

CIÊNCIA POLÍTICA

GT 5: TEORIA E PENSAMENTO

Sessão 1: Pensamento Político

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTISMO: AS TRAJETÓRIAS DE BRASIL E CHILE (1950-2010)

Ivan Henrique de Mattos e Silva – PPGPol-UFSCar
ivanhmsilva@gmail.com
Bolsista Capes

A trajetória de desenvolvimento do Brasil e do Chile se dá com um ponto inicial comum, na medida em que o processo de construção da modernidade, no sentido da superação do subdesenvolvimento, se deu, nos dois casos, por intermédio de um projeto racionalmente orientado de desenvolvimento nacional, e nesse sentido a Cepal possuiu um papel central, tendo o estruturalismo cepalino servido como o cimento teórico e ideológico que fundamentou esse processo, promovendo uma intermediação estratégica entre a intelectualidade e o Estado. As universidades (e as políticas de educação superior) ocuparam um importante papel dentro dos projetos nacionais desenvolvimentistas na medida em que se configuraram enquanto instituições estratégicas na amarração entre teoria e prática política do projeto desenvolvimentista.

Apesar de um ponto de partida semelhante, Brasil e Chile se distanciam após a década de 1970, tendo o Chile caminhado fortemente para um modelo neoclássico, enquanto o Brasil permaneceu, pelo menos por mais tempo, dentro de um modelo desenvolvimentista em que o Estado ocupava um papel econômico central. Após um período de preponderância das teses liberais na década de 1990, o Brasil promove, na década seguinte, uma retomada do debate desenvolvimentista, enquanto o Chile se mantém dentro do diapasão neoclássico. O objetivo desta pesquisa é analisar como os dois Estados realizaram, nos anos 2000, o rearranjo do debate sobre desenvolvimento nacional, e como relacionaram a questão do desenvolvimento com as políticas de educação superior.

Industrialização no Brasil e no Chile – a matriz desenvolvimentista

Brasil e Chile possuem trajetórias semelhantes no que tange ao processo de construção de sua modernidade no sentido da superação do subdesenvolvimento por intermédio de um projeto racionalmente orientado de desenvolvimento nacional. Segundo Love (2009), a Cepal⁸⁶ teve um papel central nesse processo, de modo que o estruturalismo cepalino (que teve entre seus grandes expoentes Raul Prebisch, da Argentina, Celso Furtado, do Brasil, e Anibal Pinto, do Chile) se configurou como a corrente teórica balizadora desse processo, bem como uma contribuição autóctone de nossa região ao debate geral sobre desenvolvimento (LOVE, 2009).

A constatação do subdesenvolvimento enquanto um fenômeno histórico específico no desenvolvimento global do capitalismo (e não apenas uma fase pela qual os países passariam rumo ao estágio dos países de economia central) suscitou a análise de que, portanto, seria necessária também uma estratégia específica e autóctone para a

⁸⁶ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada por uma iniciativa chilena na ONU em 1947.

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

solução do atraso nos países periféricos, já que o liberalismo clássico funcionaria (na periferia) como um instrumento ideológico de dominação nos países centrais e de perpetuação das assimetrias e do atraso (FERRER, 2010). Desse modo, o desenvolvimento na periferia latino-americana foi, em grande medida, pensado, orientado por teses de diagnóstico (como a teoria do subdesenvolvimento) e de engenharia e projetos de desenvolvimento. Neste caso, o papel das ideias e dos intelectuais (e também da produção do conhecimento) ocupou um papel fundamental, e as universidades se constituíram em entes estratégicos na amarração entre teoria e práxis política (PÉCAUT, 1990), fazendo com que, muitas vezes, teoria e política se encontrassem inseparáveis no contexto latino-americano (LOVE, 2009; BIELSCHOWSKY, 2004; BRESSER-PEREIRA, 2000; FIORI, 2003).

Embora o Chile tivesse passado por um processo inicial de industrialização anterior ao Brasil (e mesmo a qualquer outro país latino-americano⁸⁷), dois fatores conjunturais comuns influenciaram a estratégia de o Estado assumir, para si, a tarefa do desenvolvimento: a crise de 1929, que, segundo Love (2009), atuou nesse sentido devido ao fato de a alta dos preços de produtos importados (em decorrência da queda nas relações de troca e da desvalorização cambial) ter servido como um estímulo à substituição dos bens importados por manufaturas nacionais (estratégia de substituição de importações); e a Segunda Guerra Mundial, que, devido ao fato de os esforços econômicos europeus estarem exclusivamente voltados à economia de guerra, criou uma demanda muito grande por bens industrializados, o que favoreceu a produção industrial nos países periféricos⁸⁸.

O projeto nacional de desenvolvimento, ancorado no modelo de industrialização por substituição de importações, vivido pelos dois países – Brasil e Chile – tinha como objetivos a superação tanto do subdesenvolvimento e quanto da dependência externa. Essa dependência se dava no âmbito econômico, mas também no âmbito científico e cultural, de modo que a constituição de um sistema nacional de instituições produtoras de conhecimento seria algo estratégico no projeto de superação do atraso. É por esse motivo que o Regime Militar no Brasil realiza um movimento de estruturação de um

⁸⁷ Ver Joseph Love (2009).

⁸⁸ Se antes da década de 1930, com a exceção do Chile, os passos rumo à industrialização vividos pela região eram erráticos e extremamente limitados, após a Segunda Guerra Mundial, e com uma enorme influência da Cepal e seus teóricos, “os esforços desenvolvimentistas da região se concentraram na transformação da estrutura de produção e na redução da dependência externa” (DAVIS, MUÑOZ, PALMA, 2009:129).

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

sistema universitário e de pesquisa (com foco da pós-graduação), processo também ocorrido no Chile, embora anteriormente (CATANI, ESQUIVEL, GILIOLI, 2007).

E para que haja um modelo teórico autônomo, que parta das condições e realidades presentes nos países periféricos, é fundamental o papel da produção do conhecimento, bem como seu vínculo com as esferas de poder. Assim, as universidades se configuram enquanto instituições estratégicas para essa amarração entre o conceito e a prática. É por esse motivo que os Estados desenvolvimentistas brasileiro e chileno se dedicaram à constituição de um sistema universitário ancorado na capacitação técnica e na produção de conhecimento/ inovação (CATANI, ESQUIVEL, GILIOLI, 2007).

O modelo desenvolvimentista se estende, na periferia, durante todo o chamado período de ouro do capitalismo (entre 1950 e 1973), em que a macroeconomia keynesiana, a nova ordem internacional marcada por planos americanos de fomento ao desenvolvimento da Europa e da América Latina e o sistema de Bretton Woods possibilitaram a criação de instituições que regulassem as relações entre Capital e Trabalho, bem como garantissem a harmonização da ação dos entes econômicos (indivíduos, empresas e Estado) (DAVIS, MUÑOZ, PALMA, 2009). Entretanto, a crise vivida nos países centrais, que culmina com os choques do petróleo nos anos 1970, promove uma reação monetarista (liderada pelo Federal Reserve, nos Estados Unidos) que se materializa em duas figuras principais: Thatcher e Reagan.

O corte das linhas de financiamento externo e a deterioração do ambiente econômico mundial culminam em uma profunda crise de endividamento nos países latino-americanos (DAVIS, MUÑOZ, PALMA, 2009), e a ortodoxia liberal ganha um enorme destaque na maioria das ditaduras latino-americanas durante os anos 1970 e 1980, em detrimento das teses cepalinas (LOVE, 2009). Todavia, Brasil e Chile respondem de maneira diferente a essa nova configuração e se distanciam em termos de trajetória política de desenvolvimento: a ditadura brasileira, durante a década de 1970, promoveu um aumento do papel do Estado na economia, enquanto o Chile, após o golpe de 1973, inaugurou um processo de liberalização da economia, que seria reforçado nos anos 1980 (LOVE, 2009).

Embora Chile e Brasil tenham se distanciado na década de 1970 (com o regime militar brasileiro reafirmando seu caráter desenvolvimentista), a década de 1980 revelou os problemas estruturais de longo prazo desse modelo de desenvolvimento, de modo

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

que a crise do endividamento externo e a nova configuração da economia mundial favoreceram a adoção do receituário neoclássico de um modo geral na América Latina durante os anos 1990 (SALLUM, 2006; DAVIS, MUÑOZ, PALMA, 2009; BRESSER-PEREIRA, GALA, 2010).

Com as crises ocasionadas pelas políticas recessivas durante as décadas de 1990 e 2000, a América Latina passa por um período de experimentação de formas alternativas de políticas socioeconômicas, que culminam no surgimento dos “Estados pós-neoliberais” (PECK, THEODORE, BRENNER, 2012), referindo-se às várias e distintas experiências verificadas no contexto latino-americano após o período da hegemonia liberal, embora haja, na literatura, um grande debate acerca de quais são esses modelos de Estado.

Esta pesquisa parte da hipótese de que o Brasil, nos anos 2000, retoma o cânone desenvolvimentista, operando uma importante mudança de foco: a constatação do problema nacional deixa de ser o atraso e passa a ser o padrão de desigualdade, de modo que a inclusão passa a ser um aspecto fundamental das novas políticas desenvolvimentistas (BRESSER-PEREIRA, GALA, 2010; OREIRO, PAULA, 2010; REGO, 2008; SICSÚ, PAULA, MICHEL, 2005), e nesse âmbito, as políticas de educação superior passam a ser um tema fundamental (CEPÊDA, 2012; MARQUES, CEPÊDA, 2012). Se o Brasil se aproxima de um perfil mais “reformista”, o Chile, embora tenha adotado nos anos 1990 e 2000 iniciativas para atenuar os problemas gerados pelo livre-mercado (SIQUEIRA, 2003), mantém um perfil mais “liberal” (LOVE, 2009; DAVIS, MUÑOZ, PALMA, 2009).

Educação superior e desenvolvimentismo: Brasil e Chile

A história da educação superior no Brasil é repleta de altos e baixos, descontinuidades e rupturas: em primeiro lugar, a colonização do Brasil (diversa do modelo espanhol) proibiu a criação de universidades, assim como a própria imprensa, de modo que nossas instituições de ensino superior são extremamente recentes se comparadas aos nossos vizinhos sul-americanos. Políticas específicas voltadas à promoção e regulamentação desse nível de ensino só seriam verificadas no século XX⁸⁹ (BOSI, 2000; OLIVEN, 2002; SAVIANI, 2007).

⁸⁹ O primeiro decreto com o objetivo de regulamentar e normatizar o funcionamento das universidades só viria no ano de 1928, sendo complementado depois pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, um ambicioso projeto de normatização das instituições de ensino superior no Brasil que permitiu, pela

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

No ano de 1932, em meio ao profundo processo de reordenamento político e social inaugurado pelo processo revolucionário de 1930, um grupo de intelectuais redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹⁰, documento que, não apenas constata a desorganização do sistema escolar brasileiro, mas sobretudo convocava o Estado a promover a constituição de um plano geral de educação pautado nas bandeiras do ensino público, laico, obrigatório e gratuito.

A Constituição de 1934, inspirada pelo manifesto, “estabeleceu como competência da União fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país.” (MILITÃO, MILITÃO, PERBONI, 2011, p.2). A carta constitucional de 1934 definiu, ainda, o Conselho Nacional de Educação (CNE) como sendo o órgão responsável pela elaboração do PNE. Após sua elaboração, o mesmo foi enviado ao Ministro da Educação em maio de 1937, ainda que, em função do golpe que instaura o Estado Novo, no mesmo ano, o referido Plano tenha sido abandonado (SAVIANI, 2007).

Segundo Oliven (2002), o período iniciado com a Revolução de 30 marca uma importante inflexão na concepção das políticas de educação superior no Brasil. A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e a aprovação, no ano seguinte, do já mencionado Estatuto das Universidades Brasileiras (que vigorou até 1961), são aspectos representativos dessa mudança de concepção quanto ao papel e à importância do ensino superior no Brasil. Este estatuto definia que a universidade poderia ser de dois tipos: oficial, e portanto pública, ou livre (privada). Deveria também oferecer três cursos distintos, que poderiam ser: Direito, Medicina, Educação, Engenharia, Ciências e Letras. O papel administrativo caberia ao conselho universitário e ao reitor, escolhido a partir de uma lista tríplice (modelo que ainda está em vigor).

Apesar de a reforma empreendida por Francisco Campos (então titular do Ministério da Educação e Saúde) ter sido capaz de retirar o ensino superior de seus moldes tradicionais, o aspecto fundamental da reforma, com a ênfase nas faculdades de Educação, residiu no objetivo primordial de formação de professores para o ensino secundário, deixando em segundo plano as tarefas históricas da universidade: a

primeira vez, a criação de universidades por parte da iniciativa privada (o que estava vedado pelo decreto anterior, de 1928). Esse projeto promoveu, ainda, um significativo aumento do controle estatal sobre a educação superior no Brasil.

⁹⁰ Redigido pelo sociólogo Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros intelectuais de peso, dentre os quais se situam Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Lourenço Filho. Ver “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)”, publicado pelo MEC em 2010.

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

produção do conhecimento e a pesquisa. Não apenas essa reforma, mas toda a política educacional da década de 1930 não conseguiu responder aos anseios pela constituição de um sistema universitário efetivo.

O interregno democrático entre 1946 e 1964 é marcado por um processo de ampliação do acesso ao ensino médio, bem como pela federalização de uma série de faculdades privadas e estaduais, que passam a ser reunidas na criação de novas universidades federais. Ainda que esse período seja marcado por uma recusa do autoritarismo característico do Estado Novo, o modelo de Estado nacional-desenvolvimentista que começa a ser construído durante a Era Vargas vai ser consolidado. A associação programática entre políticas de ensino superior e a questão do desenvolvimento possui um papel central no processo de construção da modernidade brasileira devido ao papel estratégico enquanto instituição capaz de produzir inovação e, ao mesmo tempo, capacitar mão-de-obra em um país em profundo processo de industrialização.

Durante o final da década de 1950 e o início da década de 1960 o Brasil vai vivenciar um profundo debate⁹¹ acerca da necessidade de uma reforma universitária que compreendesse a criação de institutos de pesquisa, reajustes salariais, o estabelecimento de uma política de assistência estudantil e a democratização do acesso ao ensino superior (TRIGUEIRO, 2003). Esse debate oriundo do movimento por uma reforma, do qual participaram figuras como Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo e outros⁹² foi interrompido pelo Golpe de 1964 (que vai romper com o regime democrático) e pela Reforma de 1968, o chamado Estatuto do Magistério Superior Federal, que vai acirrar o controle estatal sobre a produção científica, promover a censura⁹³ e a perseguição política.⁹⁴

⁹¹ Sampaio (1991) afirma que durante a primeira metade do século XX a sociedade brasileira mudou radicalmente, e o país vivenciou um crescimento significativo dos setores médios, característicos de uma sociedade industrial e urbana, e que vão demandar um melhor acesso ao ensino superior.

⁹² Incluindo instituições de pesquisa como a Cepal e o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955).

⁹³ E, com ela, a perseguição e aposentadoria compulsória de docentes considerados “subversivos”.

⁹⁴ Embora o golpe tenha freado o debate, sobretudo no tocante à necessidade de democratização do acesso à universidade, a Reforma de 1968 introduziu várias demandas apresentadas no movimento pela reestruturação universitária: aboliu o sistema de cátedras, introduzindo os departamentos como unidades mínimas; implantou o sistema de institutos básicos; organizou o currículo em duas etapas (básico e profissionalizante); e flexibilizou a estrutura curricular com a implementação do sistema de créditos e a semestralidade (SAMPAIO, 1991).

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

O papel da universidade enquanto instituição estratégica de produção de pesquisa e inovação com vistas à superação do subdesenvolvimento, que se fortalece a partir dos anos 1950, é mantido pelo Regime Militar. Entretanto, esse período legou à sociedade brasileira um sistema universitário híbrido e assimétrico: de um lado, a existência de um reduzido e excludente segmento universitário público (extremamente concentrado nas áreas mais desenvolvidas economicamente); e, de outro, um crescimento drástico e desordenado do segmento privado, em decorrência da delegação do papel da formação superior à iniciativa privada. Essa situação paradoxal vai se manter até o ajuste neoliberal da década de 1990 (MARQUES, CEPÊDA, 2012).

A Constituição de 1988 (marco constitucional do novo pacto democrático) muda o paradigma das políticas de ensino no Brasil ao estabelecer a educação como um direito social e *dever*⁹⁵ do Estado, e abre espaço para uma nova onda de políticas públicas que se iniciam durante a década de 1990, a partir da criação do Conselho Nacional de Educação (1995) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Essa nova onda, que pode ser dividida em dois momentos: o primeiro, de 1995 a 2002, é marcado pela relativização do papel do Estado com a educação superior (ancorado na tese de que a sociedade como um todo deveria assumir essa responsabilidade) (MORAES, 1998; DOURADO, 2002; SOUZA, 2005), grande incentivo à iniciativa privada, e por um processo de reengenharia das universidades federais pautado pelo binômio eficiência e eficácia, buscando a racionalização dos recursos; o segundo momento, de 2002 em diante, associa-se com o debate do novo desenvolvimentismo, e é marcado por um processo de expansão e democratização do acesso às universidades federais, por intermédio de políticas de ação afirmativa, bem como uma política de fomento à pesquisa científica com incentivos e recursos públicos.

Durante o período 2003-2010: o orçamento anual do MEC passou por um aumento de 246,6% (enquanto nos oito anos anteriores esta cifra foi de 71,4%, três vezes menor); o total de investimentos públicos em educação como porcentagem do PIB saltou de 4,1% para 5,1%, o que representou um aumento de 24,39% (cinco vezes maior do que o aumento verificado nos anos FHC – 5,13% – passando de uma relação de 3,9% do PIB para 4,1%); 15 novas universidades federais foram criadas (ao passo em que entre 1995 e 2002 foram apenas quatro); e a oferta total de vagas na rede federal

⁹⁵ Vale destacar que, embora a educação já fosse consagrada como um direito nas constituições anteriores, é apenas na Constituição de 1988 que a sua garantia se converte em um *dever* do Estado.

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

praticamente dobrou, passando de 113.263 em 2002 para 218.152 em 2010 (entre 1995 e 2002 esse crescimento foi de 38,66%) (SILVA, 2013)⁹⁶.

Se no Brasil a história da educação superior é recente, no Chile esta tem raízes ainda no período colonial: em 1738 foi criada a Universidad de San Felipe (que viria a se tornar a Universidad de Chile), que, junto à Universidad Técnica del Estado (atual Universidad de Santiago), ambas públicas⁹⁷, configuraram basicamente o sistema de ensino superior chileno por muito tempo. Segundo Catani, Esquivel e Gilioli (2007), a primeira “onda privatista” vivenciada pelo Chile se deu ainda no início do século XX, com a criação das universidades católicas e regionais. De todo modo, até a década de 1980, o sistema universitário chileno teve uma forte participação do Estado, e ainda que existissem seis universidades particulares e apenas duas públicas, todas eram subsidiadas por recursos públicos, as chamadas “universidades tradicionais” (SIQUEIRA, 2003; CATANI, ESQUIVEL, GILIOLI, 2007). Embora em menor número, as universidades públicas respondiam por 65% dos alunos matriculados em cursos superiores (SIQUEIRA, 2003).

As reformas no ensino superior chileno começam já em 1973, com o golpe de Estado, e tinham inicialmente o objetivo de reduzir a oposição à ditadura de Pinochet (uma vez que as universidades eram um reduto do pensamento crítico, de discussão e organização estudantil); mas elas se acentuam durante a década de 1980 por intermédio dos *Decretos con Fuerza de Ley* (DFL), dentre eles: o DFL nº1 (de 1980), que definiu a categoria “universidade”, listando 12 campos nos quais elas deveriam atuar (direito, arquitetura, bioquímica, odontologia, agronomia, engenharia, comércio, engenharia florestal, medicina, veterinária, psicologia e farmácia); o DFL nº2 (de 1980), que estabeleceu um prazo de 90 dias para os reitores apresentarem um plano de reestruturação e redução do tamanho das universidades; o DFL nº4 (de 1981), que estabeleceu três mecanismos de funcionamento: o Aporte Fiscal Direto (APL), baseado na porcentagem histórica de recursos públicos atribuída às universidades, o Aporte Fiscal Indireto, baseado no número de matriculados entre os 20.000 melhores avaliados do país, e o sistema de financiamento estudantil; o DFL nº33 (de 1981), que criou o

⁹⁶ Hoje, o ensino superior chega a regiões de maior vulnerabilidade e isolamento, de fronteira, nas periferias urbanas, incorporando mais segmentos sociais (antes excluídos do acesso ao ensino superior público) através das cotas, Ações Afirmativas, seleção via ENEM e SiSU (MARQUES, CEPÊDA, 2012; PAIVA, 2009; FERES JUNIOR, ZONINSEIN, 2008).

⁹⁷ As duas universidades, hoje renomeadas, permanecem estatais.

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), que deveria funcionar em bases competitivas; o DFL nº5 (de 1981), que criou os Institutos Profissionais (IPs); e o DFL nº 24 (de 1981), que criou os Centros de Treinamento Técnico (CTTs) (SIQUEIRA, 2003).

Esse processo de reformas, profundamente influenciado pelas diretrizes do Banco Mundial e do FMI, enfatizaram a profissionalização e a formação para o mercado (como ocorreria no Brasil na década seguinte), em detrimento do antigo modelo de universidade de pesquisa. Além disso, possibilitou um crescimento significativo do sistema de ensino superior no país, que passou de oito universidades, com 116.962 alunos matriculados em 1980, para 286 instituições, com 184.434 alunos em 1984 (CASTAÑEDA, 1986). Verificou-se uma redução de 52% no financiamento público direto (AFD). Essas mudanças, todavia, não tiveram o resultado esperado de democratização do acesso ao ensino superior. A porcentagem de estudantes de baixo nível socioeconômico continuou muito baixa, tanto nas universidades tradicionais (subsidiadas pelo Estado), quanto nas novas universidades particulares, 34,2% e 24,8%, respectivamente⁹⁸. (SIQUEIRA, 2003).

O governo pós-ditadura militar, iniciado em 1990, aprova uma Lei Orgânica da Educação (LOCE) no mesmo ano, que mantém o arcabouço geral iniciado pela ditadura de Pinochet, mas introduz uma série de mecanismos para atenuar parte dos problemas de qualidade e equidade gerados pela adesão à lógica do mercado, como fundos de desenvolvimento institucional e linhas de financiamento e empréstimo estudantil a estudantes de baixa renda (SIQUEIRO, 2003; CATANI, ESQUIVEL, GILIOLI, 2007).

Objetivos e justificativas:

O objetivo desta pesquisa é compreender como dois países de tradição cevalina, em rota de estabilidade democrática, mas com padrões pós-desenvolvimentistas distintos, lidaram com a questão do ensino superior e como relacionaram essas políticas com o processo de desenvolvimento nacional após a redemocratização. Se, no Brasil, há uma retomada do debate desenvolvimentista nos anos 2000, pautado pela questão da

⁹⁸ Aliado a esse fato, o número reduzido de cursos de pós-graduação *stricto sensu* afetou significativamente a disponibilidade de pessoal docente qualificado, o que reforçou relações de trabalho baseadas no baixo salário e no tempo parcial. Ver Siqueira (2003).

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

inclusão, e que tem nas políticas de educação superior um pilar fundamental⁹⁹, como ocorre, no Chile, o rearranjo do tema do desenvolvimento, e como as políticas de educação superior se encaixam nesse processo? O objeto desta pesquisa são as políticas de educação superior, no Brasil e no Chile, no período entre 1950 e 2010, em dois focos de pesquisa: 1) o período 1950/1990 – com objetivo de verificação do papel do ensino superior (se houve e como houve) no momento cepalino; 2) a configuração do ensino superior nos dois países, no período pós 1990, tomando como pressuposto uma inclinação liberal no Chile e novo desenvolvimentista no Brasil.

A comparação entre os casos de Brasil e Chile se faz pertinente porque compartilham um ponto histórico inicial: ambos estão ancorados em uma mesma trajetória desenvolvimentista, pautada pelo estruturalismo cepalino como denominador teórico comum (DAVIS, MUÑOZ, PALMA, 2009); e o fato de os países terem se afastado em suas trajetórias de desenvolvimento (modelo chileno de tipo neoclássico, com redução do papel do Estado – em especial no âmbito das políticas sociais; modelo brasileiro de tipo desenvolvimentista-keynesiano, com ampliação das políticas de proteção social e do papel do Estado) nos permite compreender como duas concepções teóricas e políticas distintas realizaram a amarração estratégica entre política de educação superior e desenvolvimento nacional.

Referências

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento Econômico Brasileiro: O Ciclo Ideológico do Desenvolvimento. São Paulo: Contraponto Editora, 2004.

BOSI, Alfredo. A universidade pública brasileira: perfil e acesso. Cadernos Adenauer, 6, 2000.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GALA, Paulo. Novo desenvolvimentismo e apontamentos para uma macroeconomia estruturalista do desenvolvimento. Revista de La Cepal, 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Pobres elites iluminadas. Estudos Avançados, 38, 2000.

⁹⁹ A respeito do papel *social* e inclusivo do desenvolvimentismo brasileiro, conferir Bresser-Pereira, Gala (2010); Sicsú, Paula, Michel (2005); Rego (2008); Paiva (2009); Cepêda (2012); Marques, Cepêda (2012).

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

- CASTAÑEDA, T. Innovations in the financing of education: the case of Chile. Washington, DC: The World Bank, Education and Training Department, Operations Policy Staff, 1986.
- CATANI, Afrânio Mendes; ESQUIVEL, Juan Carlos Campbell; GILIOLI, Renato de Souza Porto. Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, 21, 2007.
- CEPÊDA, Vera Alves. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo – um balanço histórico. Estudos Avançados, 26, 2012.
- DAVIS, Ricardo French; MUÑOZ, Oscar; PALMA, José Gabriel. As Economias Latino-Americanas, 1950-1990. In Leslie Bethell (org.), História da América Latina. São Paulo: Edusp, 2009. Vol. VI.
- DINIZ, Eli. O Contexto Internacional e a Retomada do Debate sobre Desenvolvimento no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: DADOS – Revista de Ciências Sociais, 4, 2011.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Revista Educação e Sociedade, 80, 2002.
- FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- FERRER, Aldo. Raúl Prebisch y el dilema del desarrollo em el mundo global. Revista de La Cepal, 2010.
- FIORI, José Luís. O voo da coruja. Para reler o desenvolvimento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- LOVE, Joseph L. Ideias e Ideologias Econômicas na América Latina, c.1930 – c.1990. In Leslie Bethell (org.), História da América Latina. São Paulo: Edusp, 2009. Vol. VIII.
- MARQUES, Antônio Carlos; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. Perspectivas, 42, 2012.
- MILITÃO, Andréia Nunes; MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes; PERBONI, Fabio. Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise. Curitiba: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011.
- MORAES, Reginaldo C. C. de. Universidade Hoje – Ensino, pesquisa e extensão. Revista Educação e Sociedade, 63, 1998.

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

- OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In IESALC, A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2002.
- OREIRO, José Luis; PAULA, Luiz Fernando de. O Novo-Desenvolvimentismo e a Agenda de Reformas Macroeconômicas para o Crescimento Sustentado com Estabilidade de Preços e Equidade Social. Revista de Economia & Tecnologia, 2010.
- PAIVA, Angela Randolpho. Desigualdade, reconhecimento e políticas de ação afirmativa. Rio de Janeiro: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009.
- PÉCAUT, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- PECK, Jamie; THEODORE, Nik; BRENNER, Neil. Mal-estar no pós-neoliberalismo. Revista Novos Estudos, 92, 2012.
- REGO, Walquiria Leão. Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao Bolsa Família. São Paulo: Revista Lua Nova, 73, 2008.
- SALLUM JR., Brasília. Crise, democratização e liberalização no Brasil. Lisboa: Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa, 2006.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise do projeto do MEC. Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, 2007.
- SOUZA, Paulo Renato. A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHEL, Renaut. Novo-desenvolvimentismo – um projeto nacional de crescimento com equidade social. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2005.
- SILVA, Ivan Henrique de Mattos e. Educação superior e novo-desenvolvimentismo: uma análise das políticas de educação superior entre 2007 e 2010. Bogotá: VII Congresso Latinoamericano de Ciencia Política, 2013.
- SIQUEIRA, Angela C. de. As Reformas do Ensino Superior no Chile e na China. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 2003.

XII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSCar

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Reforma Universitária e Mudanças no Ensino Superior no Brasil. Brasília: Digital Observatory for Higher Education in Latin America and The Caribbean, 2003.

VIANNA, Luiz Werneck. Americanistas e Iberistas: A Polêmica de Oliveira Vianna com Tavares Bastos. DADOS, 34, 1991.