

**APARECIDA CARNEIRO PIRES**

**A RELAÇÃO ENTRE DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO  
INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR NOS ANOS DE 1995 A 2006**

**Uberlândia – MG**

**Universidade Federal de Uberlândia – MG**

**2007**

**Aparecida Carneiro Pires**

**A RELAÇÃO ENTRE DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS  
POLÍTICAS DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS DE 1995 A 2006**

**Dissertação de Mestrado submetida à  
avaliação da Banca examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado e Doutorado da Universidade  
Federal de Uberlândia, sob a orientação da  
Prof. Dra. Marilúcia de Menezes  
Rodrigues**

**Universidade Federal de Uberlândia**

**FACED/ PPGE**

**Uberlândia – MG**

**2007**

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                | <b>09</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, POLÍTICA E SOCIEDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI E LIMIAR DO SÉCULO XXI.....</b>              | <b>20</b>  |
| 1.1. A relação entre a política neoliberal e suas interfaces no mundo do trabalho e da educação .....                                                 | 20         |
| 1.2. Redefinições no papel do Estado face às tendências mundiais.....                                                                                 | 27         |
| 1.3. As políticas educacionais e a relação com o Banco Mundial.....                                                                                   | 39         |
| 1.4. A relação do setor econômico e educacional – uma complexa interface – a questão do público e do privado.....                                     | 46         |
| <b>CAPÍTULO II – RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>                                | <b>52</b>  |
| 2.1. A política neoliberal e suas interfaces no mundo do trabalho e educação .....                                                                    | 52         |
| 2.2. A expansão do ensino superior e seu caráter essencialmente privado.....                                                                          | 60         |
| 2.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as suas alterações na Educação Superior.....                                            | 72         |
| <b>CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA SOB O PONTO DE VISTA DE ÓRGÃOS DO GOVERNO E CIVIS.....</b>                                      | <b>85</b>  |
| 3.1. Conselho Nacional de Educação (CNE).....                                                                                                         | 90         |
| 3.2. CRUB, ANDIFES E ANDES- destacando seus posicionamentos diante da diversificação e diferenciação institucional da educação superior no país ..... | 92         |
| 3.3.ANIFES.....                                                                                                                                       | 97         |
| 3.4. ANDES – Sindicato Nacional.....                                                                                                                  | 100        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                      | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                                | <b>123</b> |
| <b>FONTES DOCUMENTAIS PESQUISADAS.....</b>                                                                                                            | <b>142</b> |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                                                         |            |

## LISTA D E SIGLAS

|          |                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------|
| ABRUC    | Associação Brasileira das Universidades Comunitárias                            |
| ABRUEM   | Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais      |
| ADUFU    | Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia                   |
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior             |
| ANDIFES  | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| ANPED    | Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação                   |
| ANUP     | Associação Nacional das Universidades Particulares                              |
| BID      | Banco Interamericano de Desenvolvimento                                         |
| BIRD     | Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento                     |
| BM       | Banco Mundial                                                                   |
| C.A      | Centro Acadêmico                                                                |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                     |
| CEFETs   | Centros Federais de Educação Tecnológica                                        |
| CFE      | Conselho Federal de Educação                                                    |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação                                                   |
| CNRES    | Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior                          |
| CONAD    | Congresso Nacional de Administração                                             |
| CONAES   | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior                             |
| CONEDS   | Conferência Nacional de Educação                                                |
| CRUB     | Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras                              |
| CRUESP   | Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas                      |
| D.C.E    | Diretório Central dos Estudantes                                                |
| EA       | Estado Amplo                                                                    |
| ENEM     | Exame Nacional de Ensino Médio                                                  |
| ER       | Estado Restrito                                                                 |
| FHC      | Fernando Henrique Cardoso                                                       |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional                                                   |
| GERES    | Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior                             |
| IES      | Instituições de Educação Superior                                               |
| IFES     | Instituições Federais de Educação Superior                                      |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira          |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei n.º 9394/96                 |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei n.º. 4.024/61                |
| MARE     | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil               |
| MEC      | Ministério da Educação                                                          |
| MPs      | Medidas provisórias                                                             |
| NUPES    | Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior                                     |
| OCDE     | Organização Européia para o Comércio                                            |
| OMC      | Organização Mundial do Comércio                                                 |
| PARU     | Programa de Avaliação da Reforma Universitária                                  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação                                                      |
| PROUNI   | Programa Universidade para Todos                                                |
| SESU     | Secretaria de Educação Superior                                                 |
| SINAES   | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior                              |
| UFES     | Universidades Federais de Ensino Superior                                       |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura              |
| USAID    | United States Agency for International Development                              |

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e pela oportunidade de concluir o mestrado em uma universidade pública.

Aos meus pais, pelo esforço, inspiração e pelo valioso incentivo durante todo o curso e, principalmente, pela paciência comigo, valorizando o significado deste trabalho em minha vida.

Aos meus familiares, pelo acompanhamento fraterno de meus estudos, bem como às pessoas amigas na cidade de Uberlândia, as quais dividi muitos momentos de alegrias e tristezas.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Marilúcia, pelas contribuições tão importantes a este trabalho, especialmente, pelas lindas mensagens de reflexão para a vida, enviadas constantemente.

A professores (as) e colegas de curso pela oportunidade de crescimento intelectual através de suas mediações e diálogos.

Aos membros da Banca de Qualificação Prof<sup>o</sup> Marcelo e Prof<sup>a</sup> Maria, pelas importantes correções rigorosas ao meu trabalho.

Ao Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, por aceitar nosso convite para a banca de defesa e especialmente, por ser um pesquisador de referência em nossa área de estudo.

À CAPES pelo apoio financeiro concedido ao longo do ano de 2006.

Aos secretários da FAGED e PPGE, assim como ao monitor do laboratório de informática, Eduardo, por tantos ensinamentos do mundo da tecnologia.

Aos (as) amigos (as) da APG, pelas experiências vivenciadas coletivamente na gestão 2006, em que dividimos muitas angústias e preocupações em relação à luta por uma educação e uma universidade verdadeiramente pública.

Aos meus amigos Henrique, Lalo, Jaime Giolo e tantos (as) outros (as) pelas trocas de idéias, mesmo à distância.

A John Lennon, pela amizade, pelas dicas pertinentes ao meu crescimento pessoal e intelectual.

Ao Grupo de Estudo em Políticas e Avaliação Educacional, pelas importantes discussões nos momentos de encontro e principalmente à Profa. Dra. Olenir e Prof. Dr. Robson pelo incentivo.

À Ângela e Neli, pelas importantes considerações bibliográficas e ortográficas.

A todas as pessoas que contribuíram decisivamente para que meu objetivo fosse atingido, mesmo seus nomes não estando aqui escritos, saibam que estão guardados em minha mente e em meu coração.

## **RESUMO**

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão em Educação, do Programa de Pós - Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Tem por objetivo principal discutir as políticas para a educação superior brasileira no período de 1996 a 2006, ou seja, a primeira década a partir da LDB 9394/96. É uma pesquisa bibliográfica e documental, apoiando-se em autores (as) que discutem a questão da diversificação e diferenciação institucional numa perspectiva crítica. Foi feito um estudo, tendo em vista o sentido da problematização dos posicionamentos dos órgãos civis – CRUB, ANDES e ANDIFES – e dos órgãos oficiais – CNE, MEC e MARE –, dos posicionamentos dos órgãos civis - CRUB, ANDES e ANDIFES - e dos órgãos oficiais - CNE, MEC e MARE - acerca do processo de diversificação e diferenciação institucional na esfera da educação superior, especialmente de suas propostas diante do avanço da discussão sobre a aprovação da Reforma da Educação Superior em nosso país. Um dos conceitos fundamentais que permeia este estudo refere-se à mercantilização da educação superior em conexão com as transformações contemporâneas do capitalismo, o qual compreendemos como sendo uma peça chave para a análise do significado histórico da educação superior na atualidade nas esferas pública e privada. A pesquisa nos permitiu chegar a algumas sínteses como a de que os órgãos oficiais pesquisados (CNE, MARE e MEC) através da aprovação de leis, contribuem para com a diversificação e diferenciação institucional, isto é, para com a expansão da educação superior, uma vez que seguem os ditames dos organismos internacionais multilaterais, os quais frisam a necessidade de ampliar o sistema de educação superior privado em detrimento do público. Outro resultado encontrado é que dos posicionamentos acerca do binômio diversificação e diferenciação institucional dos órgãos civis: CRUB, ANDES e ANDIFES, a ANDES é a entidade que mais possui documentos contrários a mercantilização da educação superior. Encontramos documentos do CRUB e ANDIFES, mas não com críticas explícitas à expansão da educação superior em nosso país.

## **ABSTRACT**

This research is in The Public and Management Policy Research on Education of the Post-Graduate Education Program of the Federal University of Uberlândia. It aims to discuss the public policies for Brazilian university education from 1996 to 2006 (i.e. the first ten years from the approbation of the LDB 94/96.) It is a documentary and bibliographical research project supported by authors that argue the question of the diversification and institutional differentiation from a critical perspective. A study of the positioning of civil bodies - CRUB, ANDES and ANDIFES - and official bodies - CNE, MEC and MARE - was made concerning the process of diversification and institutional differentiation within the sphere of university education, especially its proposals in the light of the headway made in the discussion regarding the University Education Reform in our country. One of the fundamental concepts employed in the completion of the research refers to the commercialization of university education. This is linked to the contemporary transformations of capitalism, which we understand as being a key element in the analysis of the historic significance of the current university education in the public and private spheres. The research allowed us, for example, to reach the conclusion that the official research bodies (CNE, MARE and MEC), through the passing of laws, contribute to the diversification and institutional differentiation. That is, stopping the expansion of the university education which follows the rules of the international multilateral organizations, which highlight the necessity to expand the private university education system to the detriment of the public sector (the governmental university education). Another result mentioned the positioning in relation to the binomial diversification and institutional differentiation of the civil bodies CRUB, ANDES and ANDIFES. The ANDES is the entity which possesses the most documents that take a stance against the commercialization of university education. We found documents from CRUB and ANDIFES, but these do not clearly state criticisms of the expansion of university education in our country.

## INTRODUÇÃO

(...) o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (...).

(Karl Marx, Contribuição à Crítica da Economia Política)

Este estudo apresenta como eixo central de análise o tema das políticas de expansão da educação superior, constituídas especificamente nos anos de 1995 a 2006, e tem os propósitos de destacar e analisar elementos que contribuam para compreender a materialização da diversificação e diferenciação institucional e seus desdobramentos no período histórico de 1995 a 2006. Busca, assim, apreender as políticas educacionais oriundas dos órgãos que regem a educação superior no Brasil, entre eles podemos destacar MEC, Reforma do MARE, CNE, bem como os órgãos civis: ANDES, ANDIFES e CRUB.

Em relação à questão do financiamento das instituições de Ensino Superior, o binômio diferenciação-diversificação é compreendido por Sguissardi (2000, p.48) como:

(...) diferenciação institucional e diversificação de fontes de financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES), termos que se integram o discurso e a prática das políticas e reformas da educação superior no Brasil, especialmente a partir da publicação do relatório *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia, do Bird/BM*, em que várias propostas foram patrocinadas pelo BM bem como por outros organismos multilaterais, práticas que se materializaram nesse Relatório em recomendações para a reforma da educação superior nos países do Terceiro Mundo. (SGUISSARDI, 2000, p.48)

A respeito da expressão diferenciação institucional, Sguissardi explicita:

Tem a ver com a “tese” de que a crise da educação superior brasileira, isto é, sua incapacidade de absorver toda demanda e de preparar adequadamente profissionais para o mercado, ou seja, de que a educação superior baseada no princípio da associação ensino, pesquisa e extensão seriam, a curto e médio prazo, inviável teórica e financeiramente, disto decorrendo, entre outras, a recomendação de estabelecer-se de modo claro e oficial a dualidade

institucional universidades de pesquisa – que associa ensino-pesquisa e extensão – e universidades de ensino, no caso presente representadas pelas IES não universitárias, das quais não se exige o vínculo ensino-pesquisa-extensão, posto que centradas especialmente nas atividades de ensino. Quanto à expressão diversificação de fontes de financiamento - reporta-se à “tese” de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto cada dia mais como investimento produtivo, garantia de ganhos comparativos consideráveis para os que dele possam vir a dispor, bem privado ou mercadoria de interesse individual negociável no mercado de trocas, disto decorrendo, portanto, a recomendação de que o Estado enfraquecido pelo *déficit* público, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção desse nível de ensino. Responderia também à “tese” de que a educação, mormente superior seria um serviço público não-exclusivo do Estado e competitivo (...). (SGUISSARDI, 2000, p.48)

Após conceituarmos as expressões diversificação e diferenciação institucional, apresentaremos o nosso tempo cronológico de estudo. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como recorte histórico os anos de 1995 a 2006, com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nas políticas empreendidas, com caráter neoliberal evidenciam-se muitas alterações no âmbito da Educação Superior, o que se percebe até o período atual. Este quadro não significa delinear uma segmentação rígida na história das instituições, pautando-se pelas mudanças no mundo do trabalho, no campo econômico e social, uma vez que estas acompanham o movimento maior da sociedade em seus aspectos sócio-econômico, político e cultural, nas normas dos órgãos superiores, como o MEC e CNE, buscando desenvolver análises a partir de um viés crítico da realidade.

Assim, tendo como referência a produção teórica e crítica sobre a temática da expansão da educação superior, é possível depreender que a racionalidade existente nas ações e nas diretrizes de implementação de mudanças que permeiam o ideário hegemônico das políticas públicas possui uma estreita vinculação com os organismos multilaterais, como exemplo, o BM, o BID e outros. Sob tal perspectiva, problematizaremos a expansão da educação superior segundo os princípios e conceitos que se fixam numa visão de divisão de classes, pois, para Menezes (1983), numa sociedade de classes, o interesse está, quer queira, quer não, sempre vinculado aos interesses de uma das classes.

Nessa direção, não é possível desconectar a análise da expansão da educação superior privada das mudanças macroeconômicas, sociais e trabalhistas presentes na sociedade. Sendo assim, cabe-nos indagar: sob interesse de quem está se consolidando, de maneira mais acentuada o processo de diversificação e diferenciação na educação superior em nosso país?

Com o intuito de compreender essa dinâmica é que analisaremos os documentos legais e os civis, a explicação das atuais continuidades e descontinuidades no processo de reconfiguração das políticas públicas no Brasil, buscando os fundamentos que possam explicitar e apreender as contradições existentes entre o que é proclamado em âmbito oficial e o que a realidade concreta nos apresenta.

Kuenzer (1998, p.65) afirma que:

(...) a pesquisa deverá buscar captar a todo o momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas; assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade;... buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre contrários mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações. (KUENZER 1998, p.65)

O nosso interesse em investigar a expansão da educação superior, especialmente em nível privado, inicia-se com a nossa graduação em Pedagogia nos anos de 1990 no CAC/UFG. Naquele momento, fazíamos parte do CA e DCE, nos quais aconteciam vários debates a respeito de assuntos envolvendo Políticas Públicas e Educação. Assim, refletíamos sobre a crise da Universidade Pública Brasileira e buscávamos a compreensão de tal problemática por meio de leituras do Informativo ANDES, participação em congressos e das palestras ministradas pelo Sindicato daquela instituição e do movimento de greve dos docentes. Tais questões e inquietações acerca dos problemas encontrados na educação superior têm nos despertado para uma análise mais crítica das mudanças enfrentadas neste âmbito, as quais foram estabelecidas com maior intensidades no segundo mandato do governo de FHC (1999-2002).

Nesse quadro, Dourado e Catani (2003) abordam que, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington<sup>1</sup>, formou-se a idéia hegemônica de que o Estado, sobretudo nos países em desenvolvimento, deverão focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira com base em critérios negociados diretamente com os

<sup>1</sup> Frigotto (2006, p. 42) explica que Consenso de Washington consiste em um programa ultraconservador monetarista de ajuste mediante reformas que permitissem a desregulamentação da atividade econômica, privatização do patrimônio público e a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semiperiféricas) ao mercado e competição internacional. Para aprofundamento, ver referências bibliográficas.

organismos internacionais. A reforma do Estado, nas suas estruturas e em seu aparato de funcionamento, foi consolidada, neste período, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, a descentralização de seus serviços sob a justificativa de otimizar os recursos.

Nesse sentido, para pensarmos essas questões, faz-se necessário analisarmos a universidade inserida em um modelo neoliberal de Estado. Vale salientar que o período em que vivemos está marcado pelos processos de globalização e internacionalização da economia e para compreendermos as estratégias que este projeto neoliberal tem para a Educação no Brasil, não podemos esquecer que o mesmo faz parte de um processo internacional mais amplo.

Diante disso, pode-se destacar que, a partir dos anos de 1990, o Brasil e outros países foram marcados por alterações na sua configuração econômica, política e social, devido a uma nova forma de intervenção estatal. Peroni (2003) assinala que os anos de 1990 ficaram marcados, para os países da América Latina, como aqueles em que se aprofundou o processo de sua inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais e, como produto deste movimento houve uma profunda reforma do Estado, redefinindo-se os limites entre o público e o privado.

A formação do Estado Moderno adquiriu um caráter centralizador a partir do qual se estruturam as formas de planejamento e gestão de suas políticas públicas, tendências que colaboram para que os Estados nacionais percam sua capacidade de controle e direção sobre os rumos da organização econômica e social dos respectivos países. A subordinação aos ditames de organismos internacionais torna as economias nacionais cada vez mais subalternas e vulneráveis às oscilações dos mercados e das diretrizes definidas por instituições como o BM e outros.

Bernardo (1998) apresenta conclusões semelhantes em suas análises acerca da configuração do Estado no quadro atual da economia mundial e evidencia que, em âmbito mundial, o capitalismo sempre se desenvolveu e se organizou na articulação do Estado Restrito (ER) com o Estado Amplo (EA).

Para Bernardo (1998, p.41-42), esses conceitos podem ser compreendidos da seguinte maneira:

Por oposição ao Estado Restrito, que inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais, o Estado Amplo inclui todas as

formas organizadas do poder das classes dominantes. As empresas são o principal lugar de exercício do poder dos capitalistas sobre os trabalhadores, e o principal lugar de contestação sobre os trabalhadores (...) Defino, assim, as empresas como os elementos constitutivos do Estado Amplo. (BERNARDO 1998, p. 41-42)

Nesse quadro, de “enfraquecimento” dos Estados Nacionais, podemos perceber nas reformas dos anos de 1990, em consonância com os organismos multilaterais, como exemplo o BM, que, para superar o *déficit* público e estabilizar as agitadas economias, reduzem custos através das restrições de gastos com as políticas sociais e educacionais.

Diante disso, tornam-se indispensáveis a abertura irrestrita ao mercado e a reorganização do *lócus* social segundo a racionalidade capitalista. Observa-se, porém, um movimento de reconceituação e ressignificação do público e do privado atingindo diretamente a educação, que passa a ser transferida da esfera pública para a do mercado, sendo, portanto, subordinada às regras deste mercado. Desse modo, o conhecimento deixa de ser social e passa a ser uma mercadoria, que também é negociada neste mesmo mercado.

De acordo com a concepção do SINAES<sup>2</sup> (BRASIL, 2004, p.8), “devemos partir do princípio de que a educação é um direito e um bem público.” Assim, a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissionais cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país. Entretanto, o contexto da formulação das políticas públicas para a educação superior, tem sido alvo de muitos debates por parte de órgãos públicos, uma vez que, percebemos que o discurso das reformas dos anos de 1990, em consonância com os organismos multilaterais, como exemplo o BM, que, para superar o *déficit* público e estabilizar as agitadas economias, será necessário reduzir custos através das restrições de gastos com as políticas sociais e educacionais.

Conforme Silva Jr e Sguissardi (1999 p.54):

A produção do conhecimento consubstancial à idéia de universidade desde seus primórdios tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que essa instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica característica histórica da universidade. (SILVA JR E SGUISSARDI 1999, p.54)

---

<sup>2</sup>

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

No bojo da discussão concernente às instituições de educação superior, Akkari (2001) descreve que a fragmentação do sistema educativo é alimentada por três fenômenos maiores: a privatização neoliberal, a descentralização e o pacto das elites. O autor relata que os governos Collor (1989-1990) e Cardoso (1995-2002), de orientação neoliberal, caracterizam-se por uma política educativa incoerente, combinando um “discurso sobre a importância da educação” e um “descompromisso do Estado” no setor com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não governamentais, porém coerente sim com a lógica neoliberal, da primazia do mercado.

Já Frigotto (1996) destaca que a tese central desta política, denominada de neoliberalismo, é a de que o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pelos privilégios e pela ineficiência. E que o mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e equidade. Para elucidar tal afirmação, o autor cita Moura Castro (1997) em que este frisa: “Quando o Estado não chega à periferia, o privado responde abrindo escolas. Quando a qualidade de ensino deixa a desejar, o privado oferece escolas de maior qualidade. Quando não há vagas no ensino público, o privado encarrega de oferecê-las”.

Durham (1998) reitera que uma das tarefas fundamentais para a formação de uma política de educação superior é reavaliar o papel da educação privada ou particular, porque nela estão incluídas instituições idôneas, competentes e meras empresas de ensino, sem compromisso mais sério com a educação.

Assim, para um aprofundamento dessas questões, realizamos leituras das mudanças enfrentadas no âmbito da educação superior, apoiando-nos em um rigor científico e teórico e relacionando a temática da mercantilização da educação superior brasileira nos anos de 1990 às mudanças econômicas.

De acordo com Sguissardi e Silva Jr (1999), em *O Capital*, no Livro III, o expansionismo do capital e suas formas organizativas, segundo a racionalidade interna ao próprio capital, fazem do capitalismo um modo de produção expansionista e extremamente dinâmico em sua base produtiva, na economia, na política, na cultura e na necessária unidade social. Sua lógica, historicamente produzida, impõe a si mesmo constantes processos de rupturas e continuidades para a sua própria manutenção. Nessa perspectiva, o modo de produção capitalista necessita constantemente de transformações, as quais são imprescindíveis para o seu próprio movimento. E quem ocupa lugar central nesse sistema é o Estado, e, ainda que com autonomia relativa sobre as

classes sociais, como representantes das mesmas, orienta, induz ou promove tais transformações nos âmbitos da produção, da economia, da política e, mesmo, da cultura, na qual se situa a educação e possibilita explicitarem-se o fetiche do Estado e a contradição entre o capital e o trabalho.

Partindo dessas observações acerca da mudança que o capitalismo propõe mundialmente, podemos entender a reforma do Estado e a mercantilização do campo educacional, especialmente o nível superior, o qual está sendo explorado pelo capital de serviço. Como exemplo, as empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/ expansão provocado pela própria racionalidade do capital, do modo capitalista de produção. Assim, para ilustrar essa afirmação, de acordo com o último Censo de Educação Superior do ano de 2004, o total de Universidades Públicas Federais no Brasil é de 224 em detrimento das Instituições Particulares, que representam um total de 1.401.

Guadilla (1995) nos alerta que o foco maior de atenção não é a qualidade ou mesmo a excelência como valores éticos, políticos, não são os critérios da cidadania, entendida aqui em seu sentido pleno, da participação crítica e democrática da formação como valor público, mas, sim, o ajuste e a submissão da educação ao mercado. E o jogo do mercado tem as cartas marcadas.

Desta forma, presenciamos uma mudança de paradigma na produção das políticas públicas, em geral, e, no caso aqui estudado, na educação superior no Brasil, também conhecido atualmente como processo de mercadorização ou mercantilização, termos utilizados por alguns (as) autores (as) da esfera pública, que salientam a urgência de repensarmos o papel social da educação superior, mediante uma reflexão-ação sobre a finalidade da educação e o papel da Universidade Pública como instituição social.

Nesse sentido, faz-se necessário remetermos ao processo de globalização e de internacionalização da economia, entendendo as estratégias que o projeto neoliberal tem para a educação superior no Brasil. Ressaltamos que a contextualização do tema proposto é pertinente e apresentamos as questões centrais de nossa pesquisa: Quais as influências das proposições da diversificação e diferenciação institucional para o processo de Expansão da Educação Superior em âmbito privado? Quais as concepções sobre o processo de “diversificação” e “diferenciação” institucional estão presentes nas proposições do governo (MEC, MARE, CNE) e da sociedade civil organizada (CRUB/ANDES/ANDIFES) para a Educação Superior?

Para realizarmos a discussão apresentada, uma vez que se trata de uma dinâmica maior, utilizaremos da contribuição de estudiosos da educação superior, tais como: Frigotto, Gentili, Ianni, Mézsaros, Dourado, João dos Reis da Silva Jr, João Ferreira de Oliveira, Sguissardi, Catani, Bernardo. Optamos pela adoção da metodologia na perspectiva da pesquisa qualitativa, de caráter analítico-crítico. A pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar os posicionamentos dos órgãos governamentais – MEC – Ministério da Educação, MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil e CNE - Conselho Nacional de Educação e órgãos civis – CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ANDES – Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior e ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no que diz respeito às proposições diversificação e diferenciação institucional da educação superior brasileira;

Quanto aos objetivos específicos:

- a) Compreender a crise do Estado capitalista e suas influências nas políticas públicas para a educação superior brasileira;
- b) Estudar as ações da política internacional (BM e outros) no que concerne a educação superior brasileira;
- c) Apreender as mediações no processo de reestruturação presente nas mudanças no mundo do trabalho e a expansão da educação superior;
- d) Estudar o binômio diversificação/diferenciação institucional tentando captar a sua gênese na educação superior no Brasil.

O trabalho de pesquisa também se valerá das contribuições da abordagem quantitativa, uma vez que utilizaremos dados estatísticos do MEC/INEP em relação à expansão da educação superior privada, para exemplificarmos a mercantilização da educação superior. Bauer, Gaskell & Allum (2000) explanam que não há quantificação sem qualificação, isto é, a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social; não há análise estatística sem interpretação, pois nunca realizamos nenhuma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. Os dados não falam por si mesmos.

Em outras palavras, Triviños (1987) nos diz que na pesquisa qualitativa a participação do (a) pesquisador (a) está marcada por seus traços culturais peculiares, sua interpretação, e a busca de significados da realidade investigada não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo.

Além disso, o presente estudo se valerá da análise documental; contaremos com o apoio dos dados técnicos sem abandonar a dimensão política encontrada nos documentos. Estes merecerão uma abordagem histórico-dialética, porque são produzidos em meio a conflitos existentes nos diversos contextos que se relacionam mutuamente.

No que concerne à análise documental, podemos entender que:

Ela visa responder as necessidades objetivas da investigação e pode, didaticamente, atender às seguintes questões: para que servem as informações documentadas; quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema, onde encontrá-los, e como se utilizar deles para os objetivos da pesquisa. Enfim, esta temática torna-se parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. (CHIZZOTTI 1991, p.18)

Uma vez situada a metodologia, e com o objetivo de entender melhor a dinâmica da expansão do ensino superior, inicialmente, realizamos um levantamento sistematizado da literatura no que diz respeito às políticas educacionais, principalmente as políticas para a educação superior apresentadas em periódicos, livros, artigos de jornais, revistas, bem como resumos de anais de eventos científicos, trabalhos completos produzidos pelo Grupo de Trabalho sobre Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Além da etapa de levantamento bibliográfico, o processo de pesquisa foi permeado pelo estabelecimento de critério de seleção, uma vez que em algumas entidades como a ANDES, encontramos várias publicações concernentes a seu posicionamento quanto à diversificação e diferenciação institucional da educação superior brasileira, desde atas dos encontros e reuniões, como também jornais, revistas e outros.

Com relação a ANDES, iniciamos a pesquisa *in loco*, em uma de suas seções sindicais em Uberlândia (ADUFU), pesquisando as atas das reuniões ocorridas de 1995 a 2006 e dos acontecimentos extraordinários. Entretanto, fomos orientadas pelos (as) atuais diretores (s), Aparecida Monteiro de França e Luiz Caetano de Salles, a pesquisarmos os relatórios dos Congressos do ANDES - Sindicato Nacional por serem deliberativos. As deliberações do CONGRESSO são adotadas por maioria simples (maior número de votos) dos delegados presentes em cada plenária. Como também o Conselho do ANDES-SN – CONAD – Congresso Nacional de Administração, instância deliberativa intermediária do ANDES/SN, delibera sobre

quaisquer matérias que, por determinação do CONGRESSO, lhe forem atribuídas. Cabe ao CONAD implementar o cumprimento das deliberações do CONGRESSO e regulamentar, quando necessário, suas deliberações.

Entretanto, para pesquisarmos o posicionamento do CNE, CRUB e ANDIFES em relação às proposições da diversificação e diferenciação institucional nos deparamos com dificuldades, pois não encontramos muitos documentos disponibilizados. Quanto a entidade oficial do governo CNE, em sua página virtual não há comentários nenhum acerca do binômio diversificação e diferenciação institucional. Encontramos sim, nas leituras dos posicionamentos da ANDES e em artigos de autores (as) pesquisadores (as) da temática da educação superior.

Nessa mesma direção, é que enfrentamos problemas semelhantes com a entidade CRUB, pois não encontramos livros em nossa biblioteca do período histórico estudado (1996-2006). Diante disso, fez-se necessário contactarmos com a sede da entidade em Brasília, para obtermos materiais e recebemos as revistas Educação Brasileira, a qual é publicada pelo CRUB com exemplares desde 1996 a 2006.

Quanto a ANDIFES, ao seguirmos o mesmo procedimento e explicitarmos a proposta de pesquisa, fomos orientadas a analisar a proposta desta entidade para a Reforma Universitária, que está disponível em sua página virtual.

Após a seleção dos documentos, fizemos a análise do conteúdo dos textos escritos, tais como: documentos oficiais, decretos, pareceres (Parecer nº 2/89 – Novo regime de Acesso ao Ensino Superior, Parecer nº 2/97 Proposta de Lei sobre Financiamento do Ensino Superior, Parecer nº 4/99 – Autonomia do Ensino Superior) Portarias, Medidas provisórias, Normas e Resoluções oriundas do MEC, CNE, MARE, objetivando afirmar a historicidade do objeto de pesquisa e pensar acerca das relações determinadas no contexto sócio-político-educacional.

O trabalho está organizado em 3 capítulos e considerações finais:

O capítulo 1, *Mudanças no mundo do trabalho, política e sociedade brasileira no contexto do século XX e limiar do século XXI*, apresenta um estudo acerca do processo de globalização e da política neoliberal, as quais desencadearam transformações principalmente no âmbito da organização do trabalho, da produção e, em especial, do papel do Estado. Problematisa ainda os ajustes político – econômicos destas políticas mais amplas e suas traduções em nível nacional, com ênfase nos anos de 1990, nos dois governos de FHC.

O capítulo 2, *Reconfiguração da Educação Superior – Diversificação e Diferenciação Institucional*, toma como referência os desdobramentos das alterações provenientes das políticas de globalização e neoliberais no mundo da produção e do trabalho, principalmente nas políticas educacionais brasileiras, em especial na Educação Superior, focando as regulamentações e, dentre elas, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96.

No capítulo 3, Educação Superior Pública e Privada sob o ponto de vista de órgãos do governo e civis, pesquisaremos as dimensões “diversificação” e “diferenciação” institucional como indutoras da expansão da Educação Superior privada a partir de análises de documentos dos órgãos civis ANDES / ANDIFES e CRUB, de 1996 a 2006.

Nas *Considerações Finais*, analisaremos as discussões apresentadas nos capítulos anteriores à apreensão do objeto de estudo – Diversificação e diferenciação institucional, procurando ampliar a problemática para novos olhares acerca da realidade que nos circunda e a necessidade constante de lutarmos por uma Educação laica, gratuita e de qualidade.

## **CAPÍTULO 1**

### **MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, POLÍTICA E SOCIEDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DO SÉCULO XX E LIMIAR DO SÉCULO XXI**

Este capítulo visa apresentar uma reflexão acerca das mudanças sócio - econômicas, político-culturais e sociais, no final do século XX e limiar do século XXI, e sua materialização nas políticas educacionais brasileiras, principalmente no que diz respeito à educação superior. Assim, tenta-se apreender as novas tendências no mundo do trabalho, a redefinição do papel do Estado diante dos desafios colocados pela globalização econômica e da política neoliberal, analisando os ajustes político-econômicos oriundos da política internacional, as ações realizadas e, em nível nacional a segunda metade dos anos de 1990 nos governos de FHC.

Os princípios fundamentais das políticas destacadas aqui contribuem para historicizarmos o objeto de pesquisa, uma vez que são estabelecidas relações entre o contexto sócio-político-econômico e educacional mais amplo e o objeto de estudo pesquisado: a expansão da educação superior.

#### **1.1. A relação entre a política neoliberal e suas interfaces no mundo do Trabalho e da Educação**

Inicialmente, cabe destacar que a discussão acerca da reconfiguração do trabalho e sua relação com a educação, nas últimas décadas do século XX, foram marcadas por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político e cultural, ocasionando uma reordenação em âmbito mundial. Assim, as influências desta nova configuração trazem à tona também reformas constantes nos sistemas educacionais, tanto em países periféricos quanto nos países desenvolvidos.

Na América Latina e no Brasil, os governantes, apoiados nas análises e estudos dos organismos e agências multilaterais, empenham-se em inserir os seus países no processo de mundialização e re-articulação do capital. Desse modo, um conjunto de políticas e estratégias têm sido efetivadas pelos governos em âmbito nacional. No governo de Fernando Collor de Melo, surge a preocupação em inserir o Brasil no quadro internacional, o que mostra novas possibilidades de competitividade no cenário da globalização. Portanto, assistimos a um momento de ênfase na questão da reforma do Estado e a expressão privatização neste momento é palavra de ordem. No governo de Fernando Henrique Cardoso, nos dois mandatos, as políticas e as estratégias foram voltadas para a continuidade da política econômica iniciada nos anos de 1990, preocupando-se com exportações, com programa de privatização das empresas estatais, buscando inserir o Brasil na economia globalizada. Assim, é que a partir de 1994, o programa que o elegeu é centrado em cinco metas: agricultura, educação, emprego, saúde e segurança. A reforma do estado também foi enfatizada e contemplada na reforma administrativa, na fiscal e na reforma da previdência social e privatização.

Nesse contexto, pode-se afirmar que nas últimas décadas o mundo do trabalho, em nível internacional e nacional, vem passando por transformações cada vez mais complexas, o que, conseqüentemente modifica as relações entre Trabalho e Educação.

Ao discutirmos os impactos das transformações do mundo do trabalho na educação, a relação entre emprego, educação e formação dos trabalhadores, bem como as mudanças econômicas, socioculturais e educacionais que subjazem a sociedade na atualidade, expressas também nas políticas de formação do trabalhador, é de fundamental importância que articulemos as variáveis macro e micropolíticas que influenciam tais áreas. Ou seja, necessitamos conhecer, analisar e tentar apreender tais impactos tanto no mundo do trabalho como na área educacional buscando subsídios teóricos para compreendermos os seus desdobramentos, especialmente na esfera da educação.

Essas questões mais gerais são fundamentais para se entender o significado e a ideologia presentes na formação profissional. Esta deixou de ser apenas o campo restrito do adestramento na empresa, dos cursos profissionais no sistema escolar e graduação, compondo um eixo de reflexão diante dos problemas maiores postos pela reestruturação produtiva, pelas transformações tecnológicas e organizacionais, pelo desempenho estrutural, pelas crises do movimento sindical e

pela emancipação dos trabalhadores em um mundo cada vez mais desumanizado pelas exigências do capital.

Entretanto, com o objetivo de explicitar essas mudanças no mundo do trabalho, é interessante frisar que essa nova dinâmica de organização social se inicia, primordialmente, a partir dos anos de 1970 do século passado, apresentando como cenário propício para sua consolidação a crise do modelo fordista e do *Welfare State*, e, junto a isso, uma profunda recessão e crise fiscal compondo as dificuldades de o Estado administrar as contradições próprias do movimento do capitalismo.

Na década de 1970, o Estado de Bem-Estar Social, que é conhecido como expressão da ordem internacional capitalista e do fordismo, no período de pós-guerra, começou a dar sinais de esgotamento, tornando-se cada vez mais difícil conciliar serviços públicos, direitos sociais e trabalhistas. Embora o “Estado de Bem – Estar Social”, seja expressão da ordem internacional capitalista, ele assume especificidades no âmbito do movimento do capital.

O sistema fordista já nos anos de 1960 apresentava indícios de problemas; e, no período de 1965 a 1973, foi se mostrando incapaz de conter suas contradições. De modo geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo para conter as contradições inerentes ao capitalismo. Essas dificuldades podem ser mais bem apreendidas por uma palavra: rigidez. Portanto,

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção de massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora, o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. (HARVEY 1989, p. 135).

O autor ainda discorre que a rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que os programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc) aumentavam sob a pressão para se manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. Segundo o autor, o único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, na capacidade de imprimir moeda em qualquer

montante que parece necessário para manter a economia estável. Assim, começou a onda inflacionária que acabaria por aprofundar a expansão do pós-guerra.

Bernardo (2004) afirma que, de uma maneira ou de outra, a onda de insatisfação dos operários ampliara-se praticamente a todo o mundo, numa escala sem precedentes. De acordo com esse autor, nunca o sistema global capitalista havia se deparado com uma ameaça tão forte. Esse conjunto de contestações, reforçando-se reciprocamente, constitui a motivação profunda da grande crise econômica mundial iniciada em 1974, que se apresentou como uma crise do taylorismo.

Dessa forma, o êxito crescente obtido pela resistência dos trabalhadores, que se opunham ao taylorismo, fez com que os administradores de empresas fragmentassem ou mesmo dispersassem a força de trabalho, em vez de concentrá-la em unidades produtivas enormes.

Em outras palavras, os capitalistas perceberam que quem sabia usar a inteligência para lutar, era capaz de usá-la para também gerir.

Essa afirmação pode ser assim compreendida:

O toyotismo - empregando aqui o termo numa acepção muito genérica - resultou desta dupla tomada de consciência por parte dos capitalistas, de que era necessário explorar a componente intelectual do trabalho e que era necessário fragmentar ou mesmo dispersar os trabalhadores. Os capitalistas conseguiram assim no ano de 1974 e puderam encetar um novo período de acumulação acelerada do capital, obrigando a classe trabalhadora a lutar num terreno novo, para o qual ela está muito longe ainda de ter encontrado as formas de contestação adequadas. (BERNARDO 2004, p.80)

Em suma, podemos analisar, pelas reflexões de Bernardo, que um dos primeiros aspectos para definir o toyotismo é a exploração do componente intelectual do trabalho - o que o taylorismo fora incapaz de realizar, isto é, não aproveitou os conhecimentos técnicos que os trabalhadores iam obtendo e acumulando durante o processo de produção. Desse modo, ao contrário do que acontecera nas modalidades clássicas de taylorismo, no toyotismo as administrações de empresa pretendem assimilar a totalidade dos conhecimentos técnicos, e as suas capacidades de gestão adquiridas pelos trabalhadores, e incorporá-los no processo de produção, de forma a aumentar-lhe a eficiência.

Assim, em vez de romper com os princípios básicos do taylorismo, o toyotismo prolongou-os no que concerne à intensificação do trabalho, que passou a ser multifuncional, e aplicou-os de maneira inovadora aos problemas específicos do trabalho intelectual, uma vez que no toyotismo a apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que emergem da introdução de máquinas do processo de trabalho, configura um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada dos ciclos de acumulação e recuperação da sua rentabilidade.

Exemplificando essa informação, encontramos a microeletrônica, a qual desempenha nesta ilustração um papel crucial, na medida em que a informática continuamente obtém, armazena e seleciona, quando necessário, os resultados da inteligência prática dos trabalhadores, e a automatização permite aplicar diretamente esses resultados nas operações executadas por máquinas e instrumentos. Outra consequência da difusão da microeletrônica e da automatização para Bernardo (2004) é o do fato de as mesmas terem levado, em diversos setores, a demissões maciças de trabalhadores. De um lado, prescindiu-se de trabalhadores cuja qualificação, que aceitaram ser de nível muito elevado, já não eram importantes para a nova maquinaria instalada, enquanto que, por outro lado, foram demitidos trabalhadores não qualificados, cujas tarefas passaram a ser feitas pelas máquinas automáticas.

Tal fato aconteceu porque se incluiu nos programas da nova maquinaria a inteligência coletiva dos trabalhadores que ela estava a substituir. Entretanto, essa nova maquinaria requer a seleção de outros tipos de trabalhadores, providos de novas qualificações. Em outras palavras, o toyotismo exige constantemente um deslocamento das qualificações e uma requalificação nos empregos mais qualificados.

Nesse novo cenário, não podemos nos esquecer que o toyotismo foi um dos agentes da reorganização neoliberal do capitalismo, e nele, como já foi dito, muitos (as) trabalhadores (as), freqüentemente providos de excelentes qualificações, que antes encontrariam nas grandes firmas empregos estáveis e relativamente bem remunerados, não conseguem, no presente momento, mais do que contratos a prazo ou lugares a tempo parcial, o que permite aos patrões uma adaptação rápida às oscilações da economia, provocando a diminuição ou o aumento da força de trabalho sem compromissos duradouros. Em síntese, mais do que o desemprego é a fragmentação da força de trabalho e a precarização do assalariamento que marcam atualmente a situação da maior parte da classe trabalhadora.

Harvey ainda propõe que (1989) podemos analisar toda essa situação a partir das décadas de 1970 e 1980, período este conturbado devido à reestruturação econômica e ao reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta.

“A acumulação flexível, como é denominada para este autor, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, ou seja, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Harvey (1989) discorre ainda que a acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado de “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Desta forma, a estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética “pós-moderna”<sup>3</sup>, que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. Nesse sentido, o mais interessante na atualidade é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica, das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho nos mercados de consumo.

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva, porém, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do

---

<sup>3</sup> ... as questões relativas à razão, à ciência, à objetividade, à verdade, ao progresso e à revolução são questões da modernidade e, portanto, relacionam ao velho; ao contrário deste, os novos movimentos sociais, culturais e intelectuais de crítica à sociedade caminham na direção de uma nova perspectiva que valoriza o fragmentário, o microscópio, o cotidiano, o singular, o efêmero, o imaginário, a subjetividade. Esses movimentos, de forma direta ou indireta, estão relacionados ao diversificado movimento intelectual de crítica à modernidade e à razão moderna...ou pós-modernidade. (LOMBARDI 2005, p. 09)

mais novo produto, da mais recente descoberta científica implica na possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva.

Desse modo, o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas e universidades; e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal. Nesse sentido, a produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, bem como assumiu cada vez mais um cunho comercial como percebemos a existência de inúmeras multiplicações de muitos sistemas universitários nesse mundo capitalista.

A estrutura desse sistema financeiro global alcançou tal grau de complexidade que ultrapassa a compreensão da maioria das pessoas, o único ponto de consenso é que alguma coisa significativa mudou drasticamente no modo de funcionamento do capitalismo a partir de mais ou menos 1970. Começamos a explorar o que se pode definir como a principal causa de todas estas transformações - o neoliberalismo.

Anderson (1995) salienta que o neoliberalismo surgiu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de *Bem-Estar*. Para Anderson, o texto de origem do neoliberalismo é o Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciado como uma ameaça letal à liberdade não somente econômica, mas também política.

Ademais, a hegemonia desse programa não se realizou do dia para a noite. Em 1979, surgiu a oportunidade de implementar a política neoliberal, pois na Inglaterra foi eleito o governo Thatcher, o primeiro país de capitalismo avançado publicamente empenhado em por em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos EUA.

O ideário do neoliberalismo trazia consigo novos fatores e processos (econômicos, políticos e culturais) em que se ampliam, nesse contexto, as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional. Desse modo, podemos perceber que essa política foi consolidada, propiciando o fortalecimento do predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. Nessas regiões do capitalismo avançado, assistiu-se, nos anos de 1980, o triunfo da ideologia neoliberal.

Assim,

(...) o dinamismo continuado do neoliberalismo como força ideológica em escala mundial está sustentada em grande parte hoje, por este “efeito de demonstração do mundo pós-soviético. Os neoliberais podem gabar-se de estar a frente de uma transformação sócio-econômica gigantesca, que vai perdurar por décadas. (ANDERSON 1995, p.19)

Cabe questionarmos o que, na prática, fizeram estes governos neoliberais no período acima. Anderson responde-nos que os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, contribuindo para o aumento do número de greves; impuseram uma nova legislação anti-sindical, cortaram gastos sociais e lançaram um amplo programa de privatização. Enfim, esse pacote de medidas para o autor é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países do capitalismo avançado.

Para Ianni (1998), sob o neoliberalismo foram recriados as condições e os ingredientes do nazi-facismo. Enfim, o capital global não fermenta somente o neoliberalismo, mas também o nazi-facismo, que pode ser evidenciado como uma fábrica na qual se multiplicam as desigualdades, tensões e contradições sociais.

Diz ainda que o predomínio do neoliberalismo, como prática e ideologia, conduz não somente a uma guerra sem fim contra o socialismo, bem como se opõe à social-democracia. Isto é, em vez de socialismo ou social-democracia, o capitalismo, mas sempre preservando e aperfeiçoando o planejamento das corporações transnacionais e das organizações multilaterais, inclusive para fazer face às crises do capitalismo.

## **1.2. Redefinições no papel do Estado Brasileiro face às tendências mundiais**

Percebemos que a reforma do Estado pregada pelos neoliberais pretende criar uma espécie de Estado gerencial, enxuto. O que claramente é evidenciado no Brasil. Entretanto, para compreendermos esta política, nos embasaremos em alguns escritos de Oliveira (1999).

De acordo com o autor, na base de uma “naturalização” da política neoliberal destacam-se dois fenômenos:

o primeiro fenômeno diz respeito às burguesias e seu processo de intensa subjetivação da acumulação de capital, da concentração e da centralização, cujo emblema e paradigma é a globalização, que expressa a privatização do público, ou ideologicamente, uma experiência subjetiva da desnecessidade aparente, do público. O segundo processo pode ser evidenciado no que se tem chamado de a perda da centralização do trabalho, ou seja, as profundas modificações da classe operária. (OLIVEIRA, 1999, p. 57).

Notamos que sob a égide da presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos anos de 1990, encontra uma política “policial”, pois o mesmo tenta anular e destruir a política construída pelas classes dominadas. De acordo com Oliveira (1999), o intenso processo de alteração do papel do Estado levou a uma subjetivação perigosa por parte das burguesias, o que é denominado de privatização. A privatização das empresas estatais é apenas a forma mais aparente, visto que se trata realmente, e de forma radical de privatização do público. Aliás, a este respeito, Oliveira também nos alerta que esta privatização se dá sem a correspondente publicização do privado, que foi a contrapartida, ou a contradição, que construiu o sistema do Estado do Bem - Estar. Em síntese, para este autor, a privatização é uma falsa consciência de desnecessidade do público.

Na verdade, muito mais problemática fica a discussão da desarticulação entre público e privado ao considerarmos o uso que Bresser Pereira faz do termo publicização, para dizer, na verdade, processo de privatização, isto é, a retirada do âmbito estatal e a transferência para a sociedade civil e o mercado dos serviços e políticas sociais e assistenciais.

O novo contexto capitalista, caracterizado pela mudança nos padrões de competição no mercado, é apontado para justificar a busca de alternativas correspondentes ao que tem surgido enquanto novas necessidades de qualificação da força de trabalho.

Frente a isso, entram em cena alterações também no âmbito educacional, uma vez que a formação anterior à década de 1990 estaria obsoleta e não corresponderia às exigências da reestruturação da produção, pois esta, para Fidalgo e Machado (1999-2000), estaria promovendo uma grande revisão dos seus conceitos e práticas, uma mudança de peso nos seus métodos de produzir, de fazer a gestão e a organização das empresas e do trabalho.

Em seus estudos, Ianni (1998) esclarece-nos que a globalização de que se fala em todo o mundo significa principalmente globalização do capitalismo, mas de um capitalismo no qual predomina o neoliberalismo. A política de globalização e a lógica seguida naturalmente visam a

inserção dos países periféricos no mercado mundial e conseqüentemente ao processo de descentralização de políticas públicas. Nessa direção, tenta-se delegar para o Estado o papel apenas de coordenador destas políticas enquanto a comunidade local assume a execução. Para adentrarmos na lógica de minimização do Estado dialogaremos novamente com Bernardo (1998), o qual afirma que o capitalismo é um sistema economicamente totalitário, que domina durante vinte e quatro horas por dia a vida do trabalhador. Nesse sentido, o autor propõe a utilização dos conceitos de Estado Amplo e Estado Restrito em termos de:

Por oposição ao Estado Restrito, que inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais, o Estado Amplo inclui todas as formas organizadas de poder das classes dominantes. Defino assim, as empresas como os elementos constitutivos do Estado Amplo. Em sentido estritamente político, sempre que eu falar de empresas estou me referindo aos órgãos do Estado Amplo, e sempre que eu mencionar o Estado Amplo estou me referindo ao funcionamento das empresas enquanto aparelho de poder. (BERNARDO 1998, p.41)

Isso significa que em âmbito mundial, o capitalismo tem-se organizado sempre em modalidades de articulação do Estado Restrito com o Estado Amplo. A articulação entre os dois aparelhos políticos, que de início se dava do Estado Restrito em direção ao Estado Amplo, através de organismos reconhecidos constitucionalmente e hegemonizados pelo Estado Restrito, passou gradativamente a processar-se mediante o que o autor conceitua de “*os lobbies*”.

Em vista disso, muitas instituições econômicas e administrativas, que inicialmente faziam parte do quadro do Estado Restrito, passaram gradualmente à égide do Estado Amplo, confirmando, então, o declínio das instituições do Estado Restrito e a ênfase do Estado Amplo, devido às características assumidas paulatinamente pela transnacionalização da economia, a partir da década de 1960.

Nessas circunstâncias, Bernardo (1998, pp 47-48) sintetiza: “As companhias transnacionais são elas mesmas um poder, o mais importante na época atual e o que agora se denomina neoliberalismo não é mais que a hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais, enquanto determinantes do Estado Amplo”.

Como exemplo disso, podemos citar as privatizações, pois estas são o reconhecimento jurídico formal de um processo que se iniciou desde muito e que consiste na transferência de instituições do âmbito do Estado Restrito para o Estado Amplo.

Bernardo (1991) afirma que o Estado Restrito é o Estado clássico de forma centralizada, sob controle dos capitalistas. O Estado globalmente considerado e a integrabilidade da superestrutura política resultam da articulação de ambos. No cenário transnacional ocorre o avanço do Estado Amplo em detrimento do Estado Restrito.

O Estado Restrito assume uma postura nacional, em defesa dos interesses transnacionais. Pressupõe-se que a introdução de alguns princípios ou termos na área educacional está pautada em idéias político-neoliberais, enfatizadas pelo mercado, constituindo, assim, parte do que muitos autores denominam de economização da educação. Tais idéias frisam a importância da liberdade individual e da necessidade da restrição do papel intervencional do Estado, bem como a sua interferência na vida dos (as) cidadãos (ãs). Em outras palavras, prevalece a valorização das políticas do mercado em detrimento das formuladas pelo Estado nas questões sócio-econômicas e político-culturais.

De acordo com Boron (1999), este movimento ideológico, que orienta a política neoliberal, possui uma doutrina coerente, autoconsciente, militante e decidido a transformar todo o mundo à sua imagem em escala mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado.

Para melhor compreender a redefinição do papel do Estado nesse cenário, necessariamente temos que nos remeter a novos condicionantes, intrínsecos ao contexto dos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo, objetivando um projeto de modernização capitalista. Em síntese, podemos dizer que a redefinição do papel do Estado, em grande parte, tem influência, mais ou menos direta, dos processos de globalização cultural e de transformação do capital.

Assim, os projetos neoliberais de sociedade e de educação, que os neoliberais querem realizar nos países em desenvolvimento, por exemplo, no Brasil - é justificado através do uso legitimado de políticas de ajustes econômicos e estruturais conduzidas por multilaterais, FMI (Fundo Monetário Internacional) e BM (Banco Mundial), com intuito de subsidiar uma maior internacionalização do capital, ou da mundialização do capital. Nesse sentido, a realização de intermináveis reformas constitucionais e administrativas neste país, em numerosos setores da administração pública, para Sander (2001), se destina a cortar custos, não necessariamente para melhorar o desempenho, mas para melhorar o atendimento a imposições externas.

O movimento em âmbito nacional em busca de governos menores é uma pressão do capitalismo sem precedentes, com objetivo de privatizar muitas das atividades que, mesmo sendo de natureza social e pública, como a segurança pública, deveria estar nas mãos do Estado.

Segundo Pimenta (1998), a discussão acerca do processo de transformação do Estado no contexto das grandes tendências mundiais está relacionado à globalização. Salienta-nos que o Estado está abandonando algumas funções e assumindo outras; o setor público passa de produtor direto de bens e serviços a indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado frágil, inovador e democrático. Este novo papel será desempenhado através de um consenso de que é necessário reformar o Estado e que para isso existem muitos caminhos possíveis, basicamente baseados em um dos três grandes dogmas institucionais da nossa época: o mercado, o Estado e a comunidade.

O autor ainda afirma que o Estado liberal do século XVIII foi um Estado mínimo, composto de um pequeno núcleo estratégico e exercendo apenas funções típicas de Estado - tais como: defesa nacional, arrecadação e diplomacia, entre outras. O Estado de Bem-Estar, emergente nos séculos XVIII e XX, ampliou seu campo e passou a atuar diretamente na área social e a intervir no domínio econômico, ou seja, aplicava remédios keynesianos às crises econômicas. Já o Estado social liberal, como tem sido recentemente conceituado por Bresser Pereira, mantém um amplo campo de ação na promoção dos serviços sociais e coordenação da economia, mas com a operação e a execução preferencialmente descentralizadas e sujeitas a uma maior competição.

Assim, a flexibilidade administrativa aliada ao controle de resultados, na afirmação deste autor, deve transformar o Estado em uma organização mais ágil, mas com sua ação descentralizada. Nesse sentido, o Estado será essencialmente regulador, e não executor, e as suas atividades que permanecerem sob sua responsabilidade passam a ser executadas de forma descentralizada, porém com um novo componente: a contratação de entidades ou empresas privadas.

Para este autor, o Estado, nas propostas do BM, é fundamental no processo de desenvolvimento econômico e social, mas não como agente direto do crescimento, e sim como sócio, atuando como elemento catalisador e impulsionador deste processo. Isso, entretanto, não significa manter o Estado como ele é hoje. Mesmo mantendo o Estado como uma instituição importante no contexto da sociedade sem reduções drásticas e desmotivadas, é preciso delimitar a

área de atuação do poder executivo, e para isso existem três mecanismos principais: privatização, publicização e terceirização.

Pimenta (1998) define que a privatização seria a venda de ativos públicos que não devem mais permanecer dentro do setor público; publicização trata-se de transformar órgãos estatais em entidades públicas não-estatais, de direito privado e sem fins lucrativos, que recebem recursos do orçamento público, além de outras fontes possíveis. Já a terceirização é a contratação externa de serviços a serem prestados por terceiros.

Portanto, todas estas tendências aportam para uma nova filosofia de gestão baseada no processo de reforma da administração pública burocrática com a conceituação de oito princípios básicos definidos por Pimenta: desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão.

O autor explicita-os (1998) afirmando que a desburocratização é a retirada de obstáculos processuais à implantação de uma gestão mais flexível e responsável. Muda-se o Estado de decretador para negociador. Substitui controles burocráticos por efetividade. É o desmonte do Estado produtor, interventor e protecionista.

Desse modo, a desburocratização deve ser realizada com modernização, usando a tecnologia da informação para mudar a cultura nas organizações e construir uma administração flexível e conectada dentro dos padrões de um Estado globalizado.

Descentralização pode ser conceituada de três formas: a descentralização interna (de cima para baixo na estrutura administrativa do setor público), num processo decisório em que se delega competências e responsabilidades entre os diversos níveis hierárquicos.

A descentralização externa (de dentro para fora da estrutura do Estado), ou seja, de dentro da estrutura do Estado para a sociedade, tanto para a sociedade organizada em empresas privadas quanto para entidades sem fins lucrativos, tais como associações e cooperativas.

Por último, a descentralização entre os níveis de governo, fortalecendo o poder local, em que o nível mais alto só deve executar aquilo que o nível abaixo não pode, isto é, delegando o máximo ao poder local.

O terceiro princípio é o da transparência, que é colocada como fundamental para substituir controles burocráticos por controles sociais. Se a administração pública se torna desburocratizada e flexibilizada, é necessário dar maior publicidade às suas ações para controlar o bom uso dos recursos utilizados.

O quarto princípio é da *accountability*, que significa contabilizar resultados, controlar e avaliar se os objetivos propostos foram atingidos com a produtividade e a qualidade preestabelecidas.

Conectado a este princípio está o da ética, já que a flexibilidade administrativa às vezes abre caminho para a má utilização de recursos, e a corrupção é combatida através da implantação de códigos de ética, da criação de conselhos, da permanente difusão de princípios e normas e da aplicação de punições com mecanismos ágeis e eficazes.

No sexto princípio, o profissionalismo, é imprescindível adotar o mérito como mecanismo de legitimação organizacional para atrair, reter, desenvolver e motivar pessoal de “alto calibre”.

O sétimo princípio é o da competitividade. Nesta, o Estado Social Liberal não executa diretamente todas as suas ações, mas descentraliza e contrata externamente grande parte dos seus serviços, torna-se importante estimular a competitividade entre os seus fornecedores, mesmo no caso da inexistência de mercado.

O último princípio é o do enfoque no cidadão, sendo importante valorizar o cidadão como principal consumidor dos serviços públicos e adotar pesquisas de satisfação de usuários como parâmetro para avaliação de desempenho no setor público.

Em resumo, Pimenta (1998) diz que esses oito princípios não esgotam todas as ações estratégicas possíveis no atual processo de reforma do Estado, mas englobam parte das diretrizes encontradas nas reformas administrativas no mundo; exemplificando: o processo de reforma gerencial da administração pública brasileira.

De acordo com esse autor, a reforma administrativa brasileira engloba iniciativas em todos os campos analisados acima, com uma concentração em desburocratização, descentralização, transparência, avaliação de resultados e profissionalismo, mas com perspectivas em ética, competitividade e enfoque no cidadão. Trata-se de uma reforma recente, de menos de uma década, porém, já são constatadas transformações profundas na administração pública, pois os princípios gerais da atual reforma gerencial no Brasil, para Pimenta (1998), são totalmente compatíveis com a análise dos impactos das grandes tendências mundiais no processo de transformação do Estado, pois tais princípios passaram a transformar-se em programas de ação concretos e estruturados apenas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir do ano de 1995.

Bresser Pereira (1998) diferencia as atividades exclusivas do Estado dos serviços sociais e científicos competitivos e da produção de bens e serviços para o mercado, e propõe a criação de novas instituições - “agências exclusivas” e “organizações sociais”. As atividades exclusivas são compostas principalmente pelo núcleo estratégico do Estado, no qual as políticas públicas são definidas e os serviços de fiscalização e controle são exercidos pelo poder do Estado. Tais serviços devem ser realizados por agências executivas e de acordo com o modelo britânico. Já os serviços sociais e científicos, em sua análise, continuam pertencendo e sendo custeados pelo Estado, porém necessitam ser gradualmente “publicizados”, isto é, transformados em entidades sem fins lucrativos, públicas não-estatais, que, ao obterem autorização do Poder Legislativo para participar do orçamento público, passam a ser chamadas de “organizações sociais”.

No entanto, as empresas, que produzirem bens e serviços para o mercado e forem controladas e remuneradas por este, continuarão a ser privatizadas. Em síntese, para Bresser Pereira (2006), se o Estado do século XX atendeu aos direitos sociais propiciando diretamente os serviços sociais, contratando burocratas estatais, o Estado do século XXI deverá garantir estes direitos especialmente através da contratação de entidades públicas não-estatais, mais competitivas, mais eficientes e mais bem controladas pela sociedade, pois a questão central atualmente é como reconstruir o Estado, ou seja, como redefinir um novo Estado em um mundo globalizado.

Nessa perspectiva, Bresser Pereira (2006) afirmava que, para a existência de uma administração pública moderna e eficiente e quanto o processo de capitalismo em que estamos inseridos, seria necessário flexibilizar o estatuto de servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado. Claro que os funcionários civis, os intelectuais e a imprensa reagiram a isto de forma negativa. Porém, depois de algum tempo, inicialmente os governadores estaduais foram aderindo às propostas e, assim, prefeitos, empresários, imprensa e por último a opinião pública. Bresser Pereira (2001) afirmava que, após estes apoiarem, a reforma passaria a ser vista como uma necessidade crucial tanto internamente quanto exigida pelos investidores estrangeiros e pelas agências financeiras multilaterais.

Nesse sentido, Bresser Pereira (2006) argumenta que a reforma provavelmente significa reduzir o Estado, e sabemos que fundamentalmente é isto o que acontece, ou seja, o Estado passou a diminuir o seu papel de produtor de bens e serviços e a ampliar suas funções no financiamento de atividades que promovam a competitividade internacional de indústrias

brasileiras. Particularmente, a reforma apresenta como seu objetivo principal aumentar a capacidade de governar, isto é, a capacidade efetiva do governo transformar suas políticas em realidade, através do ajuste fiscal e da privatização, tornando o serviço público semelhante ao capitalismo contemporâneo especialmente nos anos de 1990.

Em resumo, visto que como os direitos públicos começaram a adquirir espaço, os defensores da proposta de Reforma do Estado iniciam a discussão da necessidade de mudar as duas instituições criadas para proteger o patrimônio público. Assim, afirmavam que a democracia deveria ser aprimorada para se tornar mais participativa e direta. Já a administração pública burocrática teria que ser substituída por uma administração pública gerencial, uma vez que, para o ministro, a administração burocrática é lenta, concentra-se no processo, é cara, auto-referida, e não é orientada ao atendimento dos (as) cidadãos (as), fazendo necessária uma administração não apenas profissional, mas eficiente, orientada para o atendimento das demandas dos (as) cidadãos (as) clientes e controlada por resultados.

A eficiência na proposta da nova administração significa mover bens públicos e semipúblicos, cabendo ao Estado, direta ou indiretamente, produzi-los e financiá-los, sob o argumento de reduzir os gastos da máquina pública. São características básicas da administração pública gerencial (2001 p. 28):

(...) orientada para o (a) cidadão (a) e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança, como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e a inovação; utiliza o contato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos. (BRESEIRA PEREIRA 2001, p.28)

Um detalhe interessante, porque nos possibilita compreender melhor o “espírito” da administração pública gerencial, é que esta é identificada com as idéias neoliberais, uma vez que são implantados programas de ajuste estrutural que visam a enfrentar a crise fiscal do Estado, como condição necessária para um governo forte e efetivo, visando ainda em especial, duas metas: redução dos gastos públicos, em curto prazo, e o aumento da eficiência mediante uma orientação gerencial, em médio prazo.

Além de apresentar um governo forte e efetivo, toda administração pública gerencial considera o (a) cidadão (a) como um consumidor, daí a necessidade de apreciar o indivíduo tanto no sentido econômico, quanto no sentido político. Enfim, a idéia geral é descentralizar, delegar

autoridade. Exemplificando, nas atividades exclusivas, a administração deve ser descentralizada; nos serviços não-exclusivos, a administração deve ser mais que descentralizada - tendo que ser autônoma: a sociedade civil dividirá com o governo, as tarefas de controle.

Assim, a proposta de reforma do aparelho estatal conta com 4 setores no interior do Estado: a) o núcleo estratégico do Estado; b) as atividades exclusivas do Estado; c) os serviços não-exclusivos ou competitivos; d) a produção de bens e serviços para o mercado.

Bresser Pereira explicita-os da seguinte forma:

No núcleo estratégico são definidas as leis e as políticas públicas. É um setor relativamente pequeno, formado no Brasil, no nível federal, pelo presidente da República, pelos ministros de Estado e pela cúpula dos ministérios, responsáveis pela definição das políticas públicas, pelos tribunais federais encabeçados pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Ministério Público. Nos níveis estadual e municipal existem núcleos estratégicos correspondentes. Atividades exclusivas de Estado são aquelas em que é exercido o “poder do Estado”, ou seja, o poder de legislar e tributar. Incluem a polícia, as forças armadas, os órgãos de fiscalização e de regulamentação, e os órgãos responsáveis pelas transferências de recursos, como o Sistema Unificado de Saúde, o sistema de auxílio-desemprego. Os serviços não-exclusivos ou competitivos do Estado são aqueles que, embora não envolvendo o poder do Estado, são realizados ou subsidiados por ele por serem considerados de alta relevância para os direitos humanos (educação, saúde) ou por envolverem economias externas, não podendo ser adequadamente recompensados no mercado através da cobrança dos serviços. Existem três possibilidades com relação aos serviços não-exclusivos: podem ficar sob o controle do Estado, podem ser privatizados e podem ser financiados ou subsidiados pelo Estado, mas controlados pela sociedade, sendo convertidos em organizações públicas não-estatais. (BRESSERT PEREIRA 2001, p.258-259)

Portanto, a produção de bens e serviços para o mercado é realizada pelo Estado através das empresas de economia mista, que operam em setores de serviços públicos e/ou em setores considerados estratégicos no capitalismo - clara separação entre estado e mercado. Com isso, analisamos que tais propostas do ministro do MARE trouxeram uma verdadeira confusão de termos, em que o direito público foi confundido ou identificado com o direito estatal; o direito privado foi identificado como contemplando as instituições não-estatais sem fins lucrativos, mas que são públicas. Na perspectiva de Pereira, o público não se confunde com o estatal, pois o espaço público é muito mais amplo que o estatal, uma vez que pode ser estatal ou não-estatal. Porém, mais confusa ainda é o fato de a expansão da esfera pública não-estatal não significar em

absoluto a privatização de atividades do Estado, mas uma ampliação do caráter democrático e participativo da esfera pública, subserviente a um direito público renovado e ampliado.

Percebemos que as políticas neoliberais orientam para uma profunda reforma do nosso sistema escolar na contemporaneidade, segundo a qual uma das grandes operações estratégicas desta política consiste em transferir a educação da esfera das políticas públicas para a do mercado. Assim, podemos elencar algumas categorias que passam a existir a partir da proposta da Reforma do MARE, entre elas: Reforma do Estado, Reforma Educacional, Neoliberalismo, Globalização, Políticas Neoliberais, Descentralização, Privatização, Modernização, Flexibilização, Mercantilização.

Sendo assim, nessa reforma, mesmo sendo recente, os programas de ação concretos e estruturados passaram a se materializar em 1998, ou seja, nos dois governos de FHC, trazendo transformações profundas na administração pública, em que os princípios gerais da atual reforma gerencial são totalmente compatíveis com a análise dos impactos das grandes tendências mundiais (organismos multilaterais) no processo de transformação do Estado.

Diante disso, Bresser Pereira (2001) afirma que no processo de reforma é fundamental o apoio da alta burocracia e das elites modernizantes do país, o que inclui a alta administração pública; apoio este já conseguido. Assim, a resistência à reforma localizava-se, principalmente, para o ministro, nos setores médios e baixos do funcionalismo, nos seus representantes corporativos sindicais e partidários que se julgavam de esquerda.

Neste quadro, em que está explícita a alteração do papel do Estado, cabe questionar o histórico dessa mudança e a atual reconfiguração do papel do Estado. Na tentativa de responder tal questão, o pano de fundo para discussão está pautado na redefinição do papel do Estado nos seguintes termos:

...O Estado genericamente entendido como a organização política que a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, tem exercido, entre outras, funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista. (AFONSO, 2001, p.77)

Oliveira (2001) enfatiza que a globalização reflete os desenvolvimentos econômicos, culturais e políticos que parecem operar a um nível muito além do Estado-Nação. No mesmo sentido, Sander (2001) salienta que este processo histórico, que alguns denominam processo civilizatório, e outros definem como processo colonizador, e que muitos hoje preferem chamar processo globalizador, está associado a poderosos processos de expansão e mundialização, isto é, expansão da propriedade e do comércio, do poder e da fé, conquista econômica, política e cultural.

Esse autor ainda destaca que hoje permanece o encontro de dois mundos como em 1500: o processo civilizador hoje como ontem, continua sendo colonizador. O que hoje é considerado novo são os protagonistas, os espaços, as mudanças impulsionadas em grande medida pela revolução no transporte e no mundo da informação e das comunicações, providos principalmente pelo capitalismo transnacional.

Pelo exposto, podemos entender que:

Muito diferente é a condição sob a qual vivemos nós, e o Estado hoje se constitui quase uma ficção e ao mesmo tempo está muito próximo, às vezes desagradavelmente próximo, logo (...) esta complexa e abstrata condição da cidadania moderna na qual o indivíduo não é mais parte essencial do Estado, mas é por ele investido da condição de cidadão, determinado e codificado enquanto contribuinte, eleitor, trabalhador, mutuário, motorista, proprietário, desempregado e assim por diante... (GANDINI 1992, p.3)

É importante sublinhar o conceito de Estado, a partir da interligação entre cidadania, propriedade, esfera privada e esfera pública, isto é, um processo de desenvolvimento moderno de organização política, apresentando a constituição de um domínio pública, caracterizada não mais pela participação direta dos (as) cidadãos (as), mas sim pela representatividade. Esta representação caracteriza-se pelo Estado como o detentor do poder de atribuir o caráter público ou privado às coisas, às pessoas ou às ações. Nesse sentido, temos muitos exemplos reconhecendo tal característica do Estado Moderno, constituindo-se como “organizador da sociedade”.

Tais afirmações apontam o Estado Moderno como “organizador” da sociedade e revelam - nos que a educação tende a ser vista como um “instrumento político” neste processo, uma vez que se utiliza da educação como principal recurso para a construção de uma nova ordem social e

como forma de criar condições que permitam a administração do Estado com o argumento de alcançar todo e qualquer indivíduo.

Exemplificando, podemos encontrar a relação entre o surgimento da maioria das nações com seu estágio específico de desenvolvimento tecnológico e econômico, com a expansão da alfabetização ou da escolarização em massa. Firma-se, assim, a chamada sociedade global da informação, a qual está apoiada numa nova economia, cuja base é a utilização eficiente do conhecimento.

Em síntese, a redefinição do papel do Estado, em grande parte, tem influência, mais ou menos direta, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo.

### **1.3 As políticas educacionais e a relação com o Banco Mundial**

Como já foi discutido anteriormente, na contemporaneidade, a educação brasileira está sendo regulada por políticas de organização internacionais - o BM e o FMI dentre outros. Estudiosos (as) têm se dedicado a mostrar o avanço de acordos entre o Brasil e as exigências internacionais, dentre eles podemos citar Vieira (2001).

A autora destaca que assim como no passado, quando o Brasil recorreu a recursos externos para a solução de seus problemas na área da educação, o grande impulso da ajuda internacional ocorreu nos anos de 1950, mediante a assinatura de alguns convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, através da *United States Agency for International Development (USAID)*, mais conhecidos como Acordos MEC-USAID. Assim, os anos de 1990 representam nova onda de acordos internacionais, em que redescobrem a educação como um campo fértil de investimentos.

Segundo Vieira (2001), muitos autores têm associado o início de uma articulação internacional a partir de uma agenda prioritária para a educação realizada em Jontien, Tailândia (5-9/3/1999) – a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

É o que podemos constatar nas palavras da autora (2000, p.63) “a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jontien, Tailândia, mar./1990) estabelece um quadro mais amplo para a definição de tais compromissos no âmbito das políticas internacionais, regionais e nacionais para a educação”.

Podemos extrair dessas palavras que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo, a partir da referida Conferência.

Para Vieira (2001), é importante assinalar que, além da Conferência de Jontien trazer parâmetros que surtem efeitos sobre o delineamento da política educacional no Brasil, a partir de 1990, a reunião do grupo dos nove países integrantes do EFA-9, realizada em dezembro de 1993, em Nova Delhi, também representa uma política educacional subsequente. A iniciativa foi lançada em Nova Delhi - Índia, em 1993, no âmbito do EFA, por ocasião da Reunião dos Chefes de Estado dos nove países em desenvolvimento com maior população: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Pela Declaração de Nova Delhi, os Chefes de Estado assumiram o compromisso de universalizar a educação primária (especialmente para as meninas, mulheres e grupos marginalizados ou minoritários) e reduzir o analfabetismo em seus respectivos países.

Sintetizando:

É a partir da Conferência de Jontien que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo (Education for All-9, ou EFA-9), referindo-se o número nove ao total de países integrantes deste acordo), no âmbito do qual são estabelecidas várias diretrizes. Integram o grupo de países EFA-9 (Education for All), também conhecido como "E-9 countries": Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

(...) É importante assinalar que, assim como a Conferência de Jontien traz orientações que surtem efeitos sobre o delineamento da política educacional no Brasil a partir de 1990, a reunião do grupo dos nove países integrantes do EFA-9, realizada em dezembro de 1993, em Nova Delhi, também representa uma fonte de inspiração para formular a política educacional do período subsequente. (VIEIRA 1999, p. 63-64)

Entre os destaques, está a ênfase na melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, entendendo a questão educacional como responsabilidade de toda a sociedade.

Na tentativa de explicitar um pouco mais acerca da política desencadeada pelo BM no que concerne a educação no Brasil, far-se-á necessária uma explicitação maior do papel desta instituição.

Nesse sentido, Silva (2002, p. 50) desenvolve importantes questionamentos sobre esse órgão: “De que maneira o BM intervém na educação pública? Qual o papel deste Banco na

redefinição das prioridades educacionais nacionais? Que paradigmas estão subjacentes às políticas deliberadas pelo BM?”

Quanto a seu histórico, podemos dizer que essa instituição foi criada com financiamento e investimento envolvendo dinheiro público e privado. Outro ponto interessante é que o presidente desse banco é sempre um norte - americano e do Fundo Monetário Internacional, um europeu.

De acordo com Silva (2002), o BM financia projetos na maioria das vezes em áreas econômicas: agricultura e desenvolvimento rural, indústrias, educação, entre outros, e a importância deste para a hegemonia dos EUA está relacionada às condições de exercício do poder; por isso, ao longo de sua trajetória, o BM vem ampliando o âmbito de sua intervenção na formulação de políticas e estratégias com o argumento de cooperação técnica e financeira aos países devedores, tornando-se o principal organismo internacional de financiamento juntamente com o Fundo Monetário Internacional, com o poder político para captar ou monitorar os recursos externos e discriminar os merecedores de créditos.

É nesse sentido que Silva (2002) reitera “atua como instituição que concebe e delibera políticas para o setor social e tem capacidade para introjetar e difundir concepção de mundo que os homens de negócio querem consolidar e reproduzir”.

Silva (2002, p. 60) reafirma a análise destes autores: (...) ainda na administração de Robert Mc Namara (1968/1981), o BM assumiu “a estratégia de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os aos seus interesses ideológicos e econômicos como equivalentes aos sociais e econômicos dos Estados capitalistas periféricos e devedores”.

A partir dessa afirmação, podemos perceber que a presença e a atuação do BM no campo da educação têm acontecido de forma destacável no que diz respeito à formulação de políticas e estratégias traduzidas em projetos, programas e reformas que os estados capitalistas da América Latina têm incorporado para negociar a aprovação dos empréstimos externos. Nessa perspectiva, a educação, de um lado, tem se revelado o que os (as) autores (as) denominam de Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação corresponde a produção e investimento e de outro lado, na chamada teoria da modernização tecnológica, isto é, a função econômica do conhecimento, a chamada Teoria do Capital Humano estabelece uma correlação positiva entre o fator humano, em que o resultado é um acréscimo de capacidade produtiva do trabalho humano, bem como do crescimento econômico. Sendo assim, a idéia de capital humano tem como

essência a própria educação, uma vez que ao se educar o indivíduo, este torna - se capaz de gerar uma renda maior.

Portanto, esta lógica traduz, no âmbito da educação, a tentativa de reorientar os sistemas educacionais em função de necessidades econômicas orientadas para a formação do “capital humano”. Neste sentido, assim se posiciona Gentili (2002, p. 56): “O trabalho, pensado como capital humano, seria então melhor remunerado quanto mais qualificado fosse o indivíduo, o que dá substância ao “mito” da educação como fator de desenvolvimento econômico.”

Segundo Frigotto (1995, p. 93), o resultado desta teoria resulta, por isso, “da forma invertida de aprender a materialidade histórica das relações econômicas, que são relações de poder e de força e não uma equação matemática como querem os neoclássicos ou neoconservadores”.

Diante disso, pressupomos que as políticas oriundas dos organismos internacionais têm se traduzido em investimento industrial, concorrência, competitividade, abertura para o mercado, para a educação privada, ou seja, têm expressado medidas, estratégias de menor custo, uma verdadeira racionalização dos custos, para o âmbito educacional.

Então, desde os anos de 1980, o BM tem sido o principal organismo internacional de financiamento para a educação na América Latina e, em especial, no Brasil, enfatizando a necessidade de os sistemas tornarem-se mais flexíveis, diversificando a rede para responder as necessidades dos estudantes. Configura - se como uma submissão às potências hegemônicas detentoras de poder e de dinheiro, as quais estruturam um projeto político de liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros impondo aos países latino-americanos políticas de desestatização e desnacionalização.

O BM expõe políticas antidemocráticas e anti-sociais, desconsiderando as múltiplas realidades nacionais e culturais, na medida em que trata de forma superficial e simplista questões sabidamente complexas e conflituosas em sociedades de classes, compostas de desigualdades sociais e econômicas, fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais. Para isso, um dos pressupostos básicos do BM é manter uma relação direta entre produtividade industrial, nível educacional da mão-de-obra e salário, revigorando, desta forma um dos princípios básicos da teoria do capital humano.

Sob esse prisma, Dourado (2001), em suas análises das políticas educacionais, remete-nos a compreendê-las diante dos novos padrões de neoliberalismo. Estas são redirecionadas e

articuladas com os novos padrões de regulação e gestão; nesta dinâmica, a educação vai perdendo a sua conquista como um direito social.

Assim, nos anos de 1990, no Brasil, ampliaram-se ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96).

As premissas neoliberais materializadas na nova LDB, para Dourado (2001), são sintetizadas nas seguintes palavras: “A nova LDB, consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecede, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil enfatizando o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total”.

Nesse sentido, essas ações ressignificaram as formas de gestão, os padrões de financiamentos, a estrutura curricular, as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades: Educação Infantil, Educação Básica que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior. Dessa forma, possibilita, dentre outros mecanismos, a descentralização ressignificada, compreendida como desconcentração e/ ou desobrigação por parte do poder público e, contraditoriamente, apresentando novas formas de centralização e controle por parte do poder central.

Trata-se da implementação de políticas focalizadas, caracterizadas pela diversificação e diferenciação institucional que rompe com o princípio da universalização da educação em todos os níveis. Em síntese, estas se alinham cada vez mais às políticas e às estratégias deliberadas e aprovadas pelo BM, as quais não são apenas antidemocráticas, bem como não contribuem em nada para reduzir a pobreza, melhorar a educação e a sensação de naturalização das desigualdades e dos perversos mecanismos de exclusão.

Reafirmando, é importante que compreendamos tais reformas como uma estratégia de poder que se implementa, para Gentili (1996), em dois sentidos articulados: 1) através de um conjunto razoavelmente regente de reformas concretas nos planos econômico, político, jurídico, educacional; 2) através de uma série de estratégias culturais orientadas para impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais as reformas neoliberais são legitimadas como sendo as únicas, que podem e devem ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.

Segundo Silva Jr. e Sguissardi (1999), as mudanças provocadas pela internacionalização da economia apresentam-se sob discursos que fazem inegável e inesquecível apologia da urgente

e radical modernização do país. Modernização pautada especialmente no movimento de reformas, em que se destacam os agentes BM e FMI, também chamados de organismos multilaterais (representantes do capital na esfera internacional). Tais agentes tentam organizar a economia de acordo com suas orientações, no contexto de um mundo globalizado, com um discurso da busca da produtividade e da equidade social, mas que se baseiam em ajustes econômicos orientados pelas diretrizes neoliberais, que tratam os países subdesenvolvidos de forma homogênea e desconhecem muitas das histórias e diferenças entre as nações.

No que se refere à esfera educacional, a mudança de paradigma permeada na nova LDB, para as políticas públicas, também leva a uma profunda reforma, operacionalizada principalmente pela racionalidade do capital, conduzindo a uma submissão da esfera educacional à esfera econômica.

Na verdade, a preocupação com a educação diante desse processo de reestruturação produtiva não se restringiu apenas ao âmbito do empresariado, visto que as agências multilaterais contaram com a participação de intelectuais brasileiros e, como vimos, passaram a sugerir, no início dos anos de 1990, a reformulação do sistema educacional brasileiro fundado na perspectiva de atender às necessidades do sistema produtivo.

Entretanto, estes desdobramentos do papel do Estado tornaram-se mais visíveis no final do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Assim em termos do diagnóstico:

- a) esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
  - b) tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidade do país;
  - c) inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade;
  - d) falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação;
  - e) desafio de modernizar o ensino de graduação;
  - f) ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema.
- (CATANI e OLIVEIRA, 2000, p.108)

Partindo desses pressupostos, o governo inicia o processo de abertura para a expansão e a diversificação institucional do sistema, integrando também diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento, objetivando produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação.

No ano de 1997, o problema da expansão do sistema prevalece, ou seja, o domínio das instituições particulares de instituições de ensino superior é considerado um dos negócios mais lucrativos do país, o que pode ser observado pela rápida expansão do mercado educacional brasileiro. Para o Ministro da Educação na época, Paulo Renato de Souza, tal expansão teria que existir a partir de vários modelos de universidade, bem como outros formatos institucionais que possuísem autonomia para se dedicar ao ensino, podendo criar cursos e expandir suas vagas. Além destes, foram forjados outros formatos institucionais (faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores), que contribuíram para a expansão do ensino superior autorizada pelo Decreto no 2306/97.

Os princípios da reforma atual da educação superior, pautados no processo de diversificação e diferenciação e favorecidos pelo governo, permitiam que o governo tivesse uma forte convicção de que a corrida das instituições privadas para se tornarem universidades teria que ser paralisada, mediante a oferta de ensino. Outro fator importante, e que não pode deixar de ser mencionado, é que as alterações estão em consonância com o programa do BM. São algumas das tendências para a educação superior objetivando ao mesmo tempo a expansão e a massificação do ensino superior no Brasil. Assim;

(...) criação de centros universitários, com autonomia para o desenvolvimento de atividades na área de ensino superior e formação profissional;  
regulamentação dos chamados cursos sequenciais, isto é, cursos superiores de curta duração voltados para uma formação profissional específica ou para complementação de estudos, como alternativa ao acesso da sociedade ao ensino de 3º grau; flexibilização curricular que incentive o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais específicos, procurando atender aos interesses regionais, combater a evasão, aumentar a participação dos setores que integram a formação e ampliar o espaço do aluno na definição do seu currículo, além de adequar os cursos às demandas do mercado de trabalho;  
lançamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com a finalidade de diversificar o processo de acesso oferecendo alternativa (s) de associação ou substituição do vestibular. (CATANI e OLIVEIRA, 2000, p.111)

Nos anos de 1990, a educação superior convive com duas configurações institucionais. Uma que divide as IES em três grupos e é fruto de uma legislação anterior do primeiro governo FHC: a) as universidades; b) as federações de escolas e faculdades integradas; c) estabelecimentos isolados. Estas instituições compõem funções diferenciadas e podem ser

públicas e privadas. As públicas são basicamente estruturas dependentes financeira e administrativamente da União, dos Estados ou dos Municípios.

Já a outra configuração, oriunda da nova LDB (Lei no 9394/96), especificamente do Decreto no 2306/97, tem tornado o sistema ainda mais heterogêneo e diversificado. Quanto à nova organização acadêmica, temos as seguintes IES: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Com toda essa mudança, no ano de 1998, o Censo do Ensino Superior já dividia as IES em: a) universidades; b) faculdades integradas e centros universitários; c) estabelecimentos isolados.

Para tanto, implementa-se a idéia de um sistema educacional competitivo, pautado na diversificação e diferenciação das IES. É interessante citar que há crítica à política de diversificação e diferenciação, pois a mesma parte do pressuposto de que as instituições federais são ineficientes no uso dos recursos públicos, isto é, utiliza-se um discurso em perfeita orientação ao BM, que inclui reduzir de forma gradativa a aplicação de recursos públicos para o financiamento da educação superior gratuita. No capítulo seguinte, tentaremos explicitar esta questão.

#### **1.4. A relação do setor econômico e educacional –uma complexa interface – a questão do público e do privado**

A presente seção tem como ponto de partida questionar a idéia de que a educação, entre outros setores, se torna uma condição para a negociação no setor econômico e para o desenvolvimento do mercado. Ou seja, uma visão de educação essencial para o êxito econômico numa economia global, que apresenta um discurso de que os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, uma vez que são expandidas as oportunidades, aumenta-se a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda para o crescimento econômico.

Paoli (2002) esclarece-nos que toda uma nova tecnologia da cidadania, nascida no mundo no mundo empresarial, entra no país, e a função técnica local de adaptá-la é bastante importante, pois passa a ser necessário para a área social aquilo que funciona para a área empresarial. Com isso, toda essa atividade abre um novo mercado, e as instituições intermediárias podem oferecer

todos os serviços do pacote ou apenas parte deles. E é óbvio que tudo isso exige especialização. Sendo assim, universidades abrem cursos específicos sobre administração e gestão do terceiro setor e da ação social empresarial.

Em síntese, podemos entender que:

As novas tendências em matéria de formação na dimensão da mudança qualitativa têm o objetivo de atender aos problemas postos pelo novo modelo econômico em desenvolvimento, principalmente em nível local. Mesmo sabendo que não há dúvida que as transformações econômicas e culturais em curso exigem novos conhecimentos e novas atitudes e se confronta com a cultura com os benefícios sociais já conquistados e com os direitos da cidadania. (PAOLI, 2002, p.116)

Mais uma vez a discussão refere-se à globalização econômica, política e cultural e da abertura dos mercados, em que somos integrados, a partir de interesses externos, ao mercado internacional em que um processo mais geral de reestruturação do capitalismo e da produção, na busca por um novo padrão de desenvolvimento, segue em curso.

Ademais, o significado e a ideologia da formação profissional tornaram-se um eixo de reflexão diante dos problemas maiores colocados pela reestruturação produtiva ou, o que Paoli afirma, pelas transformações tecnológicas e organizacionais, pelo desemprego estrutural, pelas crises do movimento sindical e pela emancipação dos trabalhadores em um mundo cada vez mais desumanizado pelas exigências do capital. Ainda o autor frisa:

tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e portanto, da diferenciação, da segmentação e da exclusão. (PAOLI, 1998, p. 105)

Enfim, busca-se compreender, nesse quadro, os processos de desenvolvimento tecnológico, produtivo e de gestão que impactam diretamente o mundo do trabalho, oriundos, na grande maioria, das alterações provocadas pela crise do paradigma fordista de produção, da automação de base microeletrônica e do fenômeno já descrito anteriormente - globalização.

Decorrente tanto da globalização da economia ou da mundialização do capital quanto da “abertura” do mercado brasileiro imposta pelas políticas de ajustamento da economia, resultantes das pressões da dívida externa, este amplo contexto da reestruturação do setor produtivo passa a ser desenvolvido em nosso país, abarcando também a exigência de um nível de escolaridade mais

elevado do que aquele prevalecente no modelo taylorista/ fordista e, por outro lado, o aumento da preocupação do empresariado com o treinamento da força de trabalho.

Trata-se, basicamente, de um tipo de trabalhador (a) em que se compõem novos requisitos de qualificação, que dizem respeito ao processo educacional: maior capacidade de abstração e de pensamento lógico, domínio de habilidades matemáticas, condições de desempenho de tarefas variadas e confiabilidade. Evidencia-se um contexto de extrema importância da educação, treinamento e formação dos (as) trabalhadores (as) no novo modo de produção.

Para Santos (1999, 2000), o atual cenário pode ser caracterizado pelo aumento quantitativo e qualitativo da produção e da inter-relação de conhecimentos oriundos de diferentes áreas, da interação de atores com perspectivas epistemológicas diversas e da conjunção de saberes ecléticos em que a inovação, a competição e o conhecimento configuram o atual contexto em que estamos inseridos.

Lucena (2004) explana que a legislação e a política educacional só podem ser compreendidas adequadamente se inseridas no quadro mais amplo de redefinição do papel do Estado, sob pressão do capital, redução de custos, simplificação de procedimentos operacionais e busca de resultados – os quais são alguns dos elementos que fazem parte do receituário dos organismos internacionais (BM e FMI). E também a educação deve ser orientada pelas regras do mercado, entendido como possuidor de todas as virtudes e nenhum defeito. A Educação passa a ser definida como serviço e não como um bem social, naturalizando a idéia da educação como um negócio.

Apple (1996) alerta-nos para discutirmos a educação pautada em análises acerca das estruturas do poder econômico, político e militar que atualmente detêm o controle sobre tantas coisas na vida diária em nosso país, ou seja, as formas pelas quais o poder atua de forma diferencial em nossas vidas cotidianas.

De acordo com Apple (1996), as causas profundas dessa situação não estão na situação imediata, naquela que enxergamos, pois elas só podem ser esclarecidas se nos centrarmos na cadeia de formação de capital (internacional e nacionalmente), nas necessidades contraditórias do Estado, nas relações de classe e nas relações entre campo e cidade, que organizam e desorganizam os países como os da América Latina.

É importante reconhecermos que as mudanças que estão sendo processadas em muitas sociedades têm a ver com a complexidade do nexo “poder/saber”. Daí a necessidade de ver a

educação em conexão, fundamentalmente, com as relações de dominação e exploração da sociedade mais ampla. Por isso não podemos nos esquecer de analisar as relações de classe no capitalismo. E, mais ainda, o autor nos adverte que não podemos esquecer que as conexões determinam as vidas nos países do “centro” e vidas nos países da “periferia”, que são tornadas invisíveis em nosso cotidiano. Isso implica vivermos intimamente conectados à dinâmica internacional que tem alterado tão radicalmente as relações econômicas, políticas e culturais, em muitas nações.

Segundo Apple (1996), nesse processo de supremacia do aspecto individual, é necessário pensarmos os aspectos sociais, reconhecendo que vivemos envolvidos em processos de dominação, que são muito velados, e, para compreendermos essa crítica, necessitamos ver o centro definido como uma relação com a periferia. Aos (as) comprometidos (as) com múltiplos projetos e envolvidos (as) na luta por uma educação mais emancipatória é imprescindível compreender como o mundo é construído em torno de muitos eixos de poder.

Nessa mesma direção, Gentili (1996) ressalta que a educação constitui um processo que se configura no núcleo de relações de poder que atuam dentro de uma lógica reprodutiva de caráter diferencial, na qual são impostas e resistidas determinadas formas históricas de dominação de classe, gênero e raça.

Também Apple (1996) contribui com um debate crítico sobre educação ao nos advertir da necessidade de pensarmos os processos educacionais a partir de uma perspectiva relacional e dialética. Ou seja, a educação somente adquire sentido no contexto mais amplo de processos políticos, econômicos jurídicos e culturais, pois fora destes perde toda legibilidade.

O autor considera que necessitamos superar o senso comum dominante e tentar ir além dele, pois são estas ações políticas que nos ajudarão a avançar na direção de repensar constantemente os conceitos e as categorias em uma perspectiva educacional crítica, à luz das transformações políticas e teóricas que estão determinando novos cenários e novas conjecturas do capitalismo contemporâneo. Neste novo cenário, a educação desempenha um papel fundamental como uma das esferas subservientes à lógica privatizante que orienta o ambicioso receituário de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo.

Gentili (1996) enfatiza que nesta ofensiva de caráter antidemocrático e excludente, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões

produtivistas e empresariais. Qualidade e quantidade são, na perspectiva neoliberal, dinâmicas de impossível articulação.

Segundo o autor, para os neoliberais o reconhecimento da ausência de um mercado educacional permite orientar uma saída estratégica mediante a qual é possível conquistar, sem “falsas promessas”, uma educação de qualidade, atrelada às necessidades do mundo moderno: as instituições escolares devem apresentar um funcionamento como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais.

Como um bom modelo organizacional para a dita “modernização” escolar, os *McDonalds* ilustram um bom exemplo de organização produtiva com tais características, para o autor, porque, primeiramente os *fast foods* e as escolas têm um ponto básico em comum: ambos existem para atender duas necessidades fundamentais no mundo atual: comer e ser socializado escolarmente.

Gentili (1996) acrescenta que a relação *McDonalds* e escola unifica os *McDonalds* e a utopia educacional dos homens de negócios; por isto, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e produtividade. Assim, *mcdonaldizar* a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos direcionamentos emitidos por um mercado educacional altamente competitivo e oferecer princípios reguladores da prática cotidiana dos *McDonalds* às instituições escolares que pretendam percorrer a trilha da excelência: “qualidade, serviço, limpeza e preço”.

A educação passa a ser pensada e projetada como uma instituição prestadora de serviços deve adotar princípios de eficácia para obter liderança em qualquer mercado, e estes expressam sempre tendências e necessidades heterogêneas.

O referido autor destaca ainda que, se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação.

Então, a ênfase neoliberal permite a competição interinstitucional e desenvolve mecanismos de desregulamentação, flexibilização da oferta e livre escolha dos consumidores na esfera educacional, não esquecendo que esta competição deve caracterizar a própria lógica interna das instituições educacionais. A educação deve ser pensada como um grande campeonato.

Tal fato explica porque o processo de *mcdonaldização* da escola também deve ser considerado de forma relacional, o que não se trata de um fato isolado e arbitrário. Pelo contrário, este somente pode ser explorado no contexto do profundo processo de reestruturação política, econômica, jurídica e educacional que acontece no capitalismo atual. É evidente, para Gentili, que a crise do fordismo e a configuração de um novo regime de acumulação pós-fordista permitem entender o caráter e a natureza das reformas impulsionadas pelos regimes neoliberais na esfera escolar. Na economia do mundo capitalista, se articulam novos mapas institucionais cuja geografia do lucro produz e reproduz novas e velhas formas de exclusão e desintegração social.

Neste capítulo apresentamos leituras de muitos (as) autores (as) que problematizam a perspectiva mercadológica da formação do homem na contemporaneidade numa perspectiva mercadológica, cuja preocupação maior é a de preparar “cidadãos (as)” mais competentes para responderem às novas formas de organização do trabalho resultantes da revolução tecnológica.

As idéias expostas neste capítulo tentaram mostrar a existência de um discurso modernizador, segundo o qual os problemas básicos do sistema educacional brasileiro, incluindo aí uma educação pautada numa formação omnilateral, estão se tornando mais distantes, corroborando uma educação voltada para o mercado.

Partindo do pressuposto de que a educação está se tornando uma condição para a negociação no setor econômico e o desenvolvimento do mercado, Gentili (1983), observando a importância de se destacar que essa nova racionalidade do aparato escolar se constrói sobre os princípios que regulavam a escola taylorista, evidencia também um processo de reestruturação educacional em que se determinam novas e velhas lógicas produtivistas, pelas quais a reforma escolar se reduz a uma série de critérios empresariais de caráter alienante e excludente.

No capítulo seguinte, discutiremos as reformas desenvolvidas no Brasil no contexto do século XX, em especial a reforma da educação superior, e as principais regulamentações da legislação nacional e o modo como estas transformações acarretaram uma certa adaptação da educação superior às demandas do mercado mundial.

## **CAPÍTULO 2**

### **RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Neste capítulo abordaremos o papel dos organismos multilaterais no que concerne às várias reformas instituídas no Brasil, principalmente nos anos de 1990, discutindo especialmente as pertencentes ao nosso objeto de estudo: educação superior.

Destacaremos alguns pontos das mudanças sofridas pela educação superior decorrentes da política neoliberal, iniciada com ex-presidente Fernando Collor de Melo, mas sendo materializada definitivamente nos governos de FHC. Um dos exemplos explícitos disto foram a aprovação da LDB 9.394/96 e o Decreto nº 2.207/97, aprovações estas que contribuíram para a expansão da educação superior, ou seja, para a diversificação e diferenciação institucional, colaborando para a existência de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

#### **2.1. - A política neoliberal e suas interfaces no mundo do trabalho e educação**

Neste capítulo apresentaremos os principais fatores que desencadearam as mudanças no mundo do trabalho e seus desdobramentos na educação nos anos de 1990. Pode-se ressaltar que, a partir dos anos de 1990, o Brasil bem como os outros países foram marcados por alterações na sua configuração econômica, política e, conseqüentemente, social, ocasionando uma nova forma de intervenção estatal.

Nesse sentido, a reforma nas suas estruturas e o seu aparato de funcionamento foram consolidados, nesse período, por meio de um processo de desregulamentação na economia de abertura de mercados, da privatização das empresas produtivas estatais, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação; ou seja, instaura-se uma política de descentralização de seus serviços (Estado) com a justificativa de otimizar seus recursos.

É coerente destacar que, na verdade, como já discutimos anteriormente, o que ocorre é uma subordinação das políticas nacionais aos ditames de organismos multilaterais; estas se

tornam vulneráveis às vacilações dos mercados e das diretrizes definidas por instituições como o Banco Mundial e o FMI.

Percebemos estar enfatizado nas reformas nos anos de 1990, em consonância com os organismos multilaterais, como o BM, que, para superar o *déficit público* e estabilizar as agitadas economias, faz-se necessário reduzir custos; restringindo os gastos com as políticas sociais e as políticas educacionais especificamente.

Assim, torna-se indispensável a abertura irrestrita ao mercado e a reorganização do *locus* social segundo a racionalização do privado, o que atinge em especial a educação, uma vez que esta passa a ser transferida da esfera pública para a do mercado, sendo, portanto, subordinada a suas regras. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser social e passa a ser uma mercadoria, que também é negociada neste mesmo mercado.

No entanto, a tese central do neoliberalismo consiste em afirmar que o setor público (Estado) é o responsável pela crise, pelos privilégios e pela ineficiência, de qualidade e de equidade. Os neoliberais espalham vários argumentos “convincentes”; por exemplo: de que o sistema público é ineficaz e por isso não atende as necessidades dos (as) cidadãos (as) para se formar e ter um bom emprego na sociedade e tantos outros. Então, a partir desses comentários, depreendemos a seguinte questão: Será esse um caminho socialmente viável para a educação superior brasileira? Como exposto, presenciamos uma mudança de paradigma na produção das políticas públicas em geral e no caso estudado na educação superior no Brasil.

Gentili (1991) nos alerta para a importância de repensarmos o papel social da educação e da Universidade Pública, de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica e de questionar a forma neoliberal de pensar e projetar a política educacional visto tratar-se de um ambicioso projeto de reforma ideológica na sociedade. Tal projeto propõe uma série de propostas políticas que devem, sob a perspectiva neoliberal, orientar uma profunda reforma do sistema escolar nas sociedades contemporâneas. A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera pública para a do mercado, ocultando, assim, o caráter de direito e reduzindo sua condição e propriedade a um modelo de homem neoliberal, a um cidadão privatizado, consumidor, apenas.

Silva Jr. e Sguissardi (1999, p.18), levantam questionamentos importantes acerca dessa situação:

Quais e como se caracterizam as estratégias e ações especialmente oficiais de reforma do Estado e da educação superior nesse contexto? (...) Serão pressupostos os da justiça distributiva e da equidade que se confundem com os da privatização/mercantilização da esfera pública (saúde, educação, transporte, seguridade social, ciências e pesquisa) da competitividade (mercantil) via diferenciação institucional e uma concepção de autonomia universitária, que pressupõe, para as IES públicas, por exemplo, a busca, cada dia maior de fontes variadas de recursos em substituição ao Estado? Quais são os pressupostos infra-estruturais econômico, político e culturais dessa nova racionalidade da educação superior no Brasil a ser implementada por tais ações oficiais de reforma, como reagem os principais atores/interlocutores envolvidos pelas estratégias e ações oficiais de reforma vinculados aos setores público e privado e, finalmente, como tendem a configurar-se os setores público e privado diante da continuidade dessas políticas públicas para a educação superior?

Os autores sublinham que, para compreendermos estas questões, é preciso que consideremos como pressuposto e hipótese que o processo de reforma, no Brasil, como em outros países da América Latina e até mesmo nos países centrais, está acontecendo no contexto e como consequência (1999): do movimento de passagem do regime de acumulação fordista para o denominado de acumulação flexível (mundialização do capital, financeirização, desemprego, desregulamentação da economia, etc.); do movimento da propalada diminuição do Estado, que se apresenta contraditoriamente como privatização do Estado e como um processo de desconcentração e maior controle sobre todos os setores da economia e dos serviços (saúde, educação etc.) (...); da mudança de concepção do saber como bem coletivo para bem particular/privado, que conduz ao conceito de mercantilização do saber e da educação; e) da campanha de desprestígio de tudo o que é público e de superadoção, pelo poder executivo (MARE e MEC), das diretrizes dos organismos multilaterais (FMI, BIRD, BID) para a implementação das reformas estruturais que se processam no aparelho do Estado e no sistema de educação superior no Brasil.

Tais vertentes caracterizam o processo de mudanças tópicas pelas quais vem atravessando a educação superior no país, uma vez que as mesmas partem de um movimento mais amplo de mudanças na economia (base produtiva), na reconfiguração do Estado e suas consequências sobre a estrutura e funcionamento deste nível de ensino.

A partir do exposto, observa-se que as estratégias que vêm sendo realizadas principalmente no que diz respeito à reforma do Estado, estão articuladas às diretrizes dos organismos multilaterais, por exemplo: FMI e BIRD/Banco Mundial, que propõem a redução dos gastos públicos; a eliminação dos atos de intervenção do Estado, ou seja, a privatização das

empresas e dos serviços públicos (entre eles, cabe destacar os serviços educacionais, em geral, e, especialmente, a educação superior brasileira).

Como já foi mencionado, isso faz parte de um movimento mais amplo de expansão do capital, que conduz a uma reconfiguração da educação superior brasileira, organizando este espaço social de acordo com a lógica do mercado em que são redefinidos também os conceitos de público e privado. Assim, a reforma do Estado, da educação e, particularmente, da educação superior, deve ser entendida a partir desse movimento maior com sua amplitude e profundidade.

Segundo Sguissardi e Silva Jr. (1999), no caso do Brasil, o processo de expansão de uma nova forma de organização do capital está em vigor desde o início de 1990, tomando um impulso decisivo em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assume a presidência da República e o movimento do capital acentua-se no Brasil, tornando-se o país das reformas, estimulando ainda uma grande mudança social, com o discurso de ser necessária à sua entrada no processo de mundialização do capital, sob a ótica da ideologia neoliberal.

Quanto às reformas em vários setores da sociedade brasileira (financeiro, econômico, político e educacional), podemos dizer que, por sua vez, estas se articulam ao contexto onde se firmam os compromissos internacionais com as propostas no âmbito nacional, ou ainda, na América Latina.

Nesse sentido, apreendemos que o movimento de reforma na administração dos países periféricos está sendo realizado para enfrentar o mundo competitivo da globalização, transferindo, naturalmente, a educação do setor público para o privado.

Ribeiro (2002, p.11) afirma:

[...] a tendência mais moderna parece ser a de estabelecer clara distinção entre as instituições cuja função precípua é a da formação de recursos humanos especializados, das que, além dessa função, se voltam também às vezes preponderantemente para a indagação e reflexão crítica, induzindo o deslocamento das fronteiras do conhecimento humano. (RIBEIRO 2002, p.11)

A autora afirma que o problema dos custos foi à base de um dos argumentos centrais na defesa do modelo único na reforma universitária dos anos 1960, o mesmo também pode ser dito com relação à defesa da diversificação do sistema de educação superior na reforma universitária dos anos 1990, pois, especificamente, neste último caso, alegam-nos que as taxas de escolaridade,

em nível de 3º grau, no Brasil, são consideradas as mais altas do mundo, daí a necessidade de expandir a oferta de vagas nesse nível de ensino. Ainda discorre :

Sendo o custo *per capita* nas universidades públicas brasileiras excessivamente altos e tendo o Estado crescentes dificuldades no que toca à sua capacidade de financiamento, expandir o ensino superior implica a necessidade de baixar tais custos, o que seria possível diversificando o sistema, pela oferta, junto com a educação universitária nos padrões tradicionais de um setor pós-secundário de curta duração, quer voltado para a qualificação em áreas técnicas e profissionais, quer voltado para uma educação de caráter geral. (RIBEIRO, p.p.111 - 112)

Destarte, esse argumento, ou melhor, essa lógica, a qual marca o discurso dos defensores da diversificação, nos anos de 1990, não esteve colocada explicitamente e foi se tornando recorrente à medida que foi se agravando a situação econômica do país, principalmente a partir do final dos anos de 1980.

Segundo Ribeiro (2002), os primeiros a propor a diversificação no período posterior a 1968, não obstante não desprezassem o problema dos gastos públicos com a educação superior, não se apoiaram na questão dos custos para fazer a defesa da proposta. Exemplifica o caso de Souza, que, em 1974, propunha a diversificação da educação superior, analisando que a diversificação da educação superior nas atividades econômicas já estava ocorrendo em todo o mundo, em razão do rápido desenvolvimento das técnicas de produção e serviços. Ribeiro (2002) cita Souza (1974, p.25) que expressa a diversificação da seguinte forma:

[...] aumento no número de ocupação distintas existentes no mercado de trabalho, como também no desaparecimento de certas ocupações tradicionais. Em outras palavras, o aperfeiçoamento das técnicas faz com que ocupações tradicionais sejam desdobradas em certo número de outras ocupações ou simplesmente sejam substituídas por novas ocupações. (RIBEIRO, 2002, p. 25)

A respeito ainda da diversificação Ribeiro (2002) cita que o primeiro defensor da proposta de diversificação com reconhecimento no meio acadêmico foi Schwartzman. Sendo assim, em 1983, Ribeiro (2002) salienta que tal autor falava dos custos do governo com a educação superior e defendia a diversificação do sistema, criticando o modelo único de organização superior e exaltando as virtudes da diversificação do sistema. Para esse autor, a universidade necessitava de

mais recursos, entretanto, caso ela os recebesse, não haveria necessariamente garantias de que teria condições de resolver as crises mais fundamentais que a afetam.

Entretanto, diante de toda essa discussão foi apenas em meados dos anos de 1980 que se colocou, pela primeira vez, de forma clara, a relação custo como necessidade de diversificação. Assim, a idéia apareceu num trabalho de Eunice Durham, escrito como subsídio para as discussões que ocorriam na XIV Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB.

Nesse quadro, as discussões a partir do final do ano de 1988, que iam em direção de propor a diversificação, ganharam uma nova dimensão com a criação da instituição do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior - Nupes. Ribeiro (2002) ressalta que no ano de 1989, um ano após a criação desse núcleo, Durham enfatizava, em um dos seus textos que:

O alto custo das universidades não permitirá a ampliação necessária das vagas no ensino público simplesmente pela expansão indefinida desse modelo de instituição. Precisamos levar em conta que, nos países desenvolvidos, tem havido uma diversificação crescente dos tipos de estabelecimento como forma de atender a uma demanda que se amplia e se torna cada vez mais heterogênea. (DURHAM 1989, p. 3 apud RIBEIRO 2002)

Nesse sentido, Ribeiro se pautando em Schwartzman (1996), autor este que alertava para as crescentes dificuldades econômicas do país bem como para as limitações quanto à disponibilidade de recursos do setor público, passando a vincular de forma muito clara o problema do financiamento das universidades públicas e a necessidade de diversificar o sistema de educação superior no Brasil. Nas palavras do autor:

Tese 1 – A educação superior brasileira precisa se expandir e pelo menos duplicar nos próximos anos.  
Tese 2 – O financiamento público da educação superior pública no Brasil está em seu limite máximo e o sistema não tem como continuar a se expandir sem se diversificar e estimular a participação crescente do setor privado. As políticas públicas de financiamento à educação superior precisam se ajustar a realidade.  
Tese 3 – O “modelo único” da universidade brasileira não existe na prática, mas serve para justificar um sistema educacional extremamente elitista. A expansão do sistema da educação superior requer sua diferenciação, que precisa ser instituída de maneira explícita e conseqüente [...]. (RIBEIRO, 2002, p.264)

Em seus estudos, a autora observou que, acerca da tese 2, Schwartzman assim se expressa:

A educação superior pública brasileira é, de longe, a mais cara da América Latina e o volume global de recursos orçamentários destinados à educação - 18% da receita tributária do governo federal e 25% da receita tributária de estados e municípios - é bastante elevado, não tendo como se ampliar significativamente sem um aumento correspondente da arrecadação. (RIBEIRO, 2002, p. 268)

Ribeiro (2002) enfatiza ainda que Schwartzman (1996, p.268) insistia na necessidade de expandir o sistema de educação superior, elevar a eficiência dos recursos utilizados, abrir maior espaço para os investimentos privados e criar “novas modalidades de cursos para públicos distintos, com duração e níveis de exigência também distintos [...]”.

É interessante citar também que este autor propunha o término da gratuidade nas instituições públicas e a revisão da proibição de subsídios públicos a instituições privadas.

A autora citando ainda Durham, expõe que um dos pressupostos da autora é de que o sistema de educação superior brasileiro vivia, bem como os demais sistemas em todo o mundo, uma profunda crise estrutural que tinha na multiplicação de funções e no aumento dos custos as suas duas faces. Assim, para fazer face à crise estrutural da educação superior, os países centrais teriam solicitado a busca de soluções em que se destacam três direções: a racionalização dos gastos com uma avaliação mais rigorosa no que se referia às relações custo - benefício um movimento de diversificação das fontes de financiamento e, finalmente, a diversificação do sistema de ensino e ao lado das universidades tradicionais foram criadas outros tipos de instituições.

Ribeiro (2002) salienta que Durham tecia discursos críticos dirigindo-os aos que defendiam o modelo único de instituição e afirmava que os investimentos federais para a manutenção de grandes universidades multifuncionais não poderiam ser dispensados, sendo necessário considerar, entretanto, que:

Uma política nacional para o ensino superior deve partir de uma visão realista da situação atual, em termos das características do sistema, dos problemas existentes e dos recursos públicos disponíveis para superá-los. Não pode restringir-se à questão das universidades federais, mas precisa contemplar o conjunto heterogêneo das instituições públicas e privadas e sua inserção nos diversos contextos regionais, reconhecendo a necessidade de diversificação e flexibilidade decorrente da complexidade do sistema (DURHAM, 1993, p.7 apud Ribeiro 2002, p.7).

As palavras de Durham são elucidativas para compreendermos que a autora aponta a ampliação do sistema de educação superior, a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento da pesquisa como objetivo de resolução da crise, o que exige uma modernização do sistema, a qual tem como pressuposto adequar o sistema e confirmar às demandas sociais, a necessidade de sua diversificação.

Enfim, as críticas ao modelo único de organização do sistema de educação superior são, desde o início, acompanhadas de algumas propostas para nortear uma nova organização do sistema que, com o tempo, foi se modificando e adquirindo complexidade.

De acordo com os dados de Ribeiro, em 1987, Durham sugeria que, junto à rede de universidades públicas mantidas pelo governo, fossem criados outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino, menos complexos e mais flexíveis, mas capazes de cumprir de forma diversa as funções de preparação profissional e de formação educacional.

Para Ribeiro (2002) a autora Durham já no ano de 1993, esta mesma autora apresenta uma proposta de modelo mais completa para diversificar o sistema de educação superior: “Se as universidades de pesquisa não podem e não devem constituir o único modelo de instituição superior, há que se analisar as formas que deve tomar o processo de diferenciação”(1993, p.42). Ela ainda propunha que fossem consideradas experiências como a dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e de outros estabelecimentos isolados existentes no setor federal de ensino.

Vale dizer que para Ribeiro (2002) Durham apontava também a necessidade de diversificar os estabelecimentos e de diversificar a carreira do magistério nas instituições de educação superior, de forma que existisse um melhor desempenho do sistema, uma vez que se considerava necessário à modernização das instituições de ensino de modo a atender às exigências de educação superior postas pela sociedade moderna.

No final dos anos de 1980 o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), também apresenta uma proposta de diversificação, vista como o elemento impulsionador de uma reforma do sistema de educação superior do país.

Ribeiro (2002) discorre que num documento apresentado à 46ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), sediada em Florianópolis, em 1988, a CRUESP defendia: “A reforma do Ensino Superior deve começar [...] com a diversificação do sistema de ensino, aceitando a conveniência entre estabelecimentos de porte diferente, mais ou

menos especializado. O grau e o prestígio das instituições deve depender de sua qualidade e não de sua forma. Isso significa que devemos pensar numa reforma do sistema de ensino superior e não simplesmente da Universidade”.

No documento analisado por Ribeiro em 1988 está explicitado ainda como deveria ocorrer tal diversificação:

A diversificação do sistema de ensino público superior exige uma diferença das iniciativas e responsabilidades, assim como das fontes de financiamento. A União, o Estado e o Município, independentemente ou conjuntamente, devem construir para a manutenção do sistema de ensino público (RIBEIRO, 2002, p.6).

É importante reiterar que esta discussão apresentada até aqui, não se esgota, como por exemplo, as considerações que Moura Castro e J.B. Oliveira fazem, para Ribeiro, os quais têm insistido na importância de instituição de ensino com um caráter mais técnico e mais compatível com as necessidades do mercado.

Nesse quadro, a Universidade Pública Brasileira, ao final dos anos de 1990, foi personagem principal do que talvez fosse a pior de todas as suas crises, pois foi neste cenário que um conjunto de medidas e leis corrobora para uma nova configuração no sistema de educação superior.

## **2.2. A expansão do ensino superior e seu caráter essencialmente privado**

Para compreender o sentido da reformulação do sistema de educação superior, que aos poucos foi sendo declarado, este capítulo faz interlocução com vários (as) teóricos (as) que se dedicam a esta discussão.

Ribeiro (2002) observa que as políticas para o ensino superior nos anos de 1990 vieram romper com o modelo único de organização institucional proposto pela Reforma Universitária de 1968, cuja finalidade era a de oferecer resposta às demandas crescentes para o ensino superior. Ainda pretendia formar quadros dirigentes para dar suporte ao crescimento econômico gerado pelo milagre brasileiro.(Lei 5.540/68)

Não podemos esquecer que esta crise do sistema capitalista apresentou-se de forma estrutural, manifestando-se inicialmente nos países centrais, em praticamente todas as dimensões das sociedades capitalistas. Neste contexto, a educação superior foi palco de reformulação em todo o mundo. Vale dizer, de acordo com a referida autora que a reforma universitária dos anos de 1990 se deu principalmente pelo decreto nº 2.207/97, o qual rompeu não só com a lei nº. 5.540/68 da reforma universitária anterior, bem como com toda uma tradição da educação superior.

A despeito deste argumento sobre a universidade, compreende-se que:

A educação é esfera da vida social, sendo, portanto, determinada historicamente com base na disputa hegemônica entre os diferentes grupos e classes da sociedade. Na América Latina, a Universidade constituiu-se a correlação de forças configurada nos diferentes momentos do processo de desenvolvimento do capitalismo na região. Desse modo, no século XIX, com a desagregação da sociedade colonial, começou a ser gestado um processo que daria origem à universidade nacional, voltada para a formação dos quadros da administração exigidos pelas novas nações. (RIBEIRO 2002, p.17)

Para Ribeiro (2002), a essência da reforma universitária (lei número 5.540/68) consiste na indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a organização departamental. Destarte, é coerente afirmar que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a determinação de que o ensino superior fosse ministrado em universidade e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados compuseram os pontos mais originais da reformação universitária de 1968.

Na verdade, de acordo com autora, a reforma universitária de 1968 inseriu a universidade brasileira num novo marco de sua história, possibilitando que a mesma se transformasse em um centro de ensino de alta qualidade e de produção científica e tecnológica e se destacasse entre as demais instituições de educação superior dos países em desenvolvimento.

Ribeiro (2002, p.86) esclarece-nos que, a partir dos anos de 1970, uma série de transformações aconteceu nos sistemas de educação superior, em vários países, dizendo respeito, principalmente, às suas relações com o Estado. Tanto na Europa quanto nos EUA, os governos passaram a intervir nas instituições não só no sentido de torná-las mais eficientes no uso das verbas públicas, mas também no que se refere a questões tais como a natureza da orientação dos estudantes (nas carreiras científicas, na engenharia e na tecnologia) e as relações entre as instituições e o meio, procurando estreitar o contato entre estas e as empresas.

No bojo dessa discussão, é importante citar a onda de conservadorismo que começaria a invadir o mundo, no mesmo período citado acima, criando um certo consenso em torno de alguns pontos da lista dos governos conservadores para a educação superior, principalmente no tocante à contenção de gastos públicos com o setor e à questão da atividade das instituições. Na virada para o ano 2000, já se computava um elevado número de manifestações de preocupação com os rumos das políticas para este setor. O Relatório Attali, em 1998, nas palavras de Ribeiro (2002, p.87), “foi elaborado por um grupo de especialistas, em que analisa o sistema de ensino superior na França, propondo a sua reformulação na perspectiva de um modelo Europeu de ensino superior”.

Caso tal relatório se aplique à educação, o processo de mundialização do mercado acabará por conduzi-la. Logo,

a um modelo mundial de ensino superior padronizado, no qual o Estado se esfumaria e o mercado modelaria o curso das carreiras. Nesse modelo extremo ainda em gestação as universidades tornar-se-iam empresas à procura de clientes - os alunos disponíveis, sem distinção de nacionalidade e em concorrência no mercado mundial para atrair os melhores “fatores de produção” os professores e os financiamentos com o fim de maximizar os lucros - isto é seus meios de desenvolvimentos. Nesse modelo [...], a emulação e a concorrência estariam postas em todos os níveis. Os estudantes teriam que beneficiar seus próprios estudos, através dos recursos de suas famílias, fazendo empréstimos junto aos bancos dantes promissores como investem hoje nas empresas inovadoras. (RIBEIRO, 2002, p. 87 -88)

De acordo com tal Relatório, também no país em que se desenvolvesse por completo o modelo em questão, o orçamento da educação superior diminuiria e se assistiria a uma hierarquização na sua oferta, que apresentaria, no alto, “pólos de excelência” e, em sua base, um ensino de massa com crescentes problemas de financiamento.

Quanto à Reforma da universidade brasileira, podemos dizer que foi somente na segunda metade dos anos de 1990 que se promulgou uma nova legislação para a educação superior. Então, no que diz respeito às ações do Poder Legislativo para esse nível de ensino, nos anos de 1990, não podemos esquecer de mencionar que este passou a atuar de forma mais articulada com o Poder Executivo, principalmente a partir do governo de FHC (1995-2002). Desta forma, no ano de 1995, depois de dois anos de adormecimento no Senado Federal, o projeto de LDB aprovado na Câmara foi atropelado por um substitutivo do Senador Ribeiro, o qual já tinha apresentado um outro projeto em 1992.

Cabe considerar que o projeto de lei, decretos e medidas provisórias do Presidente da República materializavam de forma legal as propostas do MEC, que então iam se articulando com a nova LDBEN. Desse modo, para Ribeiro (2002), no momento de sua aprovação, já estava estabelecida uma série de inovações no ensino superior. Ribeiro, citando Cunha (1997) enfatiza que não foi, pois, sem razão que a nova LDB foi chamada de lei minimalista, mediante o temor da flexibilidade como uma de suas características centrais.

Além disso, a autora tece algumas reflexões a respeito da educação superior dizendo que as propostas para o ensino superior, contidas tanto na nova LDB quanto nas medidas de iniciativa do Poder Executivo, poderiam mudar drasticamente a configuração do sistema de educação superior no Brasil.

Em 1994, em sua campanha para o cargo presidencial, FHC colocava a educação como um das cinco metas de prioridade em sua proposta de governo. Entretanto, já na Presidência da República, FHC não iniciou os debates acerca do ensino superior se baseando nas propostas de sua campanha, mas, sim, no bojo do projeto da reforma administrativa anunciado pelo MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado pensada pelo ministro Bresser Pereira), então recém-criado.

Vale notar ainda que a proposta do MARE para as universidades, mesmo mencionadas, acima como projeto, numa visão crítica, não pode ser considerada como tal devido às suas limitações no que diz respeito aos objetivos e definições da natureza daquelas instituições. Bresser Pereira, então responsável pelo MARE, em várias ocasiões, louvou o sucesso de universidades norte-americanas e britânicas, que ele sugere funcionarem da seguinte forma. Ribeiro (2002, p.97) citando Bresser Pereira (1997, p.18) descreve as palavras deste autor:

Nos EUA todas as universidades são organizações públicas não estatais [...]. Todas são parcialmente financiadas ou subsidiadas pelo Estado, as privadas mesmo as estaduais, mas são entidades independentes, controladas, por conselho de direção que respeitam a sociedade, minoritariamente, o governo. (RIBEIRO 2002, p. 97)

Na verdade, uma das propostas mais inovadoras do MEC incorporada à nova legislação, no que concerne o sentido de transformação radical da configuração do sistema de ensino superior no Brasil, é daquela concretizada no decreto nº 2.207, de abril de 1997, que reconhece e nem incentiva a diversificação das instituições de ensino superior no país.

Em se tratando da diversificação do sistema de educação superior no Brasil, Vieira observa que, de forma semelhante, o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), os consultores do Eapes do convênio MEC-USAID e Relatório Atcon, como também a Comissão Meire Matos, que foi criada em dezembro de 1967 pelo Presidente da República, para examinar as reivindicações do movimento estadual e propor medidas para o ensino superior, solicitavam a diversificação de sistema de educação quando, em seu relatório, abordavam o que consideravam os pontos críticos de nosso sistema de ensino. Ou seja: a gênese do processo de diversificação estaria na década de 1960.

No período posterior a 1968, pesquisas da documentação sobre as políticas para a educação permitem-nos afirmar que o “modelo único” afirmado pela lei nº 5.540 foi considerado uma das questões, senão a questão central, dos formuladores das políticas desde aquela época.

Vale a pena observar que, no início dos anos de 1970, não apenas existiam queixas de reitores para com a ação limitadora do Conselho Federal de Educação, no que tange à busca de alternativas ao modelo de ensino superior estabelecido pela reforma universitária de 1968, mas também algumas discussões e ações se desdobravam tendo por objetivo a implementação de cursos pós-secundários de curta duração no país.

De acordo com os estudos realizados, observamos que, em 1969 já funcionavam, no país, alguns cursos de curta duração, como os de engenharia de operações e os de licenciatura em 1º ciclo, e, em 1970, fora inaugurado, em São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnologia Paula Souza, com o fim específico de oferecer cursos de curta duração.

É curioso notar ainda as contribuições da autora Ribeiro ao citar que 1974, já eram apresentados cursos pós-secundários de curta duração como respostas tanto as crescentes demandas por educação superior quanto às exigências de um mercado de trabalho, que vorazmente se ampliava e diversificava.

Todavia, efetivamente, podemos dizer que a primeira tentativa de modificar as normas estabelecidas pela Reforma Universitária de 1968 ocorreu, todavia, com base nos trabalhos da CNRES – Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. No relatório dessa Comissão, a própria idéia de autonomia estava estreitamente vinculada à de diversificação do sistema.

Desse modo, mesmo com a ênfase posta pela CNRES na diversificação do sistema, foi apenas com a divulgação dos trabalhos do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação

Superior (Geres) é que a comunidade acadêmica se atentou a considerar concretamente a possibilidade do fim do modelo único para a organização das instituições de ensino superior.

Na linha desse raciocínio, um outro autor citado por Ribeiro é Ben-David, o qual destaca a importância que tiveram os anos de 1960, quando foram desenvolvidos estudos macroeconômicos e o elevado retorno obtido pelos EUA em decorrência de seus investimentos na “produção e difusão do conhecer”. De acordo com este autor, tal idéia, ao ser popularizada e combinada com o que ele denomina “Slogans da literatura sociológica”, como “Socialismo pós-industrial ou Socialismo do conhecer”, levou ao surgimento de uma “utopia científica”, e o futuro da economia passou a ser visto como dependendo principalmente do conhecimento científico e tecnológico. Assim, a expansão da educação superior e o investimento na pesquisa foram considerados pelos governos de muitos países, como um importante elemento de suas políticas econômicas.

As afirmações de Ben-David são importantes para problematizarmos as contribuições políticas de diversificações do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. Adentrando a diversificação existente no Sistema de educação superior brasileira no início dos anos de 1990, Ribeiro (2002) assinala que havia, em meados dos anos de 1990, um conjunto de 922 instituições dos mais diferentes tipos.

Nesse sentido, a autora cita que Durham em 1987 afirmava que: “A política geral do ensino superior desenvolvida pelo MEC esteve voltada [...] para o atendimento das demandas sociais imediatistas por ensino e para o controle de rendimento político desse atendimento”.

Cabe ressaltar que foi a rede privada de ensino superior a principal responsável pelo “boom” do ensino superior brasileiro, para Klein (1992) citado por Durham no período que sucedeu à reforma universitária dos anos 60. Nesta, as matrículas passaram de 44,3% de total, em 1960, para 63,3% em 1980; em detrimento, a rede federal, no período compreendido entre 1980 à 1996, foi a que, em número de estabelecimento, apresentou o menor índice de expansão.

A partir desses dados é possível observar a grande heterogeneidade existente no sistema de educação superior brasileiro, em que há distintos perfis de ensino superior público e do ensino superior privado. De acordo com Ribeiro (2002), este segundo tem se caracterizado, desde os anos de 1970, como um setor que atendeu as necessidades deixadas pela rede pública, principalmente, no ensino e nas demandas do mercado, constituindo-se, ainda, como estabelecimentos isolados.

Remetendo-nos à diversificação no plano legal, isto é, no plano oficial, inferimos que, desde 1985, com os trabalhos da CNRES, esta se efetivou no plano legal apenas em abril de 1997, pelo Decreto nº 2.207, que regulamenta disposições da LDB 9.394/96 (Lei nº 9.394/96) para o sistema federal de ensino. Este Decreto afirmou por duas vezes a diversificação do sistema ao diferenciar, por um lado as instituições privadas, que definem como sendo fins lucrativos, e, por outro lado, ao classificar as instituições de educação superior quanto a sua organização acadêmica em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

O Decreto nº 2.207/97, em consonância com a nova LDB, trouxe a admissão da existência de universidades especializadas, mas desde que as mesmas produzam atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e aplicadas.

O Decreto, ao criar a figura dos Centros Universitários, estabelece que estas são instituições de ensino superior pluridisciplinar, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições do trabalho oferecidas [...].

Tais instituições estão determinadas, de acordo com o Decreto, a criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior de forma autônoma conforme determina a LDB.

Conforme o artigo 207 da Constituição, que prevê e reconhece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como características das universidades, o Decreto nº 2.207, para Ribeiro (2002), vai ao encontro do artigo da LDB para que as define como [...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estado sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.
- II - Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.
- III - Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

No que concerne às instituições privadas, o Decreto estabelece, em seu artigo 2º, que aquelas sem fins lucrativos deverão (p.173):

- I - Contar com um conselho fiscal, com participação de representação acadêmica;
- II - Publicar anualmente seu balanço, certificado por auditores independentes;

- III - Submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público;
- IV - Comprovar a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida;
- V - Comprovar a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalente;
- VI - Comprovar a destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
- VII - Comprovar a destinação de pelo menos dois terços de sua receita operacional a remuneração do corpo docente e ao técnico administrativo.

Quanto às instituições que possuem finalidades lucrativas, o Decreto nº 2.207/97 estabeleceu que as mesmas submetam-se à legislação que rege as sociedades mercantis, principalmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas.

Com a edição do Decreto nº 2.207/97, ficou clara a insatisfação do setor privado do ensino superior, resultando na edição de outro que veio revogá-lo. Pelo Decreto nº 2.306, de agosto de 1997 foram retiradas as exigências de que as entidades sem fins lucrativos constituíssem conselho fiscal, representação acadêmica e de que publicassem balanços anuais, podendo tais entidades publicar somente demonstrativos do movimento financeiro.

Vale notar que o pano de fundo de tal aliança seria a defesa de um sistema enorme de atividade, implicando dotação de verbas por parte do Estado para instituições públicas ou privadas que se destacavam pelo alto nível de sua prática acadêmica. De acordo com Cunha (1997) a tendência desta aliança seria o aparecimento de uma nova linha de demarcação no âmbito do ensino superior, a qual passaria de binômio, estatal/ privado para o binômio excelência/ mediocridade.

Diante do exposto, evidenciamos que a educação superior teve, na reforma universitária de 1968, a sua grande marca de modernização, pensando nos desejos nacionalistas de setores das forças armadas ou mesmo pela própria necessidade de atender à exigência de formação de uma força de trabalho de altíssima qualidade posta pelo capital monopolista. A universidade brasileira, no cenário em que se formulou o projeto de reforma, tende à sua implementação, adquirindo uma estratégia importância, uma vez que a disponibilidade de capitais no mercado internacional e o espetacular crescimento da economia nacional lhe renderam uma abundância de recursos sem paralelo em qualquer outro momento de sua história.

Assim, a lei nº 5.540/68, a qual recomendava que as instituições se organizassem como universidades, adotando o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, foi extremamente importante para a consolidação de um moderno e destacável sistema de educação superior diante do que estava acontecendo (expansão do ensino pela proliferação de estabelecimentos isolados).

Mediante o alto padrão alcançado a partir dos anos de 1970, a universidade brasileira começou a viver, desde o início dos anos de 1990, um processo de sucateamento. Deste modo, durante todos estes anos a mesma vem sofrendo muitos cortes de financiamento em seu orçamento, vivenciando o que talvez sido a pior de todas as suas crises.<sup>4</sup>

Nesse sentido, uma série de medidas e leis editadas acabou por promover uma nova reforma universitária que rompeu radicalmente com o modelo anterior ao extinguir a exigência da organização universidade como a única forma de organizar o ensino superior no país.

Por fim, Ribeiro (2002) afirma que é possível considerar que, nos anos de 1990, havia no governo Cardoso (1995-2002) dois projetos de universidade: de um lado, o projeto formulado por um grupo de intelectuais conectados às universidades estaduais paulistas, com hegemonia no MEC, por quase toda a década, e daí o motivo de ser identificado como sendo projeto do MEC, e, por outro lado, mesmo sem apresentar o mesmo nível de elaboração, o projeto de iniciativa do MARE. São muitos os pontos de convergência entre estes dois projetos, mas alguns pontos os tornam distintos.

Inicialmente, cabe citar o fator do controle das instituições, que parece ter sido o ponto crucial para a distinção. Ribeiro (2002, p.186) pontua: “No projeto do MEC, as instituições mantinham-se sob o seu controle, tendo o Conselho Nacional de Educação a responsabilidade de credenciá-las e recredenciá-las periodicamente. No projeto do MARE, esse controle se daria conforme fosse estabelecido num contrato de gestão”.

Em síntese, o que parece ser colocado no último projeto é a oportunidade de uma autonomia sem diferenças para toda e qualquer instituição, e já o do MEC colocava a necessidade de vincular a autonomia a um projeto institucional limitado aos centros universitários e às universidades.

Outro aspecto em que o projeto de MARE se distanciou do projeto do MEC consistiu no fato de o primeiro omitir-se em relação ao papel e à importância da universidade pública sem que

---

<sup>4</sup> Ver exemplos em anexos.

até mesmo seus inventores reconheceu, em várias ocasiões, o significado da universidade pública para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a melhoria dos outros níveis de ensino. Dessa forma, o projeto do MARE fortaleceu o discurso de assessores de organismos multilaterais, os quais propõem que países como o Brasil devem buscar, por meio de suas universidades, a competitividade no setor de serviços.

Através do que foi colocado, das diferenças apresentadas entre os dois projetos do governo FHC na década de 1990, fica claro que as afinidades entre os dois projetos sempre foram significativas, causando a impressão de serem, na verdade, apenas um. Evidencia-se em ambos, entretanto, a ausência de um projeto de desenvolvimento científico e tecnológico autônomo para o país em que a ênfase seja a universidade pública. Recapitulando a proposta do projeto do MEC, mesmo este tendo dado a atenção para a importância da universidade no processo de desenvolvimento nacional, seu papel neste projeto foi mais direcionado para a adaptação de tecnologia e uma produção nos termos da teoria das vantagens comparativas do que propriamente para uma produção de ciência e tecnologia.

Outra idéia presente nos dois projetos é o fato de ambos representarem muitos motivos para que o Estado exerça seu papel de avaliador em relação à universidade, ou seja, o deslocamento da responsabilidade sobre a educação superior do âmbito do Estado para o do mercado.

É possível elencar mais uma convergência entre os dois projetos, para os defensores do projeto do MEC e os do projeto do MARE (autor Bresser Pereira) uma das saídas para a situação da educação superior brasileira estaria na diversificação do sistema. Ribeiro (2002, p.190) comenta esta posição:

No caso do projeto do MEC, foi visto, ao longo do presente trabalho, toda a teia de argumento que sustentou a proposta de diversificação institucional que desaguou na edição dos decretos nº 2.207 e nº a diversificação sempre está posta de forma ainda mais aprofundada e sutil, mediante a adoção dos contratos de gestão com conteúdos diferenciados para cada instituição. (RIBEIRO 2002, p.190)

A autora continua:

[...] não obstante possa se considerar a reforma universitária que teve início nos anos 90 um processo ainda em curso, a diversificação do sistema de educação superior, que nunca deixou de ser uma realidade nos países, adquiriu, pelos

esforços do governo Cardoso, o seu reconhecimento pelo plano da legislação. (RIBEIRO 2002, p. 190)

Na verdade, para os autores dos projetos citados, parece que a preocupação maior é de se conseguir atender de forma igual à forte demanda da população por mais vagas nas instituições, à demanda, também significativa, do chamado “setor produtivo” por uma força de trabalho mais qualificada, num momento em que estavam sendo modificadas, no país, as relações de produção e, por último, à demanda da classe dirigente tendo em vista a formação de seus quadros.

Diante disso, portanto, para Ribeiro (2002), a proposta de diversificação apresentada a partir dos anos de 1980, não é nova, uma vez que ela também coloca em pauta a necessidade de conciliar um ensino de massas com uma educação geral e humanística composta pela prática da pesquisa científica, isto é, a necessidade de atender à demanda da população por ensino superior e à demanda por uma força de trabalho mais qualificada, de maneira parecida à dos defensores da proposta de diversificação nos anos de 1960.

Entretanto, a defesa que se fazia nos anos de 1960 apresenta uma diferença principal da proposta de diversificação que nasceu, se desenvolveu e consolidou como lei nos anos de 1990 - o cenário econômico e político. Sabemos que mudanças conjunturais drásticas no capitalismo ocorreram no Brasil e no mundo. Assim, em nível internacional, a partir dos anos de 1970, a crise de acumulação do capital provocou um forte choque nas conquistas sociais, ocasionando a ruptura do consenso Keynesiano e desencadeando um verdadeiro conservadorismo.

Conservadorismo este que coloca algumas coisas como imperativos, por exemplo: as tentativas de restringir a atuação dos intelectuais e de evitar a existência de uma superpopulação com elevado nível educacional diante das necessidades do mercado, colocando os inempregáveis na defensiva, o que implicou a reconfiguração da educação superior em todo o mundo, o que também foi solicitado pelo capital alegando escassez na contratação de pessoas para seu processo de acumulação capitalista.

No Brasil, o agravamento da crise econômica é sentido de maneira mais severa apenas na virada para os anos de 1990. Foi a partir deste período que se iniciam os ataques à Constituição Federal, principalmente às conquistas sociais ali asseguradas.

Na primeira metade dos anos de 1990 do governo Collor (1989), caracterizado por ter sido conturbado, uma vez que o mesmo através da força popular abdica do seu cargo, sendo substituído por Itamar Franco (1992-1994) é que a situação econômica foi se agravando

intensamente, pois, em 1994, um programa de estabilização monetária conduziu o país a avançar na direção dos denominados ajustes estruturais. Assim, no fim daquele ano, FHC foi eleito Presidente da República e lança uma campanha pela “desconstitucionalização” do país e, utilizando-se desta crise econômica para justificar suas medidas, dá início a diversas reformas, aprofundando a aplicação dos ajustes estruturais.

Desse modo, foram aprovadas a tão propalada Reforma do Estado e uma série de medidas que desestruturaram complementemente o quadro da educação superior, representando uma nova reforma universitária no país. Dentro desta reforma, a diversificação do sistema foi legalmente reconhecida. Tal reconhecimento se deu para, com certeza, estimular a diversificação.

Assim em termos de síntese:

A nova legislação, inspirada no modelo norte-americano, tende a facilitar a ampliação do atendimento da demanda por ensino superior no país. Ela também tende, contudo, a preservar, o caráter elitista da universidade brasileira, aprofundando a estratificação da oferta nesse nível de ensino. (RIBEIRO 2002, p.192-193)

Ribeiro não tem intenção de colocar em cheque uma proposta de diversificação pura e simplesmente, mas sim a forma como tal proposta é apresentada, definida e implementada. É curioso, que nas propostas expostas, pouca atenção seja dada a uma modalidade menos drástica e possivelmente mais sensata de diversificação, como a intra-institucional.

Portanto, mesmo sendo insuficientes os gastos governamentais para com a manutenção da rede de universidade pública, a política de diversificação que está sendo encaminhada não dá sinais de reverter o problema. Por isto não se confirma a idéia contida nos argumentos dos defensores do projeto do MEC, dos anos de 1990, segundo os quais há necessidade de diversificar o sistema para que por ele sejam preservadas aquelas consideradas as melhores instituições, permeando, quiçá, “meras reprodutoras de conhecimento e submissas a produção de ciências e tecnologia dos países centrais”.

Como evidenciado pela diversidade, complexidade e pelo tamanho do sistema, são muitos os interesses representados. Esta análise acerca da diversificação nos permite inferir que a grande expansão da oferta de vagas se deu na rede privada, nos anos de 1990, uma vez que a demanda pelo ensino superior no Brasil voltou a crescer, depois de ter permanecido estagnada na década de 1980. Nesse sentido, os fatores principais para explicar a explosão dessa demanda são a quase

universalização do ensino fundamental e o aumento das taxas de promoção e conclusão do ensino médio, as exigências de mercado de trabalho por níveis mais elevados de escolaridade e as vantagens sociais e econômicas proporcionadas pela obtenção de um diploma de curso superior.

De acordo com Sampaio (2000), autora esta que realizou um estudo sobre as IES privadas no Brasil, na disputa mercadológica, as instituições privadas têm utilizado novos atrativos, novas estratégias para ampliar a clientela de forma bastante diversificada, envolvendo desde o investimento em propaganda como também na forma de ingresso à instituição.

No que se refere à propaganda, Sampaio detecta algumas mudanças oriundas principalmente das novas exigências normativas postas pela nova LDB e pela Portaria Ministerial nº 878 de 30-07-1997.

No artigo 47, § 1º da nova LDB:

“As IES deverão informar aos interessados antes de cada período letivos os programas dos cursos e demais componentes curriculares sua duração, requisitos, qualificação de professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação”.

Portanto, observamos que, as novas ofertas educativas surgem como uma forma de ampliar a oferta de matrículas e a diversificação em termos de natureza e/ou dependência administrativa, bem como aos perfis organizacionais e vocações acadêmicas do sistema. Tais iniciativas foram regulamentadas ou incentivadas pela nova LDBEN, com a lei nº 9394/96.

### **2.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as suas alterações do ensino superior**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9493/96), votada em 17 de dezembro de 1996, na Câmara Federal, obteve 349 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções. O texto aprovado foi o do substitutivo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, depois de sofrer algumas alterações na Câmara Federal.

O capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no que diz respeito ao ensino superior, é enxuto: congrega apenas 15 artigos. Sendo que quatro deles trazem mudanças significativas na regulamentação do ensino superior, em geral, e principalmente, privado. De caráter geral, são dois: normatizam o modo de organização do sistema e sua subordinação ao

órgão central competente, e os outros dois referem-se, em específico, à organização universitária, regulamentando suas atribuições no âmbito da autonomia a ela concedida por princípio constitucional.

Uma alteração fundamental está no art. 45 da LDB de 1996 com relação ao estabelecido na Lei nº 5.540 de 1968. No novo texto, a redação exclui o termo “excepcionalmente”, ao mencionar ao ensino superior oferecido em instituições não universitárias, completando que as instituições compreendem “variados graus de abrangência ou especialização” (art. 45). No plano formal, isso pode ser traduzido que as instituições isoladas deixam de ser um desvio no sistema de ensino superior até então estruturado preferencialmente como constituído por universidades e “excepcionalmente” por estabelecimentos isolados.

Outras mudanças ainda podem ser elencadas:

- 1) redução do prazo de autorização e reconhecimento de cursos, como também o credenciamento de instituições, isto é, a renovação da autorização e do reconhecimento de cursos e o credenciamento das instituições passam a depender dos processos periódicos de avaliação;
- 2) a lei define o que vem a ser instituição universitária e regulamenta suas atribuições e as prerrogativas da autonomia. Conforme a lei, universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (art. 52). Tal definição de universidade modifica consideravelmente a compreensão de universidade nas Legislações anteriores, uma vez que não se refere à universalidade do campo do conhecimento, mas, sim, à pluridisciplinaridade, o que ocasiona a existência de universidades especializadas que não oferecerão cursos nas três áreas tradicionais do conhecimento (humanas, exatas e biológicas);
- 3) a lei omite o termo “indissociado” do tripé ensino/pesquisa/extensão, que desde a Reforma de 1968 orientava para este modelo de universidade no país, o que conseqüentemente conduziu a um alargamento de entendimentos das funções da universidade;
- 4) a universidade na LDB caracteriza-se pela institucionalização da propriedade intelectual, e, para que a pesquisa se institucionalize, a instituição necessita possuir pelo menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço dos professores contratados em regime de tempo integral;
- 5) o princípio da autonomia da universidade, que constava na Constituição de 1988, foi definido na LDB, passando a ser competência da instituição que dispõe de autonomia várias atribuições

(art.53). Às universidades particulares, três delas são fundamentais para (SAMPALHO, 2000, p. 141-142):

a) a criação, organização e extinção, em sua sede, de cursos e programas de educação superior previstos na lei, obedecendo às normas gerais da União; b) a elaboração dos currículos dos seus cursos e programas observando as diretrizes gerais pertinentes; c) a fixação do número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio. Em seu parágrafo único esclarece: visando garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação de cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão, contratação e dispensa de professores e elaboração da programação de cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores e elaboração de planos de carreira docente. (SAMPALHO 2000, p. 141-142).

Para Ciavatta e Frigotto (2006), a aprovação do projeto de LDB proposto pelo Senador Darcy Ribeiro apresenta caráter minimalista - como o caracterizou Saviani em 1997 também - e é adequado às reformas estruturais orientadas pelo mercado.

Rocha (2005 b) destaca que as principais alterações na legislação da educação superior aconteceram a partir dos dois mandatos de FHC (1995-2002), especialmente aquelas realizadas no conteúdo da nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996), a qual representa o grande marco da educação brasileira pós-promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, SENADO FEDERAL, 1988).

Essa lei introduziu também a criação de novos cursos, dentre os quais podem ser destacados os cursos sequenciais de formação específica e de complementação de estudos e uma nova modalidade: implementam-se cursos à distância. Tal lei e outros decretos do MEC/CNE também abriram caminho para a diversificação das IES, pois foram criados novos tipos institucionais como os Centros Universitários, as Universidades Especializadas, os Institutos de Educação Superior e os Centros de Educação Tecnológica.

Como foi salientado, nos anos de 1990, ocorreu um aumento expressivo do número de universidades privadas no país. Duas razões fundamentais dessa dinâmica para Ribeiro consistem em:

(...) a primeira é o alto “status” conferido ao terno quando comparado que faculdade centro universitário ou Escola que trás inclusive um importante fato

de “marketing”. A segunda possibilidade, determinada em Lei de maior autonomia acadêmica e administrativa, inclusive a da liberdade de criar novos cursos na sua sede e a possibilidade de fazê-lo também fora de sua sede, no limite da universidade da federação onde está localizada de e aumentar vagas em cursos já existentes. (RIBEIRO 2002, p. 187)

Enfim, são claros os sinais de grandes alterações na educação superior do país, o que implica a possibilidade de aumento da diferenciação no conjunto dessas instituições no país e a intensificação do processo competitivo. Desse modo, as conseqüências desses movimentos quanto ao jogo concorrencial entre as IES no País em um futuro próximo, ainda são muito imprevisíveis.

Além das razões apontadas, não podemos esquecer o que Dourado e Oliveira (1999) afirmam: que esta atual reforma de educação superior no Brasil e na universidade pública faz parte de uma conjuntura internacional mais ampla de reestruturação do Estado e da educação denominada de reestruturação produtiva mundial, revolução técnico-científica ou tecnológica, processo de globalização e projeto neoliberal.

Este *ethos* de ajuste capitalista desenvolve um contexto de novas exigências, demandas e desafios ao sistema educacional, principalmente à educação superior. Tais transformações se materializaram nos âmbitos científicos, econômicos, políticas e culturais, especialmente no mundo da modernidade e do trabalho, e provocam, segundo aqueles pesquisadores (1999, p. 6-7), “o desemprego estrutural e tecnológico, a globalização da produção, do consumo e do trabalho, a redefinição do papel do Estado e das políticas públicas, a exigências de novo perfil de trabalho e, por conseguinte, de novo modelo de formação profissional”.

Em outras palavras, as profundas mudanças no capitalismo mundial, especialmente nas últimas décadas, impõem um novo cenário mundial, em que a eficiência e a qualidade são fundamentais para a contínua lucratividade deste mercado competitivo. Assim, o mercado torna-se o princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade. Esta última passa a ser organizada pelas forças da concorrência e o órgão visto capaz de fazer isto, o Estado, também é atingido, e papel no que se refere às políticas públicas passa a ser limitado.

Para Dourado e Oliveira (1999), se na década de 50 (após a 2ª Guerra Mundial) utiliza-se o discurso da igualdade para expansão do ensino em atendimento à modernização, atualmente se utiliza o discurso da eficiência e da qualidade para redirecionar a expansão educacional, sobretudo da educação superior, tendo como fim uma determinada modernização econômica, ou

melhor, uma modernização econômica, caracterizada pelo projeto político neoliberal, pela globalização do capital e pela constituição de um novo processo de organização da produção do trabalho e do consumo.

Dessa forma, no âmbito das políticas educacionais, essas mudanças são efetivadas através do movimento reformista e na América Latina, este inicia nos anos de 1980, intensificando na década de 1990. No Brasil, o Ministério da Educação é que introduz essas políticas e reformas educacionais, especialmente na gestão de FHC, como parte das exigências de modernização de instituições multilaterais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) e corporações internacionais.

Uma das diretrizes dos organismos multilaterais nas décadas de 1980 e 1990 é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis quando mais forem competitivos, ou seja, articulação da educação e produção do conhecimento com o novo paradigma produção. Assim, a expansão da educação, e do conhecimento vista como de fundamental importância, tem se expressado por meio das palavras, conforme Catani e Oliveira (1999, p.10): diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade. Tais conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e mercadológica na constituição da nova ordem econômica mundial.

De acordo com tais autores (1999), existe um entendimento, no mundo internacionalizado de que a competitividade exigida passa pelo conhecimento e pela formação de recursos humanos, daí o motivo da centralização da educação e do conhecimento, pois para o capitalismo globalizado, a educação e conhecimentos são tidos como imprescindíveis para os tópicos da produção e do desenvolvimento econômico.

Diante disso, uma estratégia para obtenção de vantagens competitivas consiste em investimento de capital intelectual vinculado à lógica do mercado, o que podemos observar que vem acontecendo no processo de educação superior, porque como foi dito anteriormente, a conjuntura atual apresenta fatos essenciais de redefinição da educação superior, como exemplos: a ampliação da demanda e massificação da educação superior e as novas necessidades decorrentes de uma demanda cada vez mais diversificada e tantos outros.

Em síntese, a educação superior parece ser convidada a proporcionar duas importantes tarefas que há muitos anos são consideradas funções básicas da universidade: o conhecimento e a

formação, ou seja, produto do conhecimento e fornecimento profissional. Tarefas estas que, na contemporaneidade, são principais para a entrada de qualquer país no processo competitivo do mundo “globalizado”.

Nessa perspectiva, o bem econômico mais fundamental de qualquer país é o capital intelectual que o mesmo produz. O investimento em cérebros, isto é, na criação de capital intelectual e na formação de competência básica, possibilitaria tornar a economia competitiva, já que vivemos em uma sociedade marcada pela mundialização produtiva. Daí o motivo também de esta lógica penetrar nas políticas de educação superior respaldando em novos padrões de gestão, financiamento e no órgão do trabalho acadêmico.

Em nosso caso específico (Brasil), as reformas educativas são realizadas pelo MEC e, com o conjunto de ações nos anos de 1990, são subordinadas às mudanças do plano internacional. Cabe ressaltar mais uma vez como o Estado é visto neste contexto como: sendo incompetente para administrar, e a iniciativa privada como a que promove eficiência e qualidade.

A reestruturação da educação superior brasileira, a execução de tais políticas e a criação de instrumentos legais geram transformações substantivas no âmbito desta modalidade de ensino, no caso dos procedimentos e movimentos de diversificação e diferenciação. Nas palavras dos autores Catani e Oliveira (1999, p.13), “a diversificação corresponde à movimentação de ressignificação da identidade das instituições de ensino superior implicando processos de diferenciação e dissimilitude, colocando em xeque os elementos de convergência do sistema, especialmente do público federal. Resultam, desses processos e movimentos, novas formas de regulação e gestão da universidade brasileira com base em mudanças estruturais (interpenetração entre esfera pública e privada); institucionais (diferenciação e modelos de organização acadêmica); divisibilidade programática, dentre outras.

Desse modo, o cumprimento dessas políticas é articulado em três níveis: nos programas governamentais, na legislação e no Plano Nacional de Educação. Destaca-se neste bojo de mudanças tanto no plano legal quanto no institucional a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB lei nº 9.394/96). Tal lei aprovou profundas (re) estruturas das políticas educacionais para o país, cujos primeiros projetos foram apresentados ainda em 1988, assim como para as políticas públicas nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira.

Assim, observamos que os textos oficiais da nova LDB foram se transformando; gradativamente, foram sendo retiradas as formulações que aumentariam o controle social sobre a

educação nacional, excluindo-se formulações mais democráticas e includentes. Assim, o texto “enxuto” e flexível aprovado incorporam aspectos detalhados de interesse dos setores hegemônicos.

Entretanto, vale ressaltar que a sociedade civil organizada em especial pelos movimentos docentes e estudantis, principalmente pela União Nacional dos Estudantes, reagiu a essas mudanças e aos desdobramentos diferenciados propostos à Educação Superior. Por um lado, encontram-se os setores que defendem a implementação dessas políticas, desde que haja garantia de um padrão unitário de qualidade unido à defesa do ensino público e gratuito. Por outro lado, articulado aos ditames dos organismos multilaterais, encontra-se a proposição direta, em que as indicações assinalam para a mercantilização da educação e, em decorrência desta, e privatização da educação e da escola.

A proposta do PNE para a educação superior compõe-se em dois níveis:

1. Observações gerais com um breve diagnóstico da realidade de educação da educação superior.
2. Indicativas de políticas e concepções da educação superior, através de um conjunto de 25 metas referentes dentre outras, ao financiamento, avaliação, acesso, expansão e diversificação do sistema, pós-graduação, currículo e gestão. (CATANI e OLIVEIRA 1999, p. 16)

Verificamos, entretanto, que a preocupação maior desta reforma é com a expansão do sistema, isto é, trata-se basicamente de expansão e interiorização de um ensino superior dissociado da pesquisa e feito por este nível de ensino sem a garantia da democratização, de qualidade e dos recursos necessários.

Portanto, os anos de 1990 indicam importantes processos e movimentos de diversificação e diferenciação nas políticas de educação superior no Brasil, incluindo modificações na natureza do trabalho acadêmico, na identidade das instituições de ensino superior e nos atuais elementos de convergência do sistema, principalmente, público federal, por exemplo: Regime Jurídico Único, indissociabilidade no ensino, pesquisa e extensão, matriz de recursos. Devemos reconhecer, porém que a educação adquire uma nova função social, uma vez que, como foi destacado nos anos de 1990, a educação brasileira foi transformada de forma significativa por um conjunto de reformas que tentaram adequar nosso sistema de ensino aos novos tempos (“reestrutura produtiva”, globalização da economia e “revolução informacional”).

Partindo das reflexões de Afonso (2001), é importante que não deixemos de analisar as especificidades de um país, principalmente no que tange às questões das ambigüidades e condições das políticas educacionais, do papel do Estado, ou melhor, de sua precariedade enquanto Estado, providência e a distância entre as políticas formuladas e com as que existem na concretude.

Dando continuidade a esta discussão das atuais políticas de educação superior brasileira, Catani e Oliveira (2000 a) explicitam que a pluralidade dos interesses globais do capital, atreladas a um projeto neoliberal de minimização do Estado, implica a correspondente diversificação e diferenciação deste nível de ensino. O que implica também na adaptação da educação superior às demandas do mercado e ao processo de reconfiguração do Estado. Com relação ao Brasil, que é considerado um país periférico, o discurso do governo vai na direção de se ajustar, liberalizar e desregulamentar a economia, subordinando-se aos desmandos, especialmente, dos mercados financeiros.

Assim, o condicionamento da educação superior à educação da racionalidade mercantil, na atualidade acentua quatro pressupostos fundamentais do neoliberalismo. São eles:

Busca-se favorecer a concorrência e o atendimento às distintas demandas e clientelas; procura-se naturalizar ainda mais as diferenças individuais, instituindo-se paulatinamente um sistema meritocrático onde cada um terá o ensino superior que “possa” ter; amplia-se a subordinação do ensino ao mercado, particularmente no que se refere à formação e à privatização das atividades e serviços; explicita-se a forma de funcionar do sistema, mais do que suas finalidades sociais. (CATANI e OLIVEIRA, 2000, p.14)

Tais autores escrevem ainda que a Lei nº 9394/96, conhecida como LDB/96 foi aprovada em dezembro de 1996. Apresenta um capítulo específico sobre educação superior, artigos 43 a 57. Os artigos de 43 a 50<sup>5</sup> se ocupam da educação superior de modo geral e os restantes referem-se especificamente às instituições universitárias.

Catani e Oliveira (2000 a), estudando as contribuições de Cury (1998) destacam que o investimento classificatório deixa de ser a única forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Ao invés de uma única prova, fixada em determinado período do ano, abre-se a possibilidade de processos seletivos diversificados. Nessa perspectiva, o governo instaurou o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), almejando fornecer mecanismo auxiliar de seleção, e

---

<sup>5</sup> Ver em referências bibliográficas LDB/96.

propiciar uma avaliação do ensino médio e o fornecimento de critério para contratação dos profissionais pelas empresas. Outra modificação consiste em as universidades e os centros universitários poderem implementar temáticas interdisciplinares e assimilar problemáticas emergentes.

Instituiu-se também que o ano escolar deverá ter no máximo 200 dias de trabalho efetivos, descontados os dias reservados aos exames finais. Um outro aspecto também alterado é o fato de os estudantes que tiverem aproveitamento excelente poderem abreviar a duração de seus cursos.

Na verdade, com a promulgação da LDB, em 1996, uma série de instrumentos legais vem tratando de detalhar esta reforma na prática, no exercício de sua autonomia, no que tange à gestão democrática, à avaliação e outros aspectos.

A esse respeito, para Catani e Oliveira (2000 a), as universidades confessionais (católicas, luteranas e metodistas) tentam diferenciar-se das demais e, assim, pleitear recursos públicos com legitimidade. A partir desta finalidade, criaram a ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias). São universidades não-lucrativas, pertencentes à “comunidade” e que não têm sócio ou acionista. Desta forma, procuram diferenciar-se das universidades propriamente privadas que se organizam em torno da ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares).

Finalmente, como já foi salientado anteriormente, em outras palavras, o Decreto Presidencial nº 2.207/97 constitui distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro, no que se refere à fronteira entre as esferas pública e privada. Desse modo, temos as IES públicas, as IES privadas sem fins lucrativos e a IES privadas com fins lucrativos; estas últimas ficariam obrigadas a pagar uma série de encargos sociais, parafiscais e trabalhistas, assim como sobre os patrimônios que até então não comprovavam.

Catani e Oliveira (2000 b), analisam que existiram fortes reações contrárias a tais medidas legais da parte das IES particulares com fins lucrativos, fazendo com que o governo tivesse alguns recuos para tentar amenizar um pouco o alcance dessa legislação. Foi com este objetivo que o governo editou o Decreto número 2.306/97, que revogava o Decreto nº 2.207/96.

A partir do exposto, observamos que os governos vêm exercendo e patrocinando ações que tornem o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, ou seja, age de acordo com a dinâmica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado; o que tem contribuído também para tornar o ensino superior ainda mais heterogêneo e desigual diante do

modelo unificado que se persegue por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em outras palavras, vive-se, como evidenciam Silva Jr. & Sguissardi (1999), um quadro de subordinação da esfera educacional à esfera econômica, de restrição da esfera pública e ampliação da esfera privada, num crescente processo de mercantilização da educação superior e de uma redefinição dos espaços público e privado diante da necessidade estrutural de expansão do próprio capital.

Nesse sentido, aquilo que parecia ter sido iniciado de forma dispersa e desarticulada assumiu, claramente, a forma de um amplo processo de diversificação e diferenciação do sistema de ensino superior no Brasil.

Afonso (2001) reitera que a reforma educativa não somente é associada à avaliação como projeto modernizador, como a sua suposta contribuição para a modernização do país é transformada na sua principal base de legitimação. Lembrando ainda que tais reformas advêm principalmente das orientações neoliberais emergentes; como a abertura para a economia de mercado bastante competitiva. Fica evidenciada a extrema importância dada neste processo de modernização à difusão do capital cultural, à educação e à formação. Nesse sentido, o autor citando Rui Grácio (1986), comenta que a modernização emerge assim como uma espécie de terceira vaga pós-revolução: “De abril de 1974 aos dias de hoje, o processo político e social, globalmente entendido, terá experimentado um refluxo que encontra a sua ilustração simbólica nos avatares do discurso político-ideológico dominante, sucessivamente colocado sob o signo do socialismo, da democracia, e agora, da modernização”.

Enfim, as questões suscitadas pelas reformas educacionais, ao longo dos anos DE 1990, são muito parecidas, pois a agenda está organizada de forma mundial, e por meio dela, se tenta introjetar uma idéia de eficiência - os valores e ações do mercado para o interior do sistema educacional. A modernização passou a constituir uma das temáticas estruturantes do discurso educacional, aparecendo como um fator de convergência ideológica de interesses sociais e conflituais.

Nesse sentido, o presente capítulo fez um esforço para analisar as atuais políticas de educação superior no Brasil: observarmos que a pluralidade e a diversidade dos interesses globais do capital estão coadunadas a um projeto neoliberal de minimização do papel do Estado que

passa a exigir deste uma correspondente diversificação e diferenciação deste nível de ensino, afirmando os pontos centrais a política do capitalismo.

Catani e Oliveira (2000 b) corroboram que tais políticas buscam, exatamente, adaptar a educação superior às demandas do mercado e ao processo de reconfiguração do Estado, e que tal adaptação vincula-se, por sua vez, a um discurso ideológico segundo o qual os países periféricos necessitam se ajustar, liberalizar e desregulamentar a economia, conforme as imposições dos mercados financeiros.

Desta forma, cabe questionarmos: propiciar a adaptação da educação superior, no formato como está se dando, não implica em fazer em grande parte o jogo desta racionalidade mercantil em benefício apenas de firmar Estado e classes hegemônicas? E os efeitos disto para a vida social, para a formação humana e para o mundo do trabalho? Estas questões estariam sendo pensadas numa perspectiva soberana e emancipadora da vida social?

A respeito da diversificação e diferenciação educacional da educação superior no Brasil, Sampaio (2000) tece reflexões com relação às mudanças institucionais. Segundo esta, as mudanças que acontecem neste âmbito compreendem diversas estratégias, que têm por objeto localizar melhor a instituição no setor específico de serviços. Neste sentido, algumas instituições privadas são mais adaptadas às transformações mais amplas da sociedade e reagem com maior dinamicidade a elas. Ou seja, buscam renovar o leque de cursos oferecidos respondendo a demandas muito heterogêneas, tanto da clientela estudantil quanto do mercado ocupacional de nível superior; e, para isso, procuram promover maior flexibilidade curricular, aceitam projetos visando à melhoria da qualificação do corpo docente, via contratação de mestres doutores da academia ou mesmo com adoção de incentivos internos, com os intuitos de titular seu próprio quadro, desenvolver o marketing institucional e outras iniciativas.

Para essa autora, a questão da diferenciação e diversidade, denominada de heterogeneidade, a qual tem caracterizado as instituições particulares, é considerada uma síntese da ossatura do setor privado de ensino superior no Brasil. A heterogeneidade, ou seja, as diferenciações entre os estabelecimentos privados podem ser expressas em suas naturezas institucionais, na definição de suas mantenedoras como pessoa jurídica com ou sem finalidade lucrativa, no pertencimento aos seguimentos confessionais ou laicos. Nesse sentido, as instituições que compõem o setor privado são bastante distintas e reagem diversamente tanto às coações do mercado quanto às novas normas que regulamentam o ensino superior no país,

especialmente as que se desencadearam a partir da LDB, de 1996, e dos decretos presidências de 1996 e 1997. Outra característica é a preocupação destas de estarem sempre em movimento, organizando-se para aproveitar as oportunidades do mercado e para reagir às oscilações da demanda por ensino superior.

A questão da heterogeneidade pode ser entendida como:

A idéia da heterogeneidade vai além do reconhecimento da exceção do desempenho acadêmico dessas poucas universidades ou escolas isoladas particulares; a heterogeneidade expressa as desigualdades, a diversidade da demanda de ensino superior, o preparo e as expectativas de seus consumidores, as características dos cursos oferecidos a qualificação do corpo docente – que não se baseia estritamente no critério de titulação acadêmica – e suas potencialidades de aperfeiçoamento, os projetos institucionais dos estabelecimentos, entre outros. (SAMPAIO, 2000, p.370)

Sampaio (2000) ainda aponta importantes análises sobre a distribuição dos estabelecimentos privados – por meio de suas matrículas é possível observar a relação complementar existente entre setor público e privado no sistema de ensino superior brasileiro. A primeira análise é referente ao setor privado, no que diz respeito à evolução relativa das matrículas do setor por região, conforme ao investimento diferencial que é feito nas diversas regiões do país. Constata-se que as matrículas do setor privado se concentram nas regiões de maior poder aquisitivo. Vale destacar que é na região Sudeste a maior expansão do setor privado.

Partindo do pressuposto da autora de que a evolução da distribuição das matrículas privada no país indica a acentuada desigualdade, constata-se o direcionamento do investimento privado para a região Sudeste em detrimento de outras regiões e que a desigualdade regional existe na distribuição do ensino superior. Isto se deve, antes, à expansão concentrada do setor privado nas regiões mais urbanizadas, e, economicamente mais desenvolvidas do que ao abandono do setor público de ensino superior destas regiões. Estes dados contribuem para recapitularmos a interpretação da minimização do papel do Estado para com a educação superior, propiciando assim sua privatização.

Exemplificando tal privatização é que a autora Sampaio (2000) afirma que entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas no país quase quadruplicou, o que contrasta com o número inexpressivo de universidades públicas, sobretudo não convencionais, no período de apogeu da expansão do ensino privado. De acordo com Sampaio, em 1996, elas somavam 76,

sendo maioria no total das universidades brasileiras. Em outras palavras, tais informações materializam a visão da iniciativa privada de que estabelecimentos maiores, com oferta mais diversificada de cursos, têm maiores chances na competição pela clientela de ensino superior.

No quadro de mudanças da legislação para o ensino superior, ainda cabe citar que o movimento de transformação dos estabelecimentos isolados em universidades se intensificou a partir de 1988 e foi marcado pela aprovação da nova Constituição Federal, que disciplinou o princípio da autonomia para as universidades (públicas e particulares). Esta constituição criou instrumento que abriu ao setor privado a chance de se liberar do controle burocrático do Conselho Federal Educacional.

Já com a LDB de 1996, que dispõe acerca da prerrogativa da autonomia, os estabelecimentos privados podem atender de forma mais rápida à demanda por ensino superior, ou seja, pode fechar cursos menos procurados, abrir outros com maior capacidade de atrair a clientela, modificar o número de vagas oferecidas de acordo com as oscilações das matrículas e da evasão, dentre outras circunstâncias, visto que o aumento de número de cursos é acompanhado do aumento do número de carreiras oferecidas, sinalizando para maior diferenciação de oferta.

No capítulo seguinte, analisaremos os posicionamentos de órgãos do governo (MEC, MARE e CNE) e os civis (ANDES, ANDIFES e CRUB) acerca do processo de diversificação e diferenciação institucional instaurado em nosso país especialmente nos anos de 1995 a 2006.

## **CAPÍTULO 3**

### **EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA SOB O PONTO DE VISTA DE ÓRGÃOS DO GOVERNO E CIVIS**

Neste capítulo abordaremos as concepções sobre o processo de diversificação e diferenciação da Educação Superior materializadas nas proposições governamentais do MEC, MARE e CNE, bem como as entidades da sociedade civil organizada: CRUB, ANDES e ANDIFES. A princípio, analisaremos as proximidades e os distanciamentos presentes nos posicionamentos dos órgãos acima citados no que concerne à expansão da Educação Superior, especialmente em âmbito privado, contexto em que encontramos uma proliferação significativa em relação ao credenciamento e reconhecimento de cursos superiores. De acordo com o Censo do INEP (2003), nº. 136, no Brasil, já são contabilizadas 2.381 instituições de Educação Superior, sendo que o número de Instituições de Educação Superior Privada corresponde a 89,803 % do total. Segundo o Censo de Educação Superior deste ano de 2007, o total geral de Universidades Públicas no Brasil é de 257 e 105 em âmbito Federal em detrimento das instituições particulares que representam um total de 2.175 sendo 1.725 em âmbito particular e 450 Comunitárias/Confessionais e Filantrópicas.(ver anexos)

Esses dados nos revelam as modificações contempladas pela nova LDB/96, que favoreceu uma ampla diversificação e diferenciação institucional, propiciando a expansão notável de Instituições de Ensino Superior, tais como: Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Institutos Superiores de Educação, Escolas e Centros de Educação Tecnológica, os quais compõem o sistema nacional de Educação Superior no país. Dessa forma, consideramos relevante analisar os referidos dados, pois os mesmos demonstram o acelerado processo de privatização da Educação Superior como um todo, ou seja, a predominância da mercantilização da Educação Superior intensificada a partir dos anos de 1990 no país.

Segundo Catani e Oliveira (2000 b), o problema da expansão do sistema da educação superior começou a ter destaque em 1997, ano em que o MEC liberaria o ensino superior como também alteraria as formas de controle e avaliação; medidas estas centralizadoras e foram concretizadas, por exemplo, na criação do Exame Nacional de Cursos e na redefinição das bases do credenciamento das instituições. Em outras palavras, a concepção do governo de FHC era de

criar outros cursos universitários e abrir mais vagas na graduação de instituições privadas, o que pode ser comprovado pelos registros do Censo do Ensino Superior de 2003 a 2004.

Diante do crescimento das instituições particulares é que atualmente a educação superior é considerada um dos negócios mais lucrativos do país, tornando-se uma verdadeira “mercadoria”. Conforme apresentaremos em seguida, não há indícios de aparecimento de intenções políticas no sentido de reverter este processo de privatização.

Tal proposição do MEC revela uma posição adversa ao modelo unificado de universalidade pautada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, defendido no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã. Ainda, mesmo a LDB dedicando um capítulo inteiro à educação superior, o Capítulo IV, trabalhado em 15 artigos (de 43 a 57) e ainda dispondo acerca desse nível de ensino, não há destaque ao tripé ensino-pesquisa e extensão. Existem outros artigos que tratam das questões concernentes à educação superior em outros títulos: Organização da Educação Nacional (Art. 9, VII a XIX), Profissionais da Educação (Art. 66), Disposições Gerais (Art. 82, 84, 85 e 86) e Disposições Transitórias (Art. 88, Parágrafo 1º).

Entretanto, apesar da quantidade de 22 dispositivos, não podemos nos esquecer que o espírito da LDB de 1996 é pautado por uma maior flexibilidade, o que veio a acontecer num cenário extremamente complexo, devido a um conjunto de efeitos e de uma recessão econômica que afetaram o setor público em detrimento do auge do crescimento do setor privado, pois este passou a configurar um mercado em alto processo de expansão, especialmente o número em superioridade de matrículas, uma vez que o (a) cidadão (a) no mundo atual é o (a) consumidor (a) de mercadorias.

É importante salientar que o setor privado teve um crescimento expansivo nos dois governos de FHC (1995-1998; 1999-2002), configurando-se como um mercado em alta expansão, ou seja, uma verdadeira indústria do conhecimento, porém o crescimento de vagas não foi observado adequadamente pelos órgãos de fiscalização por parte do Estado.

Já no primeiro mandato do governo Lula (2002-2006), encontramos “novas” propostas para a educação, com destaque para a Reforma Universitária. É importante destacar que, durante o primeiro governo de Lula, tivemos três ministros da Educação: Cristóvão Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad. Obviamente a mudança de ministros propiciou alterações no andamento de tal reforma, bem como a resistência de diferentes setores e atores em cena, por

exemplo: CRUB, ANDES e ANDIFES. Num segundo momento, apresentaremos e discutiremos as análises destes importantes órgãos civis.

Assim, ao nos remeter ao documento apresentado pelo MEC para a Reforma Universitária, no governo Lula (2002-2006) percebemos que este expõe 29 motivos e um anteprojeto de Lei de mesma extensão, computando 69 artigos. Em outras palavras, o texto é bem maior do que o da LDB de 1996, o qual estabeleceu diretrizes para a educação superior em 22 artigos. Para Vieira (2005), o texto proposto à Reforma Universitária ultrapassa em forma e conteúdo ao da Reforma de 1968, que contou com 52 artigos. A autora afirma ainda que tal documento apresenta um nível de detalhamento imenso e se associa, talvez, ao alto número de demandas dos mais diferentes segmentos que atualmente se articulam para fazer valer seus interesses de reforma.

Contextualizando tal análise é que podemos perceber que o anteprojeto prevê três modalidades de organização: a Universidade (Art. 18 a 21), o Centro Universitário (Art. 22) e a Faculdade (Art. 24). Assim, o que podemos observar na redação do anteprojeto é que as diferenças e os limites são sutis e burocráticos entre estas modalidades. Apresentaremos em síntese algumas delas. Como já foi salientado, num segundo momento, exporemos as análises dos órgãos civis: CRUB, ANDES e ANDIFES.

O conceito de universidade prevalece como o da LDB, a qual prevê que a universidade apresente uma estrutura pluridisciplinar, com oferta regular, em diferentes campos do saber, de pelo menos dezesseis cursos de graduação ou de pós-graduação (*stricto sensu*), sendo todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias responsáveis, contemplando, no mínimo, oito cursos de graduação, três cursos de mestrado e um de doutorado (Art. 18, I). Todavia, a diferença entre a Universidade e um Centro Universitário é que este necessita oferecer a mesma “estrutura pluridisciplinar”, regularmente, em diferentes campos do saber e de pelo menos 8 cursos de graduação, sendo reconhecidos e apresentando avaliação positiva pelos órgãos competentes (Art.22). Porém, sem a exigência de oferta de pós-graduação *stricto sensu* e de número fixo de cursos de graduação. Enfim, mesmo uma instituição preenchendo todos os requisitos para pleitear o reconhecimento como Universidade, possuindo vários cursos de mestrado e doutorado e ofertar apenas quinze cursos de graduação será considerada como Centro Universitário.

Entretanto, enquanto a Reforma Universitária não se configura, presenciamos pequenas reformas com alterações significativas em âmbito da educação superior (presencial e a distância). O governo Lula ampliou a rede federal, abrindo concursos para docentes e ampliando os recursos para as IFES, mas temos que atentar para o fato de tal expansão não ser acompanhada de melhorias significativas na infra-estrutura. No que diz respeito à educação a distância, as IFES foram autorizadas em caráter experimental, a partir da Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006, a ofertar cursos superiores nessa modalidade de ensino, programas estes de indução fomentados pelo MEC (Universidade Aberta do Brasil e Pró-Licenciatura). Nesta direção também encontramos outro projeto, mas no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, que visa propiciar a construção de um sistema nacional de educação superior a distância.

Além das iniciativas já citadas, ainda encontramos algumas medidas pretendidas pelo MEC e duas delas já foram aprovadas: o sistema de avaliação e o financiamento de bolsas para ampliar o acesso à educação superior. Quanto à terceira, , ainda está em tramitação no Congresso Nacional, a medida provisória que trata do sistema de reserva de cotas objetivando a inclusão de grupos excluídos do ensino superior. É importante destacar que o Projeto de Lei nº 3.627/ 2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições de ensino superior, mesmo não tendo sido aprovado ainda, vem sendo implementado em algumas universidades federais e estaduais.

Outra mudança que ocorreu com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentada pela Portaria nº 2.051, de 09 de junho de 2004, diz respeito ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que apresenta o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. A lei mencionada institui e define as atribuições da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação (Art. 6º), em que especifica, ainda, sua composição (Art.7º).

Com o objetivo de destinar bolsas de estudos integrais e parciais para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, apresentando ou não fins lucrativos, o governo Lula criou o Programa Universidade Para Todos (ProUni), sendo instituído pela medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

A diversificação e diferenciação institucional, iniciados nos governos FHC e continuadas no governo Lula são decorrentes de uma política de liberação dos mecanismos de autorização e funcionamento de cursos. Desse modo, a LDB 9.394/96 anunciou um caminho de desregulamentação do sistema educacional como um todo, orientando-se por dois grandes eixos - avaliação e flexibilidade.

Contudo, juntamente com a aprovação da LDB, entra em cena o debate sobre a Reforma do Estado e a melhoria das formas de gestão pública, temáticas estas que se tornaram fundamentais nos anos de 1990. Propostas estas defendidas pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (MARE), o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, o defensor de uma abordagem “gerencial” substituindo assim a perspectiva “burocrática”.

A abordagem gerencial para Bresser Pereira (2006) é concebida como “nova administração pública” e parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contatos, mas, formulam e implementam políticas públicas estratégicas para as suas sociedades tanto na área social como na científica e tecnológica, sendo necessário o Estado utilizar práticas gerenciais modernas, sem perder de vista sua função eminentemente pública.

Conforme Bresser Pereira:

“Gerenciar” difere de “controlar” quase da mesma forma que “fazer acontecer” difere de “evitar que aconteça”. Essa perspectiva, desenvolvida na administração das empresas, é também válida para as organizações públicas. Não se trata, porém, da simples importação de modelos idealizados do mundo empresarial, e sim do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigem novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições. (PEREIRA, 2006, p.7)

O autor argumenta ainda que, é necessário aumentar a eficiência do Estado, uma vez que se trata de uma imposição do processo de globalização, e, conseqüentemente, a administração pública burocrática tornou-se muito obsoleta. As burocracias públicas estão sendo levadas cada vez mais a adotar uma abordagem gerencial, pautada na descentralização, no controle de resultados, e não no controle de procedimentos, na competição administrada e no controle social direto. Desse modo, a crise do Estado implicou, para Pereira (2006), na necessidade de reformulá-lo e reconstruí-lo, e seu novo papel é o de mediador para que a economia nacional se torne competitiva internacionalmente. A regulação e a intervenção continuam sendo necessárias

na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura capacitando-os para competir a nível mundial.

Portanto, sabendo da resistência da efetivação destas propostas de Reforma do MARE assim como as ligadas a diversificação e diferenciação institucional, é que apresentaremos os principais posicionamentos dos órgãos civis e dos órgãos oficiais responsáveis pela questão educacional.

### **3.1. Conselho Nacional de Educação (CNE)**

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministro da Educação, nomeados pelo Presidente da República.

De acordo com as informações disponibilizadas no MEC, o CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Entretanto, ao pesquisarmos em seu sítio, verificamos que havia reuniões marcadas para o início do mês de dezembro de 2006 e mesmo a Reforma Universitária estar sendo discutida tanto pelos (as) estudantes quanto pela ANDIFES, ANDES, não encontramos esta temática nas propostas em pauta. No entanto, localizamos apenas discussão das Propostas do Estatuto e do Regimento Interno do CNE, relato de processos e distribuição de processos. No que diz respeito à Reunião Ordinária da Câmara de Educação Superior, nos dias 05, 06 e 07 de dezembro de 2006, as discussões de pauta apresentadas foram: Reunião de Trabalho da Câmara; Reunião Extraordinária do Conselho Pleno; Relato e distribuição de processos.

São atribuídas as seguintes funções ao Conselho e às Câmaras: exercer as recomendações conferidas pela Lei 9.131/95, emitir pareceres e decidir autonomamente sobre os assuntos que lhe

são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. Os pontos principais desta lei são apresentados abaixo:

A partir da aprovação desta lei são atribuídas as seguintes funções ao Conselho e às Câmaras: exercer as recomendações conferidas pela Lei 9.131/95; Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Para maiores esclarecimentos pesquisar: (<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1995/9131.htm>)

Vale destacar que a Câmara de Educação Superior teve algumas de suas atribuições alteradas na forma dos arts. 20 e 21 da Medida Provisória 2.216-37, de 31 de agosto de 2001. Antes da edição desta Medida Provisória, a mesma deliberava acerca de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de todos os cursos de graduação das instituições de ensino superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino, sobre o credenciamento de instituições de ensino superior e a respeito da aprovação de Estatutos e Regimentos provenientes destas instituições. Entretanto, a partir da edição da Medida Provisória 2.216 e do Decreto nº 3.860/2001, que a regulamentou, a Câmara de Educação Superior se manifesta somente nos processos relativos aos cursos de Direito e aos da área de Saúde (Medicina, Psicologia e Odontologia).

Assim, o credenciamento e o recredenciamento de Universidades e Centros Universitários e a manifestação acerca dos demais cursos de graduação ficam a cargo do próprio MEC.

No que concerne aos Estatutos e Regimentos, a competência da Câmara se restringe, atualmente, à aprovação dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários, enquanto que a aprovação de Regimentos das instituições não universitárias ficou sob a responsabilidade do MEC.

### **3.2. CRUB, ANDIFES e ANDES - destacando seus posicionamentos diante da diversificação e diferenciação institucional da educação superior no país.**

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras é uma associação civil, sem fins econômicos, de natureza eminentemente educacional. Congrega, por seus reitores, a universidade brasileira, no ano de 2006, está comemorando 40 anos de existência.

De acordo com os dados encontrados em sua página virtual, o CRUB tem por finalidade promover a integração das universidades brasileiras, fortalecendo a sua autonomia e buscando, permanentemente, o aperfeiçoamento da Educação Superior. Entretanto, o Colegiado, desde 1997, tem se posicionado no sentido de construir uma identidade institucional bem definida, de modo que o CRUB possa, no momento atual e diante de uma multiplicidade de instituições de ensino superior, fazer frente às necessidades da sociedade brasileira. Para isso, foram realizadas reuniões descentralizadas, denominadas CRUB itinerante, visando a debater o papel e os novos compromissos deste Conselho.

Ao entrar em contato com este órgão e explicarmos o nosso objeto de estudo (a diversificação e a diferenciação institucional do ensino superior dos anos de 1995 a 2006), obtivemos a revista Educação Brasileira- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para estudarmos o assunto proposto. Destacaremos alguns artigos e pontos de alguns números que nos possibilitaram apreender a temática abordada.

No número 38, são apresentados estudos de diferentes grandezas que contribuem para pensarmos a universidade neste momento de mudanças na educação superior brasileira. Segundo os editores da referida Revista, impor as leis de mercado ao sistema de educação, à luz de

critérios meramente economicistas, é apostar no fracasso, principalmente, quando as decisões são impostas tendo como referencial a falta de recursos e não os ditames da melhoria do desempenho acadêmico.

O CRUB espera que o poder público não permita que seja perdida a contribuição que a universidade tem em seu sentido mais amplo e que vem oferecendo à sociedade ao longo do tempo, pois o poder público é o responsável por conduzir as grandes transformações que se anunciam, especialmente, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

Posterior a essa argumentação encontra-se o seguinte posicionamento:

É importante destacar que os estudos e as reflexões que a Revista (Educação Brasileira) tem procurado divulgar sinalizam a necessidade de mudanças no sistema universitário em decorrência mesmo das novas demandas sociais, culturais e econômicas. Estas mudanças, no entanto, não podem ser impostas e nem a universidade aceita isso. (CRUB 1997, p.8)

O parágrafo sinaliza a necessidade de mudanças no sistema universitário decorrentes das novas demandas sociais, culturais e econômicas, mas não apresenta especificamente quais mudanças poderiam ser e de que forma poderiam se dar sem serem impostas.

Passemos à análise da Revista Educação nº. 54, na qual está publicado um artigo intitulado: “Anteprojeto de Reforma da Educação Superior – Proposta do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras”. O anteprojeto estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da Educação Superior e dá outras providências. O mesmo foi elaborado por comissão de reitores das IES públicas e privadas, que constituem o CRUB, e também foi encaminhado ao Ministério da Educação no dia 30 de março de 2005. Devido ao diálogo permanente do CRUB com o MEC na busca de uma educação renovadora para o país, a proposta foi bem acolhida, tendo sido contemplada em boa parte na 2ª versão oficial do Anteprojeto de Lei, divulgada pelo MEC dois meses depois, em 30 de maio. De acordo com o CRUB, a proposta insere-se no debate que atualmente tem se travado em nível nacional, almejando a formulação de um projeto de reforma universitária que efetivamente atenda às expectativas e necessidades da sociedade brasileira.

A proposta para a Reforma da Educação Superior é referente à segunda versão, porém, atualmente, a proposta da Reforma Universitária já se encontra na 4ª versão. Mas, de maneira

mais visível, foram incorporados aspectos alusivos ao ensino superior ministrado pelas instituições universitárias mantidas por estados e municípios. A este respeito, a proposta do CRUB é de que para se promover o equilíbrio entre o ensino superior ministrado pela União, estados, municípios e pela iniciativa privada, faz-se necessário que a previsão de financiamento às universidades estaduais e municipais seja mais incisiva e comprometida, pois o ensino superior ministrado por estados e municípios pode contribuir efetivamente com o processo de expansão da educação universitária, podendo resultar em parcerias e convênios com a União.

O posicionamento do CRUB acerca da Reforma da Educação está assim expresso (CRUB 2005, p. 70):

O CRUB apóia e defende a diversidade através de um regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e a iniciativa privada. Uma visão equilibrada desses diferentes atores permite-nos rejeitar a falsa dicotomia entre ensino público e ensino privado, a qual não faz sentido numa perspectiva de contemporaneidade, onde cada vez mais se impõe uma parceria público-privado, matéria recentemente aprovada no nosso Parlamento. É essa parceria que garantirá uma perspectiva de expansão com qualidade, equidade e justiça social. (CRUB, 2005, p.70).

Cabe salientar que a elaboração do documento referido (Proposta do CRUB para a Reforma da Educação Superior) resultou de uma comissão eclética, que envolveu representantes de todos os segmentos universitários (público e privado) filiados ao CRUB, em uma reunião mais ampla realizada na cidade de São Paulo, em março de 2005. A comissão contou com os seguintes membros (2005 p.71):

Manassés Claudino Fonteles, reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie e presidente do CRUB; Edson Raymundo Franco, reitor da Universidade da Amazônia e presidente da Comissão; Alencar Mello Proença, reitor da Universidade de Brasília; Paulo Roberto Godoy reitor da Universidade Estadual de Ponta Grossa; e Éfrem de Aguiar Maranhão, ex-presidente do CRUB. (CRUB 2005, p.71)

O Conselho de Reitores finaliza o artigo frisando que, por se tratar de um trabalho de muita importância e magnitude, seguirá recebendo contribuições à sua proposta e continuará fazendo chegar ao MEC as suas sugestões e que, mesmo quando o fórum das discussões estiver no Congresso Nacional, o CRUB estará presente.

Já na Revista nº 44, encontramos uma resenha de uma obra editada pelo CRUB/UNESCO, acerca de Anais da Conferência de Paris (1998) em relação à educação superior para o século XXI, a qual trouxe muitos impactos para este nível de ensino, em que uma das principais resenhas destaca à fomentação a expansão da educação superior privada, escrita por Gomes (2000), o qual é professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília e também consultor da UNESCO. De acordo com o autor, o volume é composto por 720 páginas, apresentando, em sua primeira parte, os documentos básicos: “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” e “Marco de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior”. A segunda parte contempla os discursos das sessões de abertura e encerramento; a terceira parte compõe os principais documentos de trabalho preparados pelas comissões, enquanto a quarta parte traz os documentos de trabalho dos debates temáticos. Por fim, dois anexos completam o volume: “Mudança e desenvolvimento no Ensino Superior – Documento de Orientação” e “Aprendizagem Aberta e a Distância - Perspectiva e Considerações sobre Políticas Educacionais”.

Assim,

A Declaração manifesta especial interesse pela igualdade de acesso, que não poderá admitir nenhum tipo de discriminação por motivo de raça, sexo, idioma, religião ou considerações econômicas, culturais e sociais, nem limitações físicas. A igualdade de oportunidades deve ser reforçada por meio da diversificação de modelos e modalidades, para responder à tendência internacional de massificação da demanda para ampliar o acesso a grupos públicos cada vez mais diversos. (GOMES, 2000, p.172)

Os temas gestão e o financiamento foram abordados de forma muito ampla, com a colocação de que a educação superior requer recursos públicos e privados, mas assegurando o papel principal do Estado nas missões educativas. Afirmar ainda a necessidade de apoiar a educação em todos os níveis.

Em síntese, o autor salienta que a publicação da UNESCO e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras é uma abertura para a discussão sobre a educação superior, abrindo ainda perspectivas para um mundo, queiramos ou não, globalizado. Assim, os anais da conferência acentuam a relevância de não desprezarmos a raiz, o local, o regional e o nacional, entretanto necessitamos integrá-los nos cenários mais amplos do mundo de hoje.

Partindo dos pressupostos apresentados por Gomes (2000) acerca da tradução e publicação da UNESCO e CRUB, não percebemos uma crítica contundente ao discurso sedutor de Reforma Universitária colocada em nosso país, pois observamos uma adaptação submissa aos imperativos do mercado, uma vez que os artigos mencionam a necessidade de sensibilização da participação do público, dos setores público e particular.

Porém, não se explicita o entendimento da expressão serviço, que pelo dicionário significa: ação de dar algo de si em forma de assistência, trabalho, etc., tarefa, trabalho. Posteriormente no texto, encontramos alguns eixos norteadores de um ensino superior que avance e que possa responder aos desafios do mundo do trabalho, presumindo que no futuro a educação superior diversifique mais suas estruturas e, portanto, as condições de ensino e os ensinamentos propostos.

Vale destacar que a Revista de nº. 37 foi uma das principais, pois encontramos um posicionamento mais claro do CRUB acerca do seu compromisso com o assunto estudado, e a sua proposta de atuação na autonomia universitária.

A Portaria CRUB/ 003/96, em conformidade com a decisão do Conselho Deliberativo, criou uma Comissão Especial para estudar a autonomia universitária, da qual saiu o documento, ou seja, o posicionamento do CRUB sobre autonomia universitária. Tal comissão foi composta por representantes da ANDIFES, ABRUEM, ANUP e ABRUC, contando com a representação de todos os segmentos dirigentes das universidades brasileiras.

Em nenhuma das revistas analisadas encontramos argumentos tão explícitos a respeito do posicionamento do CRUB acerca da diversificação e diferenciação institucional na educação superior, de 1996 a 2006. Encontramos sim seu posicionamento acerca da autonomia (1996, p.256) como estas palavras, (1996 p. 256):

O conselho de reitores, agente e participe de todo o comando de gestões que confluíram à institucionalização da autonomia, não fugirá à discussão e apoiará todas as ações que visem por em prática os eficazes e essenciais mecanismos institucionais necessários à consolidação da autonomia, nas instituições de ensino superior no país. (CRUB 1996, p. 256)

Assim, o processo de trabalho da comissão de autonomia instituída pela Portaria CRUB/003/96 delineou pressupostos sobre a autonomia universitária, enfatizando o posicionamento do CRUB a respeito da mesma. O CRUB entende como necessidade a

implementação de uma política de autonomia universitária de educação superior que assegure a qualidade e o desenvolvimento da universidade brasileira, atentando-se para a garantia do funcionamento público e privado, por intermédio da configuração de um ordenamento jurídico que possibilite a superação de obstáculos, nos variados níveis da sua gestão, de forma que possa adequá-la para um funcionamento eficiente.

Os argumentos desta entidade é que no decorrer dos seus quarenta anos de existência, é que as expressões maiores de compromissos assumidos por ela são a busca da consolidação da autonomia universitária e o crescimento qualitativo do sistema de educação superior no país.

O CRUB teria desempenhado um papel expressivo nos debates acerca das universidades brasileiras. Destacando-se também por ter sido o pioneiro no processo nacional de agregação das lideranças universitárias e contribuir para que o sistema superior em nosso país busque a sua consolidação e o seu aperfeiçoamento. Essas características expressam a conduta democrática com quem tem contribuído de forma bastante expressiva para a integração das universidades brasileiras, respeitando e reconhecendo a diversificação de concepções e a multiplicidade de posicionamentos que têm enriquecido o meio universitário. Entretanto, não apontam quais seriam as suas concepções.

### **3.3. ANDIFES**

De acordo com o Estatuto da ANDIFES, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, foi criada em 23 de maio de 1989, sendo a representante oficial das instituições federais de ensino superior (IFES) na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. São 2 faculdades, 4 centros de Educação Tecnológica (CEFET) e 49 universidades - localizadas em todos os estados da federação e no Distrito Federal. Segundo o Estatuto, estas 56 IFES vivem hoje um importante processo de expansão. Informando ainda que em muitas regiões correspondem à única opção de ensino superior e, em todas, cumprem um relevante papel de indução do desenvolvimento econômico, social e cultural.

Encontramos o posicionamento da ANDIFES a respeito de suas propostas para a educação superior, especialmente, na publicação de suas idéias para este nível de ensino na quarta versão da proposta da Reforma Universitária, em Brasília, no dia 19 de julho de 2005.

A ANDIFES compreende que as proposições do MEC são resultantes de um campo de forças que mobiliza não somente a concepção programática de educação, com a qual se compromete o atual governo e os poderosos interesses externos à universidade pública, por exemplo, os pleitos políticos da comunidade universitária.

A ANDIFES entende que a atual conjuntura é propícia ao avanço de suas teses no território que o MEC demarca como sendo o da “exequibilidade”. Desse modo, considera importante concentrar sua energia política em pontos essenciais à defesa e à sustentabilidade do sistema público federal, por isso encaminhou consensuais, as quais não esgotam as reflexões críticas que o documento possa suscitar, entretanto, configura como condição liminar para a ANDIFES lhes emprestar o apoio. Portanto, não deixa claro quais seriam tais propostas, não as cita.

No que concerne às propostas de emendas, referindo-se ao Financiamento das IFES, o estudo da comissão de orçamento da ANDIFES deixou explícito que os recursos definidos no Art. 52, mesmo que signifique uma expansão do financiamento do sistema, são insuficientes para contemplar sua expansão e interiorização, a recuperação de remuneração da força de trabalho docente e técnico-administrativa, como também a assistência estudantil em moldes consistentes com políticas agressivas de inclusão social.

Caso consideremos a meta de aumento da participação das matrículas públicas de 25 para 40%, no cômputo total prevista para o ano 2011, percebemos a revelação dessa insuficiência. Sendo assim, propõe-se a adição de três incisos, excluindo a soma referente ao caput do Art. 52 (2005, p. 2):

Um inciso (IX) que corresponda à criação de um fundo de interiorização da educação superior e de criação de novas IFES;

Um inciso (X) que corresponda à definição de um montante de recursos para recuperar, em condições minimamente suficientes, a defasagem salarial, instalada nas IFES;

Um inciso (XI) que trate de recursos específicos para assistência estudantil. (ART.52, 2005, p.2)

Quanto ao parágrafo segundo do Art. 52, com relação ao financiamento, propõe-se a seguinte redação: “Os excedentes financeiros de cada exercício, a qualquer título, serão automaticamente incorporados ao exercício seguinte, sem onerar o orçamento deste exercício”.

Sugere também alterações quanto ao financiamento, autonomia universitária das universidades federais, destacando ser imprescindível restaurar a condição de representação jurídica das IFES. A ANDIFES compreende ainda que cabe à União o exercício de função regulatória em todo o sistema de educação superior do país, tanto público quanto privado, considerando de fundamental importância que o MEC e o CNE cumpram esta função. Contudo, não expõe por quais motivos não estão cumprindo tal papel.

Objetivando suprimir ambigüidades no que diz respeito às supostas competências dos Conselhos Estaduais de Educação, a ANDIFES propõe a supressão do inciso II do artigo 27, de forma que sublinhe o conteúdo do art. 30 (de acordo com o qual a educação superior no sistema federal de ensino compreende as IFES e as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada). Portanto, no campo de definição das IFES, propõe que o inciso VIII do art. 46 tenha a seguinte redação (2005, p. 4): “VIII - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais na educação básica e profissional, graduação, pós-graduação e ensino tecnológico”.

A ANDIFES conclui suas propostas sugerindo que seja incluído nas Disposições Finais e transitórias um artigo que discuta o mandato dos Reitores que se encontrem em exercício assim que a lei for promulgada, e seja facultado a estes o direito de reeleição, o qual está previsto na atual legislação.

Analizando tais propostas da ANDIFES, observamos que esta entidade apresenta um compromisso em defesa e sustentabilidade do sistema público federal, especialmente ao discutir acerca do financiamento e tecer comentários de que a proposta da Reforma Universitária é insuficiente para contemplar a expansão do ensino superior em âmbito de interiorização e nas áreas de ensino-pesquisa e extensão. Contudo, não explicita quais seriam as possíveis consequências disto tanto para a universidade quanto para a sociedade brasileira. E sabemos que uma das implicações desta trata-se da política de diversificação e diferenciação institucional, o que o documento não aborda.

Outro ponto a ser destacado é concernente à proposta de representação jurídica das IFES. Para a ANDIFES, a União, estendendo-se ao MEC e ao CNE, se incumbiria da regulação de todo

o sistema de educação superior do país nos níveis público e privado. Pensamos ser de fundamental importância esta proposta, mas a mesma não expõe os motivos pelos quais faz crítica ao MEC e ao CNE, órgãos estes responsáveis pela legislação educacional do país.

### **3.4. A REPRESENTATIVIDADE DO ANDES – Sindicato Nacional**

Este é um dos órgãos de resistência em que mais encontramos documentos com publicações em direção contrária à política de diversificação e diferenciação institucional iniciada com FHC e mantida pelo atual governo de Lula.

Na Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU), inicialmente pesquisamos as atas das reuniões acontecidas a partir de 1996 até hoje, porém fomos orientadas pela direção da ADUFU que pesquisássemos os documentos que melhor contemplariam às nossas indagações a respeito do posicionamento do ANDES com relação ao processo de diversificação e diferenciação institucional ocorrido no Brasil de 1996 a 2006: os documentos publicados pelos Congressos realizados pelo ANDES. Segundo os diretores da ADUFU (Aparecida Monteiro de França e Luiz Caetano de Salles), este poderia ser um dos critérios na seleção de documentos existentes da entidade, seria mais vantajoso pesquisarmos os anais dos Congressos realizados pelo ANDES e CONAD e os relatórios finais, por apresentarem uma síntese das discussões do movimento, ou seja, os relatórios de 1996 até 2006.

Não podemos deixar de citar o PROIFES – Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior foi fundado em 16 de outubro de 2004, em Brasília, instituído como associação de direito privado, mas com natureza e fins não lucrativos, de duração indeterminada, constituindo-se para fins de representação profissional e defesa de seus associados. (<http://www.proifes.org.br/documentos/estatuto.pdf> )

De acordo com esta entidade, a Reforma da Educação Superior que atualmente está em discussão, tem como principais desafios: “o de equacionar o financiamento da educação pública superior, particularmente a oferecida pelo conjunto das Instituições Federais de Educação Superior (IFES); o de definir autonomia universitária de forma a permitir o livre exercício da atividade acadêmica, promovendo ao mesmo tempo um processo permanente de avaliação institucional e individual que, recusando mecanismos produtivistas menores, tenha no mérito

acadêmico, na competência e na dedicação ao trabalho seus principais parâmetros; e o de regular o conjunto de Instituições de Educação Superior (IES), pensando a educação como um bem público e gratuito a ser disponibilizado a todos, revertendo o processo de privatização que tem corroído progressivamente as instituições públicas e impedindo a mercantilização predatória do ensino superior que há tempos vem sendo estimulada por sucessivos governos federais”.

Segundo o PROIFES o que está em jogo se refere ao fato de como garantir que as IES do país cumpram seu duplo papel: “o de gerar conhecimento, criativa, reflexiva e criticamente, formando recursos humanos qualificados, técnica e politicamente; e o de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democratizando o acesso popular aos meios essenciais à conquista da cidadania plena”. (<http://www.apub.org.br/proifes.htm> )

Assim, o resultado final deste processo, considerado fundamental para esta entidade trata-se dos destinos do país, para os quais dependerá de uma correlação de forças entre múltiplos atores que defendem pontos de vista contraditórios e, principalmente, da capacidade que tiverem eles de construir alianças em torno de eixos que lhes pareçam os mais relevantes.

Através da leitura análise do anteprojeto de Reforma da Educação Superior, redigido pela Diretoria do PROIFES, podemos observar que não há pontos de criticidade à diversificação e diferenciação institucional, ou seja, à expansão da educação superior em âmbito privado, ou ainda à mercantilização da educação superior, uma vez que se refere especialmente ao acesso popular, sem mencionar a importância da permanência nas IES e IFES de nosso país.

Retornando agora à entidade ANDES, encontramos em um dos textos de apoio do Relatório Final do 50º CONAD (2005, p.140), a seguinte definição do órgão ANDES:

O ANDES-SN é um sindicato de docentes de todas as instituições, ainda como associação, apresentou-se como uma entidade sindical de características muito além do corporativismo vigente na estrutura sindical do país. No seu horizonte, esteve sempre presente a defesa dos professores, no tocante ao direito ao trabalho e às condições que permitissem o exercício pleno de suas atividades, articulando sua intervenção na sociedade organizada voluntariamente em conjunto com os trabalhadores. Essa luta dá-se no lócus da produção do conhecimento, que é a universidade e que inexoravelmente, deve materializar a produção coletiva para integrar o saber e a cultura nacional, de acordo com os anseios e as necessidades do povo brasileiro. (RELATÓRIO FINAL DO 50º CONAD, 2005, p. 140)

Diante dessa compreensão, podemos dizer que a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, foi o principal fator para a sua extensão e sua consolidação como entidade jurídica

representativa de instituições públicas e particulares. Entretanto, nas IES particulares, entraves graves dificultaram a sua organização em associação. Assim que o ANDES se transformou em ANDES-SN, apresentava uma característica forte e coesa, ou seja, uma entidade sólida para a universidade brasileira e uma proposta explícita de organização sindical democrática e autônoma. Contudo, em nenhum momento, o ANDES-SN abdicou de sua ação nas IES particulares, permanecendo firme na defesa dos docentes destas instituições.

Em 2006, no 25º Congresso do ANDES-SN, ocorre uma comemoração especial: 25 anos de existência do ANDES-SN e a consolidação de um projeto para a universidade brasileira, agregando os docentes de instituições públicas e privadas, pautando-se em uma democracia com autonomia e respeitando as deliberações dos Congressos e CONADS. O ANDES-SN foi gestado no final dos anos de 1970, e desde seus primeiros eventos nacionais, a partir de 1981, formula idéias e propõe ações que valorizam o trabalho docente e a própria educação superior, transformou-se em uma importante referência para os movimentos sociais do campo e da cidade.

Durante muito tempo, muitas foram as lutas nacionais deste órgão; entre elas podemos destacar: Comitê Nacional Pró-Diretas; Fórum Nacional da Educação na Constituinte; participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; nos CONEDs, no *impeachment* de Collor; nos Fóruns de luta contra as reformas de FHC e Lula da Silva; no Fórum Social Mundial, na luta pelos direitos dos docentes. Lutas estas que se refazem a cada dia, em cada evento, e reafirma os projetos que o ANDES tem para a sociedade e a educação.

Cabe salientar que essa força se revigora quando o ANDES-SN assume que a luta pela valorização do trabalho dos docentes não está desvinculada da luta dos (as) outros (as) trabalhadores (as) e da juventude, pois o trabalho acadêmico está imbricado com a realidade social como também com a política educacional, da organização sindical, da ciência e da tecnologia, da classe, da terra, do gênero, da etnia, ou seja, pela heterogeneidade de pensamentos e práticas políticas. Sendo, portanto, um espaço aberto ao debate, à polêmica, à divergência, a sua tarefa é imensa, necessitando que se mantenha firme na resistência para somar forças no enfrentamento das políticas governamentais.

Na comemoração destes 25 anos, os valores que inspiraram esse sindicato ainda são atualíssimos: o princípio da autonomia e da independência no que diz respeito à sua relação com o Estado, governos e partidos da democracia como condição para as decisões, permanecendo a vontade da base materializada nos eventos deliberativos, o que possibilita a tal sindicato atuar

nesse contexto histórico, objetivando mudar a realidade permeada pelos valores individualistas econômicos e onde a competição se intensifica e todos os direitos se mercantilizam.

Como discutimos nos dois capítulos anteriores, tanto os anos de 1990 como os momentos atuais estão sendo marcados pela implementação de uma política de governo caracterizada pelo enxugamento do Estado, buscando adaptá-lo à funcionalidade do projeto neoliberal, sob os argumentos de atacar as causas do *déficit* interno, controlar os gastos com a Universidade e Pesquisa e aumentar o poder regulador do Estado sobre o complexo público Universidade e Pesquisa, em que o Estado se adequa ao mercado. Assim, um componente central da atual conjuntura é o ataque à universidade.

Por pertencermos aos países de Terceiro Mundo ou subdesenvolvidos, encontramos-nos sob a pressão controladora do BM, da OMC, do FMI, do imperialismo que prejudica as classes trabalhadoras e o Estado.

Em todos os relatórios finais dos congressos do ANDES-SN e CONADs de 1996 a 2006, analisamos as denúncias deliberadas do ANDES-SN aos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2002-2006). No Relatório Final do XVI Congresso de 25/02 a 02/03/1997, encontramos afirmações expressando que, do ponto de vista governamental, no ano de 1996, não é necessário dúvidas concernentes ao conteúdo e ao processo de implementação do projeto que FHC tinha para o Brasil, bem como acerca da determinação do mesmo para avançar na implementação de um projeto que não era específico ao Brasil. Os projetos mais significativos que elucidam o programa neoliberal brasileiro e que se consubstanciam nas reformas propostas pelo governo FHC foram: aprovação da LDB/Darcy/MEC, apesar de toda a luta da comunidade universitária e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública pela rejeição de tal lei.

Portanto, os ajustes neoliberais do Estado Brasileiro e modernização são introduzidos no país a partir do processo de globalização da economia mundial, inicialmente com Collor (1989-1992), depois com FHC (1995-2002) e atualmente no governo de Lula, reeleito a Presidente da República nas eleições de 2006. É fundamental destacar que a proposta neoliberal de consolidação de uma hegemonia mundial está em conexão com a concretização de reformas nas políticas públicas, entre elas, nosso objeto de estudo: a diversificação e diferenciação institucional da educação superior, ou seja, a expansão da educação superior especialmente em nível privado.

Nesse sentido, a leitura dos documentos dos Congressos e CONADs pesquisados permitiu-nos compreender que a diversificação/diferenciação/expansão da educação superior está relacionada com a submissão à ótica mercantil, expressa nos princípios dos organismos de financiamento internacional, entre eles o BM, que determina o rumo das reformas dos países devedores - no caso estudado a política educacional brasileira. Assim, a educação passa a ser concebida como bem de consumo, uma verdadeira mercadoria à disposição no mercado, isto é, de quem pode comprá-la, um instrumento para atender o mercado de trabalho.

Ao analisarmos algumas propostas de reforma para a educação superior, percebemos a subserviência do MEC aos princípios ditados pelo BM, por exemplo: desenvolvimento da educação atrelada à nova organização mundial do trabalho; formação desvinculada da formação geral; descompromisso do Estado para com o financiamento do ensino público; redução da autonomia universitária a uma mera questão de gerenciamento; ausência de mecanismos que garantam a gestão democrática; ênfase no conceito de qualidade total, em detrimento de qualidade social; avaliação sem se pautar no projeto acadêmico global de cada instituição, no contexto social, enfatizando os resultados, e não o processo, como garantia ao financiamento das instituições.

Dessa forma, o governo FHC, objetivando implantar seu projeto para a Educação Nacional, realizou amplas e profundas reformas, as quais, atualmente, o governo Lula dá sequência. Reformas estas que se contrapõem às lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis. O governo, ao conseguir aprovar a lei que traduz fielmente os princípios do BM, no Congresso Nacional, o projeto de LDB Darcy/MEC/Lei nº. 9.394/96, contribuiu para descaracterizar a Universidade Pública Federal enquanto instituição de caráter público, ameaçando ainda as conquistas dos espaços democráticos de produção do saber e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e adotando à lógica do capital privado, caracterizada por uma concepção mercadológica, alienante e excludente.

No 23º Congresso do ANDES/SN, de 04 a 09/03/2004, encontramos reflexões acerca de políticas do governo de FHC e do favorecimento da expansão privada da educação superior; relatando que o marco do crescimento desenfreado de instituições de ensino superior IES privadas pode ser remetido a 23 de dezembro de 1996, ao ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96). Lei esta que, copilada por medidas do Conselho Nacional de Educação e CNE, flexibilizou os processos de credenciamento e

reconhecimento de IES, proporcionando que a educação superior se transformasse numa exploração comercial.

O texto intitulado “Plano de lutas do setor das instituições particulares de ensino superior – IPES” extraído do 25º Congresso do ANDES-SN, realizado nos dias 05 a 10/03/2006, frisa que a mercantilização da educação em todos os níveis e modalidades foi acentuada durante o governo Lula, pois este promove políticas públicas que fortalecem o empresariado e em abrir brechas para as facilidades legais e fiscais, revelando a intenção do governo de desobrigar o Estado de cumprir o seu dever de promover a educação pública e gratuita e favorecer o empresariado da educação. É o que podemos constatar com a sua proposta de reforma universitária e a sua aplicação em medida provisória: PROUNI, exemplo concreto desta política consiste na total abertura da educação à iniciativa privada, uma vez que o PROUNI propõe a abertura de vagas nas instituições privadas, por estas não pagarem impostos ao governo. Através de dados do MEC/INEP verificamos que a evolução do nº de IES Privadas – Faculdades, Escolas e Instituições Superiores de 1991 – 2005 apresenta uma taxa de crescimento extremamente alta, dados estes que demonstram uma verdadeira mercantilização da educação superior. (Ver anexos). Todavia, não podemos esquecer que no governo Lula, abriu-se cursos, instituições, concursos para professores efetivos, apresentando também algumas discontinuidades do governo de FHC.

No fechamento do Caderno de Textos do 18º Congresso (25 a 02/03/1999) foi publicada no Jornal O Estado de S. Paulo (24/01/99) uma entrevista com o ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, na qual o tema “Cursos Seqüenciais” é abordado pelo Ministro:

**“... Estrutura universitária deve ser mais flexível”**

**Estado:** Qual o modelo de universidade que o senhor busca para o País?

**Paulo Renato:** A resposta não é que universidade, mas sim que sistema de ensino superior. Nós, que temos a tradição acadêmica da universidade, especialmente em SP, tendemos a confundir o sistema de ensino superior com a universidade. Precisamos ter um sistema mais diversificado e estamos, propositadamente, chegamos a isso. Precisamos de um sistema em que convivam universidade, faculdades e instituições que se dedicam só ao ensino, como centros universitários. O sistema tem de ser diversificado na estrutura das instituições e na oferta dos cursos. Não posso ter apenas cursos formais que correspondem a carreiras, a um currículo mínimo (...).

**Estado:** Que outras mudanças o senhor persegue?

**Paulo Renato:** Teremos de ter mais flexibilidade também na organização interna dos cursos. É o que a resolução do Conselho

Nacional de Educação sobre os cursos vai permitir: cursos mais curtos que dão alguma certificação e já servem para uma espécie de profissionalização. O aluno pode fazer um curso de dois anos e ganhar uma certificação. Então, sai, trabalha, depois volta, faz mais outro e pode até obter o diploma de graduação se completar a carga horária que daria direito a isso. Assim é possível lidar com a necessidade da educação permanente que existe hoje no mundo. A universidade tem de olhar um pouco mais para o mercado de trabalho (...).

A partir dos dados desta entrevista com o ex-ministro da educação: Paulo Renato de Souza, sendo uma das pessoas responsáveis pela Educação como um todo durante o governo de FHC, contribuiu para a materialização da diversificação e diferenciação institucional da educação superior em nosso país, permitindo a flexibilização dos cursos e que o Conselho Nacional de Educação permitisse curso de curta duração, os quais oferecem uma certificação, como uma espécie de profissionalização. Nesse sentido, percebemos como é grave a questão da Educação Superior em nosso país. Diante disto, a ANDES-SN mantém o compromisso e a responsabilidade de alertar a comunidade universitária, as entidades e a todos (as) que historicamente defendem a educação superior de qualidade social, para o desenvolvimento de uma nação soberana, para lutar contra a proposta de Reforma Universitária do governo Lula, uma vez que tais medidas contribuem para a efetivação da mercantilização da educação superior e a da produção do conhecimento.

Na versão definitiva do anteprojeto de lei da educação superior, nas notas preliminares da Diretoria do Sindicato ANDES-SN, apreendemos que esta denuncia a opção privatista do governo e o desfinanciamento das públicas. De acordo com a Diretoria do ANDES-SN (02/08/2005), a chamada reforma da educação superior foi definitivamente inserida numa enorme operação para atender às políticas do governo Federal sustentadas pelos grandes investidores internacionais que atuam no setor financeiro.

Ademais, na agenda para a Educação Superior, o ANDES-SN, para o Brasil de hoje, explicita que a ótica dos organismos internacionais é a de coisificar e subsumir o conhecimento como um incremento da riqueza; nesta perspectiva, muitas expressões são usadas com esta conotação, por exemplo: Sociedade do Conhecimento. Nesse sentido, as universidades devem se relacionar às empresas e aos setores empresariais, e os docentes são concebidos apenas como

meros empreendedores, cenário este em que se configura a mercantilização do conhecimento, com a marca da modernização permeada pela diferenciação das instituições de ensino superior.

Desse modo, a reforma está centrada em mudanças gerenciais, as quais exploramos mais no subitem Reforma do MARE, proposta por Bresser Pereira, implantadas pelos governos neoliberais em que prevalecem a redução do financiamento público, o estabelecimento de parcerias público-privado e as políticas de pseudo-garantias de acesso dos pobres à universidade. Todavia, o eixo central da reforma do governo é o aligeiramento dos estudos, tendo a finalidade de adaptar cada vez mais os conteúdos curriculares às atuais fronteiras da ciência e da tecnologia, visando ainda assegurar nossa inserção no mundo capitalista globalizado, permanentemente, como nação periférica, exportadora de recursos naturais, produtos agrícolas e mão-de-obra barata e em perpétua dependência da importância de tecnologia.

Vale salientar que a proposta de reforma do ANDES-SN para a Universidade brasileira foi elaborada a partir das discussões que os professores do ensino superior realizaram, desde 1981, em simpósios, reuniões, congressos, e assembléias acerca da reestruturação das universidades. A proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira está contemplada principalmente na edição do Caderno ANDES nº. 2, publicado em 1996, o qual apresenta como objetivo traduzir as propostas básicas que, de acordo com as deliberações democráticas dos (as) professores (as), devem ser percorridas e não apresentar um modelo pronto e acabado, de universidade.

Assim, desde a sua primeira publicação (1986), o Caderno ANDES nº. 2 tem apresentado um papel importantíssimo na luta pela construção de uma universidade referência para seus debates e elaborações. Contudo, sua última versão (1996) não está conseguindo atender às deliberações já tomadas diante da política neoliberal implementada durante os oito anos de FHC e os quatro anos do governo Lula para educação brasileira. As perversas consequências desta política educacional, principalmente para a educação superior, como também as estratégias de enfrentamento das medidas adotadas pelo governo, precisam ser registradas. Daí a necessidade de publicação de um documento atualizado, que contemple o acúmulo das discussões realizadas e das deliberações tomadas pelo Movimento Docente ao longo de sua história de atuação na luta contra as políticas neoliberais. (Cad. ANDES nº. 2, out. 2003, p.12)

A Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira, versão atualizada e revisada do Caderno ANDES nº. 2, tem, assim, a finalidade de apresentar ao MEC, à sociedade brasileira e à opinião pública a posição crítica dos docentes acerca da educação superior. Neste aspecto, a

ação integrada da comunidade universitária (docentes, discentes e técnico-administrativos), para os docentes que vêm contribuindo para a construção da universidade cotidianamente (docentes, discentes e técnico-administrativos), constitui a força capaz de gerar transformações concretas e condizentes com a universidade pública, laica, gratuita, autônoma, democrática que concebemos: uma universidade comprometida com os interesses principais da população brasileira. Com esta compreensão, concluímos que os docentes das universidades brasileiras representados pelo ANDES-SN estão empenhados na transformação da universidade, a partir da perspectiva de construção de uma sociedade justa, democrática e humana. (Cad. ANDES nº. 2/2003, 9-12)

Apresentaremos a seguir os pontos centrais do texto documento, os fundamentos da agenda e a concepção de universo do ANDES/SN: (Agenda para a Educação Superior: uma proposta do ANDES-SN para o Brasil de hoje, 2005, p.4)

(...) As lutas em defesa da universidade consolidaram traços fundamentais que o ANDES-SN reivindica, como: o caráter universal e não dogmático; o dever do Estado para com a manutenção e o desenvolvimento das instituições públicas com plena gratuidade; a autonomia universitária como norma bastante em si, de eficácia completa, conforme expresso na Constituição Federal Brasileira (1988); a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e o autogoverno compartilhado das instituições. Reivindica, ainda, como função social historicamente constituída, a produção e a socialização do conhecimento fundadas nas exigências epistemológicas e de método (rigor científico) além de estar a serviço da sociabilidade historicamente determinada. (ANDES, 2005, p.4)

Nessa perspectiva, o ANDES afirma que para viabilizar a expansão e o novo padrão de financiamento, o MEC deve se comprometer com a derrubada dos vetos ao PNE, especialmente a meta de 7% do PIB para a educação pública, com a extensão da aplicação da DRU das verbas constitucionalmente estabelecidas para a educação. Desse modo, conforme a proposta deste novo financiamento demarcado, será possível ampliar os recursos para as instituições públicas do ensino superior para 2% do PIB em 2005/2006, tendo por meta alcançar 2,7% do PIB, em 2011. Para as instituições federais, faz-se necessário ampliar os recursos para 1,1% do PIB em 2005/2006 e, gradativamente, para 1,4% do PIB até 2011, recursos esses que poderiam assegurar a expansão das vagas para, pelo menos, 1,5 milhões em 2011. O ANDES-SE entende que os princípios impostos na “Revolução Gerencial”, que inspirou o Plano Diretor da Reforma do Estado, não se associam com a natureza da universidade.

Contudo ao analisar as propostas do ANDES, não podemos esquecer que para além da extinção do ProUni, necessitamos pensar em uma política pública que contemple o acesso e a permanência de todos (as) brasileiros (as) na universidade pública, laica, gratuita e de qualidade. Porém, enquanto se efetiva esta de forma totalizante, o governo Lula está abrindo mais vagas, cursos, construindo mais universidades com o propósito de melhorar o quadro da educação superior brasileira.

Para o ANDES (2005) a diversificação e diferenciação institucional, ou seja, a mercantilização da educação superior, ganhou um maior impulso com a política neoliberal e com os programas de ajuste estrutural que comprimiram economicamente as instituições públicas, transferindo-as para o mercado. Assim, para o ANDES-SN, é necessária uma reversão profunda e radical da mercantilização para que a universidade pública possa responder aos desafios do país, por isso propõe dezoito ações imediatas. Entre elas destacaremos as relacionadas às reflexões acerca da mercantilização da educação superior:

... - Extinção das fundações de apoio privadas até 2006. Uma comissão nacional deve caracterizar os óbices para que as instituições possam estabelecer acordos, contratos e convênios de modo ágil e compatível com a natureza das instituições. Os membros dessa comissão devem ser eleitos pelos colegiados superiores das IES públicas e acompanhados pelas entidades acadêmicas e sindicais, bem como pela representação dos estudantes;

...- Os grupos de pesquisa consolidados devem ser apoiados por serem um patrimônio da universidade pública. É preciso que os recursos viabilizem a pesquisa nas universidades, em regiões em que a pesquisa e a pós-graduação ainda não estão consolidadas, em áreas do conhecimento que atendam preferencialmente aos interesses da maioria da população;

...- A progressiva estatização das instituições privadas é defendida pelo ANDES-SN como forma, entre outras, de ampliar as vagas no ensino superior, na via da universalização da oferta nesse nível de ensino. Como medidas transitórias, nessa direção, o ANDES-SN propõe a sustação de todos os mecanismos de canalização das verbas públicas para o setor privado, e congelamento, com vistas à redução das mensalidades, o respeito à liberdade de organização e atuação sindicais, a implantação da carreira docente no curso da qual se garanta a elevação progressiva dos salários e a adoção do contrato por regime de trabalho em substituição à contratação por hora/aula;

...-O financiamento da pesquisa deverá considerar efetivamente o princípio da autonomia didático-científica nas universidades. Os órgãos de fornecimento devem repassar recursos diretamente para as instituições tendo como referência os critérios adotados na definição do orçamento das instituições federais e das estaduais, objetivando o atendimento das prioridades de pesquisa definidas no gozo da autonomia. Acrescenta, ainda, que os recursos públicos sejam destinados preferencialmente às instituições públicas, qualquer outra, alocação (por exemplo, subsidiar as IES privadas) só deveria ocorrer após cobertura

integral do custeio e investimentos previstos para as IFES para o ano. Portanto, o documento do MEC não se posiciona contrariamente às subvenções públicas ao ensino superior privado (na forma de benefícios fiscais e outros), nem propõe critérios mais rígidos para que instituições privadas se beneficiem subvenções públicas, pois está explícito ao longo destes anos que o MEC era e é um dos sustentáculos, da política geral de FHC, agora de Lula com o intuito de estimular o fracionamento da oposição no seu projeto de universidade. Em síntese, a respeito do financiamento o que o ANDES-SN propõe é que a educação superior pública seja integralmente sustentada por verbas orçamentárias estatais; o papel do Estado não pode ser apenas “fiscalizador”, porque a educação é um direito fundamental assegurado pela CF (Art.69).

...-Ciência, cultura e tecnologia como direitos fundamentais, sendo necessário assegurar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado – patrimônio da cultura humana – a todos os cidadãos, um pilar da democracia, as instituições públicas de ensino e pesquisa precisam ser ampliadas, fortalecidas e, sobretudo, articuladas para que a repercussão social seja adequada e amplificada;

...Ampliar os debates com os movimentos sociais e a sociedade civil comprometidos com a educação pública tanto em âmbito nacional quanto estadual e municipal, objetivando construir bases e diretrizes que possam assegurar um sistema nacional de educação pública com padrão unitário de qualidade. (ANDES, 2006, p.12 -17).

As propostas do ANDES se referem à luta por uma reforma universitária que tenha como referência a proposta escrita por esta entidade para a universidade brasileira (Cadernos ANDES- 2ª e 3ª edição), atualizada e revisada a partir do amplo, participativo e representativo processo de discussão, trabalhando - se o tema com destaque para a luta contra a reforma do ensino superior.

As propostas descritas permitem-nos inferir, a partir da análise dos documentos pesquisados, que existem projetos antagônicos (MARE/MEC x ANDES/SN), por exemplo, a entrevista do ex-ministro do MEC, Paulo Renato de Souza dada ao jornal O Estado de S. Paulo, ilustrada anteriormente em que foi possível perceber claramente as intenções do governo de transferir a educação, em especial no âmbito superior, para a lógica do mercado, objetivando assim um sistema de educação superior pautado na diversificação e diferenciação institucional, ou seja, promovendo a flexibilidade do sistema para atender às demandas do mercado de trabalho, sob base legislativa, isto é, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96). Esta lei, esta que como salientamos anteriormente, acoplada às medidas do Conselho Nacional de Educação – CNE que propiciou a flexibilização dos processos de criação e de reconhecimento de IES, tornando a Educação Superior uma mercadoria, pois está permeada de conteúdos privatistas e causa sérios danos à educação pública e gratuita brasileira.

Ao longo de dez anos de LDB, denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, sob o nº 9.394/96, vivenciamos um conjunto de reformas encaminhadas pelo Estado no âmbito educacional, integrando mudanças, desde a educação básica ao ensino tecnológico, e o que podemos dizer, preliminarmente, é que a Lei nº. 9.394/96, enquanto lei nacional, teve um impacto tanto na educação superior quanto na educação básica. Por exemplo, na educação superior continua não garantindo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas fornecendo a sua expansão através de artigos flexíveis, ampliando, assim, a privatização da educação e a sua transformação em serviço.

Além desta, realizamos outras sínteses referentes aos posicionamentos das entidades pesquisadas sobre o binômio diversificação e diferenciação institucional. Percebemos um ajuste das propostas dos órgãos oficiais: MEC, CNE e LDB/96 e Reforma do MARE ao propiciarem a mercantilização da Educação Superior, atendendo às políticas educacionais oriundas dos organismos multilaterais, em especial o documento *La Enseñanza Superior: lãs lecciones derivadas de la experiência do BIRD/BM*, em que uma das recomendações principais é a de reformar a Educação Superior nos países de Terceiro Mundo, isto é alegam que a educação superior pública é incapaz de absorver toda a demanda e de preparar de forma adequada profissionais para o mercado, daí o incentivo a construção e ampliação de universidades de ensino, centradas especificamente nas atividades de ensino, sem pesquisa e criticidade. Nesse sentido, uma das maneiras de materializar tais reformas foi a implantação da LDB nº 9.394/96, uma vez que esta contribuiu para a flexibilização da educação superior.

No que concerne aos posicionamentos dos órgãos civis, observamos que ANDES e ANDIFES estão atuantes na luta por uma educação laica, gratuita e de qualidade, em que um dos exemplos claros dessa afirmação consiste na realização de congressos, alguns até com sessões extraordinárias, produções de textos, revistas, palestras, ou seja, atividades com intenção de informar a sociedade do lado ruim das propostas de diversificação e diferenciação institucional dos organismos multilaterais para com a educação superior, patrimônio público de nosso país.

Com relação ao CRUB, como já salientamos no decorrer dos capítulos anteriores, não conseguimos muitos documentos desta entidade se posicionando de forma crítica acerca da proposta de diversificação e diferenciação institucional oriunda tanto dos organismos multilaterais como do governo, mas encontramos sim nos textos analisados de autores (as) críticos a esta temática. Assim, apreendemos uma aceitação acrítica às propostas de

diversificação e diferenciação institucional da entidade CRUB para o nosso país, pois em alguns momentos defende a proposta de diversificação e diferenciação, isto é, coloca-a como necessária para a entrada e permanência no mundo globalizado e para ajustar às exigências para o mercado.

Para Maués (2006 p.86):

A intencionalidade que está no centro desse acordo, transformando a educação em um mero serviço, tem levantado algumas questões em função das modificações que a oferta da educação vem sofrendo, levando os responsáveis a um processo de privatização e mercantilização da educação. A autora diferencia essas duas expressões citando Hirtt (2004). Segundo este autor, a privatização corresponde à transferência dos serviços públicos para o setor privado. A mercantilização seria a adaptação dos sistemas educacionais às exigências do mundo econômico, ou seja, sob as condições de mercado, transformando o ensino em mercadoria. Não podemos esquecer que a Reforma do Estado brasileiro, proposta em 1995 formalizou a abertura da educação para o setor privado, quando a coloca no setor denominado “serviços não exclusivos”. É neste setor de atividades não exclusivas do Estado que está a educação superior, sendo concebida como um conjunto complexo de instituições públicas e privadas. Discurso este que fundamenta a política de privatização da educação superior via diversificação e diferenciação das instituições bem como a diversificação de suas fontes de financiamento, sendo naturalizada a transferência de verbas públicas para as instituições públicas, diluindo as fronteiras entre público e privado e justificando o corte de verbas públicas para a educação brasileira. (MAUÉS 2006, p.86)

Assim, Silva Júnior e Sguissardi (1999, p.120) esclarecem-nos que a lógica do “binômio diversificação/diferenciação, portanto, revela o caráter privatizante contido nas propostas de fim do referido modelo de universidade”. Pretende-se tratar a universidade sob uma nova ótica, que despreza as funções tradicionais, pois se altera a relação desta com o grande capital, ensejando-lhe uma organização meramente econômica, expressão de um movimento do capital que, no campo educacional, chamou-se de mercantilização do “saber e do ensino”.

Enfim, a relação entre o público e o privado na educação superior brasileira traduz o desenvolvimento do capital no mundo e suas interfaces no Brasil, pois a necessidade histórica de o sistema capitalismo avançar na direção do domínio de todos os campos da reprodução social, assim como no campo educacional, impõe que o caráter público da educação, enquanto espaço a ser controlado pelo poder público do Estado, tenda a se reduzir a níveis cada mais sem valor do ponto de vista dos interesses da coletividade.(MINTO, 2005, p.263)

Isto posto, percebemos que se torna difícil, mas não impossível de se pensar em uma saída estatal para a educação pública, mesmo atualmente esse se configurando como um Estado privado de forma explícita e progressiva em decorrência da acumulação do capital global. Entretanto, não impossibilita-nos que a defesa de uma educação de caráter público perca sua validade, sua importância política e humana em nossas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Primeiramente, é preciso que se considere que não há mágica possível para expandir a rede de educação superior, elevar a rede de educação superior, elevar sua qualidade e manter seu caráter público: maior investimento do Estado, para a rede pública, constitui-se em condição básica. Para tal, a educação superior não pode ser tratada, como pretenderam os estudos da Fazenda, colocando-a num papel de coadjuvante dos programas de ajustes fiscais, submetida a maiores cortes, com vistas ao enxugamento da máquina do Estado, segundo uma das mais caras normas neoliberais. É preciso afirmar a “educação como política de Estado, como prioridade que não pertence a governos e que somente ganha sentido e consistência quando ancorada em um projeto de nação”. (ANDIFES, 2004, p.8)*

Partindo do princípio de que os conhecimentos novos serão produzidos através do permanente e sempre crescente do movimento do pensamento, que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico, isto é, por intermédio do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, numa incessante superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto ao encontro de sua concretude, é que nós, pesquisadores (as), nos debruçamos em leituras e análises da realidade para tentarmos compreender o que aparentemente nos é apresentado. Entretanto, ao questionarmos esta realidade, vamos descobrindo como o real e/ou o aparente nos enganam, uma vez que ambos são contraditórios e complexos.

Nesse sentido, concordamos com Kuenzer (1998), quando salienta que a metodologia da ciência não se esgota na lógica formal de investigação científica, obviamente não sendo possível atingir todas as dimensões, uma vez que não há verdade abstrata que se deixe conhecer totalmente, mas, mesmo assim, é necessário tentar abranger o objeto em todos os aspectos, todas as relações e mediações. Por isso, nesta pesquisa optamos pela metodologia qualitativa, a qual articula a lógica formal e a lógica dialética, ou seja, ambas tomam a produção do conhecimento como práxis transformadora, tendo no horizonte a superação do capitalismo através da construção, não - idealizada, mas historicamente possível, do socialismo. Desse modo, a verdade só se constituirá a partir da relação entre pensamento e realidade, e só assim será praxica.

Assim, para avançarmos nesse viés, a relação de pensamento e realidade, faz-se necessário partirmos da realidade, e, em específico, os acontecimentos presentes nas relações

sociais e produtivas concretas em nosso país, no caso aqui estudado, as mudanças no mundo do trabalho, na sociedade e em especial as transformações recentes no campo da Educação Superior no Brasil advindas em face do novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva. (Kuenzer, 1998).

Inicialmente, procuramos abordar o contexto dos anos de 1990. Este pode ser compreendido se nos remetermos à crise, nos anos de 1970, do modelo fordista-taylorista de produção, bem como do Estado de bem-estar nos países capitalistas centrais; e à implantação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e adotando políticas neoliberais, as quais enfatizam o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade globalizada e competitiva.

Diante dessa conjuntura, a partir da segunda metade dos anos de 1990, realiza-se a reforma do Estado (Reforma do MARE), em nosso país, preconizada por Bresser Pereira no governo de FHC (1995-2002) e, acoplada a esta, a reforma do sistema educacional. Fato interessante é que a Reforma do Sistema Educacional foi originada de outro ministério e não da educação, principalmente por estar em consonância com os organismos multilaterais, como o BM, que passaram a desempenhar o papel de subsidiar propostas que direcionassem uma crescente ampliação da esfera privada em detrimento à esfera pública, sustentando a “tese” de modernização dos países da periferia do capitalismo, a fim de adequá-los ao perfil produtivo exigido pela globalização, como exemplo. Este órgão financia projetos tanto sociais quanto educacionais oferecendo acesso à educação básica para todos. Já os documentos para a educação superior demarcam a proposta da diferenciação das Instituições, por meio de incentivos à diversificação das fontes de financiamento para a expansão da esfera privada.

Foi possível apreendermos, a partir da análise documental, que a legislação nacional passou por muitas alterações com o objetivo de incorporar a aplicabilidade de modelo da educação superior diversificado, diferenciado, ou seja, flexível, aliás termos estes típicos do mercado, por intermédio de orientações dos organismos multilaterais materializados na nova LDB 9394/96, colaborando para a intensificação de um modelo de desenvolvimento econômico excludente e aprofundando as desigualdades sociais nos países chamados periféricos por dependerem de seus empréstimos.

Nesse cenário, um dos efeitos drásticos foi a expansão excedente da educação superior privada em detrimento de um total sucateamento das Universidades Federais do país, em que o

governo FHC instalou, dentre outras medidas: a redução extrema dos recursos de manutenção das universidades, corte de recursos para concursos públicos para professores (as) efetivos (as) e técnico-administrativos, a diversificação de fontes de recursos destas por outros meios, ou seja, em parceria com a esfera do privado e do mercado, adoção de política de contratação temporária.

Nessa ótica, pautada pela Administração Pública Gerencial proposta por Bresser Pereira, existe uma clara predominância do aspecto econômico sobre a questão política e social, o que contribui ainda mais para o aprofundamento das desigualdades sociais em países inseridos no sistema capitalistas e dependentes dos empréstimos dos organismos multilaterais.

Tendo em vista que a dinâmica do sistema capitalista consiste em expandir-se para outros setores da sociedade ainda não-organizados, segundo a sua lógica e em busca de satisfazer suas necessidades. Assim, o movimento deste sistema avança em direção à educação. A reestruturação da educação superior brasileira segue às solicitações do processo de expansão do capitalismo, em que seus parâmetros norteadores são pautados pela esfera econômica, isto é, do mercado, e as expressões eficiências, eficácia, efetividade dos custos, produtividade são imprescindíveis para a competitividade e para a continuidade das instituições permeadas pela lógica mercadológica.

Como vimos, o espírito gerencial e mercadológico permeia as diretrizes das reformas do ensino superior, cujas preocupações centrais são a flexibilização da estrutura, a privatização, a diferenciação e a diversificação das instituições, rompendo com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, concernente à educação superior, a nova LDB orienta e reforça a tendência à educação profissionalizante, em que a formação global é duramente desconsiderada e que um dos critérios necessários para o crescimento do país, maiores investimentos na educação pública, por exemplo, é ignorado.

Aos 20 de dezembro de 1996, o presidente FHC sancionava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, sob o número 9.394/96, mas pudemos observar que, a realidade educacional continua apresentando um quadro severo muito aquém dos benefícios que a educação necessitaria desencadear para o conjunto social e democrático de nosso país. As exigências quanto à titulação dos docentes são pouco superiores àquelas contidas na legislação anterior, valendo destaque para a determinação, apenas para as universidades, de um percentual mínimo de docentes com título de doutor, apenas 25% do corpo total.

A partir do exposto, observamos que a Reforma do Estado, a Reforma da Educação, os órgãos responsáveis pela legislação do sistema educacional brasileiro (MEC, CNE), especialmente a partir da Reforma do MARE preconizada por Bresser Pereira no governo de FHC, estão articulados às diretrizes dos organismos multilaterais.

Como já mencionamos, isso faz parte de um movimento mais amplo de expansão do capital, que conduz a uma reconfiguração da educação superior brasileira organizando este espaço social de acordo com a lógica do mercado.

Partindo dessas observações acerca da mudança que o capitalismo propõe mundialmente, é que podemos entender a reforma do Estado e a mercantilização do campo educacional, principalmente em seu nível superior, o qual está sendo explorado pelo capital de serviço. Por exemplo, empresas educacionais que exploram este setor no contexto do movimento de saturação/ expansão provocado pela própria racionalidade do capital do modo de produção capitalista.

Nesse cenário, o processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria e tende a reificar-se como qualquer outra, apesar de sua especificidade, o que, sem dúvida, pode alterar a identidade deste tipo de instituição e suas formas de existência em busca de resultados imediatos, promovendo dessa forma uma verdadeira mercantilização do saber e do ensino. O saber e o ensino se tornam, a cada dia, um espaço a ser organizado pelo capital no seu amplo processo de expansão, como foi explorado em Marx: a dinâmica do capitalismo é de romper e atingir todas as barreiras em busca do lucro.

Em síntese, o conhecimento social e a educação como um direito público passa a ser vendida como uma mercadoria, e uma proposta de educação que contemple a criticidade começa a ser modificada. Assim se constitui um Estado mínimo para políticas sociais e máximo para o capital, não mais com o papel de provedor, e sim de gestor. É, lícito, entretanto, lembrarmos que não se trata de um “novo Estado” ou de um “novo capital”, mas, sim, segundo o referencial teórico-metodológico marxiano, o Estado neoliberal nada mais faz do que proteger e legitimar a ordem do capital, sem o qual o capitalismo não pode sobreviver.

As transformações na educação superior são, em nosso entender, um parâmetro importante para a sociedade e desta para a educação, porém sem reduzir os fundos públicos destinados à garantia de uma educação pública, isto é, mantida pelo Estado.

Nesse sentido, compartilhamos com Minto (2005) que a história do capitalismo na contemporaneidade vem mostrando que as possibilidades de exercício de mecanismos de controle social sobre o capital, a possibilidade de “humanizar”, mesmo que minimamente, estão cada vez mais distantes dos horizontes dos capitalismos de origem tardia como do Brasil, e principalmente de inserção subserviente no plano da mundialização do capital.

Entretanto, se quisermos a junção de democracia, em seu sentido mais amplo com a modernidade, necessitamos continuar resistindo, com as velhas bandeiras de defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Esta luta não pode perder sua importância histórica e política. É preciso lutar contra esse quadro perverso do ensino superior, caráter centralizador do Estado e do poder Executivo, o processo de regulamentação da Educação Superior - o espaço restrito de participação das classes proletárias nos processos decisórios como evidenciamos no processo de elaboração e aprovação da LDB9394/96. Não podemos deixar de nos inquietar, de questionar e pensar em formas de superação do mercantilismo e desse descompromisso para com a educação superior em nosso país. Urge construí-la como espaço público de direitos cada vez mais consolidados, alargados e desafiadores diante do espaço privado que se instaura no cotidiano de nossas sociedades.

Logo,

A universidade sempre foi uma instituição social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internas a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das idéias de uma formação, reflexão, criação e crítica. (CHAUÍ 1999, p.3)

Pensando na importância de resgatarmos espaço público o das universidades Públicas Brasileiras, instituições estas que mantêm uma educação de qualidade (indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, emancipação teórica e prática dos (as) estudantes), e lutarmos contra a diversificação e diferenciação institucional, ou seja, a mercantilização da educação, é que apresentamos e analisamos as propostas de educação de órgãos civis de resistência: ANDES/ANDIFES/CRUB, que se empenham na transformação da universidade, sob perspectiva

de construção de uma sociedade justa, democrática e humana, no sentido mais amplo destas palavras.

A partir da análise dos documentos destes órgãos, especialmente do ANDES, percebemos que a construção de uma universidade pública, na acepção plena do termo, exige como pré-condição a garantia de recursos públicos suficientes para o seu financiamento, em que o Estado é o principal responsável por garantir um total atendimento das demandas sociais por educação, em todos os níveis. Sem contar que a estrutura da universidade pública deverá servir de referência na construção do Padrão Universitário de Qualidade para a Universidade Brasileira, devendo ser autônoma e democrática e oferecer indissociavelmente ensino, pesquisa e extensão.

Outro ponto a ser destacado, é que o governo Lula (2002-2006) manteve a mesma pauta dos organismos internacionais e do governo neoliberal de FHC para a reforma da educação brasileira, possibilitando a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, por meio da educação superior a distância e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Visando tal objetivo, o MEC, no governo Lula, tem intensificado a agenda da reforma universitária. Destacaremos alguns pontos que já foram aprovados através de medidas provisórias: Avaliação da educação superior em que se instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; o projeto de Lei nº 627/2004, que institui a reserva de cotas nas universidades federais para alunos (as) advindos (as) da escola pública e para autodeclarados negros e indígenas e o Projeto de Lei n.3.582/2004, denominado Programa Universidade Para Todos, ou ainda, ProUni. Tal projeto prevê o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições de ensino superior privadas para o novo Programa, por meio de bolsas de estudo integrais a serem concedidas a estudantes considerados pobres, que cursaram o ensino médio em escolas públicas, e a professores (as) da rede pública de ensino fundamental, sem diploma de nível superior, possibilitando, assim, a elevação da taxa de matrícula para este nível de ensino. O programa adotará também uma política de cotas, pela qual serão concedidas bolsas de estudo para alunos (as) autodeclarados (as) negros (as), pardos (as) e indígenas.

No entanto, tal projeto tem recebido muitas críticas dos órgãos civis: ANDES e ANDIFES, e não de forma explícita, pelo CRUB (uma vez que esta entidade agrega tanto reitores do sistema público quanto do privado), das quais também compartilhamos: que o ProUni, sob a

perspectiva descrita, contribui para o aprofundamento do quadro de privatização do sistema da educação superior no país. Deste modo, Mancebo (2004) alerta-nos que decorre dessa privatização da educação superior o conseqüente empobrecimento das missões da universidade e a mercantilização da produção do conhecimento. A abertura do campo para a iniciativa de empresas comerciais de ensino implica principalmente, uma redução dos recursos estatais destinados à educação superior pública realocados para a iniciativa privada. Há, portanto, que trabalharmos adequadamente com a categoria contradição: de fato, há aspectos positivos na reestruturação produtiva ao apontar para a educação dos níveis educacionais da classe trabalhadora, uma vez que propõe elevação das exigências educacionais para a totalidade da população.

Entretanto, não podemos nos esquecer que a produção do conhecimento não deve ser/estar dirigida pelo mercado e muito menos pela razão instrumental que orientam a lógica produtivista, uma vez que defendemos que à produção do conhecimento necessita exercitar a crítica às concepções de mundo estabelecidas (religiosas, políticas, econômicas...), a dúvida, o direito de sonhar e imaginar. Entretanto, é legítima produção pautada na resolução de problemas concretos, porque cumpre exigências do rigor científico. Porém, o que é inconcebível é sua dependência à produção do conhecimento dependente das demandas operacionais do capital, as quais beneficiam apenas a empresa e o empreendedor, e não a sociedade e a universidade. A lógica acadêmica que necessita prevalecer, e não a lógica do capital, dos empresários de ensino numa busca desenfreada por maiores lucros. Sabemos que são muitos os desafios, entre eles:

- a) assegurar a todos o acesso ao nível superior público, gratuito, laico e de qualidade socialmente referenciada, com garantia de permanência;
- b) reverter o processo de mercantilização da educação superior em favor da constituição de espaços públicos de produção de conhecimento original;
- c) assegurar um lugar estratégico para as universidades públicas no âmbito do Estado, condição para a soberania nacional. Portanto, uma agenda democrática tem de partir do princípio de que o acesso e permanência são direitos de todos e dever do Estado.

Nesse sentido, as isenções fiscais para instituições de ensino superior privada, como as asseguradas pelo ProUni, para o ANDES, devem ser interrompidas e os recursos das referidas isenções devem ser aplicados na execução das metas da presente agenda. Entretanto, o ANDES

defende que a extinção do ProUni deve vir acompanhada de dispositivo que garanta o direito dos estudantes que se valeram do programa.

No que diz respeito à reforma universitária como está sendo proposta pelo governo Lula. Assim, o 23º Congresso aprovou, em março de 2004, com ações imediatas, que o ANDES - SN organizasse um movimento em defesa da universidade pública, gratuita, laica, de qualidade social, contra a reforma universitária proposta pelo governo Lula, com uma agenda comum às entidades da educação, buscando o apoio das entidades da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais de luta, de reitores e acadêmicos e todos aqueles que têm compromisso com a defesa da universidade pública. Lutar, especialmente, contra a privatização da Universidade, defendendo intransigentemente a Autonomia Universitária, patrimônio público do povo brasileiro, a quem a universidade pública deve servir e com quem deve trabalhar na perspectiva da democratização do saber e da construção da cidadania, e não se submeter ao papel de bem de consumo, à disposição de quem pode comprá-la e instrumento de adestramento de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Em defesa da desmercantilização da Educação, faz-se necessário lutar pela consolidação de uma educação pública estatal, por uma formação omnilateral, cultural e crítica, com sólidos conhecimentos acadêmicos, científicos, éticos e políticos. Devemos nos mobilizar em prol de um projeto para consecução de uma educação efetivamente pública: sem prevalecer relações de exploração e desigualdade entre os homens, ou seja, uma educação para além do capital e de fato para humanizar. O filósofo István Mészáros que condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a idéia de que não existe alternativa à globalização capitalista. Mészáros (2005, p.13) afirma que:

Educação não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital. (MÉSZÁROS 2005, p.13)

Diante destas palavras de Mészáros é possível observar a diferença de uma concepção de educação pautada pelos ideais do mercado, no caso aqui estudado, denominada de diversificação e diferenciação institucional ou a mercantilização da educação superior com uma

educação voltada para formação omnilateral do ser humano, cultural e principalmente de conscientização e de libertação do mesmo. Portanto, necessitamos continuarmos pensando, debatendo, lutando e avançando na transformação das condições atuais, almejando assim a efetivação de uma educação pública real para a libertação de toda a humanidade. Atitudes cabíveis em todos os lugares que freqüentamos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 75, p.15-32 ago. 2001.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, Privatizações e Descentralização. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, 2001.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_. **Pós – neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p.9 –23

APPLE, Michael W. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de consumindo o outro. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la practica. la enseñanza superior. Las Lecciones derivadas de la experiencia**. Washington D.C, 1995.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 189-217.

BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. O Toyotismo: exploração e controle de força de trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora, 1994.

BORON, A. Os novos “leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismos, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo II**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p.7-167.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Instrução Normativa, MARE n. 6, de 10 de setembro de 1998. Disponível em: <[www.bresserpereira.org.br](http://www.bresserpereira.org.br)> Acesso em: 20 de novembro de 2006.

BRAVO, G. Werbster. Revisão. Crítica Marxista. V.1. T.7. In: IANNI, Otavio. **Neoliberalismo e nazi-fascismo**. São Paulo: Xamã, 1998.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. **Educação Superior no Brasil**: Reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a. (p. 95-134).

CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira. As Políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior: Velhos e Novos Desafios**. São Paulo: Xamã, 2000 b. p. 63-79.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, 9 maio 1999.C.5 . FOLHA MAIS! P. 8

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & sociedade**, Campinas, n. 80, v. 23, p.169-201, 2002. Número Especial.

DIGGINS, J.P. **Max Weber**: a política e o espírito da tragédia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L.F.; PARO, V. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.p. 49-57.

DOURADO Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. (Org.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**.São Paulo. Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003. 240 p

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Revista CEDES**, Unicamp. 2006, v. 23, n 80, set., 235 a 253, 2006. Educação e Sociedade, v. 6, nº 90, jan.,abr. 2005.

DOURADO Luiz Fernandes & CATANI, Afrânio Mendes (Org.). Universidade Pública: políticas e identidade institucional. In: \_\_\_\_\_.**Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil**. Campinas : Autores Associados; Goiânia: UFG, 1999.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo**. : Revista USP, São Paulo, nº 17, p. 86 – 101, 1994.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política para o Ensino Superior Brasileiro ante o desafio do novo século. In.CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 9-27.

EDUCAÇÃO SUPERIOR.<[www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista\\_ies.esp](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.esp)>. Acesso em: 20 de junho de 2006 e 10/01/2007

[http:// www.mec.gov..br/sesu/cursos/sequen.shtm](http://www.mec.gov.br/sesu/cursos/sequen.shtm)

[http:// www.inep.gov.br/informativo/informativo126htm](http://www.inep.gov.br/informativo/informativo126htm)

[http:// www.inep.gov.br/informativo/informativo129htm](http://www.inep.gov.br/informativo/informativo129htm)

<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo130htm>

<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo132htm>

<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo133htm>

<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo136htm>

<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=113&Itemid=235>

<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1995/9131.htm> (Acesso em: 18/03/07)

<http://www.apub.org.br/proifes.htm> (Acesso em: 11/03/2007)

<http://www.proifes.org.br/documentos/estatuto.pdf> (Acesso em: 11/03/07)

FIDALGO Fernando; MACHADO, Lucília. O PANFLOR e a Reconceituação da Educação Profissional. **Revista Trabalho e Educação**, nº 6 Jan/ Jul- 2000.

FOGAÇA, Azuete. Educação Profissional nos anos noventa: o discurso e o fato: In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FRANÇA, Robson Luiz de. **Resumo Síntese produzida a partir dos estudos de Antônio Rogério da Silva**. Mimeo.

FREUND, J. Sociedade de Max Weber. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio político brasileiro e a educação nas décadas de 70 –90. **Contexto & Educação**. Universidade de Ijuí, ano , n.24, out., p.43 –57.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo Educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995 p. 77- 108.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira, 2006.

GARCÌA-GUADILLA, Carmen. **Globalização y Conocimiento en tres tipos de escenarios – Educacion Superior y Sociedad**. Caracas.V.6, n 1, 1995.

GANDINI, R. P. C. Notas sobre a construção do Estado-Nação e a educação pública. **Proposições, Campinas, v.3, n. 2, jul. 1992, p.28-40**.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In:\_\_\_\_\_. **Escola S/A –quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE,1996. p. 9-49.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: GENTILI, P. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: \_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 101-116.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In. LOMBARDI, J. et. Al. (Org.). *Capitalismo, Trabalho & Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTILI, P. (Org). **Pós-neoliberalismo II**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-167.

GOMES, Cândido Alberto. Educação Brasileira, Brasília, v.22, nº 44, jan/jul 2000. Implicaciones de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para la Universidade Latinoamericana del siglo XXI. BERHEIM, Carlos Tunnermann . p. 79-112 & Resenha de Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior.

GOMEZ, José Maria. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000. p.6

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. São Paulo: L & PM. 1987

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na sociedade**. 4 ed. Vozes, 1987.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola. 1989.

\_\_\_\_\_. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979.

IANNI, Octavio. **Dialética & Capitalismo**. Ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e Nazi- facismo. **Revista Crítica Marxista**. São Paulo,: v.1,p. 112-120, 1998.

INFORMATIVO do INEP, Brasília, nº 126, 2006. Disponível em: <[www.inep.gov.br/informativo 126 htm](http://www.inep.gov.br/informativo126.htm)>. Acesso em: 20 de jun. 2006

INFORMATIVO do INEP, Brasília, nº 129, 2006. Disponível em: [www.inep.gov.br/informativo 129 htm](http://www.inep.gov.br/informativo129.htm) >. Acesso em: 20 de jun. 2006

INFORMATIVO do INEP, Brasília, nº 130 , 2006. Disponível em: < [www.inep.gov.br /informativo 130 htm](http://www.inep.gov.br/informativo130.htm)>. Acesso em: 20 de jun. 2006

INFORMATIVO do INEP, Brasília, nº 132, 2006. Disponível em: < [www.inep.gov.br/informativo 132 htm](http://www.inep.gov.br/informativo132.htm)>. Acesso em: 20 de jun. de 2006.

INFORMATIVO do INEP, Brasília, nº 133, 2006. Disponível em: <[www.inep.gov.br/informativo 133 htm](http://www.inep.gov.br/informativo133.htm)>. Acesso em: 20 de jun. de 2006

INFORMATIVO do INEP, Brasília, nº 136, 2006. Disponível em:<[www.inep.gov.br/informativo 136 htm](http://www.inep.gov.br/informativo136.htm)> Acesso em: 20 de jun. 2006

LIPSON, Leslie. **Os grandes problemas da ciência política: uma introdução à ciência política**. 7. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, Editores. 1995.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, J. et al. (Org.).**Capitalismo, Trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Marxismo e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LORDÊLO, J. A. C. Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.17, 2001, p. 171-186, jul./dez. 2001

LUCENA, Carlos. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas: SP. Autores Associados: Uberlândia: EDUFU, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:, EPU, 1986.

MACEDO, Ubiratan Borges de. **Liberalismo e Justiça Social**. São Paulo: IBRASA, 1995.

MACCIOCCI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARQUES, M. R.A. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002. 163-190.

\_\_\_\_\_. **A abordagem teórico-metodológico de Thomas Popkewitz: subsídios para a Pesquisa em Educação**. Uberlândia: UFU, 2003. Mimeografado

\_\_\_\_\_. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des) qualificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.17, P.201-207, jul. dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Um fino tecido de muito fios – mudança social e reforma educacional em Minas Gerais**. Tese. 102 f. 2000. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000, p. 48-102.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, S. M. **Política, educação popular**. São Paulo: Símbolo, 1978.

MARSAHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Clássicos).

MARX, Karl; ENGELS Friederich. **A ideologia alemã: teses sobre Feurbach**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. \_\_\_\_\_. **In: Conceito marxista de homem**. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 85-170.

MARX, K. **Conseqüências sociais do avanço tecnológico**. Ribeirão Preto: Edições Populares, 1980.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**: Karl Marx e Friedrich Engels. Tradução de Rubens Eduardo Frias/ 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreira Alves; Revisão de Carlos Roberto Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, [ 19..]

MARTINS, Carlos Benedito. A formação de um sistema de ensino superior de massa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 2006.

MAUÉS, Olgaíses. **Universidade e Sociedade**. A educação na contemporaneidade – mercantilização e privatização? Brasília (DF), Ano XI, nº 37, março de 2006; p. 81-92.

MATTOS, M. J. V. de; PEREZ, J.R.R. A Reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.17, nº 2, p.187-2001. jul/dez. 2001.

MELO, A. S. de. A mundialização de educação na América latina e Caribe. In: \_\_\_\_\_. **A mundialização da educação – consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 163-200.

MENDONÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público na Brasil. In **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 75, p. 84-104, ago. 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZAROS, I. **Para além do Capital . Rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira & Sérgio Lessa. Campinas: UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo , 2004. p.274-300.

MILL, John Stuart. **Princípios de Economia Política: com algumas de suas aplicações à filosofia social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINTO, Lalo Wantanabe. **O Público e o Privado nas Reformas do Ensino Superior Brasileiro: Do Golpe de 1964 aos anos 90**. 205. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. – Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **O terceiro setor e a questão social**. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, Fernanda Arantes; MARQUES, Mara Rúbia Alves, **Educação superior: inventário das dissertações do Programa de Pós –graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (1992-2003)**. Uberlândia: UFU, 2005

MOSSÉ, Claude. As Instituições Gregas. Ed 70, Lisboa, 1993. Vernant, Jean Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga**. [ s.l.]. Papirus, 1997.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. In: Welfort, Francisco C (Org.). **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas : Autores Associados, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley ; MARTINS, André Silva. (Org.).**Reforma Universitária do governo Lula**. São Paulo: Xamã, 2004. 160 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NUNES Edson.**A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F; PARO, V.H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo, Xamã, 2001, p. 105-121.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Selma Suely Bacal de. A reestruturação produtiva e o processo de qualificação/requalificação de mão de obra (Conforto entre concepções). In: SIMPÓSIO DE PESSQUISAS DA FEUSP, 3., 1997. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1997. 235 p.

OZGA, J. Os professores como questão política. In: **Investigações sobre políticas educacionais – terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 39-80.

\_\_\_\_\_. O contexto da investigação em política. In: **Investigação sobre políticas educacionais – terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 109-127.

PAOLLI, Maria Célia. Empresas e Responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura Souza. **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

PEREIRA, L.C.B.– **Revista de Administração Pública**, 2000. <[www.bresserpereira.org.br](http://www.bresserpereira.org.br)>  
...10.9.2000 **A REFORMA GERENCIAL DO ESTADO DE 1995**; Acesso em: 15 de dezembro de 2006.

PEREIRA, L.C.B.; SPINK, P.K. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. 4. ed. Rio de Janeiro. FGV, 2001. 316 p.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. – São Paulo: Xamã, 2003.

PENNA, João Carlos Firpe. **Joelmir Beting analisa o papel da mídia na educação dos jovens**. **Pitágoras em Rede**, Belo Horizonte, nov. 2005. p.2

PIMENTA, C.C. A Reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, V. 32, nº5, p. 173-179, set/out. 1998, set./out. 1998.

\_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. da. **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

\_\_\_\_\_. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

PINTO, José Marcelino de Resende. In: ROMUALDO, Portela de Oliveira; ADRIÃO Theresa. **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo. Xamã, 2002. p. 51-76

POPKEWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IBERNÓN, F. (Org). **A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-169.

\_\_\_\_\_. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão. **Educação & sociedade**, Campinas, n 75, p. 111-148, ago. 2001. Dossiê Políticas Educacionais.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. Universidades Corporativas. Conhecimento sob medida. Ano 8 janeiro, n 88. 2001. Disponível em: < [http://revistaensinosuperior.uol.com.br/revista\\_desc.asp](http://revistaensinosuperior.uol.com.br/revista_desc.asp) > Acesso em: 06 de outubro de 2006.

RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação Superior Brasileira: reforma e diversificação constitucional**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 210 p. (Coleção Estudos CDAPH: Série conjuntura & política)

ROCHA, Elane Luís. **A expansão do Ensino Superior Privado em Uberlândia**. 2005. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005 a

ROCHA, Vânia Amaral da. **Políticas de avaliação docente no ensino superior: o significado da Gratificação de Estímulo a Docência (GED) na Universidade Federal de Uberlândia**. 2005. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia 2005 b.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. **Extensão Universitária – Conteúdo ideológico e a prática da dominação. Universidade Metodista**. 1983. Tese. Piracicaba . 1983.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. **A Universidade Analisada sob o parâmetro da extensão**. 1997. Dissertação. Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.

RODRIGUES, Zilda de Araújo. **Universidade Federal de Goiás: modernização e racionalização da estrutura e da organização do trabalho acadêmico (1984-1997)**. 2000. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. **Escola S/A –quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.

SADEK. Maria Teresa. Nicolau Maquiavel: O cidadão sem fortuna, o intelectual da virtú. In: Welfort, Francisco C. (Org.). **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 2003.

SAMPAIO, Helena Maria Sant’Ana. **O ensino superior no Brasil: o setor privado** . São Paulo: Hucitec;, 2000. 392 p.. ( Estudos Brasileiros 34) inclui referências bibliográficas e tabelas.

SAMPAIO, Helena. **Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil**. Comunicação feita em 3 de setembro de 1999 no IX Congresso de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mesa redonda “ Novos cenários do ensino superior”

coordenada pela prof Dra. Clarissa Baeta Neves. O texto tem como base a tese de doutorado da autora O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil, SP, Editora Hicitec – FAPESP. No prelo.

SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 17, nº. 2, p. 263-276, jul/dez. 2001.

SANTOS, B. de S. Os Fascismos sociais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 de set. 1998.

SANTOS, B.S.. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, B. de S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. **Os sentidos da democracia – políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 83-129.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Formação profissional na sociedade tecnológica. **Revista Trabalho e Educação**, p.2, Jan/ jul. 2000.

SAÚDE pública: estado terminal. **ISTO É**. São Paulo, p. 54-59, nov. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação – por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilda. A expansão dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior. Disponível em: < [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) > Acesso em: Abr. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do Trabalho Científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade**. 9 ed. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1983.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p.47-62.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação – revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**. Brasília (DF), Ano X, nº 22, nov. 2000. p. 66-74

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado – mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas V. 26 n. 90. Campinas jan/ab.2005.

SILVA, Ângela Maria. **Guia para normalização de trabalhos técnico – científicos: projetos de pesquisa, trabalho acadêmicos, dissertações e teses**. 5 ed. Ver. e ampl. Uberlândia- UFU 2006, 146 p.

SILVA, Augusto Santos; MADUREIRA PINTO, José (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. 8ª edição. Porto: Afrontamento, 1986. (Biblioteca das Ciências do Homem/ Sociologia, Epistemologia,6).

SILVA JR, J. dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior – nos governos FHC e Lula**. São Paulo : Xamã, 2005. 128.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária: dimensão e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

SILVA, M.S.P. da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, L. F.; PARO, V.H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 123-141.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior – Reformas do Estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SILVA, M. A. da. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: \_\_\_\_\_. **Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.,p.49-113.

SILVA, JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005. 128 p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p. 78-94, jan/abr. 2003.

SILVA JÚNIOR., João dos Reis. **Reforma do Estão e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Organização do trabalho escolar e as políticas educacionais no limiar do século XXI. In: CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra (Org.). **Educação Escolar: política, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 137-161.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. (Brasil). **Da concepção à regulamentação**. 2.ed. Brasília: INEP, 2004.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. (Brasil). Bases para uma nova proposta da Avaliação da Educação Superior Brasileira. 2. ed. Brasília: Comissão Especial de Avaliação, 2003.

SOUSA, Sandra M. Zélia de. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo; NETO, Alfredo Veiga. (Org). Políticas

organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Justino Junior. Politecnia e Onilateralidade em Marx. **Revista Trabalho e Educação**, n.5, jan./ Jul.– 1999.

SOUZA, Mauro José de. **A dança na formação do profissional de Educação Física: legitimação de uma cultura ou quebra de paradigmas?** 2001.Dissertação. UNIT, Uberlândia, 2001. 135 p.

SOUZA, J. C. Martins. **Economia Política: História das Doutrinas Econômicas, Conceitos Fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Bushatsky. 1979.

SOUZA, José Vieira de. **O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995 – 2001)**. 2003. Tese , Universidade de Brasília, UnB, 2003.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAM, E.; GOLDEMBERG, J. A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. São Paulo: NUPES?USP, documento de trabalho 3/93. 2002.

TEIXEIRA, L. H. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, L. F.; PARO, V.H. (org). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 143-158.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação superior: marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento de Educação Superior**. Rio de Janeiro, 1999.

VERNANT, Jean – Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga**. Campinas: Papirus, 1997.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V.H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.p59-89.

VIEIRA, S.L. **Política e Planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia de Letras, 2004.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

WEINBERG, Mônica. Explosão de Cursos. **Veja**, São Paulo, p. 79, out. 2003.

WERLE, F.O.C. Novos tempos, novas designações e novas demandas: diretor, administrador ou gestor escolar: **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Porto Alegre, v. 17, nº 2, p 148-160, jul./dez. 2001.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização das políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade EDUARTE, Marisa R.T. **Políticas e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 45-54.

### **FONTES DOCUMENTAIS PESQUISADAS**

RELATÓRIO FINAL DO XI CONGRESSO ANDES-SINDICATO NACIONAL/Cuiabá -MT, 16 a 22/02/92

23º CONGRESSO DO ANDES-Sindicato Nacional /Salvador - BA, 4 a 9 de março de 2004.

RELATÓRIO FINAL DO 39º CONAD – Conselho da ANDES-Sindicato Nacional  
Curitiba, 19 a 22 de novembro de 1999

46º CONAD do ANDES-Sindicato Nacional /Vitória – ES, 27 a 29 de junho de 2003

47º CONAD do ANDES-Sindicato Nacional/Natal – RN, 31 de outubro a 2 de novembro de 2003

6º CONAD EXTRAORDINÁRIO *do* ANDES-Sindicato Nacional/ Brasília, 20 e 21 de agosto de 2005

RELATÓRIO DO 37º CONAD – CONSELHO DA ANDES-SINDICATO NACIONAL/Belo Horizonte, 20 a 23 de novembro de 1998

RELATÓRIO FINAL DO 18º CONGRESSO/Fortaleza, 25 de fevereiro a 2 de março de 1999

RELATÓRIO FINAL DO 19º CONGRESSO DA ANDES-Sindicato Nacional/Juiz de Fora - MG, 21 a 27 de fevereiro de 2000

RELATÓRIO FINAL DO 21º CONGRESSO DO ANDES-Sindicato Nacional/Rio Grande (RS), 23 de fevereiro a 1º de março de 2002

RELATÓRIO FINAL DO 22º CONGRESSO DO ANDES-SN/Teresina, 8 a 13 de março de 2003

RELATÓRIO FINAL DO 24º CONGRESSO DO ANDES-Sindicato Nacional/Curitiba - PR, 24 de fevereiro a 1º de março de 2005.

RELATÓRIO FINAL DO 25º CONGRESSO DO ANDES-Sindicato Nacional  
Cuiabá - MT, 5 a 10 de março de 2006.

RELATÓRIO FINAL DO XVI CONGRESSO DA ANDES-SINDICATO NACIONAL/ João Pessoa, 25 de fevereiro a 2 de março de 1997

RELATÓRIO FINAL DO XVII CONGRESSO/ Porto Alegre, 6 a 12 de fevereiro de 1998

RELATÓRIO FINAL DO XVII CONGRESSO/ Porto Alegre, 6 a 12 de fevereiro de 1998

RELATÓRIO XVII CONAD/ Conselho Nacional de Associações de Docentes  
Porto Alegre, 2 a 5 de junho de 1988

RELATÓRIO FINAL DO 18º CONGRESSO/ Fortaleza, 25 de fevereiro a 2 de março de 1999

RELATÓRIO FINAL DO 19º CONGRESSO DA ANDES-Sindicato Nacional  
Juiz de Fora - MG, 21 a 27 de fevereiro de 2000

RELATÓRIO FINAL DO 20º CONGRESSO DO ANDES-Sindicato Nacional  
Rio de Janeiro (RJ), 15 a 21 de fevereiro de 2001

RELATÓRIO FINAL DO 21º CONGRESSO DO ANDES-Sindicato Nacional /Rio Grande (RS),  
23 de fevereiro a 1º de março de 2002

CONAD, Relatório Final do 50. Realizado em Fortaleza – CE, no período de 15 a 17 de julho de 2005.

# Anexos

| Número de Cursos de Graduação Presenciais |               |              |              |             |              |              |             |             |              |               |             |              |              |                      |      |
|-------------------------------------------|---------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|-------------|-------------|--------------|---------------|-------------|--------------|--------------|----------------------|------|
| Ano                                       | Brasil        | Pública      |              |             |              |              |             |             |              | Privada       |             |              |              |                      |      |
|                                           |               | Total        | %            | Federal     | %            | Estadual     | %           | Municipal   | %            | Total         | %           | Particular   | %            | Comunit/ Conf/Filant | %    |
| 1991                                      | <b>4.908</b>  | <b>2.139</b> | 43,6         | 1.143       | 53,4         | 684          | 32,0        | 312         | 14,6         | <b>2.769</b>  | 56,4        | 2.769        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1992                                      | <b>5.081</b>  | <b>2.244</b> | 44,2         | 1.154       | 51,4         | 723          | 32,2        | 367         | 16,4         | <b>2.837</b>  | 55,8        | 2.837        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1993                                      | <b>5.280</b>  | <b>2.293</b> | 43,4         | 1.185       | 51,7         | 739          | 32,2        | 369         | 16,1         | <b>2.987</b>  | 56,6        | 2.987        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1994                                      | <b>5.562</b>  | <b>2.412</b> | 43,4         | 1.270       | 52,7         | 769          | 31,9        | 373         | 15,5         | <b>3.150</b>  | 56,6        | 3.150        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1995                                      | <b>6.252</b>  | <b>2.782</b> | 44,5         | 1.536       | 55,2         | 876          | 31,5        | 370         | 13,3         | <b>3.470</b>  | 55,5        | 3.470        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1996                                      | <b>6.644</b>  | <b>2.978</b> | 44,8         | 1.581       | 53,1         | 964          | 32,4        | 433         | 14,5         | <b>3.666</b>  | 55,2        | 3.666        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1997                                      | <b>6.132</b>  | <b>2.698</b> | 44,0         | 1.316       | 48,8         | 939          | 34,8        | 443         | 16,4         | <b>3.434</b>  | 56,0        | 3.434        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1998                                      | <b>6.950</b>  | <b>2.970</b> | 42,7         | 1.338       | 45,1         | 1.125        | 37,9        | 507         | 17,1         | <b>3.980</b>  | 57,3        | 3.980        | 100,0        | 0                    | 0,0  |
| 1999                                      | <b>8.878</b>  | <b>3.494</b> | 39,4         | 1.721       | 49,3         | 1.447        | 41,4        | 326         | 9,3          | <b>5.384</b>  | 60,6        | 2.467        | 45,8         | 2.917                | 54,2 |
| 2000                                      | <b>10.585</b> | <b>4.021</b> | 38,0         | 1.996       | 49,6         | 1.755        | 43,6        | 270         | 6,7          | <b>6.564</b>  | 62,0        | 3.315        | 50,5         | 3.249                | 49,5 |
| 2001                                      | <b>12.155</b> | <b>4.401</b> | 36,2         | 2.115       | 48,1         | 1.987        | 45,1        | 299         | 6,8          | <b>7.754</b>  | 63,8        | 4.094        | 52,8         | 3.660                | 47,2 |
| 2002                                      | <b>14.399</b> | <b>5.252</b> | 36,5         | 2.316       | 44,1         | 2.556        | 48,7        | 380         | 7,2          | <b>9.147</b>  | 63,5        | 5.236        | 57,2         | 3.911                | 42,8 |
| 2003                                      | <b>16.453</b> | <b>5.662</b> | 34,4         | 2.392       | 42,2         | 2.788        | 49,2        | 482         | 8,5          | <b>10.791</b> | 65,6        | 6.403        | 59,3         | 4.388                | 40,7 |
| 2004                                      | <b>18.644</b> | <b>6.262</b> | 33,6         | 2.450       | 39,1         | 3.294        | 52,6        | 518         | 8,3          | <b>12.382</b> | 66,4        | 7.391        | 59,7         | 4.991                | 40,3 |
| 2005                                      | <b>20.407</b> | <b>6.191</b> | 30,3         | 2.449       | 39,6         | 3.171        | 51,2        | 571         | 9,2          | <b>14.216</b> | 69,7        | 8.172        | 57,5         | 6.044                | 42,5 |
| <b>1991/1997 Δ %</b>                      | <b>24,9</b>   | <b>26,1</b>  | <b>0,9</b>   | <b>15,1</b> | <b>-8,6</b>  | <b>37,3</b>  | <b>8,7</b>  | <b>42,0</b> | <b>12,3</b>  | <b>24,0</b>   | <b>-0,7</b> | <b>24,0</b>  | <b>0,0</b>   | -                    | -    |
| <b>1997/2005 Δ %</b>                      | <b>232,8</b>  | <b>129,5</b> | <b>-31,1</b> | <b>86,1</b> | <b>-18,9</b> | <b>237,7</b> | <b>47,1</b> | <b>28,9</b> | <b>-43,9</b> | <b>314,0</b>  | <b>24,5</b> | <b>138,0</b> | <b>-42,5</b> | -                    | -    |

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

**Distribuição Percentual e Taxa de Crescimento do Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa - Região Centro-Oeste 1991 - 2005**

| Número de Cursos de Graduação Presenciais |        |              |     |         |       |         |       |          |      |           |       |         |      |            |       |                         |      |
|-------------------------------------------|--------|--------------|-----|---------|-------|---------|-------|----------|------|-----------|-------|---------|------|------------|-------|-------------------------|------|
| Ano                                       | Brasil | Centro-Oeste | %   | Pública |       |         |       |          |      |           |       | Privada |      |            |       |                         |      |
|                                           |        |              |     | Total   | %     | Federal | %     | Estadual | %    | Municipal | %     | Total   | %    | Particular | %     | Comunit/<br>Conf/Filant | %    |
| 1991                                      | 4.908  | 395          | 8,0 | 232     | 58,7  | 165     | 71,1  | 48       | 20,7 | 19        | 8,2   | 163     | 41,3 | 163        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1992                                      | 5.081  | 412          | 8,1 | 239     | 58,0  | 165     | 69,0  | 55       | 23,0 | 19        | 7,9   | 173     | 42,0 | 173        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1993                                      | 5.280  | 426          | 8,1 | 240     | 56,3  | 164     | 68,3  | 57       | 23,8 | 19        | 7,9   | 186     | 43,7 | 186        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1994                                      | 5.562  | 449          | 8,1 | 248     | 55,2  | 168     | 67,7  | 59       | 23,8 | 21        | 8,5   | 201     | 44,8 | 201        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1995                                      | 6.252  | 521          | 8,3 | 297     | 57,0  | 208     | 70,0  | 67       | 22,6 | 22        | 7,4   | 224     | 43,0 | 224        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1996                                      | 6.644  | 560          | 8,4 | 304     | 54,3  | 208     | 68,4  | 72       | 23,7 | 24        | 7,9   | 256     | 45,7 | 256        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1997                                      | 6.132  | 528          | 8,6 | 280     | 53,0  | 175     | 62,5  | 82       | 29,3 | 23        | 8,2   | 248     | 47,0 | 248        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1998                                      | 6.950  | 607          | 8,7 | 303     | 49,9  | 177     | 58,4  | 103      | 34,0 | 23        | 7,6   | 304     | 50,1 | 304        | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1999                                      | 8.878  | 760          | 8,6 | 337     | 44,3  | 209     | 62,0  | 118      | 35,0 | 10        | 3,0   | 423     | 55,7 | 297        | 70,2  | 126                     | 29,8 |
| 2000                                      | 10.585 | 989          | 9,3 | 463     | 46,8  | 264     | 57,0  | 188      | 40,6 | 11        | 2,4   | 526     | 53,2 | 397        | 75,5  | 129                     | 24,5 |
| 2001                                      | 12.155 | 1.163        | 9,6 | 538     | 46,3  | 290     | 53,9  | 232      | 43,1 | 16        | 3,0   | 625     | 53,7 | 489        | 78,2  | 136                     | 21,8 |
| 2002                                      | 14.399 | 1.395        | 9,7 | 640     | 45,9  | 285     | 44,5  | 341      | 53,3 | 14        | 2,2   | 755     | 54,1 | 610        | 80,8  | 145                     | 19,2 |
| 2003                                      | 16.453 | 1.574        | 9,6 | 691     | 43,9  | 288     | 41,7  | 378      | 54,7 | 25        | 3,6   | 883     | 56,1 | 712        | 80,6  | 171                     | 19,4 |
| 2004                                      | 18.644 | 1.693        | 9,1 | 711     | 42,0  | 301     | 42,3  | 384      | 54,0 | 26        | 3,7   | 982     | 58,0 | 757        | 77,1  | 225                     | 22,9 |
| 2005                                      | 20.407 | 1.923        | 9,4 | 737     | 38,3  | 311     | 42,2  | 387      | 52,5 | 39        | 5,3   | 1.186   | 61,7 | 862        | 72,7  | 324                     | 27,3 |
| 1991/1997 Δ %                             | 24,9   | 33,7         | 7,5 | 20,7    | -9,7  | 6,1     | -12,1 | 70,8     | 41,5 | 21,1      | 0,0   | 52,1    | 13,8 | 52,1       | 0,0   | -                       | -    |
| 1997/2005 Δ %                             | 232,8  | 264,2        | 9,3 | 163,2   | -27,7 | 77,7    | -32,5 | 372,0    | 79,2 | 69,6      | -35,4 | 378,2   | 31,3 | 247,6      | -27,3 | -                       | -    |

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

**Evolução do Número de Cursos de Graduação Presenciais - Total Geral - 1991 - 2005**

| <b>Ano</b> | <b>Brasil</b> |                |            |                |            | <b>Centro-Oeste</b> |                |            |                |            | <b>Distrito Federal</b> |                |            |                |            |
|------------|---------------|----------------|------------|----------------|------------|---------------------|----------------|------------|----------------|------------|-------------------------|----------------|------------|----------------|------------|
|            | <b>Total</b>  | <b>Pública</b> | <b>Δ %</b> | <b>Privada</b> | <b>Δ %</b> | <b>Total</b>        | <b>Pública</b> | <b>Δ %</b> | <b>Privada</b> | <b>Δ %</b> | <b>Total</b>            | <b>Pública</b> | <b>Δ %</b> | <b>Privada</b> | <b>Δ %</b> |
| 1991       | <b>4.908</b>  | 2.139          | -          | 2.769          | -          | <b>395</b>          | 232            | -          | 163            | -          | <b>86</b>               | 41             | -          | 45             | -          |
| 1992       | <b>5.081</b>  | 2.244          | 4,9        | 2.837          | 2,5        | <b>412</b>          | 239            | 3,0        | 173            | 6,1        | <b>84</b>               | 40             | -2,4       | 44             | -2,2       |
| 1993       | <b>5.280</b>  | 2.293          | 2,2        | 2.987          | 5,3        | <b>426</b>          | 240            | 0,4        | 186            | 7,5        | <b>86</b>               | 40             | 0,0        | 46             | 4,5        |
| 1994       | <b>5.562</b>  | 2.412          | 5,2        | 3.150          | 5,5        | <b>449</b>          | 248            | 3,3        | 201            | 8,1        | <b>86</b>               | 40             | 0,0        | 46             | 0,0        |
| 1995       | <b>6.252</b>  | 2.782          | 15,3       | 3.470          | 10,2       | <b>521</b>          | 297            | 19,8       | 224            | 11,4       | <b>105</b>              | 53             | 32,5       | 52             | 13,0       |
| 1996       | <b>6.644</b>  | 2.978          | 7,0        | 3.666          | 5,6        | <b>560</b>          | 304            | 2,4        | 256            | 14,3       | <b>105</b>              | 53             | 0,0        | 52             | 0,0        |
| 1997       | <b>6.132</b>  | 2.698          | -9,4       | 3.434          | -6,3       | <b>528</b>          | 280            | -7,9       | 248            | -3,1       | <b>94</b>               | 42             | -20,8      | 52             | 0,0        |
| 1998       | <b>6.950</b>  | 2.970          | 10,1       | 3.980          | 15,9       | <b>607</b>          | 303            | 8,2        | 304            | 22,6       | <b>121</b>              | 42             | 0,0        | 79             | 51,9       |
| 1999       | <b>8.878</b>  | 3.494          | 17,6       | 5.384          | 35,3       | <b>760</b>          | 337            | 11,2       | 423            | 39,1       | <b>174</b>              | 59             | 40,5       | 115            | 45,6       |
| 2000       | <b>10.585</b> | 4.021          | 15,1       | 6.564          | 21,9       | <b>989</b>          | 463            | 37,4       | 526            | 24,3       | <b>218</b>              | 59             | 0,0        | 159            | 38,3       |
| 2001       | <b>12.155</b> | 4.401          | 9,5        | 7.754          | 18,1       | <b>1.163</b>        | 538            | 16,2       | 625            | 18,8       | <b>246</b>              | 60             | 1,7        | 186            | 17,0       |
| 2002       | <b>14.399</b> | 5.252          | 19,3       | 9.147          | 18,0       | <b>1.395</b>        | 640            | 19,0       | 755            | 20,8       | <b>294</b>              | 61             | 1,7        | 233            | 25,3       |
| 2003       | <b>16.453</b> | 5.662          | 7,8        | 10.791         | 18,0       | <b>1.574</b>        | 691            | 8,0        | 883            | 17,0       | <b>312</b>              | 60             | -1,6       | 252            | 8,2        |
| 2004       | <b>18.644</b> | 6.262          | 10,6       | 12.382         | 14,7       | <b>1.693</b>        | 711            | 2,9        | 982            | 11,2       | <b>343</b>              | 60             | 0,0        | 283            | 12,3       |
| 2005       | <b>20.407</b> | 6.191          | -1,1       | 14.216         | 14,8       | <b>1.923</b>        | 737            | 3,7        | 1.186          | 20,8       | <b>425</b>              | 60             | 0,0        | 365            | 29,0       |

**Fonte: MEC/Inep/Deaes.**

**Distribuição Percentual e Taxa de Crescimento do Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa - Total Geral - Região Centro-Oeste e UF Distrito Federal  
1991 - 2005**

| Número de Cursos de Graduação Presenciais |              |                  |       |         |       |         |       |          |     |           |     |         |      |            |       |                         |      |
|-------------------------------------------|--------------|------------------|-------|---------|-------|---------|-------|----------|-----|-----------|-----|---------|------|------------|-------|-------------------------|------|
| Ano                                       | Centro-Oeste | Distrito Federal | %     | Pública |       |         |       |          |     |           |     | Privada |      |            |       |                         |      |
|                                           |              |                  |       | Total   | %     | Federal | %     | Estadual | %   | Municipal | %   | Total   | %    | Particular | %     | Comunit/<br>Conf/Filant | %    |
| 1991                                      | 395          | 86               | 21,8  | 41      | 47,7  | 41      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 45      | 52,3 | 45         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1992                                      | 412          | 84               | 20,4  | 40      | 47,6  | 40      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 44      | 52,4 | 44         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1993                                      | 426          | 86               | 20,2  | 40      | 46,5  | 40      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 46      | 53,5 | 46         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1994                                      | 449          | 86               | 19,2  | 40      | 46,5  | 40      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 46      | 53,5 | 46         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1995                                      | 521          | 105              | 20,2  | 53      | 50,5  | 53      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 52      | 49,5 | 52         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1996                                      | 560          | 105              | 18,8  | 53      | 50,5  | 53      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 52      | 49,5 | 52         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1997                                      | 528          | 94               | 17,8  | 42      | 44,7  | 42      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 52      | 55,3 | 52         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1998                                      | 607          | 121              | 19,9  | 42      | 34,7  | 42      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 79      | 65,3 | 79         | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1999                                      | 760          | 174              | 22,9  | 59      | 33,9  | 59      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 115     | 66,1 | 88         | 76,5  | 27                      | 23,5 |
| 2000                                      | 989          | 218              | 22,0  | 59      | 27,1  | 59      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 159     | 72,9 | 134        | 84,3  | 25                      | 15,7 |
| 2001                                      | 1.163        | 246              | 21,2  | 60      | 24,4  | 60      | 100,0 | 0        | 0,0 | 0         | 0,0 | 186     | 75,6 | 159        | 85,5  | 27                      | 14,5 |
| 2002                                      | 1.395        | 294              | 21,1  | 61      | 20,7  | 60      | 98,4  | 1        | 1,6 | 0         | 0,0 | 233     | 79,3 | 198        | 85,0  | 35                      | 15,0 |
| 2003                                      | 1.574        | 312              | 19,8  | 60      | 19,2  | 59      | 98,3  | 1        | 1,7 | 0         | 0,0 | 252     | 80,8 | 217        | 86,1  | 35                      | 13,9 |
| 2004                                      | 1.693        | 343              | 20,3  | 60      | 17,5  | 59      | 98,3  | 1        | 1,7 | 0         | 0,0 | 283     | 82,5 | 237        | 83,7  | 46                      | 16,3 |
| 2005                                      | 1.923        | 425              | 22,1  | 60      | 14,1  | 59      | 98,3  | 1        | 1,7 | 0         | 0,0 | 365     | 85,9 | 312        | 85,5  | 53                      | 14,5 |
| 1991/1997 Δ %                             | 33,7         | 9,3              | -18,3 | 2,4     | -6,3  | 2,4     | 0,0   | -        | -   | -         | -   | 15,6    | 5,7  | 15,6       | 0,0   | -                       | -    |
| 1997/2005 Δ %                             | 264,2        | 352,1            | 24,2  | 42,9    | -68,5 | 40,5    | -1,7  | -        | -   | -         | -   | 601,9   | 55,3 | 500,0      | -14,5 | -                       | -    |

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

**Evolução do Número de Cursos de Graduação Presenciais - Faculdades Integradas - 1991 - 2005**

| <b>Ano</b> | <b>Brasil</b> |                |            |                |            | <b>Centro-Oeste</b> |                |            |                |            | <b>Distrito Federal</b> |                |            |                |            |
|------------|---------------|----------------|------------|----------------|------------|---------------------|----------------|------------|----------------|------------|-------------------------|----------------|------------|----------------|------------|
|            | <b>Total</b>  | <b>Pública</b> | <b>Δ %</b> | <b>Privada</b> | <b>Δ %</b> | <b>Total</b>        | <b>Pública</b> | <b>Δ %</b> | <b>Privada</b> | <b>Δ %</b> | <b>Total</b>            | <b>Pública</b> | <b>Δ %</b> | <b>Privada</b> | <b>Δ %</b> |
| 1991       | <b>681</b>    | 52             | -          | 629            | -          | <b>78</b>           | 0              | -          | 78             | -          | <b>28</b>               | 0              | -          | 28             | -          |
| 1992       | <b>673</b>    | 65             | 25,0       | 608            | -3,3       | <b>78</b>           | 0              | -          | 78             | 0,0        | <b>28</b>               | 0              | -          | 28             | 0,0        |
| 1993       | <b>701</b>    | 73             | 12,3       | 628            | 3,3        | <b>81</b>           | 0              | -          | 81             | 3,8        | <b>28</b>               | 0              | -          | 28             | 0,0        |
| 1994       | <b>712</b>    | 75             | 2,7        | 637            | 1,4        | <b>70</b>           | 0              | -          | 70             | -13,6      | <b>29</b>               | 0              | -          | 29             | 3,6        |
| 1995       | <b>681</b>    | 47             | -37,3      | 634            | -0,5       | <b>74</b>           | 7              | -          | 67             | -4,3       | <b>24</b>               | 0              | -          | 24             | -17,2      |
| 1996       | <b>852</b>    | 69             | 46,8       | 783            | 23,5       | <b>77</b>           | 4              | -42,9      | 73             | 9,0        | <b>23</b>               | 0              | -          | 23             | -4,2       |
| 1997       | <b>446</b>    | 4              | -94,2      | 442            | -43,6      | <b>67</b>           | 0              | -100,0     | 67             | -8,2       | <b>8</b>                | 0              | -          | 8              | -65,2      |
| 1998       | <b>472</b>    | 0              | -100,0     | 472            | 6,8        | <b>79</b>           | 0              | -          | 79             | 17,9       | <b>23</b>               | 0              | -          | 23             | 187,5      |
| 1999       | <b>458</b>    | 22             | -          | 436            | -7,6       | <b>88</b>           | 0              | -          | 88             | 11,4       | <b>10</b>               | 0              | -          | 10             | -56,5      |
| 2000       | <b>590</b>    | 26             | 18,2       | 564            | 29,4       | <b>93</b>           | 0              | -          | 93             | 5,7        | <b>13</b>               | 0              | -          | 13             | 30,0       |
| 2001       | <b>668</b>    | 30             | 15,4       | 638            | 13,1       | <b>102</b>          | 0              | -          | 102            | 9,7        | <b>14</b>               | 0              | -          | 14             | 7,7        |
| 2002       | <b>738</b>    | 38             | 26,7       | 700            | 9,7        | <b>105</b>          | 0              | -          | 105            | 2,9        | <b>14</b>               | 0              | -          | 14             | 0,0        |
| 2003       | <b>878</b>    | 47             | 23,7       | 831            | 18,7       | <b>120</b>          | 0              | -          | 120            | 14,3       | <b>25</b>               | 0              | -          | 25             | 78,6       |
| 2004       | <b>864</b>    | 40             | -14,9      | 824            | -0,8       | <b>109</b>          | 0              | -          | 109            | -9,2       | <b>37</b>               | 0              | -          | 37             | 48,0       |
| 2005       | <b>926</b>    | 55             | 37,5       | 871            | 5,7        | <b>134</b>          | 12             | -          | 122            | 11,9       | <b>43</b>               | 0              | -          | 43             | 16,2       |

**Distribuição Percentual e Taxa de Crescimento de Matrículas - Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa - Brasil 1991 - 2005**

| <b>Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais</b> |                  |                  |          |                |          |                 |          |                  |          |                  |          |                   |          |                                 |          |
|-------------------------------------------------------|------------------|------------------|----------|----------------|----------|-----------------|----------|------------------|----------|------------------|----------|-------------------|----------|---------------------------------|----------|
| <b>Ano</b>                                            | <b>Brasil</b>    | <b>Pública</b>   |          |                |          |                 |          |                  |          | <b>Privada</b>   |          |                   |          |                                 |          |
|                                                       |                  | <b>Total</b>     | <b>%</b> | <b>Federal</b> | <b>%</b> | <b>Estadual</b> | <b>%</b> | <b>Municipal</b> | <b>%</b> | <b>Total</b>     | <b>%</b> | <b>Particular</b> | <b>%</b> | <b>Comunit/<br/>Conf/Filant</b> | <b>%</b> |
| 1991                                                  | <b>1.565.056</b> | <b>605.736</b>   | 38,7     | 320.135        | 52,9     | 202.315         | 33,4     | 83.286           | 13,7     | <b>959.320</b>   | 61,3     | 959.320           | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1992                                                  | <b>1.535.788</b> | <b>629.662</b>   | 41,0     | 325.884        | 51,8     | 210.133         | 33,4     | 93.645           | 14,9     | <b>906.126</b>   | 59,0     | 906.126           | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1993                                                  | <b>1.594.668</b> | <b>653.516</b>   | 41,0     | 344.387        | 52,7     | 216.535         | 33,1     | 92.594           | 14,2     | <b>941.152</b>   | 59,0     | 941.152           | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1994                                                  | <b>1.661.034</b> | <b>690.450</b>   | 41,6     | 363.543        | 52,7     | 231.936         | 33,6     | 94.971           | 13,8     | <b>970.584</b>   | 58,4     | 970.584           | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1995                                                  | <b>1.759.703</b> | <b>700.540</b>   | 39,8     | 367.531        | 52,5     | 239.215         | 34,1     | 93.794           | 13,4     | <b>1.059.163</b> | 60,2     | 1.059.163         | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1996                                                  | <b>1.868.529</b> | <b>735.427</b>   | 39,4     | 388.987        | 52,9     | 243.101         | 33,1     | 103.339          | 14,1     | <b>1.133.102</b> | 60,6     | 1.133.102         | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1997                                                  | <b>1.945.615</b> | <b>759.182</b>   | 39,0     | 395.833        | 52,1     | 253.678         | 33,4     | 109.671          | 14,4     | <b>1.186.433</b> | 61,0     | 1.186.433         | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1998                                                  | <b>2.125.958</b> | <b>804.729</b>   | 37,9     | 408.640        | 50,8     | 274.934         | 34,2     | 121.155          | 15,1     | <b>1.321.229</b> | 62,1     | 1.321.229         | 100,0    | 0                               | 0,0      |
| 1999                                                  | <b>2.369.945</b> | <b>832.022</b>   | 35,1     | 442.562        | 53,2     | 302.380         | 36,3     | 87.080           | 10,5     | <b>1.537.923</b> | 64,9     | 651.362           | 42,4     | 886.561                         | 57,6     |
| 2000                                                  | <b>2.694.245</b> | <b>887.026</b>   | 32,9     | 482.750        | 54,4     | 332.104         | 37,4     | 72.172           | 8,1      | <b>1.807.219</b> | 67,1     | 880.555           | 48,7     | 926.664                         | 51,3     |
| 2001                                                  | <b>3.030.754</b> | <b>939.225</b>   | 31,0     | 502.960        | 53,6     | 357.015         | 38,0     | 79.250           | 8,4      | <b>2.091.529</b> | 69,0     | 1.040.474         | 49,7     | 1.051.055                       | 50,3     |
| 2002                                                  | <b>3.479.913</b> | <b>1.051.655</b> | 30,2     | 531.634        | 50,6     | 415.569         | 39,5     | 104.452          | 9,9      | <b>2.428.258</b> | 69,8     | 1.261.901         | 52,0     | 1.166.357                       | 48,0     |
| 2003                                                  | <b>3.887.022</b> | <b>1.136.370</b> | 29,2     | 567.101        | 49,9     | 442.706         | 39,0     | 126.563          | 11,1     | <b>2.750.652</b> | 70,8     | 1.475.094         | 53,6     | 1.275.558                       | 46,4     |
| 2004                                                  | <b>4.163.733</b> | <b>1.178.328</b> | 28,3     | 574.584        | 48,8     | 471.661         | 40,0     | 132.083          | 11,2     | <b>2.985.405</b> | 71,7     | 1.596.894         | 53,5     | 1.388.511                       | 46,5     |
| 2005                                                  | <b>4.453.156</b> | <b>1.192.189</b> | 26,8     | 579.587        | 48,6     | 477.349         | 40,0     | 135.253          | 11,3     | <b>3.260.967</b> | 73,2     | 1.753.184         | 53,8     | 1.507.783                       | 46,2     |
| <b>1991/1997 Δ %</b>                                  | <b>24,3</b>      | <b>25,3</b>      | 0,8      | 23,6           | -1,5     | 25,4            | 0,0      | 31,7             | 5,1      | <b>23,7</b>      | -0,5     | 23,7              | 0,0      | -                               | -        |
| <b>1997/2005 Δ %</b>                                  | <b>128,9</b>     | <b>57,0</b>      | -31,3    | 46,4           | -6,7     | 88,2            | 19,8     | 23,3             | -21,5    | <b>174,9</b>     | 20,0     | 47,8              | -46,2    | -                               | -        |

| Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais |           |              |      |         |       |         |       |          |       |           |       |         |      |            |       |                         |      |
|------------------------------------------------|-----------|--------------|------|---------|-------|---------|-------|----------|-------|-----------|-------|---------|------|------------|-------|-------------------------|------|
| Ano                                            | Brasil    | Centro-Oeste | %    | Pública |       |         |       |          |       |           |       | Privada |      |            |       |                         |      |
|                                                |           |              |      | Total   | %     | Federal | %     | Estadual | %     | Municipal | %     | Total   | %    | Particular | %     | Comunit/<br>Conf/Filant | %    |
| 1991                                           | 1.565.056 | 98.065       | 6,3  | 40.119  | 40,9  | 30.750  | 76,6  | 5.767    | 14,4  | 3.602     | 9,0   | 57.946  | 59,1 | 57.946     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1992                                           | 1.535.788 | 100.185      | 6,5  | 42.171  | 42,1  | 32.195  | 76,3  | 6.552    | 15,5  | 3.424     | 8,1   | 58.014  | 57,9 | 58.014     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1993                                           | 1.594.668 | 104.793      | 6,6  | 45.436  | 43,4  | 34.209  | 75,3  | 7.648    | 16,8  | 3.579     | 7,9   | 59.357  | 56,6 | 59.357     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1994                                           | 1.661.034 | 111.528      | 6,7  | 48.366  | 43,4  | 37.033  | 76,6  | 7.881    | 16,3  | 3.452     | 7,1   | 63.162  | 56,6 | 63.162     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1995                                           | 1.759.703 | 122.553      | 7,0  | 51.995  | 42,4  | 39.506  | 76,0  | 8.716    | 16,8  | 3.773     | 7,3   | 70.558  | 57,6 | 70.558     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1996                                           | 1.868.529 | 134.442      | 7,2  | 54.994  | 40,9  | 41.930  | 76,2  | 8.675    | 15,8  | 4.389     | 8,0   | 79.448  | 59,1 | 79.448     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1997                                           | 1.945.615 | 146.408      | 7,5  | 58.054  | 39,7  | 42.730  | 73,6  | 10.901   | 18,8  | 4.423     | 7,6   | 88.354  | 60,3 | 88.354     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1998                                           | 2.125.958 | 163.585      | 7,7  | 63.610  | 38,9  | 44.277  | 69,6  | 14.285   | 22,5  | 5.048     | 7,9   | 99.975  | 61,1 | 99.975     | 100,0 | 0                       | 0,0  |
| 1999                                           | 2.369.945 | 187.001      | 7,9  | 67.445  | 36,1  | 49.073  | 72,8  | 16.242   | 24,1  | 2.130     | 3,2   | 119.556 | 63,9 | 73.856     | 61,8  | 45.700                  | 38,2 |
| 2000                                           | 2.694.245 | 225.004      | 8,4  | 77.399  | 34,4  | 55.167  | 71,3  | 19.978   | 25,8  | 2.254     | 2,9   | 147.605 | 65,6 | 96.366     | 65,3  | 51.239                  | 34,7 |
| 2001                                           | 3.030.754 | 260.349      | 8,6  | 88.480  | 34,0  | 58.084  | 65,6  | 27.826   | 31,4  | 2.570     | 2,9   | 171.869 | 66,0 | 117.148    | 68,2  | 54.721                  | 31,8 |
| 2002                                           | 3.479.913 | 323.461      | 9,3  | 107.964 | 33,4  | 62.951  | 58,3  | 42.053   | 39,0  | 2.960     | 2,7   | 215.497 | 66,6 | 152.513    | 70,8  | 62.984                  | 29,2 |
| 2003                                           | 3.887.022 | 368.906      | 9,5  | 114.649 | 31,1  | 64.307  | 56,1  | 46.943   | 40,9  | 3.399     | 3,0   | 254.257 | 68,9 | 185.124    | 72,8  | 69.133                  | 27,2 |
| 2004                                           | 4.163.733 | 384.530      | 9,2  | 118.224 | 30,7  | 66.369  | 56,1  | 47.965   | 40,6  | 3.890     | 3,3   | 266.306 | 69,3 | 188.210    | 70,7  | 78.096                  | 29,3 |
| 2005                                           | 4.453.156 | 398.773      | 9,0  | 114.238 | 28,6  | 64.383  | 56,4  | 45.118   | 39,5  | 4.737     | 4,1   | 284.535 | 71,4 | 189.520    | 66,6  | 95.015                  | 33,4 |
| 1991/1997 Δ %                                  | 24,3      | 49,3         | 19,0 | 44,7    | -2,9  | 39,0    | -3,9  | 89,0     | 30,6  | 22,8      | -15,6 | 52,5    | 2,0  | 52,5       | 0,0   | -                       | -    |
| 1997/2005 Δ %                                  | 128,9     | 172,4        | 20,0 | 96,8    | -28,0 | 50,7    | -23,4 | 313,9    | 110,1 | 7,1       | -46,1 | 222,0   | 18,4 | 114,5      | -33,4 | -                       | -    |

**Evolução de Matrículas - Cursos de Graduação Presenciais - Total Geral - 1991 - 2005**

| Ano  | Brasil           |           |      |           |      | Centro-Oeste   |         |      |         |      | Distrito Federal |         |      |         |      |
|------|------------------|-----------|------|-----------|------|----------------|---------|------|---------|------|------------------|---------|------|---------|------|
|      | Total            | Pública   | Δ %  | Privada   | Δ %  | Total          | Pública | Δ %  | Privada | Δ %  | Total            | Pública | Δ %  | Privada | Δ %  |
| 1991 | <b>1.565.056</b> | 605.736   | -    | 959.320   | -    | <b>98.065</b>  | 40.119  | -    | 57.946  | -    | <b>32.186</b>    | 8.776   | -    | 23.410  | -    |
| 1992 | <b>1.535.788</b> | 629.662   | 3,9  | 906.126   | -5,5 | <b>100.185</b> | 42.171  | 5,1  | 58.014  | 0,1  | <b>33.853</b>    | 9.726   | 10,8 | 24.127  | 3,1  |
| 1993 | <b>1.594.668</b> | 653.516   | 3,8  | 941.152   | 3,9  | <b>104.793</b> | 45.436  | 7,7  | 59.357  | 2,3  | <b>33.794</b>    | 10.328  | 6,2  | 23.466  | -2,7 |
| 1994 | <b>1.661.034</b> | 690.450   | 5,7  | 970.584   | 3,1  | <b>111.528</b> | 48.366  | 6,4  | 63.162  | 6,4  | <b>35.404</b>    | 11.241  | 8,8  | 24.163  | 3,0  |
| 1995 | <b>1.759.703</b> | 700.540   | 1,5  | 1.059.163 | 9,1  | <b>122.553</b> | 51.995  | 7,5  | 70.558  | 11,7 | <b>38.686</b>    | 12.811  | 14,0 | 25.875  | 7,1  |
| 1996 | <b>1.868.529</b> | 735.427   | 5,0  | 1.133.102 | 7,0  | <b>134.442</b> | 54.994  | 5,8  | 79.448  | 12,6 | <b>41.000</b>    | 13.581  | 6,0  | 27.419  | 6,0  |
| 1997 | <b>1.945.615</b> | 759.182   | 3,2  | 1.186.433 | 4,7  | <b>146.408</b> | 58.054  | 5,6  | 88.354  | 11,2 | <b>43.569</b>    | 14.170  | 4,3  | 29.399  | 7,2  |
| 1998 | <b>2.125.958</b> | 804.729   | 6,0  | 1.321.229 | 11,4 | <b>163.585</b> | 63.610  | 9,6  | 99.975  | 13,2 | <b>47.547</b>    | 14.651  | 3,4  | 32.896  | 11,9 |
| 1999 | <b>2.369.945</b> | 832.022   | 3,4  | 1.537.923 | 16,4 | <b>187.001</b> | 67.445  | 6,0  | 119.556 | 19,6 | <b>55.910</b>    | 16.925  | 15,5 | 38.985  | 18,5 |
| 2000 | <b>2.694.245</b> | 887.026   | 6,6  | 1.807.219 | 17,5 | <b>225.004</b> | 77.399  | 14,8 | 147.605 | 23,5 | <b>67.250</b>    | 17.777  | 5,0  | 49.473  | 26,9 |
| 2001 | <b>3.030.754</b> | 939.225   | 5,9  | 2.091.529 | 15,7 | <b>260.349</b> | 88.480  | 14,3 | 171.869 | 16,4 | <b>79.329</b>    | 17.627  | -0,8 | 61.702  | 24,7 |
| 2002 | <b>3.479.913</b> | 1.051.655 | 12,0 | 2.428.258 | 16,1 | <b>323.461</b> | 107.964 | 22,0 | 215.497 | 25,4 | <b>96.043</b>    | 20.661  | 17,2 | 75.382  | 22,2 |
| 2003 | <b>3.887.022</b> | 1.136.370 | 8,1  | 2.750.652 | 13,3 | <b>368.906</b> | 114.649 | 6,2  | 254.257 | 18,0 | <b>108.953</b>   | 18.759  | -9,2 | 90.194  | 19,6 |
| 2004 | <b>4.163.733</b> | 1.178.328 | 3,7  | 2.985.405 | 8,5  | <b>384.530</b> | 118.224 | 3,1  | 266.306 | 4,7  | <b>111.064</b>   | 19.058  | 1,6  | 92.006  | 2,0  |
| 2005 | <b>4.453.156</b> | 1.192.189 | 1,2  | 3.260.967 | 9,2  | <b>398.773</b> | 114.238 | -3,4 | 284.535 | 6,8  | <b>115.840</b>   | 19.079  | 0,1  | 96.761  | 5,2  |

**Evolução de Vagas Oferecidas - Cursos de Graduação Presenciais - Total Geral - 1991 - 2005**

| Ano  | Brasil           |         |      |           |      | Centro-Oeste   |         |      |         |      | Distrito Federal |         |       |         |      |
|------|------------------|---------|------|-----------|------|----------------|---------|------|---------|------|------------------|---------|-------|---------|------|
|      | Total            | Pública | Δ %  | Privada   | Δ %  | Total          | Pública | Δ %  | Privada | Δ %  | Total            | Pública | Δ %   | Privada | Δ %  |
| 1991 | <b>516.663</b>   | 162.506 | -    | 354.157   | -    | <b>32.145</b>  | 12.906  | -    | 19.239  | -    | <b>8.985</b>     | 2.396   | -     | 6.589   | -    |
| 1992 | <b>534.847</b>   | 171.048 | 5,3  | 363.799   | 2,7  | <b>33.238</b>  | 12.873  | -0,3 | 20.365  | 5,9  | <b>8.862</b>     | 2.362   | -1,4  | 6.500   | -1,4 |
| 1993 | <b>548.678</b>   | 171.627 | 0,3  | 377.051   | 3,6  | <b>34.612</b>  | 13.402  | 4,1  | 21.210  | 4,1  | <b>9.350</b>     | 2.720   | 15,2  | 6.630   | 2,0  |
| 1994 | <b>574.135</b>   | 177.453 | 3,4  | 396.682   | 5,2  | <b>35.801</b>  | 13.856  | 3,4  | 21.945  | 3,5  | <b>9.351</b>     | 2.846   | 4,6   | 6.505   | -1,9 |
| 1995 | <b>610.355</b>   | 178.145 | 0,4  | 432.210   | 9,0  | <b>38.910</b>  | 14.417  | 4,0  | 24.493  | 11,6 | <b>9.016</b>     | 3.126   | 9,8   | 5.890   | -9,5 |
| 1996 | <b>634.236</b>   | 183.513 | 3,0  | 450.723   | 4,3  | <b>42.384</b>  | 15.649  | 8,5  | 26.735  | 9,2  | <b>10.331</b>    | 3.116   | -0,3  | 7.215   | 22,5 |
| 1997 | <b>699.198</b>   | 193.821 | 5,6  | 505.377   | 12,1 | <b>50.845</b>  | 16.285  | 4,1  | 34.560  | 29,3 | <b>12.413</b>    | 3.674   | 17,9  | 8.739   | 21,1 |
| 1998 | <b>803.919</b>   | 214.241 | 10,5 | 589.678   | 16,7 | <b>57.076</b>  | 16.650  | 2,2  | 40.426  | 17,0 | <b>15.076</b>    | 3.784   | 3,0   | 11.292  | 29,2 |
| 1999 | <b>969.159</b>   | 228.236 | 6,5  | 740.923   | 25,6 | <b>74.998</b>  | 17.707  | 6,3  | 57.291  | 41,7 | <b>19.490</b>    | 3.866   | 2,2   | 15.624  | 38,4 |
| 2000 | <b>1.216.287</b> | 245.632 | 7,6  | 970.655   | 31,0 | <b>102.819</b> | 24.642  | 39,2 | 78.177  | 36,5 | <b>32.251</b>    | 3.904   | 1,0   | 28.347  | 81,4 |
| 2001 | <b>1.408.492</b> | 256.498 | 4,4  | 1.151.994 | 18,7 | <b>121.565</b> | 27.540  | 11,8 | 94.025  | 20,3 | <b>38.292</b>    | 5.846   | 49,7  | 32.446  | 14,5 |
| 2002 | <b>1.773.087</b> | 295.354 | 15,1 | 1.477.733 | 28,3 | <b>157.623</b> | 25.839  | -6,2 | 131.784 | 40,2 | <b>52.249</b>    | 4.038   | -30,9 | 48.211  | 48,6 |
| 2003 | <b>2.002.733</b> | 281.213 | -4,8 | 1.721.520 | 16,5 | <b>183.703</b> | 31.540  | 22,1 | 152.163 | 15,5 | <b>58.555</b>    | 4.065   | 0,7   | 54.490  | 13,0 |
| 2004 | <b>2.320.421</b> | 308.492 | 9,7  | 2.011.929 | 16,9 | <b>205.811</b> | 29.411  | -6,8 | 176.400 | 15,9 | <b>67.099</b>    | 4.068   | 0,1   | 63.031  | 15,7 |
| 2005 | <b>2.435.987</b> | 313.368 | 1,6  | 2.122.619 | 5,5  | <b>225.491</b> | 30.867  | 5,0  | 194.624 | 10,3 | <b>75.662</b>    | 4.128   | 1,5   | 71.534  | 13,5 |