, portanto, uma forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente capaz de agir.

A ideologia vincula-se à práxis, e atua, na perspectiva de tentar conservar ou mudar uma realidade dada. Por isso, as ideias podem ser manejadas como meios para dirimir conflitos, e desempenharem uma função social neste processo, transformando-se, portanto, em ideologia. Em síntese: o status de ideologia não é uma propriedade fixa de formações espirituais sendo, muito antes, uma função social e não um tipo de ser (LUKÁCS, 2013).

Nesta direção, o que estrutura o discurso da modernização Universidade pública brasileira nos anos 2000? Este, recentemente vem sendo sustentado, sobretudo, pelos argumentos da suposta improdutividade acadêmica e ônus financeiro destas instituições.

4.8 A IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

O ideário da inovação e do empreendedorismo faz-se presente no que estamos chamando de ‘discurso da modernização universitária’. No seu bojo, a Universidade é estimulada, por exemplo, à captação de recursos junto ao setor privado para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

Desnecessário enfatizar que não existe compatibilidade entre os valores do mercado (orientados para o lucro) e os valores educacionais. Muito já foi produzido sobre o tema e, parece, não deixar dúvidas quanto aos impactos na mercantilização da Universidade: a conformação de uma ‘Universidade-empresa’. Este é o panorama concreto construído por interesses concretos.

Vimos que, as determinações sócio-históricas que demarcam a gênese e o desenvolvimento da Universidade brasileira já apontam para sua estruturação oligárquica, porque destinada à formação dos quadros dirigentes da elite nacional. No seu interior, temas como a gratuidade do ensino, autonomia universitária, carreira docente (cabe recordar a figura do professor catedrático, por exemplo), da relação professor e aluno (marcada pela hierarquização), das parcerias público-privadas no financiamento da pesquisa, o tema das patentes; sempre foram alvo de disputas entre projetos educacionais orientados por distintas perspectivas.

Esse amálgama conflituoso é o que define os rumos da estruturação e desenvolvimento da Universidade brasileira. Expressa, portanto, uma disputa ideológica,

enquanto disputa por hegemonia em torno de distintos projetos classistas. Nesta direção, afirmamos que as determinações materiais que dão substância ao discurso da modernização universitária fazem dele uma ideologia. Este status justifica-se pela função social que tal complexo de ideias desempenha frente à consolidação de determinado projeto educacional.

No caso analisado nesta Tese, *o modelo educacional de Bolonha, se apresenta enquanto um projeto hegemônico alinhado às exigências da reprodução do capital, cuja significativa influência na reforma universitária brasileira da primeira década dos anos 2000 permitiu-nos abordá-lo enquanto mediação que explica a reatualização do histórico caráter dependente da Universidade brasileira*. Assim, as ideias elaboradas em torno das reestruturações universitárias vinculam-se às exigências postas pelo padrão exportador de especialização produtiva (OSÓRIO, 2012). Para dar concreticidade⁸⁰ à tais abstrações, concentremo-nos em *realizar a crítica da ideologia presente no léxico incorporado pela Reforma de Bolonha, e difundida para outros países, em especial, o Brasil*.

Recuperemos, primeiramente, os principais termos que compõem o discurso de Bolonha, a partir das informações dispostas em Siebiger (2013).

⁸⁰ Também à título de ilustração, mais recentemente, tivemos, no ano de 2019, o anunciado programa 'Future-se'. Tal programa condensa as propostas governamentais para responder as necessidades do capitalismo dependente. Quer seja: a entrada definitiva da Universidade brasileira no circuito do empresariamento, demarcado pela implementação de uma gestão empresarial a partir da definição de contratos de gestão com as Organizações Sociais.

Quadro 8- Principais termos do discurso de Bolonha

ENSINO- APRENDIZAGEM CENTRADOS NO ESTUDANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Competências que devem ser desenvolvidas por meio da apreensão dos conteúdos. - Percursos de aprendizagem mais flexíveis, que, supostamente, exigiriam um esforço maior dos alunos. - O estudante deve ser empreendedor de sua trajetória acadêmica e de sua carreira profissional.
PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - o estudante deve aprender a estabelecer estratégias para o enfrentamento dos desafios relacionados à competitividade, uso de novas tecnologias, coesão social, igualdade de oportunidades e melhoria da qualidade de vida.
MOBILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - foco na formação de recursos humanos para o mercado de trabalho (ou, da sinergia público-privada), -a mobilidade compreende a circulação de estudantes, ampliando as perspectivas de formação. -garantia da empregabilidade dos egressos. - Estímulo ao diálogo as Instituições de Ensino Superior, governo, empregadores e demais partes interessadas para o aumento da empregabilidade dos egressos.
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> - a reforma dispõe de um conjunto de recursos e referenciais: estabelecimento de quadros de qualificações, de resultados de aprendizagem, e a concepção de aprendizagem ao longo da vida. - a flexibilidade curricular está condicionada à necessidade de se formar recursos humanos habilitados profissionalmente para o mercado de trabalho. - aquisição de habilidades empresariais.
AVALIAÇÃO, CONTROLE QUALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - conjunto de dispositivos de controle, avaliação e de coparticipação na gestão das universidades. -as Universidades como instituições mais interdisciplinares, flexíveis, ágeis, transparentes, pertinentes, socialmente relevantes, responsivas às demandas e ao controle sociais. - a legitimação da presença de agentes externos na gestão das Universidades.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dispostas em Siebiger (2013).

As determinações político-econômicas que explicam o supramencionado léxico incorporado por Bolonha (captadas na problematização dos antecedentes da Reforma)

evidenciam, por sua vez, as conexões materiais (os interesses concretos das classes em disputa) que fazem deste último uma ideologia. Destaquemos algumas delas, no quadro a seguir.

Quadro 9- Motivações socioeconômicas e ideopolíticas de Bolonha

MOTIVAÇÕES SOCIOECONÔMICAS E IDEOPOLÍTICAS DE BOLONHA	
PREOCUPAÇÕES DOS GOVERNOS EUROPEUS 'EUROPA DO CONHECIMENTO'	<ul style="list-style-type: none"> -construção de uma Europa competitiva. -convergências na educação superior. -criação de sistemas nacionais de subvenções, empréstimos e bolsas de estudo, e um aumento na expedição de vistos e permissões de trabalho em outros países. -Estratégia Lisboa: economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.
CONVERGÊNCIA ENTRE BLOCOS EDUCACIONAIS E CRIAÇÃO DE UM NOVO MERCADO DE ESTUDANTES	-atração de estudantes internacionais para as instituições europeias e, assim, retomar a competitividade da Europa frente a países como: Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Japão.
DISPUTA DE HEGEMONIA	<ul style="list-style-type: none"> -consolidar a hegemonia da Europa perante outros continentes. - tentativa da globalização de Bolonha como referência para a educação superior mundial, disputa por um determinado modelo de universidade.
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> -estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral, com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas. -influência das políticas recomendadas pela União Europeia, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). -sintonia com os interesses da grande indústria (multinacionais) e do capital financeiro e favoráveis ao enquadramento definitivo da educação superior aos parâmetros do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC).
OFENSIVA IDEOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> -estabelecimento de uma nova gramática curricular, geralmente por instâncias supranacionais, e introduzida nas agendas nacionais do ensino superior. - a Unesco (e a Iesalc, por exemplo), atua na interlocução e disseminação da reforma europeia a outros continentes.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dispostas em Siebiger (2013)

A produção e disseminação destas concepções respondem à necessidade de enfretamento de conflitos sociais. É isto que nos permite pensar o ‘discurso da modernização universitária’ desde a perspectiva da luta de classes, como sendo uma ideologia. Neste sentido, seu desvelamento exige a investigação dos contextos que impulsionam/determinam os conflitos sociais: sem perder de vista que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante.

Estas análises corroboram com a defesa empreendida por esta Tese acerca da existência do que denominamos ‘dilema-projeto’ da educação no Brasil. Particularmente, *a Reforma Universitária da primeira década dos anos 2000, compreendida no marco dessas elaborações, expressa, a dinamização deste processo histórico no qual a estrutura da educação superior é condicionada aos interesses do capital e à condição dependente da nossa economia. Apresenta-se, pois, como resultado de um projeto articulado e tensionado pelas classes dominantes no bojo da modernização dependente.*

Este projeto encontra resistência nas correlações de forças, porque existe disputa de hegemonia na Universidade. Isto é demonstrado por experiências históricas concretas, como foi caso da criação do projeto da Universidade de Brasília/UNB, na década de 1950/60, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro anunciada como instituição comprometida com os problemas nacionais (fortemente reprimida pela ditadura empresarial-militar brasileira). Assim como a existência de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora vinculados à Universidade. Alguns deles, com reconhecimento mundial – com destaque para a figura de Paulo Freire e suas contribuições para o diálogo das Universidades com os setores populares e articulações com as lutas sociais, do movimento estudantil, do movimento de técnicos-administrativos e demais entidades que disputam a hegemonia de projetos universitários.

4.9 A DISPUTA DE HEGEMONIA: TAREFAS PERMANENTES E URGENTES

Realizar a crítica aos projetos universitários hegemônicos, a exemplo do Processo de Bolonha (e a sua influência nas reformas brasileiras) a partir do papel ideológico que cumpre na introdução de uma nova temporalidade na Universidade (a temporalidade do capital) não significa desconsiderar a importância da inclusão de pautas como as da internacionalização, da reestruturação curricular, das alterações nas relações professor-aluno presentes nas agendas das Reformas Universitárias. Significa alertar para

o fato de que o conteúdo destas pautas é disputado no interior de diferentes projetos educacionais; e, no âmbito de referenciais alternativos aos hegemônicos estes conteúdos estão vinculados aos interesses da classe trabalhadora.

A institucionalização das reformas universitárias opera processos de ressignificação histórica de bandeiras de luta construídas pelos sujeitos da educação. Tais pautas quando subsumidas às necessidades de valorização do capital são alinhadas aos interesses educacionais hegemônicos. Contudo, este movimento se dá de maneira contraditória e se expressa, por sua vez, ora no recuo, ora no avanço do caráter progressista do conteúdo destas bandeiras (ora positivando ora negando aqueles referenciais hegemônicos vigentes).

Como ilustração, temos o fato de que o próprio Programa Reuni, um programa de governo, influenciado pelo Processo de Bolonha impulsionou a institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES no Brasil. Esta medida representou um avanço na história destas ações, por viabilizar a ampliação e legitimação da permanência estudantil universitária.

Ou ainda, como identifica Souza (2020), no caso do fortalecimento das lutas antirracistas (assim como da denúncia e do debate sobre o racismo), favorecidas pelo aumento do ingresso de pessoas negras e indígenas na Universidade, como um dos resultados das Políticas de Ações Afirmativas. Estas ações também foram ampliadas no âmbito da Reforma Universitária brasileira da primeira década dos anos 2000, junto a programas como o Reuni

Tomemos o caso da ampliação da Assistência Estudantil como exemplo para demonstrar como operam tais contradições. No bojo do Reuni, o mesmo processo que contribuiu para a legitimação e expansão da assistência estudantil, por exemplo, implicou, na alteração substancial do conteúdo histórico da assistência aos estudantes (a sua formatação no sentido da construção de equipamentos públicos como parte da infraestrutura universitária, restaurantes universitários, creches, moradia estudantil, espaços de convivência, bibliotecas etc.) favorecendo um perfil seletivo, focalizado em auxílios e bolsas. Um perfil funcional ao projeto educacional hegemônico materializado nas propostas da contrarreforma universitária da primeira década dos anos 2000: a

universidade operacional, produtivista, heterônoma e competitiva – cujas ações são mediadas pelos mesmos valores do mercado⁸¹.

Ademais, a questão da permanência universitária, enquanto histórica bandeira estudantil foi sendo incorporada aos projetos educacionais dominantes de forma bastante controversa: tanto como conquista das lutas estudantis quanto como ação estratégica de formação de consenso para legitimação do discurso educacional dominante (assumindo uma dimensão instrumental para o alcance das metas de programas como o REUNI).

Isto porque a forma particular que a assistência estudantil assume nos anos 2000, a *Assistência estudantil consentida* (NASCIMENTO, 2014), sob o predomínio de auxílios e bolsas contribuiu para a legitimação do perfil do aluno-consumidor. Neste sentido, a tendência à bolsificação da assistência estudantil e a figura do aluno-consumidor retroalimentam-se. Do ponto de vista da alienação dos estudantes, as consequências são aquelas que descrevemos anteriormente: a focalização e seletividade destas ações (sua restrição à um critério de renda rebaixado) individualiza as questões universitárias e reforça os valores neoliberais do discurso dominante. De qualquer maneira, estas ações constituem-se, hoje, na principal resposta institucional à permanência estudantil, atendendo, ainda que parcialmente, as demandas dos estudantes advindos das classes subalternas.

Fernandes (1975) abordando a problemática da estruturação do ensino superior brasileiro, chamou atenção para esta ‘impulsão da mudança atravessada pela existência de limites substanciais na sua efetivação’ como sendo uma característica dos ‘dilemas educacionais’ neste país. Denunciou que nos limites da hipocrisia e dissimulação da burguesia brasileira, o caráter ultra elitista da educação responde pelo fato de que esta classe, opere, historicamente, alterando o teor das pautas defendidas pelos sujeitos políticos direcionando-as nos marcos do projeto educacional dominante.

No caso específico do léxico mobilizado pela ideologia da ‘modernização universitária’, ressaltamos que, na história educacional da América Latina, as bandeiras da ‘aprendizagem ao longo da vida’, da autoformação da classe trabalhadora, da horizontalidade da relação professor-aluno foram defendidas no interior de projetos educacionais anunciadamente vinculados aos interesses da classe trabalhadora. Intelectuais orgânicos como Mariátegui propuseram alterações escolares baseadas na

⁸¹ O projeto da ‘assistência estudantil consentida’ que abordamos em Nascimento (2014) alinhado à “Universidade operacional” a que se referiu Chauí (1999) ou à Universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva” nos termos de Sguissard (2009).

“autoformação”, no interior da quais o controle do processo educativo (métodos educacionais e conteúdo de ensino) fossem feitos pelas massas populares. Estas alterações estavam vinculadas a projetos de educação na direção da formação de uma consciência revolucionária nos sujeitos (PEREIRA, 2019; PERICÁS, 2006).

Nas estratégias pedagógicas indicadas por Mariátegui também se observa o destaque para figura do docente enquanto mediador dos processos de ensino-aprendizagem. E a indicação, no caso da educação peruana, da importância de que os próprios docentes fossem indígenas e/ou trabalhadores.

Mais recentemente, no âmbito da pedagogia do Movimento proposta pela Escola Nacional Florestan Fernandes/ENFF, a dimensão internacionalista é reforçada no que tange à apropriação do saber histórico da humanidade no âmbito latino-americano e mundial, envolvendo camponeses(as), trabalhadores(as), urbanos(as), jovens, homens e mulheres, sem distinção de gênero, geração, território e raça, tal como nos informa Loop et al (2022).

Ou seja, são propostas pedagógicas que são apropriadas e disputadas pelos projetos educacionais hegemônicos mediante ressignificação dos seus conteúdos. A diferença substancial da maneira através das quais estas pautas pedagógicas aparecem no interior de projetos educacionais progressistas, é que elas são anunciadamente vinculadas a projetos societários, de libertação, de transformação e de emancipação social.

Este processo de disputa do conteúdo ideológico das estratégias pedagógicas no âmbito das reformas universitárias, longe de ser harmônico, comporta significativas contradições – no interior das quais, os discursos produzidos pela comunidade universitária ora reforça ora nega o discurso dominante. Assim, o fortalecimento de um discurso contra hegemônico está perpassado por correlações de forças na construção das agendas de reivindicações dos sujeitos.

Em outras palavras, os processos de alienação dos sujeitos da Universidade também interferem no conteúdo das pautas universitárias em disputa. O discurso dominante (interesses, valores e normas vigentes) se faz presente nas lutas docentes e estudantis, incorporando – mediante reformulação – as suas principais bandeiras. Aqui são operadas as estratégias de educar para o consenso. Daí a complexidade da construção de um discurso contra hegemônico.

Na perspectiva Dusseriana (2012), coletivamente, os sujeitos aprendem a argumentar construindo novos argumentos contra o discurso dominante. Constroem,

portanto, um novo paradigma prático com verdade, validade e valores críticos permitindo um novo horizonte objectual crítico. Assim, avançam na elaboração de um projeto de libertação que comporta outras explicações (críticas) das causas da sua negatividade (que provocam sua alienação). Na síntese desse mesmo autor, o critério crítico discursivo de validade referencia-se justamente nessa intersubjetividade dos sujeitos.

Neste exercício crítico, um primeiro caminho teórico é o de recuperar referências históricas de experiências alternativas aos modelos educacionais dominantes: como se estruturaram, historicamente, qual o conteúdo das bandeiras, qual os elementos de universalidade que demarcam, historicamente as reivindicações.

Tal esforço constitui-se em tentativas de atribuir novas direções à concepção de Universidade, que, em si, potencialmente, abriga condições de exercício de uma formação humana crítica (ainda mais na medida em que se articula ao ensino, pesquisa e extensão) vinculada ao que Gramsci (2000) denomina de “escola unitária”, voltada à cultura e formação humanistas, ao homem em sentido integral. Gramsci dedicou-se à crítica ferrenha às tendências de fragmentação dos ensinamentos humanistas e técnico-científicos, fruto da dilatação das “funções intelectuais” quanto da multiplicação das “especializações” (META, 2017).

Claro que tal perspectiva exige a concomitante crítica radical à Universidade burguesa e o reconhecimento do seu papel num país dependente, como o Brasil. Esta crítica deve articular-se às alternativas de superação do modo de produção capitalista conformando-se enquanto princípio normativo exigido àqueles que participam do processo comunitário de construção de uma consciência crítico-ética.

4.10 PROGRAMAS DE ESTUDOS CRÍTICOS E A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS ALTERNATIVOS

Elaboraões de intelectuais orgânicos como Marx, Gramsci, Foucault, Freire, evidenciam a *ética da libertação* reivindicada por Dussel (2012). Aquelas análises, fomentaram programas de pesquisa inovadores que deram origem a novos paradigmas científicos.

Segundo Dussel (2012), em Paulo Freire essa ética libertadora emerge da sua pedagogia de caráter planetário ao tempo em que possibilita uma consciência ético-crítica – originada dos próprios sujeitos. Nesta direção, todo procedimento democrático

participativo (que cria nova validade anti-hegemônica) seria convertido em uma mediação da consciência ético-crítica para transformar o mundo. Karl Marx elabora um programa de investigação científica progressivo preocupado em explicar um fato novo (a mais valia) desvelando as mediações não explicadas pela teoria clássica. Ou seja, a contradição entre a teoria do valor-trabalho, a partir da produção, e a teoria do lucro-preço a partir do mercado. Foucault elaborou fecunda crítica acerca das estruturas de dominação que atuam sobre os sujeitos (DUSSEL, 2012).

Refletindo sobre a gênese e desenvolvimento da filosofia da práxis, Gramsci (2011), exalta a diferença fundamental que a mesma possui em relação as outras filosofias: sua despretensão em resolver pacificamente as contradições sociais (sendo ela, a própria teoria das contradições). Não se constitui enquanto instrumento de obtenção de consenso pelos grupos dominante na conquista de hegemonia. De outro modo, é a própria expressão do processo de conscientização das classes subalternas (querendo educar-se a si mesmas e descobrindo as verdades).

Souza (2020) enfatiza outras perspectivas de análise críticas construídas como respostas às contradições presentes nas conjunturas históricas vivenciadas por intelectuais como Clóvis Moura. Atribui a este autor a realização de um ‘giro teórico-metodológico’ no debate da sociologia da década de 1950, ao situar a luta dos escravizados como elemento fundamental para a análise das lutas de classe no Brasil. Também identifica este ‘giro’ em Ruy Mauro Marini e os demais teóricos marxistas da dependência nas décadas de 1960/70, ao buscar a processualidade da lei do valor nas particularidades latino-americanas. E a sua lista se amplia em autores como:

[...] Jacob Gorender, ao enfrentar o esquema fechado e supra-histórico de análise dos modos de produção e reivindicar novos elementos para a análise marxista dos processos históricos; Frantz Fanon, ao ultrapassar os paradigmas dos estudos psiquiátricos eurocentrados, plantear a práxis revolucionária e a luta anticolonial como saída aos condenados da terra. Enfim, cada um se propôs a enfrentar teórica e politicamente, as contradições sociais manifestas na realidade que se lhes apresentava (SOUZA, 2020, p. 17).

A própria Souza (2020), realiza um salto teórico na abordagem da relação entre terra-trabalho-racismo no capitalismo dependente. Ao assumir uma perspectiva de análise que tem como base os elementos constitutivos da particular formação sócio-histórica latino-americana e caribenha (na singularidade brasileira) opera com um constructo

teórico-metodológico e epistemológico a respeito da luta de classes, da questão racial e da questão agrária, onde o racismo aparece como categoria fundamental.

Estes exemplos de programas de estudo críticos servem para reforçar um aspecto destacado por Leher (2019, p. 186) a necessidade de vinculação da Universidade com as lutas sociais, com os setores críticos, com o protagonismo social. Os objetos de investigação devem ser localizados nas condições concretas de vida dos sujeitos históricos:

[...] Na produção do conhecimento crítico, como destacado, a problemática da pesquisa e as condições epistemológicas e epistêmicas do trabalho científico dependem hoje, em grande parte, do protagonismo dos movimentos sociais que identificam os problemas, localizam seus agentes, discutem as resistências, elaboram diagnósticos [...].

Esta perspectiva crítica de análise e intervenção na realidade social, construída a partir dos interesses dos sujeitos que vivenciam as diversas formas de alienação, ilumina a produção acadêmica na direção da apropriação de um conhecimento comprometido com a transformação social. Nesta direção, permitem-nos refletir sobre a função social do conhecimento que produzimos. Tal como o fez Gramsci nas páginas que discorreu acerca da filosofia da práxis e o papel dos intelectuais orgânicos.

Um conhecimento que não esteja comprometido com a conservação do estado atual das coisas é por si mesmo contra hegemônico, e, portanto, direcionado à libertação daqueles que vivenciam cotidianamente as desumanidades provocadas pela reprodução social capitalista: da sua condição de vida, do seu modo de pensar e agir.

O conhecimento produzido pela Universidade deve servir à explicação das causas de alienação dos sujeitos. Um conhecimento que deve resultar das pulsões transformadoras e questionar-se: Para que? Para quem? Tal como fez *Totonha*, narrada pelo célebre Marcelino Freire (2005):

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso. Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba? O governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale-linguiça. Quero ser bem ignorante. Aprender com o vento, tá me entendendo? Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu. A química. Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água?

Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número? Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem? Morrer, já sei. Comer, também. De vez em quando, ir atrás de preá, caruá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência! Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só pra mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem o meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta? No papel, sou menos ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha. Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha. Quase não mudo de roupa, quase não mudo de lugar. Sou sempre a mesma pessoa. Que voa. Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e minha língua, sim, que só passarinho entende, entende? Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber o que assinou. Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever. Ah, não vou.

O debate sobre a função social do conhecimento é imprescindível, uma vez que o mesmo tanto pode contribuir para desvelar e obstaculizar os processos de desumanização, de expropriação e de exploração, como também pode atuar na sua conservação e acirramento. Na direção que nos indica Torriglia et al (2020) e Lara (2013) ao resgatar a categoria decadência ideológica, ambos desde uma perspectiva luckacsiana, situam a crítica ontológica como debate urgente e necessário, na medida em que permite compreender o complexo educacional na materialidade da formação do ser humano histórico-social.

A problematização sobre a mercantilização do conhecimento na sociabilidade do capital, na melhor das hipóteses, nos levará a mesma conclusão que *Totonha* (FREIRE, 2005): ‘Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente’. No nosso caso, ‘coisa mais sem sentido é um conhecimento que não serve à libertação do povo’.

4.11 AGENDAS COLETIVAS DE INVESTIGAÇÃO

É nesta direção, que alertamos para a necessidade da construção de agendas coletivas de investigação que oriente a disputa de projetos universitários vinculados à classe trabalhadora. A disputa de hegemonia dos projetos universitários requer a tarefa

coletiva de construção e disseminação de outros referenciais teórico-metodológicos que considerem as particularidades da formação sócio-histórica brasileira.

O esforço intelectual da crítica exige vislumbrar alternativas, evidenciar as contradições emergentes, resultantes das disputas de classe no interior da Universidade, para apontar resistências e rupturas. Ou seja, vislumbrar alternativas teóricas que possibilitem exercitar a tarefa à qual nos relegou Dussel (2012): a projeção criativa (no que concerne o exercício comunitário da razão crítico-discursiva) operada por meio do exercício da razão crítica utópico-constitutiva. Esta constitui a função crítica em seu momento positivo, antecipando o que o mesmo autor chama de *projeto de libertação* (DUSSEL, 2012).

Na Tese avançamos na tarefa teórica da crítica ao projeto universitário hegemônico através da indicação de outras vias interpretativas (no âmbito da TMD) e agendas urgentes (e necessárias) à problematização da Universidade dependente brasileira. A disputa de hegemonia entre diferentes projetos universitários emerge, nesta Tese, como um novo ponto de partida (necessário à realização do caminho de volta da investigação), comprometido com a elaboração de um discurso contra hegemônico que fundamente as transformações universitárias desde os interesses dos trabalhadores.

Um dos resultados desta Tese é, portanto, a indicação da necessidade de programáticas de investigação coletivas que contribuam para a superação de análises das transformações universitárias restritamente referenciadas nas normativas, nas regulamentações e nas instituições vigentes. É necessário, por outro lado, que estas transformações também sejam informadas pelos processos organizativos que se estruturam no sentido de ruptura com o sistema dominante (DUSSEL, 2012).

Sabemos que esta tarefa é dificultada pelo desconhecimento generalizado da história latino-americana, das práticas de resistência e de insurgência dos sujeitos latino-americanos, conforme constata Transpadini (2021) e Streck (2008). É neste sentido que Transpadini (2021, p. 116) situa a memória, a história, a cultura e a educação popular como ‘temas geradores que transitaram ao longo da história e chegaram ao nosso tempo como tarefa urgente de classe’.

Nesta mesma direção, uma das alternativas apontadas nesta Tese é a necessidade do resgate de referenciais progressistas e revolucionários que problematizaram a educação na América Latina desde a perspectiva da classe trabalhadora. Aqui destacam-

se as figuras de José Martí⁸² e de José Carlos Mariátegui⁸³ e Paulo Freire nas suas contribuições para a conformação de uma pedagogia latino-americana fundamentada na realidade deste território e assumindo o horizonte da sua transformação.

Estes intelectuais, tal como Gramsci, denunciaram o distanciamento da Universidade das massas e das questões nacionais e pensaram as reestruturações educacionais vinculadas à vida concreta do povo: ou seja, buscando as raízes dos problemas educacionais nas contradições das relações sociais de produção da vida material. É válido apropriar-se sistematicamente destas fontes do passado, valendo-se dos seus aportes para responder as questões do nosso próprio tempo histórico.

José Martí era um entusiasta dos avanços científicos e tecnológicos dos sistemas educacionais dos Estados Unidos e da Europa, contudo, era contrário à transplantação de modelos educacionais (das leis, prática e teorias) para as realidades latino-americanas (STRECK, 2008). Na mesma direção, Mariátegui, mesmo reconhecendo as influências estrangeiras (espanhola, francesa e estadunidense) na educação peruana atribui à herança colonial a impossibilidade de transplantação dos modelos estrangeiros pela limitação destes programas de incluírem os índios, por exemplo (MARIÁTEGUI, 2010; PEREIRA, 2019).

É necessário recuperar referenciais e valores presentes nas propostas da Escola do Trabalho de Mariátegui inspirada na Escola unitária de Gramsci, a Universidade americana de Martí⁸⁴ (STRECK, 2008) para embasar a construção deste discurso contra hegemônico que possa servir à disputa de hegemonia na Universidade, embasando

⁸² José Martí viveu na segunda metade do século XIX (1853-1895), um período marcado pela consolidação da independência das jovens repúblicas latino-americanas e, no caso de Cuba e Porto Rico, ainda pela conquista da independência da Espanha. Toda sua vida e obra tem como pano de fundo a luta pela autodeterminação de sua pátria, Cuba, e a constituição de um conjunto de nações soberanas e respeitadas de sua rica herança cultural no sul da América. Essa dedicação à causa emancipacionista fez com que passasse a maior parte de sua vida no exílio, peregrinando por vários países (Espanha, México, Guatemala, Venezuela e Estados Unidos), onde atuou como jornalista, professor, escritor e militante político (STRECK, 2008)

⁸³ José Carlos Mariátegui nasceu em 14 de junho de 1895, período de gestação das grandes transformações que caracterizariam a década de 1920 no Peru. No fim do século XIX havia a hegemonia do Partido Civil, no entanto havia uma tentativa de organização operária, que acompanhava a movimentação de caráter internacional. Esta tentativa de organização tinha forte tendência anarquista, de linha bakunista, trazida à América Latina por imigrantes europeus, muitos militantes da I Internacional PEREIRA (2019).

⁸⁴ A universidade européia, diz ele em Nossa América, deverá dar lugar a universidade americana. Da mesma forma, é tão ou mais importante estudar a nossa história, dos incas para cá, do que a história de uma Grécia que não é nossa. Seria errôneo, no entanto, ver em Martí uma negação xenofóbica da tradição filosófica e literária ocidental. O que ele defende nesse e em outros escritos é o potencial dessa América que combina raças e tradições diferentes para criar uma cultura própria (STRECK, 2008, p. 22).

projetos educacionais que problematizem a condição dependente da Universidade latino-americana e apontem saídas informadas pela crítica da econômica política.

Esta Tese enfatiza a importância da recuperação histórica, da memória de experiências alternativas de estruturação de modelos universitários que mobilizem outros referenciais de valores, para que as lições históricas resultantes das experiências de insurgência da classe trabalhadora possam orientar a disputa por projetos educacionais alternativos aos hegemônicos.

Na história, temos experiências concretas de modelos educacionais alternativos aos hegemônicos. As Universidades populares/UP's, por exemplo, são iniciativas datadas historicamente de inspiração progressista na estruturação de Universidades na Europa e América Latina.

A primeira UP se estabelece na França em 1899, segundo Scagliola (2021), entre os anos 1899 e 1914 existiram ao menos 230 UPs naquele país. Nos conta Aguilar (2009) que estas iniciativas se desenvolveram de forma independente contando com apoio de sindicatos, cooperativas, e os seus próprios membros. O autor recupera, particularmente a experiência do 'modelo livre' proposto pela Universidade Popular Mexicana que também foi inspirado no modelo francês.

Aguilar (2009) define as Universidades Populares como sendo um sistema de ensino alternativo aos principais modelos educacionais existentes durante as duas primeiras décadas do século XX (modelo universitário profissionalizador e o modelo universitário focado em pesquisa). Situa o surgimento destas iniciativas no final do século XIX⁸⁵ e sua disseminação pela Europa e América nas duas primeiras décadas do século XX. Indica que tais iniciativas questionavam os modelos tradicionais de Universidade ao propor a democratização do conhecimento e extensão à classe trabalhadora. Recupera, particularmente a experiência do 'modelo livre' proposto pela Universidade Popular Mexicana.

⁸⁵ A ideia de fundar uma Universidade popular surgiu em Paris, após a queda da Comuna de Montreuil, uma comunidade de trabalhadores que trabalham pelo bem comum; a partir do fato, os trabalhadores, castigados de sua experiência comunista, reuniram-se em grupos para discutir questões de sociologia e metafísica, ou de ciências naturais, nos famosos Soirées ouvrières (AGUILAR, 2009, p. 204, tradução nossa) [...]. Assim, em 1898, no fundo de um pátio na Rua PaulBert, "com uma mesa simples, vinte banquinhos, duas lâmpadas de óleo e uma cadeira", o primeiro ciclo de palestras da nascente universidade popular foi organizado. O público variou de uma multidão na noite da abertura, até não mais do que duas ou três pessoas, sem que isso motivasse a suspensão das conferências. E as contribuições voluntárias dos participantes, embora inconstantes, permitiram um progresso modesto do local, de modo que graças a eles bancos foram comprados e até mesmo uma biblioteca começou a ser formada (AGUILAR, 2009, p. 204, tradução nossa).

Na América Latina, as UPs surgem entre os anos de 1918 e 1925, sob organização do movimento estudantil⁸⁶. Em países como o Peru, no ano de 1921 espalharam-se iniciativas de Universidades Populares em bairros como Cuzco, Lima, Barranco e Salaverry. Estas iniciativas foram, posteriormente, formalizadas recebendo nome de Universidades Populares González Prada.

Outro exemplo é a Universidade Popular mexicana e o seu modelo singular de educação livre, como nos conta Aguillar (2009). Esse modelo elaborado por uma vertente educatica surgida no início do século XX, no México, deu origem à várias ‘escolas livres’ que apresentavam um modelo educativo alternativo ao modelo vigente em instituições como a Universidade Nacional do México e a Escuela Nacional Preparatoria (AGUILAR, 2009). E, ainda a Universidade Popular Central (fundada em 1938) no Uruguai, identificada por Scagliola (2021) como sendo umas das iniciativas mais prestigiosas do período.

De uma maneira geral, estes modelos alternativos de Universidade mobilizavam outros princípios e valores. Anunciavam os seus vínculos com a classe trabalhadora e a necessidade da relação orgânica dos intelectuais com as massas populares. Das experiências latino-americanas que inspiraram a disseminação destes modelos universitários alternativos aos hegemônicos, cujos princípios estavam alinhados à formação crítica da classe trabalhadora (e questionamento à missão da Universidade em ‘servir ao povo’), destaca-se a experiência do movimento estudantil de Córdoba, defendida no Manifesto de 21 de junho de 1918, como sendo uma das principais inspirações do movimento de reforma universitária latino-americano.

A chamada Reforma de Córdoba, em 1918, foi pioneira na proposição de uma renovação do modelo educacional latino-americano (PEREIRA, 2019). Dentre as pautas defendidas, a democratização da gestão universitária (mediante a garantia da participação estudantil) assumiu destaque. Ainda que o seu projeto educacional tenha perdido força ao longo das décadas, o seu resgate enquanto referencia histórica segue fortalecendo a disputas por modelos educacionais alternativos, na América Latina.

⁸⁶ em 1918, a Universidade Popular lastarria foi fundada por iniciativa da Federação de Estudantes da Universidade do Chile; o I Congresso Nacional de Estudantes Peruanos realizado em Cuzco, entre 11 e 20 de março de 1920, aprovou a criação das Universidades Populares; a Universidade Popular da Guatemala operava com o apoio de Miguel Ángel Astúrias desde 1923; em Cuba, por iniciativa de Julio Antonio Mella, a Universidade Popular "José Martí" foi fundada em 3 de novembro de 1923 (SCAGLIOLA, 2021).

5 CONCLUSÕES SOBRE A UNIVERSIDADE DEPENDENTE BRASILEIRA NOS ANOS 2000

Nesta Tese, a condição dependente da Universidade brasileira é apresentada enquanto característica que perpassa a estruturação desta Instituição (especialmente no que concerne a importação de modelos educacionais estrangeiros). Para evidenciar, historicamente, esta dinâmica particular resultante da relação entre Universidade e dependência, assumimos o pressuposto de que, na primeira década dos anos 2000, esta condição (dependente) é reatualizada no âmbito da influência do modelo educacional de Bolonha. Este modelo cumpre significativo papel ideológico no direcionamento das transformações universitárias brasileiras sob a hegemonia do ‘discurso da modernização universitária’; em correspondência com as exigências do atual padrão de reprodução do capital dependente na América Latina, mais particularmente no Brasil.

As questões que nortearam esta investigação foram as seguintes: Como a condição dependente da Universidade brasileira é dinamizada pelas transformações universitárias operadas na primeira década dos anos 2000? Ou, como a Universidade brasileira se expressa (ou participa) na dinâmica particular do capitalismo dependente brasileiro neste período? Que papel cumpre a influência da Reforma de Bolonha nas propostas hegemônicas de reestruturação da Universidade pública brasileira da primeira década dos anos 2000?

Para responder estas questões desenvolvemos os seguintes objetivos: 1) recuperamos os referenciais teóricos no âmbito da crítica da economia política latino-americana para a construção de mediações acerca da relação entre Universidade, reprodução do capital, dependência, e ideologia no âmbito da perspectiva marxiana e marxista (MARX, 2013; GRAMSCI, 2000, LUCKACS, 2013); 2) identificamos expressões contemporâneas da dependência na Universidade brasileira com ênfase nas orientações hegemônicas dadas à problemática da reforma universitária dos anos 2000 (LEHER, 2019;) na sua relação com o padrão de reprodução do capital (OSÓRIO, 2012); e 3) analisamos os principais desdobramentos das orientações presentes nos eixos da Reforma de Bolonha – e da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior/EEES (PALMA, 2019) com o enfoque na sua relação com as alterações no sistema educativo superior brasileiro, com ênfase na relação existente entre o Programa Reuni, o Projeto

UniNova e o Projeto AlfaTuning (CISLAGUI, 2010; FERREIRA, 2014, SANTOS & FILHO, 2008).

O desenvolvimento dos supramencionados objetivos nos levou aos resultados expostos ao longo dos três capítulos que conformam esta Tese. Dentre estes, destacamos: 1) o potencial explicativo do arsenal teórico da crítica da economia política latino-americana, especialmente da Teoria Marxista da Dependência/TMD (MARINI, 2011; PAIVA EL AT, 2006, 2010; LUCE, 2018) para desvelar as mais recentes transformações da Universidade brasileira desde a sua relação com as exigências postas pelo ‘padrão de reprodução do capital’ dependente vigente na América Latina (OSÓRIO, 2012); 2) a influência do Plano de Bolonha na Reforma universitária brasileira como uma expressão reatualizada da condição dependente que atravessa a história da Universidade neste país (BIANCHETTI, 2015; LIMA ET AL, 2008); 3) o discurso da modernização universitária como ideologia presente no processo de transnacionalização do modelo de Bolonha, sendo este, um dos principais desdobramentos do eixo da chamada ‘dimensão europeia’ e a sua influência na América Latina (SIEBIGER, 2013; ROBERTSON, 2009).

Os caminhos teórico-metodológicos assumidos nesta Tese foram se revelando no próprio processo da investigação, também como consequência das escolhas teóricas (na medida em que nos levaram a desenvolver mais ou menos algumas mediações que, a princípio, se revelavam necessárias para a compreensão do objeto). Isto pode ser demonstrado quando se analisa quais aspectos do Mapa conceitual⁸⁷, elaborado no início da investigação, foram ou não explorados na Tese e que novos constructos teóricos foram sendo incorporados no decorrer da investigação. Tivemos, por exemplo, por um lado, a centralidade assumida, no decorrer da investigação, pelas categorias de ‘padrão de reprodução do capital’ (OSÓRIO, 2012), ‘dependência’ (MARINI, 2011) e ‘ideologia’ (MARX, 2010; 2008; 2007), (LUKÁCS, 2013), (GRAMSCI, 1999), a ponto de podermos afirmar que esta Tese apresenta uma proposta teórico-metodológica de abordagem do tema da Reforma universitária brasileira desde a perspectiva da crítica da economia política latino-americana. O Mapa conceitual ainda não indicava para aquela centralidade e a ênfase aparecia, antes, nas elaborações de Fernandes (2006) acerca do padrão de desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro.

Por outro lado, a limitação temporal interferiu na execução dos planos de estudos previstos no delineamento da pesquisa acerca de temas como a função dos intelectuais e

⁸⁷ Disposto no Cap. 1, no item que trata dos aspectos teórico-metodológicos da investigação.

a crítica à sociologia brasileira presente em autores como Moura (1978), Ramos (1995), e, numa dimensão latino-americana, em Mariátegui (2010); assim como a interpretação da realidade educacional brasileira presente nas obras de intelectuais como Darcy Ribeiro (1975) e Álvaro Vieira Pinto (1968). Ainda que estes autores tenham sido consultados ao longo do trabalho, não reproduzimos uma sistematização mais aprofundada das suas elaborações.

Numa mirada metodológica, também as articulações (previstas no projeto de tese apresentado na UCA) com as metodologias de pesquisa utilizadas no campo comunicacional – tais como a ACD (análise crítica do discurso) (VAN DIJK, 2006; FAIRCLOUGH, 2012) – e, operacionalmente, uma maior exploração empírica da investigação, em correspondência com a ênfase dada, pela investigação espanhola, às abordagens empíricas e pesquisas de campo, se houvessem sido mais desenvolvidas, poderiam ter trazido significativas contribuições à esta Tese. Uma possibilidade de aprofundamento, nesta direção, seria a realização de entrevistas com a comunidade acadêmica envolvida na gestão e implantação do Plano de Bolonha na Europa, por exemplo, tal como estava previsto no projeto de tese.

Contudo, indicamos tais limitações, também no intuito de enfatizar que as circunstâncias sócio-históricas que se impõem na realização das pesquisas, interferem significativamente no delineamento teórico-metodológico da investigação e, por isto, devem aparecer nas suas avaliações. No nosso caso, esta Tese foi escrita no período de 2020 a 2022, na pandemia do Covid-19, onde o confinamento social foi a medida de segurança sanitária adotada em escala mundial.

Assim, registramos as possíveis lacunas desta Tese, também no sentido indicá-las como planos de pesquisas futuras, a serem desenvolvidos na nossa trajetória de investigação e na dos demais pesquisadores envolvidos com a temática. Das possíveis linhas de investigação que se abrem com a conclusão desta Tese, destacamos: a realização de estudos comparados entre os modelos educacionais latino-americanos e europeus; análises das determinações socioeconômicas e ideopolíticas da cooperação acadêmica ibero-americana, para entender as parcerias acadêmicas firmadas entre países como Espanha e Portugal com a América Latina; a realização de observação participante e grupos focais em congressos e demais espaços de debates acadêmicos onde se pode evidenciar as transformações universitárias desde a percepção da comunidade acadêmica.

Finalmente, esta Tese constitui-se numa pesquisa de caráter teórico realizada a partir de revisão bibliográfica e consulta de dados secundários. Esta orientação teórico-metodológica nos permitiu avançar na constatação de que a chamada ‘Universidade operacional’ (CHAUÍ, 1999), reatualiza o histórico *dilema-projeto* da educação superior brasileira sob o capitalismo dependente (FERNANDES, 1975). Este (dilema-projeto) se conforma no bojo das mais recentes reestruturações universitárias, formuladas a partir de projetos educacionais hegemônicos, propostos pelos países centrais, destinados a atender aos interesses dos mercados dominantes; não obstante, transplantadas e apresentadas como respostas governamentais à necessidade de intervenção na educação superior nos países dependentes.

Nesta direção, esta Tese afirma que a condição dependente da Universidade brasileira é dinamizada no marco da transnacionalização da educação superior cuja expressão significativa, mais recente, é o Processo de Bolonha e a sua influência na Reforma universitária brasileira. Explica, para tanto, os esforços de ‘empresariamento’ da Universidade na América Latina pela crítica da economia política latino-americana; com o auxílio de constructos teóricos tais como a categoria do ‘padrão de reprodução do capital’, e a categoria de ‘ideologia’; ambas de inspiração marxiana e marxista. Neste sentido, oferece uma interpretação das atuais transformações universitárias brasileiras, considerando a relação das reformas universitárias implementadas com o movimento do imperialismo-dependência. O argumento que ganha forma ao logo do desenvolvimento da Tese é o de que na trajetória universitária brasileira, o que aparece como um ‘dilema educacional’, é, na verdade, a essência de um projeto de educação dinamizado pelo processo de reprodução do capital na particularidade do capitalismo dependente latino-americano.

No que concerne aos modelos educacionais hegemônicos em disputa, na medida em que ilustram as mais recentes tendências de mercantilização da educação superior em nível transnacional, esta Tese faz especial menção à Reforma de Bolonha. Isto porque, no âmbito europeu, tal Reforma se constitui em um projeto educacional com significativo poder ideológico, sendo um potente compilado de propostas que unifica organizações e sujeitos políticos em torno de uma concepção hegemônica de educação (em sintonia com as perspectivas neoliberais para a educação), e que, inclusive, serviu de referência em escala transnacional às reformas conduzidas na América Latina, com ênfase no Brasil. Autores como Robertson (2009), Robertson & Dale (2015), Bianchetti (2015), alertaram

para o processo de transnacionalização da educação superior via Bolonha, sendo esta Tese mais uma contribuição para a crítica da Reforma universitária brasileira sob esta influência.

A Declaração de Bolonha é uma carta de intenção firmada por países europeus em torno de 6 eixos para a construção do chamado Espaço de Ensino Superior Europeu (Títulos compreensíveis e comparáveis, Estrutura de graus-ciclos, créditos ECTS, Mobilidade, Garantia de qualidade e Dimensão europeia), e, da Área Europeia de Investigação com o intuito de garantir a comparabilidade e o aumento da competitividade do ensino superior europeu. Portanto, não tem poder legal. O que justifica, então, a sua difusão, e inclusive influência em outras realidades educacionais, tais como a brasileira? Ela vocaliza um projeto de Universidade consonante com as exigências do capitalismo no seu estágio financeirizado. A sua disseminação se dá no bojo da chamada ‘dimensão europeia de Bolonha’ (que prevê as ações de internacionalização).

Uma possível resposta, oferecida por esta Tese, é a de que a Reforma de Bolonha integra o que tem sido chamado de ‘modernização da educação superior’, que tem a ver com a flexibilização da gestão universitária (do financiamento, da estrutura curricular, da pesquisa) sob o argumento de tornar a Universidade mais ‘operacional’. Do ponto de vista político e econômico, as transformações do sistema universitário europeu são parte dos esforços da UE para melhoria da posição econômica europeia e influência no mundo, pela ‘atração de mentes e mercados’.

O que tem acontecido é que no âmbito do eixo da chamada ‘dimensão europeia’, é anunciado o interesse da Europa na disseminação de Bolonha para outras partes do mundo. No Brasil, as propostas de Reforma Universitária que obtiveram ampla circulação na primeira década dos anos 2000, o Programa Reuni e o Projeto da Universidade Nova (UniNova) foram influenciados pelo Processo de Bolonha. O projeto UniNova, por exemplo, fez menção direta ao Processo de Bolonha, incorporou o seu léxico – os conceitos de ‘competência’, ‘flexibilidade da formação’, ‘mobilidade estudantil’ e propôs uma reestruturação curricular, a partir da introdução do sistema de ciclos no âmbito do chamado Bacharelado Interdisciplinar.

Esta Tese considera que a influência de Bolonha nas propostas hegemônicas de reestruturação da Universidade pública brasileira da primeira década dos anos 2000, cumpre um papel dinamizador, constituindo-se em manifestações atualizadas da dependência na Universidade brasileira. Estes esforços de construção da ‘Universidade

operacional' (regida por contratos de gestão, flexível, produtiva), reatualizam, por sua vez, o histórico *dilema-projeto* da educação superior sob o capitalismo dependente.

Esta investigação, recuperou, para tanto, as evidências dispostas nos estudos Leher (2019) para revelar a maneira através da qual a Universidade latino-americana participa da reprodução do capitalismo dependente, mobilizando os mecanismos da estrutura dependente na particularidade do padrão exportador de especialização produtiva (OSÓRIO, 2012): a transferência de valor, a superexploração da força de trabalho, a cisão do ciclo do capital (MARINI, 2011).

A transferência de valor, por exemplo, é facilitada pela presença de Universidades regionais nas comunidades para obtenção de informações estratégicas. Este é o caso da geopirataria: a participação da Universidade na elaboração de mapas digitais que são postos a serviços dos interesses das grandes corporações. A atuação da Universidade no acionamento do mecanismo da transferência de valor também pode ser ilustrada no fato de que, nos países dependentes, as corporações usualmente não possuem departamentos próprios de Pesquisa e Desenvolvimento. A Universidade preenche, deste modo, as possíveis lacunas provenientes da incapacidade das empresas de realizar os ajustes tecnológicos e outros serviços (LEHER, 2019). Nesta direção, se referindo ao movimento de difusão do agrocombustível pelas corporações do agronegócio nos países dependentes, este mesmo autor enfatiza que estas corporações precisam construir bases de apoio nas Universidades mais relevantes dos países produtores.

Ainda sobre a relação da Universidade com os mecanismos da estrutura dependente, o Estado dos países dependentes cumpre papel relevante na mobilização das Universidades públicas no sentido de atender as exigências da reprodução do capital. Leher (2019) nos diz que a demanda por vias de escoamento para os centros hegemônicos, indústrias transformadoras (etanol, celulose, carne, rações), por exemplo, tensiona para que o Estado opere flexibilizações nas legislações ambientais, expropriação de terras e aumento da exploração do trabalho. As Universidades públicas, por sua vez, assumem funções de suporte e de apoio ao cumprimento dessas exigências do padrão de reprodução do capital dependente.

Esta Tese realizou um esforço teórico-metodológico de interpretar essas evidências à luz da crítica da economia política latino-americana, ou seja, desvelar as relações entre as atuais transformações universitárias (pensadas pelos países centrais no

bojo de reformas da envergadura de Bolonha, e transplantadas para as realidades dos países de capitalismo dependentes), com o movimento do imperialismo-dependência.

Constata que a dependência da Universidade brasileira, demarcada historicamente pela implantação de modelos educacionais estrangeiros, aparece como condição particular do capitalismo brasileiro. Nesta perspectiva, afirma que o discurso da ‘modernização universitária’ esconde uma determinação estrutural da nossa Universidade: o ‘atraso’ não é somente um dilema educacional, ele é um projeto. Este discurso cumpre uma função ideológica na disputa de hegemonia entre diferentes projetos educacionais.

O apelo ao aumento da produtividade acadêmica, o incentivo ao empreendedorismo, a introdução de TICS etc. (em certa medida fortalecidos no interior do Processo de Bolonha e construção do EEES) são ideias construídas num terreno histórico determinado e alcançam um poder material no sentido de atuar nos conflitos sociais uma vez que materializam interesses de um formato específico de educação e de Universidade.

Por isso, nesta Tese, o discurso da ‘modernização universitária’ é compreendido como ideologia. Sua estruturação responde a demandas materiais da reprodução do capital conformadas no âmbito da disputa entre projetos educacionais vinculadas às classes em luta. Uma das bases materiais que sustentam este discurso é a necessidade de flexibilização da força de trabalho como parte dos atuais processos de reestruturação produtiva do trabalho para responder as crises capitalistas.

Compõe este discurso (da ‘modernização universitária’) as ideias da flexibilidade da gestão universitária, da infraestrutura, dos currículos e dos recursos humanos. Este ideário visa o aumento da produtividade universitária (mediante incorporação das TICS, burocratização do trabalho docente e dos temas acadêmicos, a centralidade das publicações de impacto) amparado nos argumentos acerca da ineficácia dos serviços públicos e da falta de legitimidade da Universidade pública brasileira frente à sociedade. É um pensamento conservador que alcança o status de ideologia – dando forma, por sua vez, à necessidade material de reestruturação das Universidades públicas brasileiras no sentido de atender as demandas do capitalismo dependente. Uma das consequências das tentativas de ‘aumento da produtividade universitária’, por exemplo, é a precarização do trabalho docente. É neste sentido que a ofensiva ideológica da

‘modernização universitária’ que embasa os esforços de ‘empresariamento’ da educação superior brasileira, emerge nesta Tese como expressão da dependência.

Conclui, assim, que o Processo de Bolonha se alinha ao discurso hegemônico da ‘modernização universitária’ e se apresenta enquanto um projeto hegemônico alinhado às exigências da reprodução do capital. Sua significativa influência na Reforma Universitária brasileira da primeira década dos anos 2000 permite-nos abordá-lo enquanto mediação que explica a reatualização do histórico caráter dependente da Universidade brasileira neste período. Em outras palavras, o atual processo de ‘empresariamento’ da Universidade, apresentado como ‘modernização’ e difundido a partir de projetos hegemônicos como o Processo de Bolonha, ilustra, nesta Tese, o que existe de substancial nas disputas hegemônicas entre diferentes projetos de Universidade.

A disputa de hegemonia é um dos pontos de chegada desta Tese. No seu interior, devem ser fortalecidas iniciativas que contribuam para a construção e disseminação de outras vias de interpretação acerca do chamado ‘colonialismo educacional’ que padece a Universidade brasileira. Assim como Leher (2019), alertamos para a necessidade de reconhecer as vozes dissonantes de intelectuais, cientistas, docentes, discentes e técnicos administrativos que no espaço universitário vinculam sua atuação (e investigação) com as lutas contra a exploração e expropriação das massas.

A crítica da economia política latino-americana consiste, para tanto, em chave teórica fundamental para a apreensão da particularidade do funcionamento do capitalismo dependente, das contradições das classes em luta, e das contradições expressas nas transformações universitárias. Se os projetos societários estão em disputa, o mesmo ocorre com os projetos educacionais. E esse é um processo “longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de desdobramentos e reagrupamentos” (GRAMSCI, 1999, p. 104), que exige persistência e pressão construídas pela organização popular, pelas lutas anticapitalistas que conformam o espectro da atualidade da luta de classes. São imensos “desafios políticos, teóricos, organizativos e pedagógicos” (LEHER, 2014, p. 20-21) frente à crise orgânica que vivemos, em uma correlação de forças desfavorável à classe trabalhadora.

6 CONCLUSIONS ABOUT THE BRAZILIAN DEPENDENT UNIVERSITY IN THE 2000S

In this Thesis, the dependent condition of the Brazilian University is presented as a characteristic that pervades the structuring of this Institution (especially regarding the importation of foreign educational models). In order to show, historically, this particular dynamic resulting from the relationship between University and dependency, we assume that, in the first decade of the 2000s, this condition (dependent) is updated under the influence of the Bologna educational model. This model plays a significant ideological role in directing the Brazilian university transformations under the hegemony of the 'discourse of university modernization'; in correspondence with the demands of the current pattern of reproduction of dependent capital in Latin America, more particularly in Brazil.

The questions that guided this research were the following: How is the dependent condition of the Brazilian University dynamized by the university transformations operated in the first decade of the 2000s? Or, how does the Brazilian University express itself (or participate) in the particular dynamics of Brazilian dependent capitalism in this period? What role does the influence of the Bologna Reform play in the hegemonic proposals for restructuring the Brazilian public University in the first decade of the 2000s?

To answer these questions we developed the following objectives: 1) we recover the theoretical references in the framework of the critique of Latin American political economy for the construction of mediations about the relationship between University, capital reproduction, dependency, and ideology in the framework of the Marxian and Marxist perspective (MARX, 2013; GRAMSCI, 2000, LUCKACS, 2013); 2) we identify contemporary expressions of dependency in the Brazilian University with emphasis on the hegemonic orientations given to the problematic of the university reform of the 2000s (LEHER, 2019) in its relationship with the pattern of reproduction of capital (OSÓRIO, 2012) and 3) we analyze the main unfoldings of the orientations present in the axes of the Bologna Reform - and the creation of the European Higher Education Area/EEES (PALMA, 2019) with the focus on its relationship with changes in the Brazilian higher education system, with emphasis on the existing relationship between the Reuni Program, the UniNova Project and the AlfaTuning Project (CISLAGUI, 2010; FERREIRA, 2014, SANTOS & FILHO, 2008).

The development of the aforementioned objectives led us to the results exposed throughout the three chapters that make up this Thesis. Among these, we highlight: 1) the explanatory potential of the theoretical arsenal of Latin American political economy critique, especially the Marxist Theory of Dependence/TMD (MARINI, 2011; PAIVA ET AL, 2006, 2010; LUCE, 2018) to unveil the most recent transformations of the Brazilian University since its relationship with the demands posed by the dependent 'pattern of capital reproduction' in force in Latin America (OSÓRIO, 2012); 2) the influence of the Bologna Plan in the Brazilian University Reform as an updated expression of the dependent condition that crosses the history of the University in this country (BIANCHETTI, 2015; LIMA ET AL (2008); 3) the discourse of university modernization as an ideology present in the process of transnationalization of the Bologna model, being this, one of the main unfoldings of the axis of the so-called 'European dimension' and its influence in Latin America (SIEBIGER, 2013), (ROBERTSON, 2009).

The theoretical and methodological paths taken in this Thesis were revealed in the research process itself, also as a consequence of theoretical choices (to the extent that they led us to develop more or less some mediations that, at first, were necessary for the understanding of the object). This can be demonstrated when we analyze which aspects of the Conceptual Map, prepared at the beginning of the research, were or were not explored in the Thesis and, which new theoretical constructs were incorporated during the research. We had, for example, on the one hand, the centrality assumed, in the course of the investigation, by the categories of 'pattern of reproduction of capital' (OSÓRIO, 2012), 'dependence' (MARINI, 2011) and 'ideology' (MARX, 2010; 2008; 2007), (LUKÁCS, 2013), (GRAMSCI, 1999), to the point that we can affirm that this Thesis presents a theoretical-methodological proposal of approach to the theme of the Brazilian University Reform from the perspective of the Latin American political economy critique. The conceptual map still did not indicate that centrality and the emphasis appeared, before, in the elaborations of Fernandes (2006) about the pattern of development of Brazilian dependent capitalism.

On the other hand, the time limitation interfered with the execution of the study plans foreseen in the research design about themes such as the function of the intellectual and the critique of Brazilian sociology present in authors such as Moura (1978), Ramos (1995), and, in a Latin American dimension, in Mariátegui (2010); as well as the

interpretation of the Brazilian educational reality present in the works of intellectuals such as Darcy Ribeiro (1975) and Álvaro Vieira Pinto (1968). Although these authors have been consulted throughout the work, we do not reproduce here a more thorough systematization of their elaborations.

In a methodological view, also the articulations (initially foreseen in the thesis project presented at UCA) with research methodologies used in the communication field - such as CDA (critical discourse analysis) (VAN DIJK, 2006; FAIRCLOUGH, 2012) - and, operationally, a greater empirical exploration of the investigation (in correspondence with the emphasis given, by Spanish research, to empirical approaches and field research) could have brought effective contributions to this Thesis. A possibility of deepening, in this direction, would be to conduct interviews with the academic community involved with the management and implementation of the Bologna Plan in Europe, for example, as was foreseen in the thesis project.

However, we indicate such limitations, also in order to emphasize that the socio-historical circumstances that impose themselves on the conduct of research, interfere significantly in the theoretical and methodological design of the investigation and therefore should appear in their evaluations. In our case, this Thesis was written in the period from 2020 to 2022, during the Covid-19 pandemic, where social confinement was the health security measure adopted on a global scale.

Thus, we register the possible gaps in this Thesis, also in the sense of indicating them as future research plans, to be developed in our research trajectory and in that of the other researchers involved with the theme. Of the possible future lines of investigation that open up with the conclusion of this Thesis, we highlight: the realization of comparative studies between Latin American and European educational models; analyses of the socio-economic and ideo-political determinations of Iberoamerican academic cooperation in order to understand the academic partnerships signed between countries such as Spain and Portugal with Latin America; the realization of participant observation and focus groups in congresses and other spaces for academic debates where university transformations can be evidenced from the perception of the academic community.

Finally, this thesis is a theoretical research based on bibliographic review and consultation of secondary data. This theoretical and methodological orientation allowed us to advance in the verification that the so-called 'operational University' (CHAUÍ, 1999), revives the historical dilemma-project of Brazilian higher education under

dependent capitalism (FERNANDES, 1975). This (dilemma-project) is formed in the wake of the most recent university restructurings, formulated from hegemonic educational projects, proposed by the central countries, intended to meet the interests of the dominant markets; nevertheless, transplanted and presented as governmental responses to the need for intervention in higher education in dependent countries.

In this direction, this thesis states that the dependent condition of the Brazilian University is dynamized in the framework of the transnationalization of higher education, whose most recent significant expression is the Bologna Process and its influence on the Brazilian University Reform. To do so, it explains the efforts of 'entrepreneurialization' of the University in Latin America through the critique of Latin American political economy; with the help of theoretical constructs such as the category of 'pattern of reproduction of capital', and the category of 'ideology'; both of Marxian and Marxist inspiration. In this sense, it offers an interpretation of the current Brazilian university transformations, considering the relationship of the university reforms implemented with the imperialism-dependence movement. The argument that takes shape throughout the development of the thesis is that in the Brazilian university trajectory, what appears as an 'educational dilemma' is, in fact, the essence of an educational project dynamized by the process of reproduction of capital in the particularity of Latin American dependent capitalism.

Regarding the hegemonic educational models in dispute, insofar as they illustrate the most recent trends in the mercantilization of transnational higher education, this Thesis makes special mention of the Bologna Reform. This is because, in Europe, this reform is an educational project with significant ideological power, being a powerful compilation of proposals that unifies organizations and political subjects around a hegemonic conception of education (in line with the neoliberal perspectives for education), and that even served as a reference on a transnational scale to the reforms conducted in Latin America, with emphasis on Brazil. Authors such as Robertson (2009), Robertson & Dale (2015), Bianchetti (2015), warned about the process of transnationalization of higher education via Bologna, and this Thesis is another contribution to the critique of the Brazilian university reform under this influence.

The Bologna Declaration is a letter of intent signed by European countries around 6 axes for the construction of the so-called European Higher Education Area (Understandable and comparable degrees, Degree structure-cycles, ECTS credits,

Mobility, Quality assurance and European dimension), and, of the European Research Area in order to guarantee comparability and increase the competitiveness of European higher education. Therefore, it has no legal power. What justifies, then, its diffusion, and even influence in other educational realities, such as the Brazilian one? It vocalizes a University project consonant with the demands of capitalism in its financialized stage. Its dissemination takes place in the context of the so-called 'European dimension of Bologna' (which provides for internationalization actions).

A possible answer offered by this Thesis is that the Bologna Reform integrates what has been called the 'modernization of higher education', which has to do with the flexibilization of university management (of financing, of curricular structure, of research) under the argument of making it more 'operational'. From a political and economic point of view, the transformations of the European university system are part of the EU's efforts to improve Europe's economic position and influence in the world by 'attracting minds and markets'.

What has happened is that within the axis of the so-called 'European dimension', Europe's interest in disseminating Bologna to other parts of the world is announced. In Brazil, the University Reform proposals that gained wide circulation in the first decade of the 2000s, the Reuni Program and the Universidade Nova Project (UniNova) were influenced by the Bologna Process. The UniNova project, for example, made direct mention of the Bologna Process, incorporated its lexicon - the concepts of 'competence', 'flexibility of training', 'student mobility' and proposed a curricular restructuring, starting with the introduction of the cycle system within the so-called Interdisciplinary Baccalaureate.

This thesis considers that the influence of Bologna in the hegemonic proposals for restructuring the Brazilian public university in the first decade of the 2000s, fulfills a dynamic role, constituting updated manifestations of dependency in the Brazilian university. These efforts to construct an 'operational University' (governed by management contracts, flexible, productive), reactualize, in turn, the historical dilemma-project of higher education under dependent capitalism .

This research, recovered, for this purpose, the evidences arranged in the Leher studies (2019) to reveal the way through which the Latin American University participates in the reproduction of dependent capitalism, mobilizing the mechanisms of the dependent structure in the particularity of the export pattern of productive

specialization (OSÓRIO, 2012): the transfer of value, the overexploitation of the labor force, the split of the capital cycle (MARINI, 2011).

The transfer of value, for example, is facilitated by the presence of regional Universities in communities to obtain strategic information. This is the case of geopyracy: the participation of the University in the elaboration of digital maps that are put at the service of the interests of large corporations. The role of the University in triggering the value transfer mechanism can also be illustrated in the fact that, in dependent countries, corporations usually do not have their own Research and Development departments. The University fills, in this way, the possible gaps arising from the inability of companies to perform technological adjustments and other services (LEHER, 2019). In this direction, referring to the movement of agrofuel diffusion by agribusiness corporations in dependent countries, this same author emphasizes that these corporations need to build bases of support in the most relevant universities in producing countries.

Still on the relationship of the University with the mechanisms of the dependent structure, the State of dependent countries plays a relevant role in the mobilization of public Universities in order to meet the demands of the reproduction of capital. Leher (2019) tells us that the demand for outlets to the hegemonic centers, manufacturing industries (ethanol, cellulose, meat, feed), for example, makes the State operate flexibilizations in environmental legislation, expropriation of land and increased labor exploitation. Public Universities, in turn, assume functions of support and assistance to the fulfillment of these demands of the dependent capital reproduction pattern.

This thesis made a theoretical and methodological effort to interpret this evidence in the light of the Latin American political economy critique, that is, to unveil the relations between the current university transformations (conceived by the central countries in the wake of the Bologna reforms, and transplanted to the realities of the dependent capitalist countries), with the imperialism-dependence movement.

He notes that the dependence of the Brazilian University, historically demarcated by the implementation of foreign educational models, appears as a particular condition of Brazilian capitalism. From this perspective, he affirms that the discourse of 'university modernization' hides a structural determination of our University: the 'backwardness' is not only an educational dilemma, it is a project. This discourse fulfills an ideological function in the dispute for hegemony between different educational projects.

The call for increased academic productivity, the encouragement of entrepreneurship, the introduction of ICTs, etc. (to some extent strengthened within the Bologna Process and the construction of the EHEA) are ideas constructed on a particular historical terrain, and achieve material power in the sense of acting on social conflicts since they materialize interests of a specific format of education and of the University.

Therefore, in this thesis, the discourse of 'university modernization' is understood as ideology. Its structuring responds to the material demands of the reproduction of capital conformed within the dispute between educational projects linked to the classes in struggle. One of the material bases that support this discourse is the need for flexibility of the workforce as part of the current processes of productive restructuring of labor to respond to capitalist crises.

This discourse (of 'university modernization') is composed of the ideas of flexibility in university management, infrastructure, curricula, and human resources. This ideology aims to increase university productivity (through the incorporation of ICTs, bureaucratization of teaching work and academic issues, the centrality of impact publications) supported by arguments about the inefficiency of public services and the lack of legitimacy of the Brazilian public university in relation to society. It is a conservative thought that reaches the status of ideology - shaping, in turn, the material need to restructure Brazilian public Universities in order to meet the demands of dependent capitalism. One of the consequences of the attempts to 'increase university productivity', for example, is the precarization of the teaching work. It is in this sense that the ideological offensive of 'university modernization' that underlies the efforts to 'entrepreneurialize' Brazilian higher education emerges in this thesis as an expression of dependency.

We conclude, therefore, that the Bologna Process is aligned with the hegemonic discourse of 'university modernization' and presents itself as a hegemonic project aligned with the demands of the reproduction of capital. Its significant influence on the Brazilian University Reform of the first decade of the 2000s allows us to approach it as a mediation that explains the reactualization of the historical dependent character of the Brazilian University in this period. In other words, the current process of "entrepreneurialization" of the University, presented as "modernization" and disseminated from hegemonic projects such as the Bologna Process, illustrates, in this thesis, what is substantial in the hegemonic disputes between different University projects.

The hegemony dispute is one of the arrival points of this Thesis. Within it, initiatives should be strengthened that contribute to the construction and dissemination of other ways of interpretation about the so-called 'educational colonialism' that suffers the Brazilian University. Like Leher (2019), we alert to the need to recognize these dissenting voices of intellectuals, scientists, teachers, students, and administrative technicians who, in the university space, link their actions (and research) with the struggles against the exploitation and expropriation of the masses.

The critique of Latin American political economy consists, therefore, in a fundamental theoretical key for the apprehension of the particularity of the functioning of dependent capitalism and the contradictions of the classes in struggle, and the contradictions expressed in university transformations. If societal projects are in dispute, the same occurs with educational projects. And this is a "long, difficult process, full of contradictions, of advances and retreats, of unfoldings and regroupings" (GRAMSCI, 1999, p. 104), which requires persistence and pressure built by popular organization, by anti-capitalist struggles that conform the current spectrum of class struggle. There are immense "political, theoretical, organizational and pedagogical challenges" (LEHER, 2014, p. 20-21) in the face of the organic crisis we live in, in a correlation of forces unfavorable to the working class.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. **Cultura y Representaciones Sociales**, v. 5, n. 9, 2010.

AGUILAR, T. M. (2009). “Extensión Universitaria y Universidades Populares: El Modelo de Educación Libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920)”, en **Revista Historia de la Educación Latinoamericana** No 12, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 196- 219, 2009.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Caderno ANDES 25**. Brasília: 2007.

BEHRING, E. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENEITONE, P. et. al. Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina. **Relatório Final** — Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior. Antecedentes. Implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas: **Mercado de Letras**, 2015.

BOLONHA. **Declaração de Bolonha**, de 1999, disponível em http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf. Acesso em julho de 2022.

BRASIL (2019). **Censo da educação superior**. Brasília: INEP/MEC (Resumo técnico). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6769555 Acesso: 29 de agosto de 2020.

_____. Casa Civil da Presidência da República. **Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. Brasília: PL n. 7200/2006, MEC/MF/MT/MCT.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI**, 2007a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 03 de março de 2021.

_____. **Diretrizes Gerais do REUNI**. [Brasília, DF], 2007.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

CARCANHOLO, R. **Capital: essência e aparência**. 1 e.d. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CHAUÍ, M. A Universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999.

CISLAGHI, J. F. **Análise do REUNI: uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão de matrículas e o aumento da relação professor/aluno. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 47, p. 165-176, 2011.

COURTOIS, A.; VEIGA, A. (2019). Brexit and higher education in Europe: the role of ideas in shaping internationalisation strategies in times of uncertainty. **Springer Nature B.V.** 2.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. – 3 ed. [revista]. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DA SILVA, M. C.. **O Estado em seu labirinto: a particularidade do Estado na América Latina**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Socioeconômico, Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Florianópolis, 2019.

DOS SANTOS, Theotônio. **Imperialismo y dependencia**. México: Ediciones Era, 1978.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M.E. Orth. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica / **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1975b.

_____. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975a.

FERREIRA, K. C. **Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu.** Dourados, MS, 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FREIRE, M. **Contos Negreiros.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 1986. **Crónica de una muerte anunciada.** Medellín, Colombia: La Oveja Negra. [Chronicle of a Death Foretold].

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 3, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 5, 2002.

_____. **Quaderni del carcere.** Edição crítica de Valentino Gerratana. Turim: Einaudi. 2. ed., 1977.

_____. **Cadernos do Cárcere - Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedito Croce.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Para entender o Capital Livro I;** [tradução de Rubens Enderle]. – São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

LARA, R. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Marx, Marxismo e Serviço Social**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p.91-100, 08 jan. 2013.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade : o desafio de popularizar a defesa da educação pública** / Roberto Leher. – 1.ed. – São Paulo : Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. 232 p. – (Emergências). Disponível em <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2019/11/Autoritarismo-contra-a-Universidade-Express%C3%A3o-Popular.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

_____. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes.** Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

_____. Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil: Notas para ações táticas emergenciais. **Carta Maior**, 02 de junho de 2020. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEducacao%2FUniversidades-publicas-aulas-remotas-e-os-desafios-da-ameaca-neofascista-no-Brasil%2F54%2F47699&fbclid=IwAR21obo6-FCoBygHb_QmedT6enCa_ITCYfAF7qXiTGpKg_ycR6S1uO5-kf8 Acesso em: 03 de setembro de 2020.

LIMA, K. R de S. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Katálysis**. Florianópolis, v. 22, n. 3, 2019.

_____. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal:** De Fernando Henrique Cardoso à Luís Inácio Lula da Silva. Tese de doutoramento. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF. Niterói, 2005.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo e Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LOOP, C.; MARTINS, M. E. de M.; FERNANDES, M. R. C.; WITCEL, R. Lutas E Movimentos Sociais No Tempo Presente: Volume I 87 Enff: Uma Escola Da Classe Trabalhadora. In: **Lutas e Movimentos Sociais no Tempo Presente** : historiografia, teoria e metodologia - volume 1 / Tiago Siqueira Reis, Monalisa Pavonne Oliveira, Organizadores. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2022.

LUCE, M. S. **Teoria marxista da dependência:** problemas e categorias – uma visão histórica. – 1. ed. - São Paulo: Expressão popular, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** Vol 2. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, M. P. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013.** Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio.** Apresentação de Paul Singer; tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MAGALHÃES, A.; VEIGA, A. Reconfiguring education and research in the European Higher Education Area. In **Revista Lusófona de Educação**, 42, 11-2511, 2018. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.01.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARÍ, V. M., CEBALLOS, G. 2019. Opening the Black Box of Citations: A Qualitative Analysis on the Basis of the Taxonomy of Erikson and Erlandson. **Communication Theory**, 29 (4): 463-481.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana/** Jose Carlos Mariátegui: tradução de Felipe José Lindoso. – 2. E.d. – São Paulo: Expressão Popular: Clacso, 2010. 336 p. –(coleção Pensamento Social Latinoamericano).

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. In: TRASPADINI, R; STÈDILE J.P. (orgs) **Ruy Mauro Marini: Vida e Obra.** -2ed- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARINI, R. M.; SPELLER, P. (1977). Universidade brasileira. In **Revista de Educación Superior**, n022, México, Abril-Junho. Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf Acesso 28-8-20.

MARTÍNEZ-NICOLÁS, M. 2020. Communication research in Spain (1985-2015). Institutional context, academic community and scientific production. **Revista Latina de Comunicación Social**, 75:383-414.

_____. La investigación sobre comunicación en España (1985-2015). Contexto institucional, comunidad académica y producción científica. In **Revista Latina de Comunicación Social**, 75, 383-414, 2020.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos;** tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. – [4. reimp.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro II.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro III.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K., ENGELS F. **Ideologia Alemã.** Trad. Rubens Enderle et all. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista.** Osvaldo Coggiola (org.) SP. Boitempo Editorial. 2007.

MCLELLAN, D. **Karl Marx: vida e o pensamento.** [Tradução de Jaime A. Clasen]. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MEC.Ministério da Educação. **Relatório de avaliação do Plano Plurianual 2008-2011: exercício 2010.** Brasília, 2009.

META, C. Escola. **Dicionário gramsciano**. LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.). São Paulo: Boitempo, 2017, p.245-48.

MOURA, C. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** (Coleção Temas Brasileiros, vol. 21.) São Paulo: Conquista, 1978.

_____. **A sociologia posta em questão**. Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. São Paulo- SP, 1978.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. In Rev. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v.53, p.88 - 103, 2014.

_____. do. A Assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. IN **Revista Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior** – Ano XXIII, N. 53, 2014.

_____. do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. Dissertação de mestrado. Orientadora Ana Cristina Britto Arcoverde. Recife – UFPE, 2013.

_____. O Serviço Social e a crítica da Assistência Estudantil consentida: Tarefas teóricas. IN **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 36, p. 365-378, jul./dez. 2018. DOI 10.22422/temporalis.2018v18n36p365-378

_____.; HORST, C. H. M. O enfrentamento ao conservadorismo no Serviço Social a partir das campanhas do CFESS/CRESS. In. Revista **Textos & Contextos**. PORTO ALEGRE), v.18, p.56, 2019.

_____.; SILVEIRA JUNIOR, A. A.A crítica de Florestan Fernandes à reforma universitária e sua atualidade. Revista **Em Pauta**, v.14, p.199 - 216, 2016.

SOUZA, C, L. S. DE.; Política socia neoliberal: las mediaciones teóricas de la reforma universitaria brasileña de la primera década del 2000. IN **VIII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)** REPS 2021 Bilbao. Cuidar la vida, garantizar la inclusión, convivir en diversidad: consensos y retos. Actas de Congreso: ISBN - 978-84-1319-369-4

_____.O Serviço Social E A Crítica Da Assistência Estudantil Consentida: Tarefas teóricas. In. **Revista Temporalis**. v.18, p.365 - 378, 2019.

_____.; SIMIONATTO, I. Ofensiva privatista da universidade pública brasileira: base ideológica e disputa de hegemonia In: **Serviço social : questão social e direitos humanos : volume IV.1** ed. Florianópolis: Editora ufsc, 2021, v.IV, p. 17-33.

_____. O discurso de Bolonha e a construção de um modelo universitário globalizado In: **Comunicación Em el Siglo Xxi.1** ed.Espanha: Egregius, 2020, v.79, p. 165-186.

NEVES, M. L. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OSÓRIO, J. **O Estado no centro da mundialização**. A sociedade civil e o tema do poder. 2. ed.- São Paulo: Expressão Popular 2019.

_____. Padrão de reprodução do capital: uma proposta teórica;. IN **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência/** Carla Ferreira, Jaime Osorio, MATHIAS Luce (orgs) / São Paulo, SP. – Boitempo: 2012.

OURIQUES, N. Ciência e Pós-graduação na universidade brasileira, in: RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES Nildo. (Orgs.). **Crítica à razão acadêmica** – Reflexão sobre a Universidade Contemporânea. Florianópolis: Editora Insular, 2011, 223 p.

PALMA, M. 2019. **Bolonia, 20 años después. El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

PAIVA, B.; ROCHA, M.; CARRARO, D. **Política social na América Latina:: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência**. SER Social, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 147–175, 2010. DOI: 10.26512/ser_social.v12i26.12702. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12702. Acesso em: 20 out. 2021.

PEREIRA, A. S. Contribuições para a educação de José Carlos Mariátegui. **EM TESE (FLORIANÓPOLIS)**, v. 16, p. 331-347, 2019.

PERICÁS, L. B. M.. Mariátegui e a Questão da Educação no Peru. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, v. 68, p. 169-204, 2006.

PPGECT. Repositório de Práticas Interculturais/REPI. In **Edital N. 1/2019/PPGECT**, Anexo II. Programa de Pós-graduação em Educação científica e tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em <http://ppgss.ufsc.br/files/2019/03/Edital-de-Sele%C3%A7%C3%A3o-bolsas-sanduiche-print-capes-ufsc-PPGECT-2019.pdf>. Acesso em 18 de março de 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Lander, Eduardo (orgs). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

REIG, R. La investigación dependiente, crítica estructural al sistema JCR. **Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación**, 27, 1–33, 2015.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 406-423, set./dez. 2009.

ROBERTSON, S. L., DALE, R. 2015. Towards a ‘critical cultural political economy’ account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170.

RUBIN, I. I. **A teoria marxista do valor**. Editora brasiliense. São Paulo: 1980.

RUIZ-PÉREZ, R; DELGADO, E; JIMÉNEZ-CONTRERAS, E. Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009”. **Psicothema**. Vol. 22, nº 4, pp. 898-908, 2010.

RUEDA, J. L.; LIMA, P. G. . Projeto Alfa Tuning América Latina Na Faculdade De Educação Da Unicamp: Adesão, Descontinuidade E Devolutivas Docentes. **Laplage Em Revista**, v. 3, p. 164, 2017.

_____. O Projeto Alfa Tuning e a Expansão do Modelo de Ensino Superior Europeu na América Latina. **INTERMEIO** (UFMS), v. 24, p. 77-98, 2018.

RUIZ-PÉREZ, R; DELGADO, E; JIMÉNEZ-CONTRERAS, E. Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009”. In **Psicothema**. Vol. 22, nº 4, pp. 898-908, 2010.

SÁEZ, V. M. M.; NASCIMENTO, C. M. do. Communication Research, the Geopolitics of Knowledge and Publishing in High-Impact Journals: **The Chronicle of a Commodification Process Foretold**. TripleC (Viena). , v.19, p.307 - 324, 2021.

SANTOS, B. de S.; FILHO, N. de A. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina; 2008.

SCAGLIOLA, G. Las Universidades Populares en Uruguay (1930-1942). IN **Historia Caribe** - Volumen XVI No. 38. Enero-Junio de 2021 - pp 81-106.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes, 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SGUISSARD, V. **Universidade Brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SIEBINGER, R. H. **O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais**. / Ralf Hermes Siebiger. Dourados, MS: UFGD, 2013. 248p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/652>. Acesso em 13 de setembro de 2021.

SILVEIRA JR, A. A.; NASCIMENTO, C. M. do. A crítica de Florestan Fernandes à reforma universitária e sua atualidade. IN **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro - 1o Semestre de 2016 - n. 37, v. 14, p. 199 – 216. DOI: 10.12957/REP.2016.25398.

SMITH, G. F. (2018). Instrumentos Lingüísticos de los discursos de odio en la Prensa Digital. IN **Fragmentum**, (50), 2018, 99–122. <https://doi.org/10.5902/2179219428800>.

SORBONNE. **Declaração de Sorbonne Europa**. Conferência De Ministros Responsáveis Pela Educação Superior. (1998). Disponível em: < <https://www.uc.pt/> >. Acesso em: julho de 2022

SORIANO, J. (2008). “El efecto ANECA”. En **Congreso internacional fundacional de la AE-IC**. Santiago de Compostela, España. <http://www.aeic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/286.pdf> .

SOUZA, C. L. S. DE. **Racismo E Luta De Classes Na América Latina**. As Veias Abertas Do Capitalismo Dependente. HUCITEC EDITORA. São Paulo. 2020.

STRECK, D. R.. José Martí E A Educação Popular: Um Retorno Às Fontes. In: **30a. Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu-MG. CD-ROM da 30a. Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro-RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15.

TORRIGLIA, P. L. ; ORTIGARA, V.; AVILA, A. B. Em tempos de desumanização: a emergência da crítica ontológica no complexo educacional. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2020, ISSN 1982-0259.2020.

TRASPADINI, R.. América Latina e o popular: reflexões (IM)pertinentes. **Emancipa**, v. 1, p. 96-136, 2021.

VAN DIJK, T. A. (2006). **Ideología**: una aproximación multidisciplinaria. Barcelona, España: Gedisa.

VEIGA, A. (2019). Unthinking the European Higher Education Area – differentiated integration and Bologna's different configurations, Innovation. The **European Journal of Social Science Research**, 32:4, 495-512, DOI: 10.1080/13511610.2019.1666704.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ANEXO A- MATRIZES E CRONOGRAMAS ELABORADOS POR MONTSERRAT PALMA MUNOZ

Bolonia, 20 años después. El EEES en España: análisis de los debates parlamentarios

4.3. Matrices

TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES
–Suplemento Europeo al Título –Movilidad –Empleabilidad
ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS
–Dos ciclos: <ul style="list-style-type: none"> • Primer ciclo: mínimo tres años y cualificación para acceso al trabajo • Segundo ciclo: título final o doctorado
CRÉDITOS ECTS
–Movilidad de estudiantes –Aprendizaje permanente, reconocimiento fuera del sistema de educación superior
MOVILIDAD
–Estudiantes: acceso a oportunidades de estudio y a servicios –Profesores, investigadores y personal de administración: reconocimiento y valoración
GARANTÍA DE LA CALIDAD
–Cooperación europea –Criterios y metodologías comparables
DIMENSIÓN EUROPEA
–Programas de estudios, de movilidad y programas integrados de estudios e investigación

FIGURA 14. Matriz. Declaración de Bolonia 1999

1. TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES
– Adaptar y utilizar legislaciones nacionales y normativa UE – Facilitar reconocimiento profesional y académico – Usar cualificaciones, competencias y habilidades en EEES – Promover reconocimiento claro, simple y eficiente de cualificaciones diversas
2. ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS
– Aceptación general estructura: hay debate y cambios por implantar – Diversidad de situaciones en universidades e IES – Programas con diferentes orientaciones y perfiles para la consecución de un título
3. CRÉDITOS ECTS
– Mayor flexibilidad en procesos de aprendizaje y calificaciones – Criterios comunes de calificaciones con ECTS o compatibles – Funciones de transferibilidad y acumulación – Facilitar acceso de estudiantes al mercado laboral – Uso generalizado: mejorar la compatibilidad, atractivo y competitividad de la educación superior europea
4. MOVILIDAD
– Reafirmación de la suma importancia para estudiantes, PDI y PAS – Compromiso para eliminar obstáculos – Dimensión social de la movilidad

5. GARANTÍA DE LA CALIDAD

- Asegurar estándares de alta calidad
- Facilitar comparabilidad
- Más cooperación para asegurar calidad y reconocimiento
- Mutua confianza
- Aceptación sistemas nacionales de aseguramiento calidad
- Aceptación mutua mecanismos de evaluación, acreditación y certificación
- Difundir ejemplos de buenas prácticas
- Marco de trabajo común de referencia (ENQUA)

6. DIMENSIÓN EUROPEA

- Contenidos europeos en titulaciones conjuntas

FIGURA 15. Matriz. Comunicado de Praga 2001

1. TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES

- Urge ratificar todos Convención de Lisboa
- SER, para todos los países a partir de 2005, automático y gratuito
- Transparencia, flexibilidad, más facilidad para reconocimiento académico y empleabilidad

2. ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS

- Implantación general a partir de 2005
- Marco de cualificaciones basado en aprendizaje, niveles, competencias
- Objetivos y perfiles, académicos y profesionales distintos para estudios de 1er y 2º ciclo
- 1er grado, requisito para acceso a 2º ciclo
- 2º grado, requisito para acceso a doctorado
- Estructura: Grado, Máster, Doctorado
- Se propone un nivel de educación superior de «corta duración» o «ciclo corto» (dos años) vinculado al 1er ciclo de MEC

3. CRÉDITOS ECTS

- Elemento fundamental para movilidad y currículum internacional
- Base para sistemas nacionales
- Sistema de transferencia y acumulación
- Aplicación consistente en EEES

4. MOVILIDAD

- Base del EEES, más programas de UE
- Eliminar obstáculos, mejorar la calidad
- Facilitar portabilidad de préstamos y becas

5. GARANTÍA DE LA CALIDAD

- Corazón del EEES
- Compartir criterios y metodologías
- IES, primeras responsables de la calidad y fundamento de los sistemas nacionales
- Acuerdos para 2005:
 - a) los sistemas nacionales deberán definir responsabilidades, evaluar programas e instituciones, disponer de sistemas de acreditación y certificación, participar y cooperar en ámbito internacional
 - b) ámbito europeo, ENQUA, con EUA, EURASHE y ESIB acordará procedimientos y guías para garantía de calidad, sistemas de revisión y acreditación de agencias

6. DIMENSIÓN EUROPEA

- Contenidos fortalecer identidad y ciudadanía europea
- Asegurar período de estudio fuera propio país
- Empleabilidad europea
- Superar obstáculos nacionales para reconocimiento títulos y períodos de estudio

FIGURA 16. Matriz. Comunicado de Berlín 2003

Bolonia, 20 años después. El EEES en España: análisis de los debates parlamentarios

1. TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES	
<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad intermedia del proceso - Ratificar sin demora Convención de Lisboa (LRC) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar problemas de reconocimiento y mejorar proceso - Reconocer títulos conjuntos (2 o más países EEES). Avances en 2007 sobre expedición y reconocimiento, incluido Doctorado
2. ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad intermedia del proceso - Aplicación mayoritaria sistema dos ciclos satisfactoria - Mejorar empleabilidad graduados primer ciclo - Adopción Marco General de Cualificaciones en EEES en tres ciclos, en base a resultados y competencias, complementario con marco amplio (enseñanza obligatoria y FP) - Compromiso de elaborar marcos nacionales de cualificaciones para 2010 compatibles con MEC Informe sobre avances 2007 BFUG - Petición a CE para que consulte a participantes en proceso de Bolonia 	2 bis. DOCTORADO
	<ul style="list-style-type: none"> - TERCER CICLO: 3/4 años a tiempo completo - Investigación original - Formación interdisciplinar, competencias transferibles - Correspondencia cualificaciones en el MEC - Programas estructurados supervisión y evaluación transparentes - Evitar exceso de reglamentación - Estudiantes doctorado = investigadores iniciales - Necesario aumentar número de doctorados
3. CRÉDITOS ECTS	
<ul style="list-style-type: none"> - MEC entroncar aprendizaje a lo largo de la vida en Ed. Sup - Reconocimiento aprendizajes previos, avances en 2007 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar aprendizaje informal o no formal
4. MOVILIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> - Portabilidad de becas y créditos - Concesión visados y permisos de trabajo - Pleno uso de programas de movilidad - Reconocimiento pleno períodos de estudio en extranjero - 2007 datos sobre movilidad y situación socioeconómica (BFUG), informe sobre dimensión social 	4 bis. DIMENSIÓN SOCIAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Parte integrante EEES - Compromiso acceso Ed. Sup. y asegurar condiciones para el estudio - Superar obstáculos socioeconómicos - Medidas gobiernos ayudas económicas - Servicios orientación y asesoramiento
5. GARANTÍA DE LA CALIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas garantía calidad, mayoría de países - Necesario progresar participación estudiantes y cooperación Internacional - IES deben introducir mecanismos internos garantía calidad - Aceptados estándares y directrices ENQA avances en 2007 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso introducir modelo evaluación por pares - Registro europeo agencias calidad promuevan (ENQA, EUA, EURASHE. ESIB) - Importancia de la cooperación entre agencias - Incrementar reconocimiento mutuo en acreditación y garantía de calidad
6. DIMENSIÓN EUROPEA	
<ul style="list-style-type: none"> - EEES abierto y atractivo colaborador con otras regiones - Objetivo calidad de la educación transnacional - Identificar regiones del mundo para colaborar 	6 bis. ATRACTIVO Y COOPERACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia para la dimensión externa (BFUG) - Mejorar comprensión del proceso en otros continentes - Educación para todos, desarrollo sostenible - Educación Superior: clave competitividad europea (investigación, educación, innovación) - Analizar estrategias, más allá de 2010

FIGURA 17. Matriz. Comunicado de Bergen 2005

1. TÍTULOS COMPENSABLES Y COMPARABLES	
<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad permanente del proceso - Requisito para movilidad, atractivo y competitividad - Convención de Reconocimiento de Lisboa (LCR). 38/45, prioritaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer de información accesible - Más uniformidad y coherencia, mejorar y compartir prácticas de reconocimiento
2. ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS	2 bis. DOCTORADO
<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad permanente tres ciclos (S12P1) - Avances significativos en estructura supresión barreras entre ciclos, acceso y progresión 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas más estructurados (S9P1) vinculados al marco de cualificaciones EEES - Fortalecer capacidad investigadora y relación EHEA-ERA - Calidad, competitividad, ofrecer oportunidades, mejorar estatus y financiación de investigadores - Integrar doctorado en política y estrategias institucionales
3. CRÉDITOS ECTS	3 bis. MARCO DE CUALIFICACIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Implementación adecuada ECTS en base a resultados de aprendizaje y carga de trabajo del estudiante - Avances en LRC, ECTS y SET (Bolonia 1) - Para 2009, perspectiva de aprendizaje centrado en el estudiante y basado en resultados de aprendizaje (S12 P7.5) - Visión integral a través de marcos nacionales de cualificaciones, créditos y resultados de aprendizaje, formación a lo largo de la vida y reconocimiento de la formación previa (S12 P7.6) - Respaldo al cambio de enfoque educación superior centrada en el estudiante (S2 P1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora comparabilidad, transparencia y reconocimiento - Desarrollo de programas basados en resultados de aprendizaje y créditos - Reconocimiento de cualificaciones y aprendizajes anteriores - Estimular movilidad y mejorar empleabilidad - Compromiso de puesta en práctica 2010, más esfuerzo en avances en marcos nacionales - Compatibilidad de marcos nacionales y europeos, globales y EEES
	3 ter. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA
	<ul style="list-style-type: none"> - Itinerarios más flexibles y respaldo desde etapas tempranas - Mejorar reconocimiento de aprendizajes previos y consecución de créditos
	3 quar. EMPLEABILIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificaciones apropiadas al mercado laboral - Recopilación de datos (Eurostat y Eurostudent) - Prioridad para 2009: más datos, más comunicación con empleadores, compatibilidad con función pública
4. MOVILIDAD	4 bis. DIMENSIÓN SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Elemento central del proceso, para la calidad y dimensión europea, crecimiento personal - Superar obstáculos: inmigración, reconocimiento títulos insuficiencia económica, rigidez normativas - Avanzar en visados y permisos de residencia y trabajo - Reconocimiento pleno períodos de estudio en extranjero - Más flexibilidad en planes de estudio y programas conjuntos - Información más accesible, mejorar reconocimiento - Para 2009: informes sobre medidas de cada país para promover y evaluar movilidad. Superar obstáculos a portabilidad de becas y ayudas (red de expertos nacionales (S12 P12) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad para 2009: informar sobre estrategias y políticas nacionales (S12 P3) - Cohesión social reducir desigualdades, elevar nivel de conocimiento, destrezas y competencias - Igualdad de oportunidades, participación y servicios de apoyo a los estudiantes

Bolonia, 20 años después. El EEES en España: análisis de los debates parlamentarios

5. GARANTÍA DE LA CALIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad permanente (S12 P1) - ESG: Criterios y directrices para la certificación de la calidad = elemento dinamizador para reconocimiento mutuo y mejora calidad - E4 (EUA ENQA, EURASHE y ESIB): Foro Europeo de Certificación de la Calidad 2006, foros anuales para compartir buenas prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de Enseñanza Superior: independiente transparente, refuerzo de confianza dentro y fuera del EEES facilitar reconocimiento - Aumentar participación de estudiantes fortalecer sistemas de calidad de IES y cooperación internacional entre agencias E4 a través BFUG, informará y se evaluará registro en 2 años
6. DIMENSIÓN EUROPEA	6 bis. ATRACTIVO Y COOPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Interés y debate en otras partes del mundo - Acercamiento al EEES - Estrategias: "EEES en un escenario global" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras" (UNESCO/ OCDE) - Mejorar información y reconocimiento de cualificaciones. Para reconocimiento: amplitud de miras y principios de LRC

FIGURA 18. Matriz. Comunicado de Londres 2007

1. TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES	
<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de planes nacionales para reconocimiento (Plan de trabajo BFUG 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento: sigue siendo prioridad
2. ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS	2 bis. DOCTORADO
<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad permanente tres ciclos (S12 P1) - Avances significativos en estructura, supresión barreras entre ciclos acceso y progresión 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación, investigación e innovación - Programas con potencial para fomentar innovación - Incrementar número investigadores - Investigación interdisciplinar alta calidad intersectorial - Desarrollo profesional atractivo
3. CRÉDITOS ECTS	3 bis. MARCO DE CUALIFICACIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Reforma curricular continuada - Misión docente y aprendizaje centrado en el estudiante - Itinerarios educativos: flexibles, alta calidad individualizados 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcos nacionales implantación 2012 - Coordinación EEESs y MC Aprendizaje permanente - Cualificaciones de grado medio dentro primer ciclo: facilitar acceso ES
	3 ter. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA
	<ul style="list-style-type: none"> - Integrado en sistema educativo - Sujeto a responsabilidad jurídica - Cualificaciones, conocimientos - Flexibilidad estudio a tiempo parcial, formación en el trabajo - Carta de universidades europeas sobre el Aprendizaje Permanente (EUA)
	3 quar. EMPLEABILIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias transversales - Oportunidades cambiantes - Responder necesidades empleadores - Mejor comprensión perspectiva educativa por empleadores - Servidos orientación y empleo

Capítulo 4. Matrices de las declaraciones y los comunicados de las cumbres ministeriales

<p>4. MOVILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incrementar para 2020 mínimo 20% titulados con un periodo de estudios extranjeros - Importante para calidad programas, excelencia investigación, empleabilidad y desarrollo personal - Pluralismo lingüístico: cooperación y competencia - Titulaciones y programas conjuntos - Medidas: financiación, reconocimiento, infraestructuras - Normativa visados y permisos de trabajo, plena portabilidad subvenciones y préstamos - Mejorar tasa participación determinados grupos - Equilibrar flujos dentro EEES - Movilidad profesores e investigadores fase inicial - Acceso a seguridad social y transferibilidad pensiones y derechos 	<p>4 bis. DIMENSIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación superior = responsabilidad pública. - Inversión pública en ES = prioridad crucial - Garantizar acceso equitativo y culminación de estudios - Reflejar diversidad social: ampliar acceso a ES, aumentar participación grupos menos representados - Eliminar barreras, mejorar entornos y condiciones económicas adecuadas
<p>5. GARANTÍA DE LA CALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro: registro Europeo de Agencias de Calidad - Prioridad: Normas y Directrices Europeas de garantía de calidad - Directrices de Calidad de UNESCO/OCDE 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de Transparencia Multidimensional: información detallada sobre IES en EEES - E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU): continuar cooperación para dimensión europea garantía de calidad y garantizar evaluación externa del Registro Europeo
<p>6. DIMENSIÓN EUROPEA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horizonte 2020: Europa del conocimiento, creativa e innovadora - Garantía de calidad - Cooperación entre gobiernos, comunidad académica y otras partes interesadas 	<p>6 bis. ATRACTIVO Y COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración internacional para desarrollo sostenible - Foros Estratégicos de Bolonia: Internacionalización, atractivo y receptividad - Educación Superior Transfronteriza Red Información y promoción proceso fuera EEES

FIGURA 19. Matriz. Comunicado de Lovaina 2009

4.4. Cronogramas

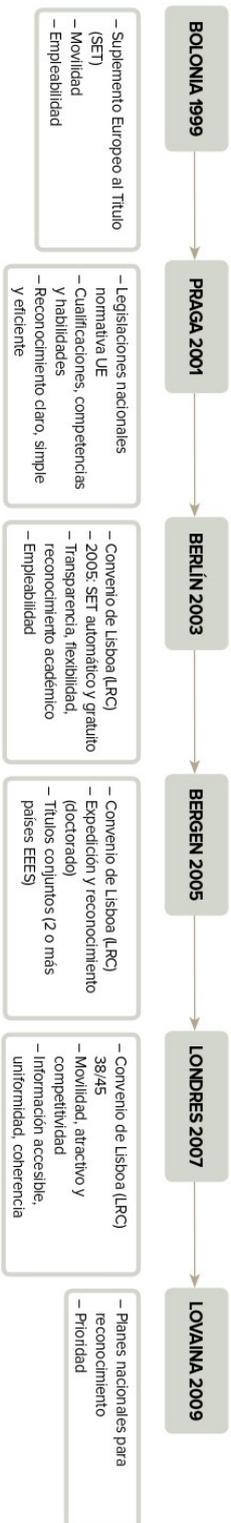


Figura 20. Eje 1. Títulos: comprensibilidad y comparabilidad

Capítulo 4. Matrices de las declaraciones y los comunicados de las cumbres ministeriales

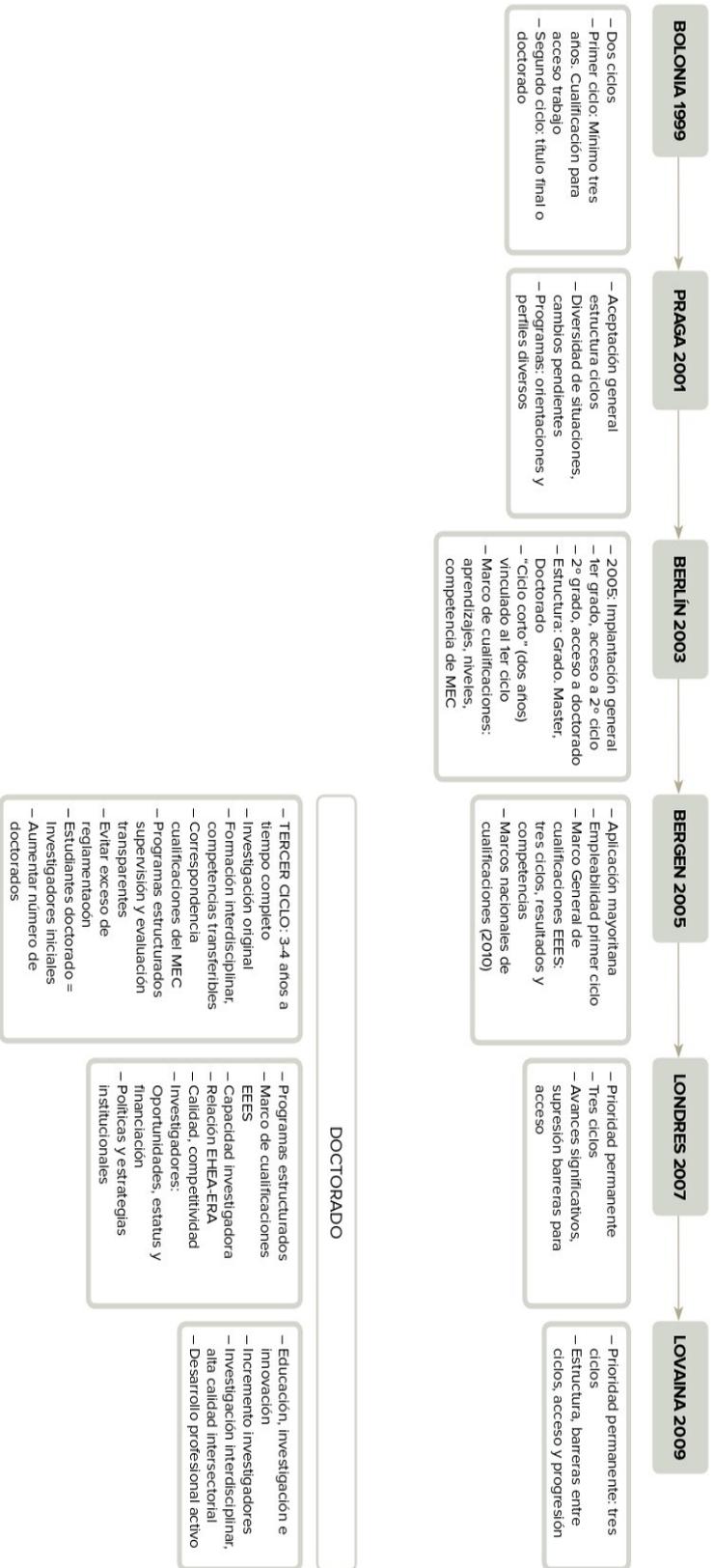


Figura 21. Eje 2. Estructura titulaciones

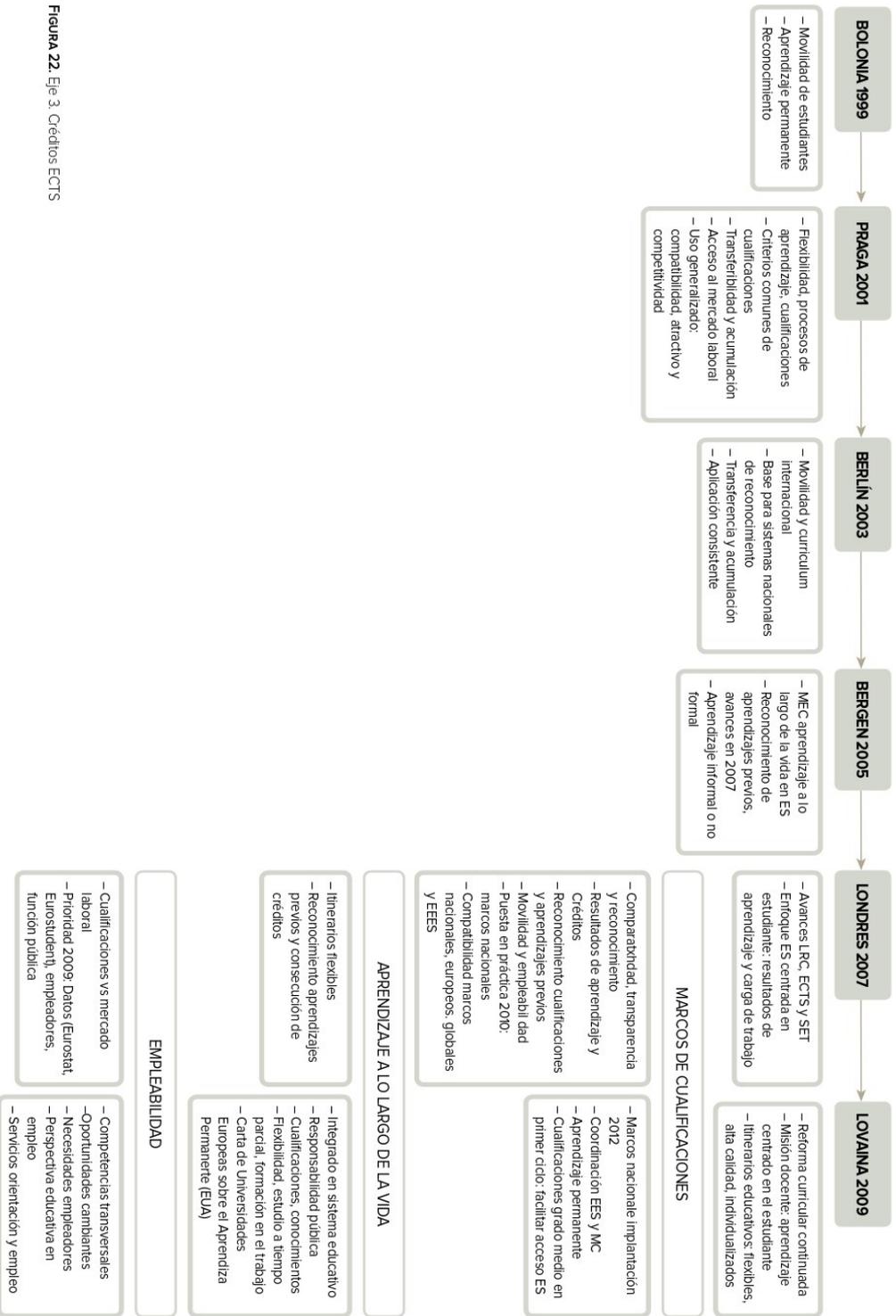


Figura 22. Eje 3. Créditos ECTS

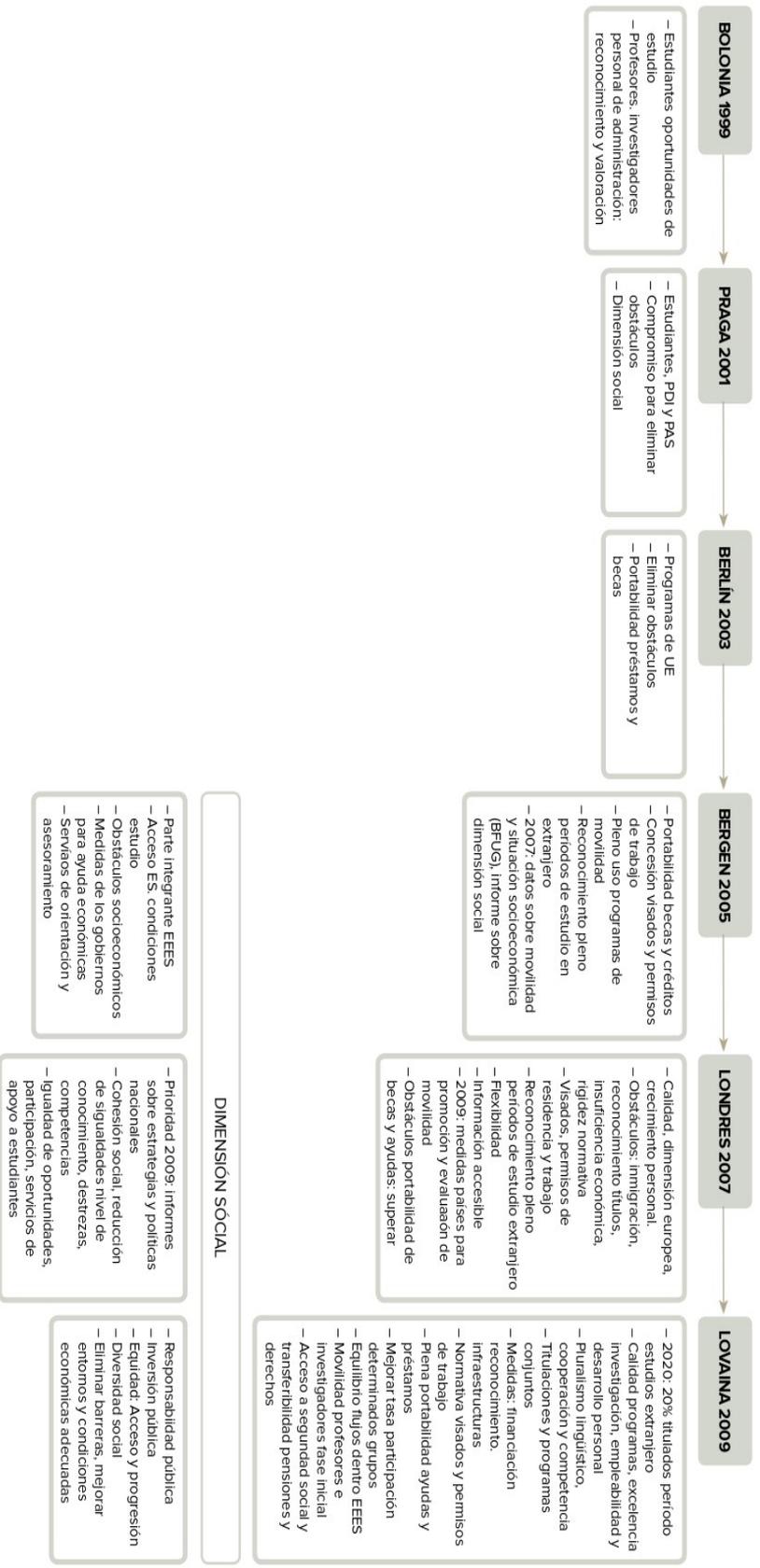


FIGURA 23. Eje 4. Movilidad FIGURA 23. Eje 4. Movilidad

Bolonia, 20 años después. El EES en España: análisis de los debates parlamentarios

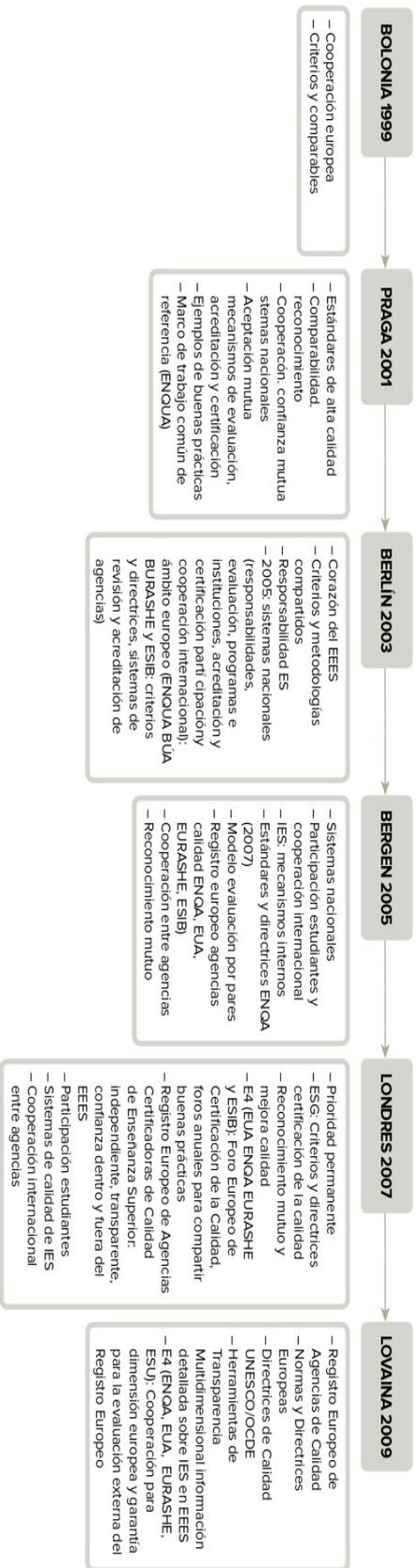


Figura 24. Eje 5. Garantía de calidad

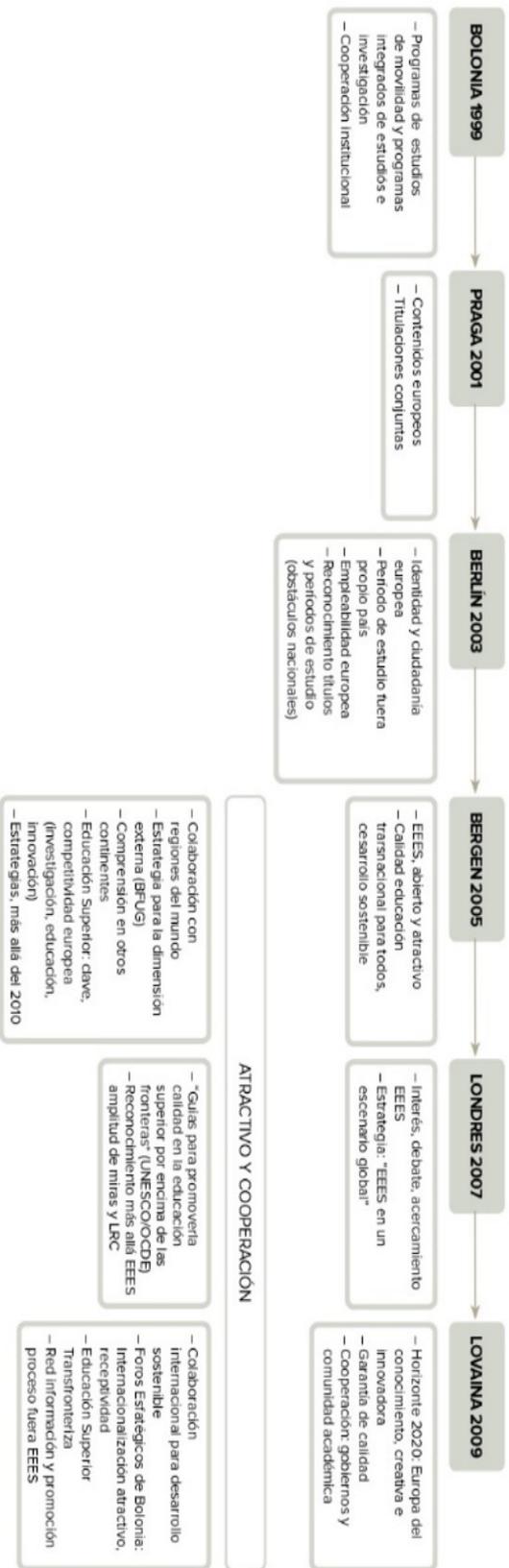


Figura 25. Eje 6. Dimensión europea

ANEXO B- ESTADO DA ARTE DA TEMÁTICA NO BRASIL E NA ESPANHA

2.1.- Grupos de investigação sobre a temática

2.1.1. NA ESPAÑA

-Grupo de Investigación Comunicación Y Ciudadanía Digital

O Grupo de Pesquisa de Comunicação e Cidadania Digital do Departamento de Marketing e Comunicação da Universidade de Cádiz é responsável pela editoração da Revista de Comunicação e Cidadania Digital, Commons. Commons tem como principal linha editorial uma concepção de comunicação que inclui o comum, entendido como público e político. Deste ponto de vista, a revista Commons estará particularmente atenta à dimensão tecnopolítica que os processos comunicativos têm hoje em suas diversas manifestações.

-Linhas de investigação

- Teoria da Comunicação
- **Comunicação para o Desenvolvimento e Mudança Social**
- Publicidade Social
- Comunicação e Migração
- Produção e realização audiovisual/digital
- Direitos de Comunicação
- Práticas artísticas digitais e pensamento social
- TIC e participação cidadã

-GEAC (Grupo de Estudios Avanzados de Comunicación)

O Geac é um grupo de pesquisa da Universidade Rey Juan Carlos cujo objetivo é o de estudar as práticas profissionais do jornalismo, discursos audiovisuais e escritos da

mídia (agendas e estruturas informacionais, eventos de mídia), comunicação política, relações públicas e gestão da comunicação, ou os novos usos políticos e sociais da rede pelos movimentos cidadãos.

-Linhas de investigação

- Culturas de jornalismo profissional e **análise do discurso da informação**
- Funções profissionais de jornalistas
- Meta-Pesquisa para o estudo de periódicos como estrutura institucional para pesquisa
- Estrutura institucional para pesquisa comunicativa
- Comunicação estratégica
- Relações Públicas
- Comunicação gráfica e design interativo de produtos

-GRET (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo)

O GRET, vinculado ao Departamento de Sociología da Universidade Autônoma de Barcelona está organizado em torno de três linhas de trabalho para as quais o grupo de pesquisa se tornou um ponto de referência nos níveis local, catalão, espanhol, europeu e, mesmo em alguns casos, intercontinentais. Estas linhas de pesquisa são: Juventude e trabalho escolar de transição. Expansão educacional, habilidades e mercado de trabalho. Estudos universitários e mercado de trabalho.

-O CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) (*Portugal).

É uma unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade do Porto que tem como instituição de acolhimento a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Sua principal área de Investigação são as ciências da Educação.

Na abordagem dos fenómenos educativo, suas investigações consideram a especificidade da realidade educativa portuguesa, que é inseparável dos fenómenos da globalização e da reestruturação das instituições envolvidas; a multiplicidade e a complexidade dos fenómenos em que a educação está envolvida e a fragilização/diluição das suas fronteiras que apelam a uma abordagem multirreferencial apoiada nos diferentes domínios das Ciências Sociais e Humanas e à produção e numa atitude investigativa em constante diálogo com os contextos em que esses fenómenos são produzidos

2.1.2. NO BRASIL

GECATE – Grupo de estudos capital, trabalho e educação

O GECATE, vinculado a Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, vem desenvolvendo pesquisas abordando as relações entre capital, trabalho e educação à luz do referencial marxista e pretende oferecer sua contribuição teórica para algumas áreas das ciências humanas, particularmente das ciências da educação, com destaque para o campo trabalho e educação.

-GEPOC – Grupo de estudos e pesquisas em ontologia crítica

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC), vinculado a Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, se propõe a estudar, pesquisar e debater questões e problemas da educação tendo como base uma abordagem marxista da educação, em especial as perspectivas teóricas lukacsiana e histórico cultural. Suas principais linhas de pesquisa são: ontologia, produção de conhecimento, problemas de teoria e método na pesquisa educacional.

-TRACES – Trabalho e Conhecimento na Educação Superior

O TRACES, vinculado a Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, procura apreender o processo de produção e veiculação do conhecimento com base nas discussões sobre a intensificação do trabalho na atual ambiência e dinâmica da vida profissional, com ênfase nas condições de trabalho dos envolvidos com educação superior, particularmente com a pós-graduação. Analisa também, as políticas públicas de educação superior no Brasil e no contexto internacional, bem como as da pós-graduação, entendendo que as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em especial, no processo de produção do conhecimento, estão diretamente relacionadas a elas. Nesse sentido volta-se ao aprofundamento e à compreensão das categorias temporalidade e autonomia no contexto atual e as repercussões da inserção das inovações – organizacionais e tecnológicas – nos processos de trabalho, em geral, e no trabalho intelectual realizado na universidade, em particular. Para tanto, tem o foco nas seguintes temáticas:

1. Políticas públicas para a Educação: graduação e pós-graduação;
2. Pesquisa: formação inicial e continuada;
3. Orientação e escrita/autoria de teses e dissertações;
4. Produção/veiculação do Conhecimento e interdisciplinaridade;
5. Trabalho, educação e tecnologia;
6. Inclusão na escola/universidade e no trabalho;
7. **Processo de Bolonha e internacionalização da educação.**

-O COLEMARX (Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ e de seu Programa de Pós-Graduação em Educação tem como objetivo analisar as políticas educacionais e as relações entre trabalho e educação, Estado e movimentos sociais, tendo em vista a questão social no Brasil e nos demais países latino-americanos tendo como referência a teoria social crítica do capitalismo, iniciada por Marx e Engels e trilhada por outros intelectuais marxistas, entre eles, Antonio Gramsci e Florestan Fernandes.

Entre os seus interesses de estudo o COLEMARX tem investigado os seguintes eixos temáticos: 1) empresariamento da educação pública; 2) trabalho e formação docente; 3) educação popular e movimentos sociais; 4) financeirização da educação.

-GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social)

O GEPES, vinculado à Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense tem como principais objetivos: 1) 1.1 - Investigar os eixos centrais da atual configuração do capitalismo, especialmente a inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial; 1.2 - Analisar as políticas elaboradas e difundidas pelo Banco Mundial, UNESCO e OMC, para a educação latino-americana; 1.3 - Apreender os principais determinantes da pauta de ação política do governo federal, principalmente, a relação entre dívida pública externa e interna - e financiamento da educação pública brasileira; 1.4 - Investigar a reformulação da educação básica e superior em curso no Brasil; 1.5 Apreender os impactos do processo de mercantilização do ensino superior na formação profissional dos assistentes sociais brasileiros.

-NESPP (Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas e Serviço Social)

O NESPP tem por objetivo desenvolver estudos, pesquisas e produção do conhecimento sobre Estado, sociedade civil, as políticas sociais no âmbito da seguridade social, os direitos sociais, regiões de fronteiras e suas particularidades, os processos de formulação, implementação e avaliação das políticas sociais.

Seus principais temas de Pesquisa são: Estado, sociedade civil, políticas sociais, regiões de fronteira, migração, direitos sociais, planejamento, implementação e avaliação de políticas sociais.

-Veias abertas (Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Política Social na América Latina)

O Veias abertas, integrado ao Instituto de Estudos Latino-Americanos IELA da Universidade Federal de Santa Catarina, investiga as particularidades da produção e reprodução capitalista no continente, tendo como pressuposto analítico o legado teórico-político da Teoria Marxista da Dependência, bem como do estudo das condições concretas das políticas sociais na sociedade brasileira de modo particular e latino-americana de modo geral.

-NEPQTSAL (Núcleo de Estudos e Pesquisa: Trabalho, Questão Social e América Latina)

O núcleo tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas sobre trabalho e questão social no contexto latino-americano – orientados por uma apreensão crítica e histórico-dialética da realidade social -, relacionando-os às demandas teórico-metodológicas e ético-políticas do Serviço Social.

2.2. Artigos indexados em JCR, Scopus y Dialnet sobre o objeto de estudo

A partir de uma pesquisa exploratória nas principais bases de dados que condessam atualizada produção científica sobre a temática trabalhada neste plano de investigação, indicamos as possíveis contribuições teóricas e metodológicas, presente nos artigos dispostos abaixo, para o nosso objeto de investigação:

1. ARANDIA-LOROÑO, M., & ALONSO-SÁEZ, I. (2010). *15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 8(23), 199–213.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300199&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Este artigo problematiza as finalidades do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), na particularidade espanhola (e as transformações que promove na Universidade), aprofundando no tema da mercantilização do ensino. Situa o debate em

torno da noção de ‘novas necessidades da sociedade do conhecimento’. No texto, encontramos referências à literatura internacional existente sobre o tema, assim como elementos que nos ajudam a caracterizar o EEES.

2. **PALMA-MUÑOZ, M. (2019). *Mobility and social dimension: Movilidad y dimensión social: fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia*. *Architecture, City and Environment*, 14(40), 231–246. <https://doi.org/10.5821/ace.14.40.6770>**

A partir dos estudos de Palma-Muñoz, M. (2019), avançamos com a caracterização dos principais eixos do modelo de educação proposto pelo Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). No seu desenvolvimento, estão sistematizados os conteúdos presentes na Declaração de Bolonha de 1999, assim como nos demais documentos da reforma, com ênfase nos seus desdobramentos no caso espanhol. Desde uma perspectiva diversa da nossa, manifesta uma concepção positiva das transformações operadas por Bolonha e insiste na necessidade do seu aperfeiçoamento para superar os desafios à sua implementação.

3. **HAHM, S., & KLUVE, J. (2019). *Better with Bologna? Tertiary education reform and student outcomes*. *Education Economics*, 27(4), 425–449. <https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1616280>**

Os estudos de Hahm, S., & Kluge, J. (2019), mesmo tratando do caso específico da Humboldt-Universität zu Berlin, amplia a nossa mirada sobre a Reforma de Bolonha desde a perspectiva do seu impacto no público estudantil. Da sua leitura, podemos extrair evidências sobre a relação existente entre o tempo de formação e a qualidade da formação. Compartilha da mesma visão defendida neste plano acerca da magnitude da reforma universitária instaurada por Bolonha e da necessidade do aprofundamento dos seus estudos.

4. **RAMÍREZ, M. J. (2017). *Convergencia europea e internacionalización del Doctorado: Panorámica sobre las tendencias de cambio en España*. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 405–422. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100023>**

Este artigo indica as principais transformações operadas na gestão, organização e funcionamento dos estudos de doutorado, na Espanha, impulsionadas pelas normatizações do Espaço Europeu de Educação Superior. Sua leitura possibilita-nos uma

aproximação do processo de adaptação espanhol às novas normativas, como é o caso do Real Decreto 99/2011. Para o nosso objeto de investigação, extraímos deste estudo evidências sobre o a Reforma de Bolonha.

- 5. MARTÍNEZ-NICOLÁS, M. (2020). La investigación sobre comunicación en España (1985-2015). Contexto institucional, comunidad académica y producción científica. *Revista Latina*, 75, 383–414. <https://doi.org/10.4185/rlds-2020-1432>**

Neste artigo, Martínez-Nicolás (2020) nos ajuda a recuperar as transformações dos últimos 30 anos, ocorridas no aporte institucional (no qual se apoia a investigação espanhola sobre comunicação), a fim de problematizar os principais impactos destes câmbios na estrutura da comunidade científica e na produção científica. Da sua leitura, extraímos indicadores que, posteriormente, relacionaremos com o Plano de Bolonha, sendo os principais: a ampliação da oferta de cursos de comunicação, a crescente internacionalização da formação, o formato das publicações e produção de conhecimento, assim como a qualidade metodológica e os meios de divulgação. Interessa-nos, especialmente, o debate sobre a internacionalização e o aumento da produtividade acadêmica.

- 6. SAPERAS, E., E. (2016). *Cuatro Décadas De Investigación Comunicativa En España. Los Procesos De Institucionalización Y De Profesionalización De La Investigación (1971-2015)*. Disertaciones. Anuario Electrónico Estudios de Comunicación Social, 9(2), 27–45. <http://dx.doi.org/10.12804/disertaciones.09.02.2016.02>**

A leitura deste artigo nos aproxima da particularidade da investigação espanhola na área da comunicação a partir da caracterização do contexto institucional que determina a organização intelectual da comunidade científica, desde 1971 até a atualidade. Compartilhamos da preocupação central do autor em responder aos debates que envolvem o desafio da internacionalização da formação (uma das principais propostas tensionadas pela Reforma de Bolonha).

2.3. Teses doutorais brasileiras e espanholas sobre a temática de estudo

No desenvolvimento deste projeto de tese, pretendemos partir do conhecimento acumulado e disponível nas principais sínteses extraídas das teses defendidas na área de investigação deste projeto. Nesta direção, a partir da pesquisa exploratória em bancos de teses brasileiros e espanhóis, destacamos alguns trabalhos relevantes e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do presente plano de investigação:

1. **Garrido, E. M. (2019). *Análisis de la Universidad pública española en el siglo XXI: una relectura de sus misiones*. (Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/288501526.pdf>**

Nesta tese, encontramos informações que nos permitem contextualizar a Universidade pública espanhola do século XXI. Suas reflexões se estreitam a nossa percepção de que a construção do Espaço Europeu de Educação Superior é um dos fatos mais significativos para compreender as atuais transformações universitárias que resulta na atribuição de novos papéis à Universidade espanhola (na direção da sua internacionalização).

2. **Palma Muñoz, Montserrat (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los Debates Parlamentarios (1999-2010)*. (Tesis doctoral, Universidad de Girona). Recuperado de https://www.tdx.cat/documents/53/11/57/53115756962888042061522325750022252681/document_4.pdf**

A referida tese reúne rica base de dados com os principais documentos orientadores da Reforma de Bolonha. Realiza análise de conteúdo destes documentos sistematizando-os em tabelas e gráficos dispostos em torno de 6 eixos principais. A saber: ‘*Títulos comprensibles y comparables, Estructura del título, Créditos ECTS, Movilidad, Garantía de la calidad, Dimensión europea*’. Deste material, podemos extrair indicações metodológicas fundamentais para avançar na análise crítica do discurso de Bolonha. A autora, ademais, utiliza os referidos eixos como referenciais de análise para pensar a integração espanhola no Espaço Europeu de Educação Superior, evidenciados no levantamento dos temas presentes no debate parlamentar espanhol da primeira década dos anos 2000

3. **RODRIGUES, J. F. L. (2017). *Racionalización e internacionalización en la construcción del espacio europeo de educación superior y su proyección iberoamericana (1999-2010). Estudio de caso de la universidad de Valladolid.* (Tesis doctoral, Universidad de Burgos de España). Resumen recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136835>**

Este estudo reúne fatos, documentos e discursos que evidenciam a práxis instrumental da Reforma de Bolonha, articulados, por sua vez, com as principais transformações econômicas, sociais e políticas que impulsionam a construção do Espaço Europeu de Educação Superior. Avança ao situar estes processos com o discurso da modernização universitária no bojo das propostas de racionalização e internacionalização universitária (aspectos que conformam o objeto de estudo deste plano de investigação).

4. **PALACIO, LILIAN P. (2015). *O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: a estruturação curricular em cursos de letras.* (Tese doutoral, Universidade de São Paulo). Recuperado de https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-110712/publico/LILIAN_PEREIRA_PALACIO_rev.pdf**

Desse estudo, extraímos contribuições metodológicas sobre a construção e disseminação dos discursos. Palácio (2015) defende a existência de um ‘discurso da reforma’ que é fruto do tensionamento existente entre discursos pedagógicos e científicos. Para a temática do nosso plano de investigação, as suas contribuições se revelam no sentido de oportunizar a construção de paralelos entre modelos universitários e teorias da linguagem.

5. **COSTA, CAMILA F. (2018). *A Universidade Pública e o padrão dependente de educação superior: uma análise da articulação entre as políticas de ampliação do acesso e de incentivo à inovação* (Tese doutoral Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre). Recuperado de file:///C:/Users/cal_s/Documents/DOCTORADO%20UCA/Artigos%20Com**

unicação/BASE%20DE%20DADOS%20PESQUISA/teses%20brasil/001067707.pdf

Costa (2018) recupera e desenvolve conceitos como ‘neoliberalismo acadêmico’ e ‘padrão dependente de educação superior’ para analisar as mudanças operadas na Universidade brasileira, no período do governo petista (2003-2016), enfocando nas políticas de ampliação do acesso ao ensino superior e de incentivo à inovação. Suas reflexões nos permitem caracterizar as principais mudanças no modelo universitário brasileiro, tais como a flexibilização da formação, do financiamento e dos trabalhadores desta instituição. Na mesma direção da autora, interessa-nos perceber como os novos mecanismos do neoliberalismo acadêmico servem para integrar a Universidade aos novos circuitos de reprodução do capital.

- 6. SILVA, AMANDA M. (2018). *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas*. (Tese doutoral da Universidade Federal Do Rio De Janeiro no Brasil). Recuperado de file:///C:/Users/cal_s/Documents/DOCTORADO%20UCA/Artigos%20Comunicacao%20C3%A7%C3%A3o/BASE%20DE%20DADOS%20PESQUISA/teses%20brasil/precariza%20C3%A7%C3%A3o%20trabalho%20docente.pdf**

O estudo de Silva (2018) aponta elementos que caracterizam as principais mudanças operadas na conformação do trabalho docente universitário nas instituições de ensino públicas brasileiras. Na sua concepção, estes câmbios estão relacionados à crise econômica e política do capitalismo, especialmente na particularidade brasileira. Para o nosso objeto de estudo, a apropriação deste debate nos ajuda a avançar na problematização do tema do aumento da ‘produtividade docente’ impulsionado por Bolonha – e questionado neste Plano de investigação (considerando os seus impactos para a formação de nível superior e a precarização do trabalho docente).

- 7. SANTOS, MARIA STELLA GALVAO (2018). *Grande mídia e a construção de uma legitimidade discursiva sobre a universidade brasileira durante a greve de 2015*. (Tese doutoral da Universidade Federal do Rio Grande Do Norte).**

Recuperado de
[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26403/1/Grandem%203%20addiaconstru%20a7%20a3o Santos 2018.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26403/1/Grandem%203%20addiaconstru%20a7%20a3o%20Santos%202018.pdf)

As elaborações presentes na referida tese, nos ajuda a compreender as determinações que implicam na ‘produção do discurso’ a partir da ideia da existência de ‘hegemonias discursivas’ e disputas de ‘sentidos’. Auxilia-nos, metodologicamente, nos ‘usos’ da Análise Crítica do Discurso (ACD) a partir de autores como Fairclough e Van Dijk. Ademais, permite-nos conhecer alguns conceitos-chaves da teoria da comunicação. Em se tratando do desenvolvimento do nosso plano de investigação, estas informações contribuem, metodologicamente, para análise e interpretação dos dados coletados.

NEGREIROS, T. C. G. (2019). Tempo de aprendizagem flexível: as novas tendências de aprendizagem mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação para a classe trabalhadora brasileira. (Tese doutoral da Universidade Federal de Pernambuco). Recuperada de
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35733/1/TESE%20Ta%20adse%20Cristina%20Gomes%20Clementino%20de%20Negreiros.pdf>

Esta tese problematiza o discurso da necessidade de incorporação de novas tecnologias informacionais na educação, defendendo que existe uma relação intrínseca entre a flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem e a mercantilização da educação. Da sua leitura, podemos extrair elementos sobre TICS, considerando que são importante elemento para desvelar o discurso da modernização universitária proposto pela Reforma de Bolonha, alvo das nossas investigações.