

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E AS INFLUÊNCIAS DOS MODELOS INTERNACIONAIS

LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA Y LAS INFLUENCIAS DE LOS MODELOS INTERNACIONALES

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v17i2.1323>

Waldemar Moura Vilhena Júnior
Universidade Estadual de Roraima/UERR
<https://orcid.org/0000-0001-7762-3706>

RESUMO: O presente texto é um ensaio bibliográfico desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE – Associação Plena em Rede, no Polo UFAM, na Linha de Pesquisa O2: Estado, Políticas Públicas e Gestão. A presente tese em construção tem como proposta estudar a Política de Interiorização do Ensino Superior na Amazônia roraimense. E neste trabalho buscamos refletir sobre os Modelos de Ensino Superior a partir de uma perspectiva sociológica. Buscamos compreender o papel dos modelos internacionais de ensino superior na construção do sistema público nacional e como esse processo aconteceu por aqui. Para viabilizar o estudo, utilizamos a revisão bibliográfica e a documental, que proporcionaram a análise qualitativa sobre a temática, buscando responder ao seguinte problema: quais Modelos de Ensino Superior serviram de referência ao sistema brasileiro? Concluiu-se que o sistema nacional de ensino superior possuiu influências dos modelos dos países que, em cada período histórico, a partir do seu poder econômico e militar, exerceram influência de tendência hegemônica. Tal influência inclusive mantém o caráter elitista dos modelos de referência e direciona o atendimento às classes dominantes, o que naturaliza a exclusão das pessoas vindas das classes populares nas universidades públicas. Entretanto, com as políticas públicas implementadas com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder máximo da República a partir da década de 2000, tem-se o ingresso das camadas populares ao ensino superior público por meio da expansão e da interiorização.

Palavras-chave: Ensino Superior; Políticas Públicas; Modelo Brasileiro; Educação.

RESUMEN: Este texto es un ensayo bibliográfico desarrollado en el ámbito del Programa de Posgraduación en Educación en la Amazonía – EDUCANORTE – Asociación Red Completa, en el Polo UFAM, en la Línea de Investigación O2: Estado, Políticas Públicas y Gestión. La presente tesis en construcción propone estudiar la Política de Internalización de la Educación Superior en la Amazonia de Roraima. Y en este trabajo buscamos reflexionar sobre los Modelos de Educación Superior desde una perspectiva sociológica. Buscamos comprender el papel de los modelos internacionales de educación superior en la construcción del sistema público nacional y cómo este proceso ocurrió aquí. Para viabilizar el estudio, utilizamos una revisión bibliográfica y documental, que proporcionó un análisis cualitativo del tema, buscando responder al siguiente problema: ¿qué Modelos de Educación Superior sirvieron de referencia al sistema brasileño? Se concluyó que el sistema nacional de educación superior fue influenciado por los modelos de los países que, en cada período histórico, con base en su poder económico y militar, ejercieron influencia

de tendencia hegemónica. Esta influencia incluso mantiene el carácter elitista de los modelos de referencia y dirige el servicio a las clases dominantes, lo que naturaliza la exclusión de personas de las clases populares en las universidades públicas. Sin embargo, con las políticas públicas implementadas con la llegada del Partido de los Trabajadores al máximo poder de la República a partir de la década de 2000, se ha producido la entrada de una nueva tendencia en las universidades públicas a través de la expansión y la internalización.

Palabras clave: Educación Superior; Políticas Públicas; Modelo Brasileño; Educación.

INTRODUÇÃO

Baseados na história da filosofia e no conhecimento acumulado e aceito pela civilização ocidental, podemos creditar ao filósofo grego Platão a arquitetura dos primeiros cursos superiores de matemática, filosofia e ginástica que funcionavam na Academia, a qual também pode ser considerada a “primeira universidade”. Vale ressaltar que, para Aristóteles (2014), Tales de Mileto (séc. VI a.C.) foi o precursor de uma nova abordagem na forma e no modo de pensar e elaborar questionamentos para obter respostas sobre questões cotidianas, demarcando assim o início do que viria a ser a filosofia; e posteriormente com Aristóteles, na mesma lógica, foi plantada a semente do que viria a ser a ciência, a partir da inovação implementada pelo eminente pensador de métodos para catalogar e organizar suas descobertas, ou seja, os primórdios da pesquisa científica atual, adotando uma nova racionalidade. Com efeito, se aceitamos que o conhecimento científico, de cuja tradição somos herdeiros, realmente surge na Grécia por volta do séc. VI a.C., pode-se também aceitar que falamos também da nossa capacidade de questionar certos tipos, modos e/ou formas de explicação da “verdade” e ou do “real”. (Marcondes, 2010).

Guardadas as devidas vênias, entendemos que não podemos levar ao pé da letra certos entendimentos sobre nossa filiação ao modo grego de nos relacionarmos com o conhecimento por entendermos a distância objetiva entre a Universidade contemporânea com o que era praticado na Grécia, mas entendemos ser uma ideia que permanece no imaginário Ocidental, a qual foi se aprimorando e se materializou na Universidade de Bolonha em 1088, mantida pela Igreja Católica a partir da “Escola de Artes Liberais”, num modelo também embrionário, porém mais próximo (que a Academia platônica, o liceu aristotélico, ou as aulas itinerantes e dos sofistas) ao que conhecemos como modelo humboldtiano da Universidade de Berlim em 1810 (Simões, 2013).

Segundo Almeida Filho (2007), foi no Pós-renascimento que a instituição de ensino a qual nomeamos de Universidade emergiu; ainda no Período Medieval ela já mostrava sua força; e com o passar dos tempos se tornou uma alternativa (diria até revolucionária) encontrada pela “nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que formavam a elite pensante da época” (Almeida Filho, 2007, p. 208).

Vale ressaltar que a universidade medieval possuía arquitetura curricular não tão complexa se comparada aos padrões atuais, porém era bem inovadora para a época, pois permitia a articulação dos conhecimentos mais avançados, compostos pela seguinte arquitetura: “um ciclo básico composto pelo ensino das sete artes liberais, divididas em dois blocos: o Trivium (Gramática, Retórica e Dialética) e o Quadrivium (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Inicialmente, o único ensino especializado admitido era Teologia” (Almeida Filho, 2007, p. 209).

Quando comparadas as particularidades da colonização dos países ibéricos nas Américas, logo se constata que em termos de universidade a Espanha estava bem à frente de Portugal; por exemplo já no século XVI, na colônia espanhola de São Domingos, em 1538, fundou-se uma universidade, mas sua existência foi curta. Em 1553, no México, foi inaugurada a segunda universidade espanhola, que era composta por três faculdades (Filosofia, Cânones/Direito, Teologia); posteriormente surgiram as outras universidades como São Marcos (Peru), São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina), entre outras; e até a Independência do Brasil, já se contavam entre 26 e 27 universidades espanholas na América (Cunha, 2007).

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

No Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, no âmbito da Companhia de Jesus funcionavam os cursos de Filosofia e Teologia, os quais fica difícil afirmar se era estatal ou não dada a dificuldade a influência do Clero nas questões de Estado como um todo, já que os jesuítas estavam aqui a serviço da Coroa Portuguesa. Também se podem incluir outras ordens religiosas que ofereciam cursos superiores no mesmo período, como franciscanos, beneditinos e carmelitas, que tinham cursos de Artes e Teologia voltados para seu público interno (Cunha, 2007).

A Revolução Francesa durante um curto período realizou a esperança de Comte de conciliar a ditadura de governo com a liberdade de pensamento. Entretanto Napoleão Bonaparte, ao restaurar o Império, assinou uma concordata com o Papa e criou a Universidade da França, destinada ao

controle do ensino. A partir desse movimento, a universidade tornou-se reacionária, composta de sábios que, mantidos pelos governos, uniam-se a eles para a “exploração das massas” (Cunha, 2007, p. 89, 90).

De acordo com Cunha (2007), no Brasil, o ensino superior foi recriado desde 1808 e aprimorado no Primeiro Reinado a partir de estabelecimentos isolados. Essa reestruturação permitiu que os cursos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia saíssem da Filosofia, que eram controlados pela Igreja, deslocando-se para os cursos médicos, para a Academia Militar e posteriormente para a Escola Politécnica. No entanto já naquele período existiam movimentos para reunir todos esses cursos em uma Universidade, mas a criação da Universidade tinha oposição dos positivistas.

Para Martins (2021), a criação e a expansão das universidades humboldtianas ocorreram em várias partes do mundo, seja na Europa, seja nas colônias; e aos poucos foram se consolidando seus próprios sistemas de ensino superior, assumindo características particulares, mas articuladas com o modelo alemão. O autor argumenta que a formação e a consolidação das universidades estiveram diretamente relacionadas à consolidação do Estado.

Não podemos perder de vista que a universidade de hoje é a herdeira de uma tradição de organização e de transmissão secular.

Se ficarmos nos limites europeus, a primeira referência é a Universidade de Bolonha (Itália), alegadamente fundada no século XI. Se incluirmos civilizações mais antigas, instituições conceitualmente universitárias já aparecem na China em 258 d.C., quando foi fundada a Universidade de Nanquim; reaparecem na Universidade de Nalanda, em Bihar, na Índia, surgida no século V; na Universidade EzZeytuna, de 737 d.C., na Tunísia – essa, por sua vez, já fora uma reconstrução da Grande Mesquita de Cairuão, de 670 d. C., e considerada no mundo árabe como a sua primeira universidade; e na Universidade de Al Quarawiyyia, fundada em Fez, no Marrocos, em 859 d. C., considerada pela UNESCO a primeira universidade no sentido mais atual do termo (Silva, 2017, p. 19; 20).

A República alicerçou as condições objetivas para que os entes federados pudessem criar instituições de ensino superior e com influência do positivismo na política educacional da República nascente resultou da presença dos militares na Assembleia Constituinte e da atuação pessoal de Benjamin Constant como ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890 e 1891. Um exemplo disso foram as iniciativas particulares em estados não centrais como o Amazonas, que, impulsionado pela riqueza da borracha, criou cursos superiores fora do poder central – esses cursos historicamente localizados no Sudeste do País –, mas que tiveram vida curta, e só vingariam décadas mais tarde (Cunha, 2007).

Em 1889, a República se desenvolve com a criação de 14 Escolas Superiores. A Universidade de Manaus, criada em 1909, mostrou a força do Ciclo da Borracha; e, em 1912, a Universidade do Paraná, no contexto do Ciclo do Café. Posteriormente foram criadas a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920; de Minas Gerais, em 1927; de São Paulo, em 1937; e em 1961, a Universidade de Brasília (Colossi; Consentino; Queiroz, 2001, p. 51).

Com efeito, a decadência do Ciclo de Borracha deve ter levado a Universidade de Manaus à crise por falta de alunos e de subsídios estatais, pois, em 1926, tal Instituição se desmembrou em três estabelecimentos isolados: a Faculdade de Engenharia, ficando apenas com o curso de Agrimensura, vindo a se tornar a Escola Agrimensura, que posteriormente deu origem à Escola de Agronomia de Manaus.

Não existe consenso sobre qual foi a primeira Universidade (mas desde o conflito das faculdades descrito por Kant, uma Universidade é formada por no mínimo três faculdades; e nesse quesito a Universidade do Brasil estava de acordo com as tradições), tendo em vista que a maioria das tentativas relacionadas ao Ensino Superior esbarrava na vontade cada vez mais forte da União de ter o controle dessa etapa do processo de formação (Kant, 2017). A implantação de uma Universidade sempre se deu historicamente próximo aos centros do poder político e financeiro, onde se estabelecem as disputas políticas e econômicas; e não foi diferente no Brasil. Sob o mesmo contexto temos a USP⁴ (a maior IES pública estadual do País) em 1934; e a iniciativa de Anísio Teixeira em 1934 com a UDF⁵.

Vale observar que várias instituições de Ensino Superior ao longo do tempo reivindicam para si o título de primeira Universidade brasileira; e não foi diferente com a patrocinada pelos barões da borracha em 1909 – Universidade do Amazonas (é possível que, se não tivesse havido o declínio da borracha, a UA teria realmente reunido as condições de ser uma das primeiras grandes como ocorreu com a USP em 1934 e a UNB⁶ em 1961, criada pelo então presidente João Goulart (Jango) – a primeira muito perto da capital; e a segunda ao lado dos Poderes); a Universidade do Paraná de 1912 também se apresentava como a pioneira.

⁴ Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934 cria a Universidade de São Paulo. Disponível: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso: 04/09/2021.

⁵ Em 4 de abril de 1935, o prefeito Pedro Ernesto assinou o Decreto n.º 5.513, que instituiu a Universidade do Distrito Federal – UDF. Disponível: [A FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL \(ufba.br\)](http://www.funfa.org.br/funfa/ufba.br). Acesso: 13/12/2021.

⁶ Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961. [...] Brasília, em 15 de dezembro de 1961; 140.º da Independência e 73.º da República. JOÃO GOULART. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13998.htm. Acesso: 03/09/2021.

Mas “O simples ajuntamento de faculdades isoladas preexistentes, sem articulação funcional, institucional, pedagógica e científica de algum modo concretizada, não definiria uma universidade no seu sentido pleno” (Almeida Filho, 2007, p. 219).

Sob a tutela dos EUA vieram compromissos e acordos como o USAID/BRASIL, que requisitava, entre outras coisas, a indicação de pesquisadores de alto nível para receber treinamento nos EUA e a aquisição de material acadêmico produzido pelos norte-americanos (tudo pago pelo Estado brasileiro). Vale lembrar que a influência dos EUA no Ensino Superior do Brasil é bem anterior e se deu via Fundação Rockefeller, com pesquisadores que seriam os pioneiros na criação da Universidade de São Paulo (USP). O envolvimento da Fundação Rockefeller com os cientistas paulistas se inicia com a Faculdade de Medicina, a partir de 1916, mas não se restringe a isso, pois havia laços da elite paulista a partir da adesão ao Rotary Club e ao Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos. (Marinho, 2015).

A DITADURA DE 1964 E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO SUPERIOR

As reivindicações por um Ensino Superior moderno e inclusivo já vinham sendo uma bandeira do movimento estudantil pela modernização do Ensino Superior no Brasil e, embora se fizessem sentir a partir de então, atingiriam seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), a partir da Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961. A UnB representou um divisor de águas por ser a mais moderna universidade dentre as instituições da época, não só por suas finalidades, mas também por sua organização institucional, e se tornou a referência para as futuras universidades, assim como o foram anteriormente a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 (Favero, 2006).

Desde a fundação da UNE, em 1938, não foi mais possível ao Estado ignorar o potencial político dos estudantes universitários, em virtude da capacidade de mobilização por ela alcançada em todos os momentos críticos da situação do País. Ainda durante o Estado Novo, as duas principais facções políticas do governo, a pró-Eixo e o pró-Aliados, disputavam o apoio da UNE às suas posições. (Cunha, 2007, p. 174).

O movimento encabeçado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) organizou dois seminários para marcar a posição dos estudantes: o I Seminário Nacional de Reforma Universitária foi realizado em Salvador,

Bahia, entre 20 e 27 de maio de 1961, e de lá saiu a *Carta da Bahia*, inspirada na *Carta de Córdoba* Na mesma linha, em 1962, no âmbito do II Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado entre 17 e 24 de março, dele saiu a *Carta do Paraná* (Cunha, 2007).

Entendemos que todo governo tem um projeto que tenta implementar no período de sua gestão; e isso não foi diferente com os militares ao embarcarem no golpe em 1964 (arquitetado pelos EUA e pelas elites locais). Com efeito, esse mesmo projeto segue algum modelo com o qual esse governo se identifica, e isso geralmente revela o que não é dito claramente. Resta-nos saber o que estava por trás do projeto que deu origem à Lei n.º 5.540/68, que marcou a organização do Ensino Superior no Brasil, qual modelo ele seguia e por quê.

Vale ressaltar que nesse processo não houve participação social nem dos estudantes, além dos consultores norte-americanos que estavam por aqui desde a fundação da USP. O pequeno grupo de trabalho refletia a ideologia do grupo de empresários conservadores que apoiaram o golpe; e, para se ter ideia da precariedade de todo o processo, o GTRU teve apenas trinta dias para concluir os trabalhos.

O GT recebia seu mandato de um governo destituído de legitimidade política e que não encarnava a vontade da Nação, mas sim dos círculos conservadores que empalmaram o poder por meio de um golpe de Estado militar. Por mais respeitáveis ou bem-intencionados que fossem os seus componentes, eles se converteram, individual e coletivamente, em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida (Fernandes, 2020 p. 202).

Outra ideia que balizava as ações dos militares era a “doutrina da segurança nacional”, que, ao mesmo tempo, evidenciava as contradições que operavam entre o discurso e a prática dos militares no que tange à ideologia política da tecnoburocracia militarista; e é nesse contexto que foram acionados os mecanismos repressivos que marcaram a passagem dos fardados no comando do País.

No Brasil, além das intervenções canalizadas por meio de organismos internacionais, deve-se ressaltar especialmente a maciça interferência estadunidense. Por meio de mecanismos criados de várias maneiras (da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-Usaid, da OEA, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da União Pan-Americana etc.), os Estados Unidos estão tentando formar e orientar dois tipos de influências: 1.º de desintegração do padrão brasileiro de escola superior (ou de universidade conglomerada); 2.º de formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas. O que está em jogo não é, naturalmente, a

“revolução pela educação” na América Latina ou no Brasil. Mas, especificamente, a constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente. (Fernandes, 2020, p. 180)

Parte da Universidade vem identificando-se cada vez mais com a visão hegemônica das grandes potências capitalistas; nos EUA, por exemplo, não está necessariamente vinculada diretamente ao Estado (lá não se sabe o que é público ou privado; tem-se a impressão de que não figura o ente público como ainda temos por aqui, pois por lá tudo parece ser privatizado), mas na União Europeia é parte do Modelo que vem sendo construído para fazer frente ao Modelo norte-americano que se tornou hegemônico no mundo ocidental, e esse processo só é compreendido a partir do entendimento da tríade: imperialismo-modernização- hegemonia.

Para legitimar tal empreitada, o Conselho Federal de Educação deu suporte institucional; o apoio político veio do golpe de Estado de 1964.

A despeito da crítica que nessa doutrina se fazia à concepção humboldtiana da Faculdade de Filosofia, a matriz filosófica do idealismo alemão, com sua ambiguidade liberal/autoritária, prestava-se admiravelmente bem para expressar o projeto político dos novos detentores do poder para a reforma da crítica universidade brasileira. O golpe de 1964, dado pela aliança dos liberais que não escondiam sua antiga vocação autoritária, com os militares educados na escola do positivismo comteano defensor de uma “ditadura republicana”, levou cinco anos para despir a máscara liberal-democrática. Foi durante esse período que tomou forma a doutrina da reforma da universidade brasileira, expressa em dois decretos-leis e na Lei 5.540, de novembro de 1968. [...] É preciso chamar a atenção para uma questão: se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer tábula rasa do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano; pelo menos na direção de certos aspectos desse modelo [...] (Cunha, 2007, p. 20).

Portanto a maior contradição da reforma do Ensino Superior proposta pelos militares com o assessoramento técnico dos norte-americanos não estava exatamente na escolha do Modelo Americano (já que os militares brasileiros historicamente, como até hoje, demonstram simpatia e até subserviência aos EUA), mas sim o problema estava no que não é dito pelos defensores das doutrinas e das ideologias da potência imperialista, ou seja, o Modelo de Ensino Superior norte-americano é pensado para esconder as contradições do capitalismo; e, conseqüentemente, a formação desse sujeito sob a égide tecnicista forma para a subserviência (o filme *Tempos Modernos*, de Chaplin, capturou bem a essência da questão).

OS MODELOS DE UNIVERSIDADE: O LEGADO DO PASSADO E AS PERSPECTIVAS DO FUTURO

Compreendemos que a maioria da sociedade está e vai continuar fora da universidade; inclusive, eles não fazem ideia do que se faz lá; e sinceramente, em função de suas condições objetivas de sobrevivência cotidiana, essa não é uma questão que os preocupa primariamente. No entanto é aí que mora o problema: sabemos que o sistema está sob a égide do capital, o qual não mudará de repente de Leviatã para Athena⁷ e/ou Thêmis⁸ e, com isso, não vai garantir universidade para todos, principalmente uma “universidade crítica e cidadã” como defendem Almeida Filho (2007), Cunha (2007), Fernandes (2020), Ribeiro (2014; 2018), Silva (2017) e Souza (2019).

Com efeito, até hoje não se tem notícia de tal façanha (a universalização da educação com a qual toda a população tenha ensino superior). É claro que, se assim fosse, haveria alguém que simplesmente não gostaria de ter tal formação? Isso seria outra questão, no entanto seu acesso não teria sido negado por razões de ordem socioeconômica. Numa sociedade justa certamente as graduações e as pesquisas gerariam dividendos, mas não seriam um fim em si (como ocorre atualmente, quando se fazem guerras para vender armas que matam pessoas), sobrepondo-se a maioria dos seres humanos e buscando sempre produzir coisas que se tornam mais importantes que pessoas.

Um bom exemplo de que estamos distantes de uma universidade justa é a fácil identificação da distância que a maioria delas tem de grande parte da população, que pouco ou quase nada tem além da sua força de trabalho, quando as pessoas são demandadas pelos setores industriais, empresas e outras representações da sociedade ligadas às carreiras de Estado, situação em que a universidade está sempre de portas abertas. Mas por que o mesmo não acontece com organizações de trabalhadores, sejam rurais, sejam urbanos, como também indígenas? E às vezes, quando alguém dentro das universidades o faz, é olhado com

⁷ Atena é a **deusa da sabedoria, das artes, da inteligência e da guerra na mitologia grega**. Ela era uma das principais deusas do panteão grego, sendo uma das entidades entre os doze deuses olímpicos. Disponível: <https://www.hipercultura.com/atena-caracteristicas-deusa-grega/>. Acesso: 28/08/2021.

⁸ A Deusa da Justiça (Thêmis) tem sua origem na mitologia grega. Ela é descrita como “de bom conselho”, e é a personificação da ordem, da lei e protetora dos oprimidos. Disponível: <https://jus.com.br/artigos/48436/a-origem-da-themis>. Acesso: 28/08/2021.

recriminação; e na atual conjuntura, além de discriminado, é taxado de *esquerdista* e outros adjetivos a mais como se não existisse na sociedade nada além de direita e esquerda, como se não houvesse humanismo (em tempos de economicismo, pessoas desejam, e a tais coisas são colocados atributos antes pertinentes aos humanos; é o chamado *fetichismo da mercadoria* sobre o qual falou Marx, com o qual pessoas se apaixonam por coisas e desprezam outras pessoas).

Partimos do princípio de que a defesa da justiça social deveria ser um dever tão essencial como a necessidade de alimento. Nesse contexto, as IES (mas não somente as públicas) devem assumir o compromisso de combater as iniquidades sociais, dedicando obrigatoriamente parte do seu *know-how* ao atendimento de populações marginalizadas (indígenas, trabalhadores rurais, ribeirinhos, moradores das periferias em geral etc.). Não se deveria esperar que eles viessem pedir, pois certamente as populações pobres têm outras prioridades como não morrer de fome. E nesse contexto o Ensino Superior, com seu conhecimento acumulado e sistematizado da humanidade, tem pouca utilidade para quem não tem o que comer. Portanto nem o Banco Mundial e – mesmo que menos agressivo – a OCDE, os quais tratam o Ensino Superior como *comodidades* para serem consumidas pelas massas, têm muito pouco ou quase nada a oferecer aos descapitalizados.

Isto posto, é importante lembrar que as elites nacionais há muito encaram a formação superior como importante *status*, e, para os Estados-Nação, trata-se de questão vital para a construção e a consolidação de identidade nacional, e os precedentes históricos podem ser observados no contexto de criação da Universidade Berlim em 1810. Nesse contexto, é possível afirmar que todas as universidades modernas se espelharam na Universidade Humboldt, no entanto ao longo do tempo cada país ou bloco de países, como o caso da União Europeia, foram ajustando uma modelagem para seus interesses socioculturais, políticos e – na atualidade – principalmente os econômicos.

Atualmente não se fala mais num modelo alemão ou francês para citar os que mais influenciaram o brasileiro; agora vigora o Modelo Europeu (pós-Bologna). O novo sistema oferece Bacharelado e Mestrado na maioria; exceção fica por conta dos cursos de Direito e Medicina (dois dos três das antigas faculdades superiores). Os programas são mais flexíveis e compatíveis internacionalmente para o caso de haver mobilidade estudantil. O inglês se tornou a língua oficial da Universidade Europeia com intuito de atrair um número maior de alunos de outros países fora do bloco. “Os programas de Doutorado ou Pós-

Doutoramento na sua maioria ainda não estão sujeitos à regulamentação do Estado, mas há uma tendência clara na direção de programas mais integrados” (Silva, 2017, p. 84).

Vale lembrar que desde meados do século XXII a classe dominante portuguesa adotava o pensamento educacional francês, e seus efeitos podem ser confirmados a partir das reformas pombalinas. E, já sabemos que a Universidade é um termo cunhado no Ocidente que emergiu nos tempos da Europa Medieval, quando havia estreita ligação com as instituições religiosas por meio da escolástica, a qual, a partir de uma longa trajetória de transformações lentas, serviu de opção e/ou de substituição aos monastérios, os quais funcionavam como centros de formação no Medievo, porém com o alvorecer do Renascimento nada mais foi como antes.

Atualmente, dois modelos se destacam enquanto referências de arquitetura curricular e estrutura de gestão da universidade. Vale ressaltar que se trata de perspectivas filosóficas, ideológicas e históricas distintas.

[...] conceitual e tecnológico do sistema econômico e político mais poderoso na atualidade, e ao mesmo tempo sua resultante, vigora o modelo norte-americano (MNA) de educação superior (vou chamá-lo, com ironia a ser adiante esclarecida, de ALCA-demia). De outro lado, efeito do processo de criação de um espaço comum universitário por meio do chamado Processo de Bolonha, entre os países-membros da União Europeia, consolida-se o modelo unificado europeu (MUE). (Almeida Filho 2007, p. 231).

O centenário modelo norte-americano se consolidou e alcançou a hegemonia nos Pós-Segunda Guerra Mundial principalmente em função do papel que os EUA começaram a exercer no mundo ocidental até então eurocêntrico. “Sua arquitetura curricular corresponde a dois níveis: a) Pré-Graduação (*undergraduate*); b) Graduação (*graduate*)” (Almeida Filho, 2007, p. 232).

No Brasil, o modelo escolhido para a Reforma Universitária de 1968 foi algo similar ao MNA, mas os processos decorrentes da Ditadura Militar impactaram tanto a política de modo geral quanto as institucionais de Ensino Superior, que determinaram o fracasso da proposta que pretendeu fundir duas perspectivas divergentes, ou seja, o Modelo europeu, que na época ainda tinha um pé no século XIX, e o MNA.

Para Gripp e Barbosa (2014), com relação à vertente norte-americana de estudos do Ensino Superior, alguns pesquisadores sustentam que na atualidade é o mercado que determina os rumos das políticas educacionais, tanto no incentivo à formação dos especialistas a partir dos estudos de interesse do capital, quanto ao treinamento com os cursos tecnológicos de curta duração. Por outro lado, “o ensino

superior pode ser compreendido como servindo o Estado-Nação, com a legitimação societal da produção de atores sociais e atores organizacionais, ou seja, sobre os efeitos institucionais da educação como um sistema de legitimação” (Gripp; Barbosa, 2014, p. 30).

Em estudo feito sobre modelos internacionais de Ensino Superior por Moraes (2017), ele descreve o modelo norte-americano como um não Sistema, se tomarmos como base o brasileiro com a centralidade do Ministério da Educação (MEC). Em seu estudo não foi identificado um sistema público de educação superior; pelo menos nos moldes do que existe aqui e em países europeus como a França. O que se pode afirmar é que existem sistemas sob a responsabilidade dos entes federados estaduais e/ou “alguns, regionais, correspondendo às agências privadas de certificação”.

No Brasil, o governo do PSDB (1994/2002) seguiu as orientações do BM no contexto do Consenso de Washington, por isso seu desempenho foi aquém do esperado de um intelectual renomado e ex-professor universitário, mas que sem dúvida sabia exatamente o que estava fazendo ao não priorizar o Ensino Superior público.

Embora tenham sido criadas durante o período FHC, com destaque para o último ano de seu governo em 2002, essas universidades federais foram implantadas a partir de 2003, coincidindo com o período de expansão para novos *campi* no interior, configurando uma estrutura regional *multicampi* a partir do desenho institucional com critérios afinados de locação como a distância da sede e das capitais dos estados. (Tischer; Rocha, 2019, p. 09).

Como se pode perceber, no governo FHC não foi feito um esforço real pela Interiorização do Ensino Superior; na verdade, a expansão e a implantação dos novos *campi* foram repassadas ao governo sucessor; no caso, o governo Lula, a quem coube fazer o que não foi feito nos oito anos de FHC; aliás, o legado da gestão FHC para o Ensino Superior público foi o sucateamento, no entanto, dada a filiação de seu governo às propostas neoliberais e ao MNA, houve sim sucesso, pois ocorreu expansão significativa das IES privadas.

Destarte, ao longo do tempo foi-se formando um sistema em que as instituições foram adquirindo conhecimento, o qual se autoformou; na França, diferentemente dos EUA, onde ter uma graduação é uma questão central, ocorre situação diversa com relação à posição ocupada por quem detém título acadêmico, visto que este não representa necessariamente posição de destaque. No entanto, desde a década de 1990, o sistema francês vem trabalhando no desenvolvimento de um modelo de “Universidade de Massa”. (Gripp; Barbosa, 2014).

O processo de descentralização do Ensino Superior francês tem mostrado resultados positivos (e serve de parâmetro para a reforma do sistema de ensino do bloco europeu no âmbito do Processo de Bolonha), visto que demonstra por parte tanto do governo quanto da “universidade-mãe” um maior compromisso com o desenvolvimento econômico, cultural e social com o local; e na mesma medida promoveu uma “reconciliação” com a universidade, “ou seja, assiste-se à emergência de novos atores nas políticas de ensino superior: as coletividades locais, regiões, departamentos, comunas” (Gripp; Barbosa, 2014, p.41).

No intuito de enfrentar e/ou competir com o modelo norte-americano, que vem sendo implementado como padrão para muitos países (a partir de uma prática política desenvolvida e largamente aplicada na Guerra Fria, que combina principalmente pressão econômica, política e até militar, visto que na geopolítica os EUA são, se não a maior, mas certamente uma das maiores potências militares do mundo), a União Europeia vem trabalhando num Modelo de Unificação dos seus sistemas de Ensino Superior por meio do Processo de Bolonha “visando à livre circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre os países-membros”. (Almeida Filho, 2007, p. 234).

Segundo Almeida Filho (2007), o Modelo da União Europeia – MUE estrutura-se em três níveis: a) Primeiro Ciclo. Trata-se de programas de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de três anos; b) Segundo Ciclo. Compreende cursos profissionais, de certo modo preservando a tradição secular dos sistemas europeus de formação profissional superior, em especial as chamadas “profissões imperiais” (Medicina, Direito, Engenharias); c) Terceiro Ciclo. Doutorados de pesquisa, com duração curta (três anos) ou longa (quatro anos), dirigidos às áreas básicas de pesquisa (Almeida Filho, 2007, p. 234, 235).

No que tange ao Modelo Europeu, é inegável sua importância para a civilização ocidental, inclusive nos primórdios do Modelo Americano, mas a grande diversidade de modelos existentes no Velho Continente, com suas tradições burocráticas, já vinha comprometendo e distanciando os sistemas de ensino europeu frente ao modelo hegemônico norte-americano, que não possuía outro à sua altura; pelo menos no mundo ocidental.

De acordo com Mourão e Almeida (2006), ao comparar a proposta do Processo de Bolonha com a ideia por trás do projeto de reforma universitária do Partido dos Trabalhadores, podem-se identificar pontos congruentes tais como estes:

[...] os processos de certificação, a questão do ciclo e a diferenciação entre o sistema politécnico e polivalente, porque o sistema universitário é politécnico, fundado na unitária, síntese da Universidade. A ênfase é o currículo por competência, que é um modelo pedagógico que propõe uma educação flexibilizada e contextualizada. Ou seja, o currículo necessariamente tem que conter um conjunto de experiências concretas e práticas, alicerçadas em atividades que se realizem em contextos reais. (Mourão; Almeida, 2006, p. 116).

De acordo com os autores, as diretrizes adotadas pelo governo Lula, assim como no governo anterior, ainda seguiam os ditames dos organismos internacionais. No entanto entendemos que se tratava de um governo em disputa permanente entre capital e trabalho. Nesse contexto, o PT “preferia” dialogar com a OCDE, que é o Organismo Internacional (OI) europeu, a exemplo do BM, que basicamente é um braço dos EUA nesse tipo de organização. Uma das estratégias dos governos petistas foram as parcerias público-privadas (PPP), largamente defendidas pela OCDE como estratégia global a partir das recomendações da publicação sobre a educação superior para a sociedade do conhecimento (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2008).

A oferta de ensino superior por instituições privadas demonstrou a aposta do PROUNI pelo governo federal em arranjos na lógica das PPPs, oferecendo financiamento público a alunos de baixa renda que estudam em instituições privadas. A OCDE entende que o financiamento privado de instituições de ensino superior não deve ser encarado como responsabilidade exclusiva do Estado; e nessa perspectiva advoga pela divisão de tais responsabilidades, levando em conta os retornos sociais e privados que a educação propicia, contexto no qual os custos e as responsabilidades para o seu desenvolvimento podem ser partilhados. Isto posto, o modelo vigente no Brasil teve como base as Universidades europeias, principalmente até as décadas de 1960-1970.

Porém, em função das adaptações aos interesses dos grupos hegemônicos locais, configurou-se num sistema fragmentado que não encontra similar mesmo nos países vizinhos. Nas décadas de 1980-1990, experimenta “um período de *laissez-faire*, com abertura de mercados e desregulamentação da educação universitária” (Almeida Filho, 2007, p. 238).

No Brasil os arranjos surgem a partir do antigo modelo europeu, os quais também servem de modelo na maioria dos países da América Latina, produzindo uma diversidade de titulações com baixo grau de

interlocução entre os países latinos, e praticamente nenhum entre a matriz europeia e a americana do Norte. A dificuldade de articulação da arquitetura acadêmica vigente no Brasil, nesse contexto, pode ser visualizada na estrutura curricular e no modelo e aponta para a necessidade de superar as seguintes questões: 1) escolha precoce da profissão; 2) forma de ingresso inadequada; 3) sistema de tendência elitista; 4) graduações monodisciplinares com currículos descontextualizados; 5) distância abissal entre graduação e pós-graduação; 6) modelos de arquitetura acadêmica incompatíveis com outras realidades universitárias, principalmente de países centrais (Almeida Filho, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que nosso Modelo de Ensino Superior/Universidade está alicerçado no que se estuda na história da filosofia e no conhecimento acumulado e aceito pela civilização ocidental. Nesse contexto, podemos creditar ao filósofo grego Platão a “primeira universidade” do mundo ocidental, a qual era denominada de *Academia*, onde se estudava matemática, filosofia e ginástica. No período moderno, com a reforma promovida na Universidade de Berlim em 1810, mais conhecida como Modelo Humboldt, seguem-se os diversos momentos políticos, principalmente os de rupturas institucionais e de transformações necessárias pelas quais passa a humanidade desde tempos imemoriais.

No Brasil, desde o Império à República, de modo geral, observando a trajetória do Ensino Superior brasileiro em comparação aos outros sistemas, percebe-se que se trata de um processo relativamente novo; e, se considerarmos seu início oficial na década de 1920 do século XX, concluiremos que temos um sistema que ficou centenário recente, portanto é novo em relação ao europeu, como também em relação ao norte-americano, os quais de fato consideramos como referências objetivas por estarem mais próximos da nossa realidade temporal e material, exercendo influência e pressão.

Diante do exposto, fica claro que os modelos acadêmicos de Educação Superior que vigoraram principalmente até a década de 1990 não conseguiram extrair e conseqüentemente garantir a parte boa dos sistemas nos quais se basearam; por exemplo, dos Liceus franceses (que remonta a escola aristotélica) não garantiram a formação geral na graduação; e do modelo germânico, a tão cara formação humanística para

aquele sistema. Tais escolhas nos colocaram num sistema isolado até dos países vizinhos, principalmente na perspectiva cultural; e dos demais também na formação profissional, científica, visto que nossa ligação com o sistema de educação universitária do século XIX ainda é bem presente, o que nos colocava em franca desvantagem em relação aos Modelos Norte Americano (MNA) e ao Modelo Europeu (MUE), isso considerando apenas o mundo ocidental.

Essa revisão bibliográfica nos proporcionou a análise qualitativa sobre a temática, buscando responder ao seguinte problema: quais Modelos de Ensino Superior compõem o sistema brasileiro? Concluiu-se que o sistema nacional de Ensino Superior possuiu influências dos modelos dos países que, em cada período histórico, a partir do seu poder econômico e militar, exerceram influência de tendência hegemônica. Tal influência inclusive mantém o caráter elitista dos modelos de referência, o que se direciona ao atendimento das classes dominantes, naturalizando a exclusão das pessoas vindas das classes populares nas universidades públicas.

Entretanto, a partir das políticas públicas implementadas com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder máximo da República a partir da década de 2000, aquele governo fez um esforço para criar Ensino Superior com a cara do Brasil e com isso veio a ideia da Universidade Nova, a qual a partir de ajustes necessários propunha uma espécie de caminho do meio entre o Modelo Norte Americano e o Modelo da União Europeia. E a partir da adoção de políticas públicas inclusivas, tem-se o ingresso das camadas populares ao ensino superior, por meio da expansão e da interiorização do ensino superior público e gratuito, com a criação e ou reformulação de Universidades e Institutos Federais.

No entanto, passado os períodos dos governos do Partido dos Trabalhadores, observa-se a volta com força da lógica privatista e antiestatal, a qual foi potencializada a partir da reforma do Estado nos governos FHC onde os interesses comerciais determinam os rumos do sistemas nacional de Ensino Superior. Nesse contexto, entendemos que a proliferação das faculdades privadas se desenvolvem em uma perspectiva anti-dialética e dialógica de formação, o que em nosso entendimento é contraditório, pois em um mundo cada vez mais complexo a mercantilização da educação é uma perspectiva simplista e imediatista contrária a formação humana com alteridade e equidade.

Com efeito, sob as bases em que se assenta o conservadorismo político dos últimos sete anos (pós deposição da presidenta Dilma), geralmente ocorrem ataques ao “novo” ou diferente, o qual na verdade é

uma defesa que tende a “proteger” o sistema de possíveis mudanças que venham a subverter a “ordem” estabelecida por um determinado grupo social (em tempos de educação-mercadoria) ou por grupos econômicos, o que geralmente retarda as mudanças necessárias e inibe as políticas de inclusão elaboradas por governos progressistas como as observadas nos governos do Partido dos Trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **UNIVERSIDADE NOVA: textos críticos e esperançosos**. Salvador: EDUFBA, 2007.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de G. Reale, trad. M. Perine, 3 vols., São Paulo, Edições Loyola, 2014.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. de. **Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo**. Revista FAE, Curitiba, v.4, n.1, p. 48-58, Jan./abr. 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3.^a ed. (revista). - São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2.^a ed. - São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à reforma de 1968**. Dossiê: Política de Educação Superior no Brasil no Contexto da Reforma Universitária • Educ. rev. (28) Dez 2006. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?lang=pt#>. Acesso: 03/09/2021.

FERNANDES, Florestan. **UNIVERSIDADE BRASILEIRA: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GRIPP, G.; BARBOSA, M. L. O. 2014. **A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo**. // BARBOSA, M. L. O. (ed.). Ensino superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

KANT, Immanuel. **O Conflito das Faculdades**. Trad. Artur Mourão. Edições 70, Lisboa, Portugal, 2017.

MARCONDES, Danilo. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Zahar – 13.^a. Rio de Janeiro, 2010.

MARINHO, Maria Gabriela. **Racionalidades em Disputa. Intervenções da Fundação Rockefeller na Ciência, Medicina e Práticas Médicas do Brasil e América Latina**. / Maria Gabriela S. M. C. Marinho, André Mota, Cristina de Campos (organizadores). – São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização.** *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162. 2021.

MORAES, R. C. C. de; et al. **Modelos internacionais de educação superior – Estados Unidos, França e Alemanha.** São Paulo: Editora UNESP, 2017.

MOURÃO, Arminda R.; ALMEIDA, Carlos A. G. de. **A Reforma do Ensino Superior Brasileiro.** (//) *Amazônida: Revista do PPGE da Faculdade de Educação da UFAM.* Manaus: EDUA, 2006.

OCDE (2008). **Educação Terciária para a Sociedade do Conhecimento.** Disponível: https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-da-educacao-2008_9789264079823-pt. Acesso: 2708/2021.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Universidade e a Vida Atual: Fellini Não Via Filmes.** 2.^a ed. - São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Pátria Educadora em colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil.** São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SIMÕES, Mara Leite. **O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NO MUNDO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE.** *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n.º 2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

SILVA, J. H. Gondim. **Anos que transformaram Roraima: uma visão crítica e histórica da UFRR.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

TISCHER, Wellington; ROCHA, Isa de Oliveira. **NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Expansão do Ensino Superior público e a interiorização dos *campi*.** // XVIII ENANPUR, 2019.