

AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A UFPR

Gabriel Fernandes da Silva¹

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Michelle Ariane de Lima Seabra²

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira³

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RESUMO

Este estudo analisa a influência dos organismos internacionais no ensino superior, buscando desvelar como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), com maior ou menor ênfase, refletem suas orientações. Desse modo, tomando como fonte os documentos emitidos pelo Banco Mundial (BM), examinou-se de que forma tais recomendações influenciam o ensino superior público brasileiro. Trata-se de estudo de caso bibliográfico e documental, apoiado no PDI da Universidade Federal do Paraná (UFPR) de 2019 a 2021. Como referencial teórico, adotaram-se os estudos de Veiga (1998), Mota (2019) e Lima e Gandin (2019). Como resultado, constatou-se que o Banco Mundial emitiu recomendações sobre o financiamento das instituições de ensino superior públicas e indicou diversas estratégias para implementar os conceitos de diferenciação institucional e diversificação nas políticas educacionais. No caso da UFPR, essas influências são perceptíveis quando se trata do “produto UFPR”, condição que coloca os processos formativos vinculados às oscilações do mercado.

Palavras-chave: Ensino Superior; Influências Internacionais; Plano de Desenvolvimento Institucional; UFPR

INTERNATIONAL INFLUENCES ON PUBLIC HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: A STUDY ON UFPR

ABSTRACT

This study analyzes the influence of international organizations on higher education, seeking to reveal how Institutional Development Plans (PDI), with greater or lesser emphasis, reflect their guidelines. Thus, taking as a source the documents issued by the World Bank, it examines how such recommendations influence Brazilian public higher education. This is a bibliographic and documentary case study, supported by the PDI of the Federal University of Paraná (UFPR) from 2019 to 2021. As a theoretical reference, the

¹ Mestrando em Educação (PUCPR), licenciado em Pedagogia (PUCPR). Bolsista CAPES, Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Mário de Andrade, 1664, casa, Veneza, Fazenda Rio Grande, Paraná, Brasil, CEP: 83825-110. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0697-6739>. E-mail: gabriel_fernandesdasilva@hotmail.com

² Mestranda em Educação (PUCPR), bacharel em Direito. Servidora pública estadual (TJPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Av. República Argentina, 2524, apto. 131 B, Portão, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 80215-901. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6270-5506>. E-mail: mihseabra@hotmail.com

³ Mestre e doutora em Educação (PUCPR). Bacharel em Direito (UFPR), licenciada em Pedagogia (PUCPR), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Des. José Carlos Ribeiro Ribas, 1.409, Abranches, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 82130-300. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>. E-mail: alboni@alboni.com

studies of Veiga (1998), Mota (2019) and Lima & Gandin (2019) were adopted. As a result, it was found that the WB issued recommendations on the financing of public HEIs and indicated strategies to implement the concepts of institutional differentiation and diversification in educational policies. In the case of UFPR, these influences are noticeable when it comes to the “UFPR product,” a condition that places the training processes linked to market fluctuations.

Keywords: Higher Education; International Influences; Institutional Development Plan; UFPR

INFLUENCIAS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN BRASIL: UN ESTUDIO SOBRE LA UFPR

RESUMEN

Este estudio analiza la influencia de los organismos internacionales en la educación superior, buscando revelar cómo los Planes de Desarrollo Institucional (PDI), con mayor o menor énfasis, reflejan sus lineamientos. Así, tomando como fuente los documentos emitidos por el Banco Mundial, se examinó cómo tales recomendaciones influyen en la educación superior pública brasileña. Se trata de un estudio de caso bibliográfico y documental, avalado por el PDI de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) de 2019 a 2021. Como referente teórico se adoptaron los estudios de Veiga (1998), Mota (2019) y Lima y Gandin (2019). Como resultado, se encontró que el BM emitió recomendaciones sobre el financiamiento de las IES públicas e indicó varias estrategias para implementar los conceptos de diferenciación y diversificación institucional en las políticas educativas. En el caso de la UFPR, esas influencias son notorias cuando se trata del “producto UFPR”, condición que coloca los procesos de formación ligados a las fluctuaciones del mercado.

Palabras clave: Educación Superior; Influencias internacionales; Plan de Desarrollo Institucional; UFPR

INTRODUÇÃO

Diante da reorganização da economia mundial, decorrente das intensas transformações sociais, políticas e econômicas, bem como da consolidação do modo de produção capitalista do século XX, parte-se do pressuposto de que a influência do pensamento neoliberal, por meio dos organismos supranacionais, afetou não somente os processos mais amplos de produção da vida material em sociedade, como também implicou em desdobramentos nos processos de formação humana e de mão de obra para o mercado de trabalho, isto é, o campo educativo.

O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismos internacionais supranacionais, quando emitem recomendações ao redor do mundo, assumem influência – direta e/ou indireta – na elaboração de políticas públicas dos países emergentes e afetam a educação escolar em seus diversos níveis, uma vez que essa área é considerada como elemento essencialmente estratégico para o

desenvolvimento de uma nação e à qual se associa, como condicionante, para a liberação de empréstimos pelos órgãos monetários.

Desse modo, a educação de nível superior configura-se como setor estratégico de interferência, seja em nível de expansão do ensino, de privatização das instituições ou ainda de diferenciação da formação destinada aos estudantes. Tais nuances, sob um olhar crítico, podem ser apreendidas pela corrente pedagógica adotada pelas instituições de ensino superior, expressas em seu plano de desenvolvimento institucional, mais especificamente em seu projeto pedagógico institucional, ainda que de modo intrínseco.

Ao concentrar-se nas instituições universitárias, o financiamento da formação de nível superior é uma das problemáticas levantadas pelos organismos internacionais, a fim de se estabelecer equilíbrio financeiro despendido pelo Estado para custear a formação daqueles que receberão um preparo compatível aos cargos mais elevados do mundo do trabalho, tornando-se dirigentes e profissionais altamente qualificados, no contexto do desenvolvimento do capital de um mundo globalizado.

A visão adotada pelo Banco Mundial para a Educação de Nível Superior, nesse sentido, é a de um setor destinado à formação das camadas mais preparadas para o mercado de trabalho, para assumir os cargos de liderança de um país e dos cargos que necessitem de maior preparo profissional, os quais, em um contexto maior, auxiliam os países em seu desenvolvimento econômico.

Sabendo disso, buscamos questionar, por meio deste estudo, como a visão dos organismos internacionais, consubstanciada na liberação de empréstimos e financiamento de projetos nacionais, influenciou as concepções educativas das instituições de ensino superior, mais precisamente a UFPR, e se refletiu na adoção de uma determinada corrente pedagógica expressa em seu Projeto Pedagógico.

A GÊNESE DO BANCO MUNDIAL E SUAS ORIENTAÇÕES PARA OS PAÍSES EMERGENTES: O CONTEXTO BRASILEIRO

A partir da conferência de Bretton Woods (1944), um ano após o final da Segunda Guerra Mundial, foram criados dois organismos de caráter monetário e financeiro, associados posteriormente (1947) à Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de cooperar para a reconstrução e o desenvolvimento da economia internacional e auxiliar os países afetados pelo grande conflito: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – atualmente integrante do Banco Mundial (BM) – e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

De início, conforme o registro histórico do próprio Banco Mundial, a conferência se voltou para a comissão que iria criar o FMI. A concepção do BM, no entanto, deu-se apenas nos últimos dias do evento, com a conclusão de que este cumpriria o papel de auxiliar na reconstrução da economia dos países devastados pela guerra e no desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento.

O convênio constitutivo do FMI destaca os objetivos principais de sua criação: (i) promover a cooperação monetária internacional, (ii) facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional, (iii) promover a estabilidade cambial; (iv) auxiliar na criação de um sistema multilateral de pagamentos e (v) disponibilizar recursos (com as devidas salvaguardas) aos países membros com problemas de balanço de pagamentos) (FONDO MONETARIO INTERNACIONAL, 2011).

Cumprir dizer que a criação desses organismos obteve sua repercussão oficial no Brasil por meio do reconhecimento legal fornecido pelo Decreto n.º 21.177, de 27 de maio de 1946 (BRASIL, 1946), e ainda que a influência da hegemonia estadunidense esteve presente desde o momento da criação do BM e do FMI – instituições que atuam conjuntamente, ainda que de modo implícito – até os dias atuais, por meio de sua participação no aporte de capital.

De acordo com Soares (2000), pouco tempo após a Conferência de Bretton Woods, as condições estabelecidas pelo contexto da Guerra Fria influenciaram no modo como eram conduzidas as políticas de desenvolvimento no contexto internacional, pois

evidenciaram a necessidade de integrar os países de Terceiro Mundo em um bloco independente associado à aliança não comunista do mundo ocidental.

Desse modo, o Banco Mundial passou a atuar em função da estabilização e expansão do sistema capitalista, uma vez evidenciadas as preocupações de assistência econômica, política e militar aos países em desenvolvimento. De modo progressivo, forneceu empréstimos a esses países a partir dos anos de 1950.

Entre o período de 1950 e 1968, a atuação do Banco foi destinada ao financiamento de infraestrutura associada ao processo de industrialização dos países emergentes. Os principais setores beneficiados com recursos eram de energia, telecomunicações e transporte – na ordem de 70%. Contudo, a gestão McNamara (1968-1981) marcou mudanças significativas na condução das políticas de financiamento da instituição, uma vez que “[...] já se erodia o pensamento até então dominante de que a pobreza desapareceria como consequência inexorável do crescimento econômico” (SOARES, 2000, p. 19).

Em que pese a experiência de crescimento da economia mundial durante duas décadas, desde a criação dos organismos, não se observou redução da pobreza. Além disso, as disparidades entre os países ricos e pobres colocavam em dúvida os caminhos futuros do desenvolvimento. Notavelmente, a gestão de McNamara (1968-1981) impactou nos setores de atuação do Banco, que passou a ter nova preocupação com a pobreza e, portanto, orientou uma distribuição setorial dos empréstimos fornecidos pela instituição.

Na década de 1970, diante da acumulação de capital do período pós-guerra, da alta disponibilidade de recursos financeiros (dólar) provenientes da exploração do petróleo e do aumento da capacidade dos bancos privados em realizarem empréstimos, o Banco Mundial passou a operar sob a lógica neoliberal, de reformas estruturais e setoriais, que passou a caracterizar sua atuação nas décadas seguintes. Desse modo,

[...] a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países [...] esse novo papel do Banco

reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem (SOARES, 2000, p. 21).

Nesse novo contexto de agenda neoliberal, o Banco Mundial passou a estabelecer condicionalidades capazes de influenciar as políticas públicas dos países interessados em empréstimos. Os Programas de Ajuste Estrutural ou *Structural Adjustment Programs* (SAPs) foram as ferramentas utilizadas para organizar o modo como esses empréstimos ocorreriam e quais eram as condições impostas tanto pelo Banco Mundial, quanto pelo FMI.

Em sintonia aos movimentos mais amplos dos acontecimentos históricos do período antes relatado, buscamos associar brevemente o processo histórico do ensino superior no Brasil, pelo menos em seus contornos legais que deram encaminhamentos-chave à (re)configuração desta faixa de ensino. Assim como apontou Sampaio (1991), pode-se apreender o percurso do ensino superior na realidade brasileira por meio de algumas datas marcantes (1808, 1898, 1930, 1968 e 1985), as quais estão associadas às reconfigurações político-institucionais do país. Nas palavras da autora:

Em 1808, com a transmigração da corte portuguesa, o Brasil se eleva à condição de Reino; 1898, tem-se a Proclamação da República e nova Carta Constitucional; 1930 marca o fim da República Velha com o regime revolucionário de Getúlio Vargas, que dura até 1945; em 1968 sob o regime militar iniciado em 1964, o Ato Institucional nº 5 retira da sociedade sua possibilidade de representação democrática e finalmente, em 1985, elegeu-se, indiretamente, depois de 24 anos de presidentes-generais, um presidente civil. Nesse mesmo ano tem início os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (SAMPAIO, 1991, p. 1).

Adotando como marco temporal e linha condutora de eventos relacionados ao objetivo desse trabalho, selecionamos como ponto de partida o ano de 1968, pois, para o ensino superior, houve importante reestruturação nas dimensões pedagógica, organizacional e administrativa.

A lei amplamente conhecida como Reforma Universitária (n.º 5.540/68) foi um dispositivo marcante para o modo como então se concebia o Ensino Superior no país. Produto das tensões geradas pelas demandas da sociedade (em especial, a camada de intelectuais, professores e estudantes) que, no início da década de 1960, articularam-se

por meio de fóruns realizados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), reivindicavam a reforma do sistema universitário brasileiro, apontando as deficiências de que este seria de “[...] caráter elitista, denunciando igualmente a existência do regime de cátedra vitalícia” (MARTINS, 2009, p. 18).

Segundo o autor, com a alta demanda de matrículas nas instituições superiores de ensino, observada desde os anos de 1945, em função da industrialização do país e a expansão de taxa de matrículas no ensino médio; a incapacidade do sistema público de ensino em absorver todos os alunos aprovados no vestibular (exigido pela LDB 4.024/61), produzindo “excedentes”; a federalização das universidades estaduais que ocorria desde da década de 1950, somados à compreensão de que o ensino superior seria considerada uma estratégia para ascensão social:

[...] o governo militar se sentiu pressionado a formular uma política para a reestruturação do ensino superior. Ao contrário do que ocorrera no período populista, durante o qual vigorou uma discussão pública visando à construção de uma universidade crítica de si mesma e da sociedade brasileira, a política educacional do regime autoritário seria confiada a um pequeno grupo designado pelo poder central. O governo encomendou determinados estudos com o objetivo de propor medidas para o ensino superior, entre os quais se destacam o documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon; o Relatório Meira Mattos, que o abordou como uma questão de ‘segurança nacional’, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, cuja comissão foi integrada por professores norte-americanos e brasileiros (MARTINS, 2009, p. 19).

Como resultado desses estudos, foi confirmada a necessidade da expansão do ensino superior brasileiro, sob o princípio de “expansão com contenção”, uma vez compreendido que o Estado não poderia arcar unicamente com o impacto financeiro dessa ampliação. Em simultâneo, para os organismos internacionais, o foco passou a ser a educação básica, uma vez elencada a necessidade de amenização da pobreza nos países em desenvolvimento. Abriu-se aí, portanto, um caminho para a disseminação do ensino superior privado.

A Reforma Universitária, produto das tensões de seu tempo, foi então publicada no contexto do Ato Institucional n.º 5/68 (BRASIL, 1968), o qual ampliou os poderes da União em relação às unidades da federação e municípios e suspendeu os direitos políticos de todos os cidadãos. À medida que foi se consolidando, conformou-se à

orientação política econômica vigente, sustentada na lógica tecnicista e produtivista do mercado de trabalho, em um período marcado por intensos esforços para o desenvolvimento industrial e pela migração de contingente populacional para a formação de centros urbanos. No ambiente universitário,

[...] a Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais [...] por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (MARTINS, 2009, p. 16).

As alterações presentes na Reforma Universitária tiveram desdobramentos por meio de Pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação, que fizeram alterações nos cursos superiores, como é o caso do curso de Pedagogia, que passou a ter diferentes habilitações para atuação profissional dos egressos.

Cabe dizer que a expansão do ensino superior no país entre as décadas de 1960 e 1980, como demonstrada na Tabela 1, esteve atrelada ao movimento de desenvolvimento industrial e à acumulação do capital que, por parte das classes mais privilegiadas economicamente, viam nessa faixa de ensino uma estratégia para a ascensão social.

TABELA 1 – Evolução de Matrículas em Estabelecimentos de Ensino Superior Público e Privados no Brasil entre 1960 e 1980

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	--	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Levy, 1986 *apud* Sampaio, 1991, p. 18.

Como se verifica nessa tabela, as instituições de ensino superior de natureza privada passaram a ser protagonistas na absorção do contingente estudantil com o avanço das matrículas, ao passar dos anos. Todavia, embora estivesse presente o argumento de escassez de recursos do Estado para financiar o ensino superior público, houve relevantes incentivos financeiros para as universidades públicas.

Por meio do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, criado em 1964, o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE) e o Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas (FINEP) disponibilizaram aportes financeiros, principalmente em relação à instalação inicial da pós-graduação. Possibilitou-se, dessa forma, a construção de novos câmpus, construção de laboratórios e institucionalização da carreira docente, entre outros aspectos.

Nas universidades federais, ficou estabelecido um modelo caracterizado pela seletividade em dois planos: “[...] no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural”, diferente do plano acadêmico, em que “[...] procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central” (MARTINS, 2009, p. 21-22).

A universidade pública, do modo como foi estruturada, não foi capaz de absorver a demanda exigida pela sociedade, pois o crescimento pela busca de cursos universitários foi exponencial. Cabe aí sinalizar a importância do papel que as universidades privadas tiveram na oferta de matrículas. No entanto, destaca-se a diferenciação entre os modelos formativos que passaram a coexistir, pois a universidade pública manteve seu papel reprodutor da formação de elites.

Os aspectos do custo da formação universitária pública, da necessidade de incentivar o setor privado para a oferta de cursos superiores, da diferenciação do ensino em instituições capazes de ofertar níveis mais especializados de formação para o mercado de trabalho (mas que não fossem de nível superior), foram temas apontados pelos organismos internacionais na década de 1990, como condicionantes para liberar empréstimos aos países em desenvolvimento, como o Brasil.

O documento intitulado *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1994) é revelador para expressar o modo como o Banco Mundial compreende tradicionalmente a educação de nível superior. Nele, podemos identificar quatro concepções centrais do organismo para o ensino superior, expressas por meio de orientações: 1) as universidades tradicionais (com base nas universidades europeias) seriam custosas e inadequadas aos países em desenvolvimento; 2) a necessidade de diversificar as fontes de financiamento das instituições estatais; 3) a redefinição da função do governo no ensino superior e 4) a prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade.

Para o Banco, “*la mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria [...]*”, uma vez que essas adequações são capazes de “[...] *hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral*” (BM, 1994, p. 5). Estrategicamente, essa *diferenciação institucional* ocorre por meio da criação de

⁴ Tradução livre dos autores: “uma maior diferenciação no ensino superior, ou o desenvolvimento de instituições não universitárias e a promoção de estabelecimentos privados, podem contribuir para satisfazer a crescente procura social do ensino pós-secundário [...]”, uma vez que estas adaptações são capazes de “[...] tornar os sistemas de nível superior mais responsivos às mudanças nas necessidades do mercado de trabalho”.

instituições não universitárias, como: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community colleges* (ensino acadêmico ou profissional, com duração de dois anos) e ensino a distância. O ensino superior deveria ser privado, pois, uma vez estabelecida essa condição, estaria mais articulado às necessidades oscilantes do mercado de trabalho.

O Banco sugere maior participação dos estudantes nos custos que envolvem o ensino superior, isto é, que os ex-alunos contribuíssem para a formação dos novos alunos das instituições de ensino, por meio de ajuda externa e de instituições de crédito, como forma de diversificar as fontes de financiamento das universidades públicas, dado que:

[...] el mayor apoyo financiero privado para la educación superior movilizado mediante la eliminación de subsidios no relacionados con la instrucción, el cobro de derechos, la obtención de donaciones y la realización de actividades que generen ingresos pueden proporcionar a las instituciones una base de financiamiento más estable. Una meta podría ser que las instituciones estatales generaran ingresos que financiaran el 30% de los gastos ordinarios con cargo a estas fuentes no gubernamentales (BM, 1994, p. 8).⁵

Em consonância, o documento sinaliza para uma participação excessiva do governo com as IES, apontando para a necessidade de uma mudança profunda nessa relação, que “[...] para la mayoría, también significan una ampliación considerable de la función del sector privado en la educación postsecundaria⁶” (BM, 1994, p. 9-10), abrindo margem para as instituições de nível superior de natureza privada.

O Banco estabelece um “marco coerente” para as políticas voltadas ao ensino superior, cujo processo de elaboração deveria buscar compreender a função de cada instituição de ensino e sua vinculação com o todo. Assim, a elaboração das políticas deveria considerar tanto as instituições públicas quanto as privadas, suprimindo a participação do governo em termos de financiamento e valorizando seu aspecto de controle, por meio da supervisão e avaliação do desempenho dessas instituições. Para

⁵ Tradução livre dos autores: “[...] o aumento do apoio financeiro privado para o ensino superior mobilizado pela remoção de subsídios não relacionados à instrução, a cobrança de taxas, a obtenção de doações e a realização de atividades geradoras de renda podem fornecer às instituições uma base de financiamento mais estável. Uma meta poderia ser que as instituições estatais gerassem receitas para financiar 30% das despesas ordinárias dessas fontes não governamentais” (BM, 1994, p. 8).

⁶ Tradução livre dos autores: “[...] para a maioria, eles também significam uma expansão significativa do papel do setor privado na educação pós-secundária” (BM, 1994, p. 9-10).

tanto, reserva maior autonomia para as IES públicas, “[...] pero, junto con una mayor autonomía, es necesario que las instituciones de nivel postsecundario sean responsables de su desempeño académico y administrativo”⁷ (BM, 1994, p. 11).

Assim, estabelece a prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade em que o governo estaria responsável pelas dimensões de controle do credenciamento, da fiscalização e da avaliação das instituições. Os recursos estatais destinados ao financiamento do ensino superior ocorreriam segundo o critério de desempenho, tomando como base a experiência observada no Chile. Considera que “[...] un factor determinante del desempeño académico es la capacidad para evaluar y supervisar la calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación”⁸ (BM, 1994, p. 12).

De modo geral, pode-se verificar a preocupação do Banco em relação ao custo/benefício que o processo formativo de nível superior apresenta em função do mercado de trabalho. O governo – tomado em termos de Estado – e sua relação com financiamento das IES é colocado mais como um agente de controle, sendo cada vez mais suprimida sua responsabilidade financeira. É expressivo que

[...] o modelo de universidade, nas indicações do Banco, está longe do sentido de grande universidade que une ensino, pesquisa e extensão, pois considera esse modelo muito custoso, sendo assim, refutado para países em desenvolvimento. Tais países devem optar por instituições voltadas apenas para o ensino, e mais sensíveis as necessidades do mercado de trabalho, recomendam-se para isso, as universitárias privadas (IVASHITA *et al.*, 2009, p. 9.362).

Por meio dessa concepção disseminada aos países em desenvolvimento, a educação superior não é tratada enquanto um direito público, mas um bem privado, articulada aos interesses do mercado de trabalho e sob orientação de um Estado cada vez mais reduzido em seu papel financiador.

A partir da década de 2000, é possível notar que a influência exercida pelo Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras voltadas ao ensino superior se

⁷ Tradução livre dos autores: “[...], mas, juntamente com uma maior autonomia, é necessário que as instituições de nível superior sejam responsáveis pelo seu desempenho acadêmico e administrativo” (BM, 1994, p. 11).

⁸ Tradução livre dos autores: “[...] um fator determinante do desempenho acadêmico é a capacidade de avaliar e monitorar a qualidade dos resultados do ensino e da pesquisa” (BM, 1994, p. 12).

intensificou. As inovações legislativas impulsionadas pelas políticas educacionais adotadas neste período são normalmente caracterizadas como “[...] uma ‘contrarreforma’ da educação superior, haja vista que tais alterações implicam na regressão da garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada [...]” (MOTA, 2019, p. 229).

É importante destacar que essas mudanças, em muitos aspectos, “[...] apresentam mais traços de continuidade do que de ruptura com o processo de contrarreforma da educação superior iniciada nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)[...]” (MOTA, 2019, p. 230), principalmente no que diz respeito “[...] ao método de formulação das políticas, pensadas e articuladas conjuntamente entre o Banco Mundial, outros organismos internacionais e os quadros do governo brasileiro ligados à área da educação” (MOTA, 2019, p. 230).

Como já apontado anteriormente, essas medidas apresentavam como principal referencial as orientações do Banco Mundial e de outras entidades internacionais. Essas recomendações expressam o atual contexto globalizado que favorece que organismos multilaterais exerçam influência nas políticas públicas de países emergentes ou em desenvolvimento por intermédio de acordos de cooperação (LIBÂNEO, 2016, p. 42-43).

Com relação à educação, essa internacionalização “[...] significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais” (LIBÂNEO, 2016, p. 43). Nesse aspecto, Libâneo (2016, p. 43) adverte que esses organismos são “[...] ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc”.

O mesmo autor cita os organismos internacionais mais atuantes nas políticas educacionais brasileiras, quais sejam, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LIBÂNEO, 2016).

Nessa perspectiva, o papel destinado à educação tem sido vinculado “[...] à estratégia de manutenção e reprodução das relações sociais de produção capitalista através da inculcação de ideias, valores, sentimentos e atitudes [...]” (MOTA, 2019, p. 217). Essas abordagens são utilizadas tanto em ambientes educativos formais, quanto no conjunto da vida social (MOTA, 2019, p. 217).

É significativo ressaltar que o artigo 205 da Constituição de 1988 expressa a noção de Educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, enquanto direito público subjetivo, a educação precisa ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em termos gerais, o texto constitucional de 1988 assegura o direito à educação a toda sociedade.

Em que pese o lugar de destaque conferido ao tema na Constituição Federal, a partir do início do século XXI, a tendência pela mercantilização da educação superior se intensificou, como se constata pela análise do documento publicado pelo Banco Mundial, em 2002, “*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*” (BANCO MUNDIAL, 2002), em que se trabalhou o conceito de educação terciária no contexto do ensino superior. No documento em questão, essas questões ficam evidenciadas:

Este informe se basa en el trabajo de investigación y análisis que el Banco tiene en marcha sobre la dinámica de las economías del conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico. A la luz de estos trabajos, puede observarse cómo los países pueden adaptar y modelar sus sistemas de educación terciaria para confrontar la combinación de retos nuevos y antiguos con buenos resultados, teniendo en cuenta la importancia cada vez mayor de las fuerzas internas e internacionales del mercado de la educación terciaria. Así mismo, se analizan las razones que deben justificar la necesidad de un respaldo público continuo a la educación terciaria, así como el papel adecuado del Estado en favor del crecimiento económico basado en el conocimiento (BM, 2002, p. xviii-xix).⁹

⁹ Tradução livre dos autores: Este relatório baseia-se no trabalho contínuo de pesquisa e análise que o Banco desenvolve sobre a dinâmica das economias do conhecimento e o desenvolvimento científico e tecnológico. À luz destes trabalhos, pode-se observar como os países podem adaptar e moldar seus sistemas de ensino superior para enfrentar com sucesso a combinação de antigos e novos desafios, levando em conta a crescente importância das forças do mercado interno e internacional. Da mesma forma, são analisadas as razões que devem justificar a necessidade de apoio público contínuo ao ensino

Ao se posicionar sobre o documento *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*, Lima (2011, p. 89) destaca que “[...] o documento operou um importante deslocamento da concepção de “educação superior” para “educação terciária [...]”. Com o intuito de sustentar a sua afirmação, a autora argumenta que:

Este deslocamento evidenciou que a diversificação, eixo norteador das políticas do BM ao longo da década de 1990, ganhou nova racionalidade na medida em que qualquer curso ‘pós-médio’ (público ou privado) era considerado de nível ‘terciário’, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento” (LIMA, 2011, p. 89).

Mota (2019), por sua vez, ressalta a aproximação da concepção de educação terciária com as demandas decorrentes do mercado de trabalho. Muito além de uma diferente nomenclatura, a educação terciária busca absorver a diferenciação institucional produto de orientações veiculadas anteriormente pelo Banco.

A noção de educação ‘terciária’ busca comportar num único conceito toda a diversidade de instituições que ofertam educação superior, independente de categoria administrativa e de objetivos e missões estratégicas (seja faculdade, seja centro universitário, ou seja, universidade) distintas, diluindo a diferenças entre a oferta de educação e suas características particulares de modo a impulsionar a expansão do setor privado e dos modelos institucionais não universitários que são menos onerosos e estão mais sintonizados com as exigências de um mercado de trabalho mais flexível, isto é, com cursos mais aligeirados, exigências legais de autorização de funcionamento e (re) credenciamento menos rígidos e com ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão (MOTA, 2019, p. 224).

Com base na análise do documento em referência, é possível constatar que a noção de educação terciária, adotada pelo BM, equivale à definição proposta pela OCDE, isto é “[...] um nível ou estágio de estudos, para além da educação secundária [...]”. Nesse sentido, a educação terciária “[...] pode ser promovida por instituições formais de ensino terciário – universidades, politécnicos, *colleges*, públicas e privadas [...]”, incluindo-se “[...] outros agentes, como escolas secundárias, empresas, centros tecnológicos e outras entidades públicas e privadas” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 9).

superior, bem como o papel adequado do Estado em prol do crescimento econômico baseado no conhecimento (BM, 2002, p. xviii-xix).

Ainda que a expressão “educação terciária” tenha surgido em outros documentos da década de 1990, é na primeira década do século XXI que esta noção se consolida como instrumento das políticas de alívio da pobreza implementadas pelo Banco Mundial. Essas medidas foram concretizadas por intermédio de ações estatais que resultaram na configuração de currículos instrumentais ou de resultados, em que a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano perderam espaço para uma concepção de educação que prioriza a empregabilidade por meio de uma qualificação valorizada pelo mercado de trabalho.

É possível apontar como principais medidas com impacto no ensino superior adotadas durante esse período: a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); a regulamentação das parcerias público-privadas; a Lei n.º 3.627/2004 que deu origem ao Sistema Especial de Reserva de Vagas; a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); a Lei n.º 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior; a Política de Educação Superior a distância; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), entre outras medidas (LIMA, 2011).

Em certa medida, o governo Lula (2003-2010) mostrou-se incoerente, pois, ao mesmo tempo em que defendia a educação superior “[...] como um bem público imbuído de função social” (AMARAL, 2003, p. 20), também “[...] justificava seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD” (AMARAL, 2003, p. 20).

Dessa maneira, as medidas polêmicas iniciadas na década de 1990, influenciadas pelas políticas do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, continuaram no foco das principais políticas educacionais brasileiras. Nessas ações, é possível identificar uma relação muito próxima com a política de desenvolvimento econômico, que favorece algumas demandas econômico-sociais do mercado de trabalho, em desprestígio a algumas áreas do conhecimento, que priorizam a formação integral do sujeito. Pode-se citar como exemplo a consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala. Durante o primeiro mandato do ex-presidente Lula, ainda que existissem

movimentos contrários às avaliações em larga escala, propostas, em última análise, pelo BM, essas iniciativas perderam força e os sistemas de avaliação prevaleceram.

Nesse aspecto, Lima e Gandin (2019) sustentam que o processo de consolidação das avaliações no Brasil deveu-se à atuação de dois elementos fundamentais: “a proliferação de discursos hegemônicos e de práticas concretas, no âmbito global, que afirmavam a importância das avaliações” e devido a “[...] uma articulação, no cenário brasileiro, na qual se constata um compromisso entre as avaliações internacionais e as particularidades do Brasil” (LIMA; GANDIN, 2019, p. 3). Respalhando-se nos estudos de Hall (2009) e Apple (2006), os mesmos autores compreendem a hegemonia como “[...] um processo cotidiano de luta por liderança e poder no qual grupos estabelecem alianças estratégicas a partir de interesses construídos como comuns” (LIMA; GANDIN, 2019, p. 3).

Com relação à noção de articulação, Lima e Gandin (2009) a definem como “[...] uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dado como lei ou fato da vida, requerendo condições particulares”. Nesse raciocínio, os autores concluem que “[...] a articulação tampouco é eterna, sendo renovada constantemente e podendo, sob determinadas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubada, o que leva à dissolução de antigos elos e a novas conexões – rearticulações” (LIMA; GANDIN, 2019, p. 12).

A partir dessas considerações, em síntese, os autores defendem que a desconstrução de algumas percepções é mais difícil de ser desarticulada. Nesse contexto, o processo histórico da implantação dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil surge como exemplo de articulação mais rígida. Desse modo, as reformas iniciadas no governo FHC, na década de 1990, não apenas foram mantidas, como se fortaleceram ao longo dos governos Lula e Dilma, a partir de 2003.

Nesse aspecto, cumpre destacar a maneira como algumas práticas concretas são construídas e se consolidam no tempo por influência de mecanismos de persuasão e de construção de consensos, geralmente ligados a interesses de grupos específicos. Esses discursos interferem decisivamente no senso de consciência da coletividade e distorcem aspectos significativos da realidade, com o intuito de preservar interesses próprios e, invariavelmente, acobertam perversidades.

Desse modo, a partir de uma percepção mais ampla, é possível constatar que o deslocamento da concepção de ensino superior para educação terciária, como difundido pelo BM, especialmente a partir da década de 2000, continuou influenciando as políticas educacionais brasileiras. Com relação ao ensino superior, temas como financiamento, parcerias público-privadas e avaliação permaneceram no foco das políticas e das polêmicas.

A influência das políticas do BM e de outros organismos supranacionais consistiu, em regra, em medidas nas quais foram valorizadas a produtividade e a eficiência dos estabelecimentos educacionais, com o intuito de atender às demandas do mercado de trabalho e assegurar a empregabilidade, em detrimento da aprendizagem e de processos formativos emancipatórios do sujeito.

A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A UFPR

Enquanto parte do conjunto de conhecimentos desse estudo, escolhemos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, mais especificamente, a versão do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) contida no PDI como fonte primária para análise dos dados encontrados no discurso dos organismos internacionais e sua articulação no contexto da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento constitutivo da instituição educativa, que deve ser elaborado para um período de cinco anos. Trata-se de um instrumento de planejamento estratégico e gestão em que se descrevem a missão, a visão, os valores, as estratégias e as ações tidas como um compromisso para atingir as metas e os objetivos planejados (CNE/CES, 2002).

Art. 06: O PDI, que se constitui também em compromisso da instituição com o Ministério da Educação a ser apresentado pela mantenedora, deverá ser desenvolvido juntamente com a mantida e preparado para um período de 5 (cinco) anos [...]

Art. 07: O PDI, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, é requisito aos atos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino superior e poderá ser exigido também no âmbito das ações de supervisão realizadas pela SESU/MEC, devendo sofrer aditamento no caso de sua modificação, conforme previsto no § 7º, do Art. 6º desta Resolução (CNE/CES, 2002, p. 2-3).

Nesse sentido, o PDI deve orientar a instituição nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional. Além disso, serve como referência para os processos de avaliação, credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior perante o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre os diversos componentes que integram o PDI, está o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que expressa a intencionalidade e a finalidade da instituição educativa por meio da delimitação de um caminho em direção a sua identidade, ao seu fazer e ao que se busca realizar. Para tanto, é preciso ter em mente que o PPP não se trata de uma mera formalidade, que possa ser arquivado e esquecido após a constituição da instituição (VEIGA, 1998, p. 1-2). Ao contrário, ele “[...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com processo educativo” (VEIGA, 1998, p. 1).

Em outras palavras, o PPP se constrói e se transforma com base em seu contexto, estando, por esse motivo, em constante transformação, conforme enfatizado por Gadotti (2000):

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (...). O projeto político-pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 2000, p. 37).

Dessa maneira, tendo em vista que se compõe historicamente, o PPP apresenta em sua constituição duas dimensões indissociáveis: uma política, “[...] por estar intimamente articulado com o compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 1998, p. 2); e outra pedagógica, “[...] no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 1998, p. 2).

Por isso, para compreendermos, em sua totalidade, a forma como esse registro documental pode desvelar informações significativas sobre o contexto sócio-histórico que o envolve e o determina, é preciso reconhecer essas características.

No caso desse estudo, adotou-se como fonte de pesquisa o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2021) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), conforme já mencionado, com foco nas diretrizes estabelecidas em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O documento em referência foi acessado por meio do site mantido pela UFPR, na internet. A escolha da UFPR é devida à sua condição de destaque no cenário nacional, assim como por oferecer maior oportunidade de acesso aos dados, contando com acervo histórico documental preservado e disponível na internet. Essas circunstâncias tornaram mais viável a realização da análise documental.

Nesse sentido, conforme consta no PPI objeto desse estudo, “[...] a função precípua de um Projeto Pedagógico Institucional é explicitar os princípios que o pautaram, tendo em vista orientar a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados na UFPR” (UFPR, 2020, p. 43).

Ao se debruçar sobre os princípios elencados pela UFPR, em seu PPI, é possível reconhecer alguns traços reveladores das dimensões políticas e pedagógicas selecionadas pela Instituição como norteadoras das “[...] relações de ensino-aprendizagem na UFPR” e que, por isso, “[...] devem ser progressivamente incorporadas aos projetos pedagógicos dos seus cursos de graduação” (UFPR, 2020, p. 44).

Em uma perspectiva atual, em seu PDI (2019), parte de sua trajetória está registrada. Quando trata sobre a temática das políticas públicas de ensino, a Universidade opera sobre compreensão de que estas são formuladas e aplicadas em consonância com compreensões externas, segundo as quais:

As diretrizes da política acadêmica em desenvolvimento nas universidades, em especial nas universidades públicas, requerem a aceitação tácita de que tanto na graduação como na pós-graduação as tendências internacionais exercem influência significativa no fazer acadêmico (UFPR, 2019, p. 39-40).

Tal compreensão é resultado de investigações realizadas sobre os impactos que a “globalização” e a “mundialização” exercem sobre os processos formativos no ensino superior, “que não podem mais ser pensados nos limites das fronteiras nacionais” (PDI, 2019, p. 40), possibilitando o movimento dialético de compreensão da categoria do

particular (Universidade) e do universal (organismos internacionais). No caso da UFPR, essa questão é expressa em suas atitudes referenciais, que expressam o objetivo de:

Inserir os percursos formativos de cada curso em projetos formativos mais amplos válidos para toda a Universidade e reivindicados pela sociedade. Os currículos não devem ser construídos apenas sob as perspectivas dos seus agentes mais imediatos, a saber, professores e estudantes. Ele deve se abrir a políticas institucionais mais amplas, a fim de integrar diferentes perspectivas formativas e abarcar aquelas demandadas pelos diversos agentes sociais. A Universidade deve se abrir à sociedade [...] (UFPR, 2019, p. 45)

No documento em questão, verifica-se que a UFPR, amparada pelo Art. 207, da Constituição Federal de 1988, mantém grande e complexa estrutura formativa, fundada em três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, vale-se de eixos estratégicos para seu desenvolvimento, em que pese a inovação, a internacionalização e a gestão ancorada em práticas de *compliance* institucional.

A Universidade conta com 17 setores associados à reitoria, entre os quais estão as grandes áreas do conhecimento e os câmpus ramificados nas regiões do estado do Paraná, caso dos câmpus de Toledo, de Jandaia do Sul e de Pontal do Paraná. Como órgãos suplementares, a Universidade conta com uma agência de internacionalização, cuja existência é importante para o trânsito de estudantes e professores a outros países, característica essencial para os critérios de pontuação nas avaliações do ensino superior realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que utiliza do elemento “internacionalização” como requisito para progressão do nível de qualidade da produção científica das universidades brasileiras. Como atitude referencial para essa questão, tem-se:

Proporcionar a participação em programas mobilidade acadêmica. As universidades têm encontrado na mobilidade acadêmica nacional e internacional uma forma poderosa para o enriquecimento das capacidades científicas, profissionais e interculturais dos estudantes, convertendo essas iniciativas em uma forma de integralização curricular, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A mobilidade inter e intrainstitucionais, presencial ou a distância, deve ser encarada como uma possibilidade real de enriquecimento cultural e teórico dos percursos formativos, por meio da oferta de disciplinas comuns ou módulos que integrem disciplinas, que atendam às necessidades de diferentes cursos, inclusive em outras línguas. Dessa forma, os projetos pedagógicos de curso podem considerar diferentes trajetórias formativas para a integralização curricular, desde que respeitadas as respectivas diretrizes curriculares (UFPR, 2019, p. 46).

Em observação ao mundo tecnológico em que vivemos e as rápidas mudanças que ocorrem, com o intuito de fomentar as ideias inovadoras, a instituição dispõe de uma Agência de Inovação. Além disso, como forma de melhorar a comunicação entre os *campi* da Universidade, possui uma Diretoria de Desenvolvimento e Integração. Compõe a gama de órgãos suplementares o Sistema de Bibliotecas. Destaca-se, ainda, o Complexo Hospital das Clínicas, instituição importante para oferta de Saúde Pública e para a formação de futuros profissionais da saúde, que também compõe a estrutura da universidade.

Entre as Pró-Reitorias e as Superintendências de área, constam 10 órgãos vinculados à reitoria. Todos esses setores participam da dimensão administrativa da universidade, ainda que parcialmente. Os estudantes são representados pelo Conselho Universitário, que por sua vez tem como braço o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho de Planejamento e Administração. Os Conselhos possuem um departamento de Auditoria Interna e Conselho de Curadores. Vincula-se ainda à Ouvidoria Geral da UFPR.

Essa grande estrutura formativa reflete a condição privilegiada da instituição, sobretudo por se tratar de natureza pública, pois esse modelo mais complexo de ensino, pesquisa e extensão é uma condição apontada pelo Banco Mundial como sendo uma configuração muito custosa aos governos dos países em desenvolvimento.

O distanciamento entre a configuração estrutural da UFPR diante do discurso emitido pelo Banco, no entanto, remete a pensar sobre a possibilidade de sua trajetória histórica enquanto instituição. Desde que foi criada, destinou-se a formar a intelectualidade paranaense e, com isso, o acesso ao ambiente da UFPR em muito se restringiu aos estudantes das camadas mais elevadas economicamente da sociedade.

A visão do Banco, desde a década de 1990, foi a de que universidade com esse porte – as poucas que deveriam existir – serviriam para as camadas sociais com maiores condições financeiras, uma vez que “[...] têm a responsabilidade principal de entregar as pessoas os conhecimentos necessários para desempenhar cargos de responsabilidade nos setores públicos e privados” (BM, 1995, p. 1).

Por meio do documento analisado, a Universidade busca adotar um discurso pedagógico com nuance intrinsecamente humanista (coloca o aluno no centro do processo de ensino, o professor enquanto facilitador, autoavaliação e avaliação entre pares), fundamentado na multi e na interdisciplinaridade e aberto a possibilidades metodológicas inovadoras que atendam ao perfil de cada curso superior, incluindo a implementação, cada vez maior, da educação a distância em suas aulas presenciais, em consonância com práticas internacionais já experimentadas em outras universidades. Os princípios norteadores dos projetos pedagógicos dos cursos são:

O protagonismo dos estudantes é condição necessária à sua aprendizagem, desenvolvimento e compreensão conceitual; A conectividade entre pessoas alterou a natureza dos tempos e espaços sociais demandando práticas educativas que incorporem novas tecnologias; As práticas multi e interdisciplinares na produção da ciência contemporânea apontam para a legitimidade das organizações curriculares que superam as rígidas demarcações disciplinares; A valorização da interculturalidade na produção dos conhecimentos é condição necessária para a superação das diferenças socioculturais e a geração dos saberes; O ensino superior deve ser compreendido com parte integrante e indissociável de um sistema educacional, de tal modo que seus parâmetros pedagógicos não possam ser concebidos de modo isolado e indiferente às condições das demais etapas da formação escolar; A produção e a avaliação das práticas educativas podem – e são desejáveis que assim sejam – compartilhada entre docentes, entre docentes e discentes e entre discentes; As práticas avaliativas oportunizam, acompanham e revelam as diferentes formas de aprendizagem do conhecimento acadêmico (UFPR, 2019, p. 44).

O documento em análise, cujos princípios citados expressam o modo como a Universidade compreende o processo de formação humana, desempenha o papel de referência para a elaboração dos projetos pedagógicos de cada curso de nível superior ofertado pela instituição, e, por essa razão, alimentam a forma de como essa formação será destinada ao discente. Ainda que tenhamos identificado elementos capazes de fornecer a compreensão de uma corrente pedagógica humanista, compreendemos que esta não se expressa de forma isolada e pura, como ocorre teoricamente, pois a prática pedagógica é uma atividade complexa e abre espaço para uma série de elementos que caracterizam outras correntes pedagógicas.

Em uma análise mais apurada, no entanto, identificamos que o contingente estudantil é denominado “produto UFPR”, seja pela razão da própria terminologia

adotada em documentos dessa natureza, seja em função de estar associado ao mundo do trabalho e caracterizar com isso o ser humano enquanto produto. Nessa perspectiva,

[...] a Universidade, por estar inserida hoje num ambiente competitivo, que leva em conta o seu produto final entregue à sociedade – não apenas sob a ótica quantitativa como também qualitativa –, é provocada a inovar de forma constante naqueles atributos que são seus pilares estratégicos: Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, também na Inovação e Internacionalização acadêmica e institucional e, na modernização do seu modelo de Gestão. Então, para atender os anseios de um mercado dinâmico, que exige profissionais cada vez mais capacitados e bem formados, e seguindo uma tendência universal de organizações públicas e privadas de sucesso (UFPR, 2020, p. 100).

Pode-se verificar que, mesmo mantendo uma estrutura de alta complexidade formativa, em detrimento das recomendações do Banco Mundial, a instituição não se desvencilhou das tendências que vinculam a formação de certo “capital humano”, enquanto produto que é preparado para atender às necessidades do mercado [de trabalho] em transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Constituição Federal de 1988 deu início a inúmeras discussões quanto a questões atinentes ao campo educacional. Esse cenário de mudanças deu origem a diversas transformações na educação superior, em razão de políticas educacionais instituídas sob a orientação de organismos multilaterais. Analisando as principais políticas voltadas à educação superior da década de 1990, é possível perceber que os preceitos do neoliberalismo, além de influenciar a economia, também produziam efeitos decisivos na educação. A partir de então, o Banco Mundial passou a exercer uma influência significativa na política nacional.

Com base no referencial adotado, compreendemos que a internacionalização das políticas educacionais é um efeito da globalização que se concretiza por intermédio da interferência de organismos ou agências internacionais nas políticas internas de países emergentes ou em desenvolvimento. Tais interferências se materializam por meio de recomendações ou acordos de cooperação técnica ou financeira.

No campo da educação, a internacionalização das políticas educacionais significou o ajuste dos sistemas educacionais às recomendações e orientações de

organismos supranacionais. Essas interferências externas se intensificaram a partir dos anos 1990, em que as políticas públicas internas passaram a reproduzir as expectativas desses organismos internacionais, como se verificou com a introdução de novos conceitos e práticas às políticas educacionais brasileiras, como a avaliação em larga escala, autonomia universitária, flexibilização, privatização, diversificação e diferenciação

Em vista das principais políticas voltadas à educação superior que abrangeram os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), temos que esses novos conceitos foram progressivamente incorporados aos processos formativos e de construção de valores em que se fundam as ações estatais voltadas à educação superior brasileira. Em consequência, os governos Lula e Dilma Rousseff (2003-2016) assumiram características de continuidade das principais políticas educacionais iniciadas na década de 1990. Embora o cenário de intensa restrição fiscal nas universidades públicas federais tenha perdido força durante os governos Lula e Dilma, com sinalizações positivas relacionadas à valorização profissional dos docentes, a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais não apenas permaneceu, como se consolidou.

No contexto específico da UFPR, verificamos um distanciamento entre a organização estrutural da universidade em relação às recomendações emitidas pelo Banco Mundial sobre o modo como deve ser o ensino superior público. A Universidade mantém uma grande e complexa estrutura formativa destinada aos estudantes, com diversos setores vinculados à reitoria, os quais expressam as grandes áreas do conhecimento. Além disso, conta com órgãos associados que envolve desde a integração dos *campi* universitários ao complexo Hospital de Clínicas, cumprindo a função tanto de formação estudantil na área das ciências da saúde, como também na oferta de saúde pública por parte do Estado. Esse modelo organizacional está estruturado em oposição à visão que o Banco considera adequada para os países emergentes, pois considera uma estrutura muito onerosa ao aparelho de Estado.

Além disso, o modo como está descrita a concepção de gestão da universidade e os princípios que a norteiam muito se aproximam do modelo de eficiência e transparência recomendadas pelo Banco, quando este menciona que as instituições de

ensino superior deveriam dispor de maior autonomia para a condução de sua gestão, ensino e produção acadêmico-científica, restando ao Estado o papel de fiscalizar e avaliar os índices de qualidade para gerenciar a distribuição de recursos financeiros às instituições públicas de ensino superior.

Nos documentos consultados, encontramos vestígios que nos levaram a compreender que a concepção educacional adotada pela UFPR se aproxima da corrente educacional humanista e que esta orientação é destinada à elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pela instituição. Contudo, seja por uma terminologia própria da natureza administrativa do documento redigido ou por uma utilização consciente, encontramos o termo “produto UFPR” como o resultado da formação dos estudantes, conceito que associa a formação humana aos processos produtivos e desenvolvimento econômico.

REFERÊNCIAS

AMARAL Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado.** São Paulo: Cortez, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria.** 2002. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUBoConsooBox0361484BoPUBLICo.pdf> . Acesso em: 24 fev. 2022.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica).** Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial. 1994. Disponível em: <http://www.epsiv.fiocruz.br/upload/doc/ensenanza.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Banco Mundial. Washington, 1995, p.1-16.

BRASIL. Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 21.177, de 27 de maio de 1946. Promulga a Convenção sobre Fundo Monetário Internacional e a Convenção sobre o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, firmada em Bretton Woods, N.H., E.U.A. a 22 de julho de 1944, por ocasião da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 27 de junho de 1946. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21177-27-maio-1946-323647-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **Convenio Constitutivo**, 1944. Washington, D.C.: Fondo Monetario Internacional, 2011. Disponível em: <https://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/aa/aa.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília, **Anais[...]** Brasília: MEC/Sef, 1994, s.p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000878161>. Acesso em: 19 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 46, n. 159, p. 38-62, 07. abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/3572>. Acesso em: 6 fev. 2022.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-4980201100010001>. Acesso em: 6 fev. 2022.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0204183, p. 1-28, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/JQb6tbtLbWqDth8kTswxmJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 fev. 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MOTA, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** [online], v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-407720190001000012>. Disponível em: <https://doaj.org/article/24995625c8a94af99f83c744196cbe7b>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior no Brasil 1808-1990**. Universidade de São Paulo: NUPES, 1991. Disponível em: <https://www.coursehero.com/file/106485809/Evolu%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-superior-brasileiro-1808-at%C3%A9-1990-helena-sampaio/pdf/> Acesso em: 05 fev. 2022.

SOARES, Maria Clara Couto Soares. Banco Mundial: políticas e reformas. p. 15-31. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. UNIDADE DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017–2021** (Texto revisado em 2019). Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, Coordenadoria de Planejamento Institucional, Unidade de Planejamento e Avaliação. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/PDI-UFPR-2017-2021-1.-Revis%C3%A3o-2019-compactado.pdf> . Acesso em: 28 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In. VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

HISTÓRICO

Submetido: 03 de Jun de 2022.

Aprovado: 02 de Set de 2022.

Publicado: 07 de Dez de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SILVA, G. F.; SEABRA, M. A. L.; VIEIRA, A. M. D. P. As influências internacionais no ensino superior público no Brasil: um estudo sobre a UFPR. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 51, eISSN: 2526-9062, 2022.