



**JOSÉ LUIZ RIBEIRO DA SILVA**

**NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
O EXAME NACIONAL DE CURSOS COMO ESTRATÉGIA NEOLIBERAL  
DE CONTROLE E LEGITIMAÇÃO DAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada  
junto ao Programa de Mestrado em  
Educação do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas da Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lourdes  
Gisi.

CURITIBA  
2002



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.**

Exame de Dissertação n.º 264

Aos trinta dias do mês de agosto de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **“NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: O EXAME NACIONAL DE CURSOS COMO ESTRATÉGIA NEOLIBERAL DE CONTROLE E LEGITIMAÇÃO DAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL”**, apresentada por **José Luiz Ribeiro da Silva**, ano de ingresso 2000, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi	
Prof. Dr. Ivo José Both	
Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi	Conceito <u>  A  </u>
Prof. Dr. Ivo José Both	Conceito <u>  A  </u>
Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko	Conceito <u>  B  </u>
<b>Conceito Final <u>  A  </u></b>	

Observações da Banca Examinadora:

*A banca sugeriu alguns aperfeiçoamentos a serem feitos e que deveriam ser atendidos*

**Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz**  
**Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mestrado em Educação, personificado em seus professores e funcionários, pela atenção e dedicação dispensada. Em especial à Professora Maria Lourdes Gisi, minha orientadora, e à Professora Lílian Ana Wachowicz, cujas aulas me serviram de referência para a elaboração do presente trabalho. Ao Professor Peri Mesquida pela confiança e incentivo. Minha gratidão aos professores Sérgio Rogério A. Junqueiro (Irmão Sérgio) e ao Professor Antonio Edmilson Paschoal, cujo apoio e solidariedade foram imprescindíveis para a conclusão do curso.

*Os homens nunca fazem mal tão completa e alegremente  
Como quando o fazem em nome da consciência  
(Pascal)*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 – O SURGIMENTO DO NEOLIBERALISMO.....	07
2 – Os PRESSUPOSTOS NEOLIBERAIS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR... 23	
2.1 – A REFORMA DO ESTADO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
2.2 – A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LDB.....	34
3 – UNIVERSIDADE E SOCIEDADE - O <i>PROVÃO</i> COMO ESTRATÉGIA NEOLIBERAL DE CONTROLE E LEGITIMAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

## LISTA DE SIGLAS

**ANDES-SN** – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior –  
Sindicato Nacional

**ANDIFES** – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais  
de Ensino Superior

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

**ANUP** – Associação Nacional de Universidades Particulares

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina

**CF** – Constituição Federal

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNPq** – Conselho Nacional de Pesquisa

**CRUB** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

**ENC** – Exame Nacional de Cursos

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FIES** – Programa de Financiamento Estudantil

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**GEF** – Fundo Mundial para O Meio Ambiente

**ICSID** – Centro Internacional para a Realização de Disputas Internacionais

**IDA** – Associação Internacional de Desenvolvimento

**IFC** – Corporação Financeira Internacional

**IFES** – Instituição federal de Ensino Superior

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**ITA** – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MARE** – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

**MEC** – Ministério da Educação e do Desporto

**MIGA** – Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos  
**MP** – Medida Provisória  
**PAIUB** – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
**PUC** – Pontifícia Universidade Católica  
**RJU** – Regime Jurídico Único  
**SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica  
**SESU** – Secretaria de Educação Superior  
**SUESC** – Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura  
**STJ** – Supremo Tribunal de Justiça  
**UFPR** – Universidade Federal do Paraná  
**UnB** – Universidade de Brasília  
**UNE** – União Nacional dos Estudantes  
**UNESP** – Universidade Estadual Paulista  
**UNIBAN** – Universidade Bandeirantes  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**UniCeub** – Centro Universitário de Brasília  
**USP** – Universidade de São Paulo

## QUADRO

Quadro 1 - Número de cursos e inscrições – Provão /2003 - Brasil

## RESUMO

A Dissertação de Mestrado “Neoliberalismo e a educação superior: o Exame Nacional de Cursos como estratégia neoliberal de controle e legitimação das reformas na educação superior no Brasil” tem como objetivo investigar as relações entre Estado e universidade no Brasil, entre os anos de 1994 e 2002. Analisa o surgimento do Estado neoliberal e sua vinculação às raízes econômicas que o produzem e engendram novas relações entre poder público e sociedade. Estuda o modo como os pressupostos neoliberais orientam uma reforma na educação superior. Como explicitação dessa reforma, toma o Exame Nacional de Cursos – Provão como estratégia de controle e legitimação da reforma educacional em discussão. A investigação empreendida é de cunho bibliográfico. Com a finalidade de ilustrar o modo como as relações entre Estado e universidades vão se consolidando, toma-se como material de apoio a veiculação de notícias relativas ao assunto em pauta, especialmente pela imprensa escrita. Evidencia-se que a divulgação das políticas implementadas, especialmente as relativas ao Provão, tiveram papel relevante no que se refere à sua adesão.

## RESUMO

A Dissertação de Mestrado “Neoliberalismo e a educação superior: o Exame Nacional de Cursos como estratégia neoliberal de controle e legitimação das reformas na educação superior no Brasil” tem como objetivo investigar as relações entre Estado e universidade no Brasil, entre os anos de 1994 e 2002. Analisa o surgimento do Estado neoliberal e sua vinculação às raízes econômicas que o produzem e engendram novas relações entre poder público e sociedade. Estuda o modo como os pressupostos neoliberais orientam uma reforma na educação superior. Como explicitação dessa reforma, toma o Exame Nacional de Cursos – Provão como estratégia de controle e legitimação da reforma educacional em discussão. A investigação empreendida é de cunho bibliográfico. Com a finalidade de ilustrar o modo como as relações entre Estado e universidades vão se consolidando, toma-se como material de apoio a veiculação de notícias relativas ao assunto em pauta, especialmente pela imprensa escrita. Evidencia-se que a divulgação das políticas implementadas, especialmente as relativas ao Provão, tiveram papel relevante no que se refere à sua adesão.

## ABSTRACT

The dissertation "Neoliberalism and to upper education: the National Exam of Courses as strategy neo-liberal of control and legitimation of the reforms in the upper education in Brazil" has as objective investigate the relations between the State and university in Brazil, between the years of 1994 and 2002. It analyzes the sprouting of the State neoliberal and its relationship to the economic roots that they produce him and they engender news relations between be able to public and society. It studies the way as the budgets neoliberais they orient a reform in the upper education. As explanation of that reform, takes the national exam of courses - Provão as strategy of control and legitimation from the educational reform in argument. The inquiry realized is a bibliographic study. With the purpose of illustrate the way as the relations between State and university they go itself consolidated, takes itself as stuff of support to transmitting of news relatives to the matter in lineup, specially by the written press. Shows up-itself that to disclosure of the politics implemented, especially the relatives to the *Provão*, they had prominent paper in what itself refers to its adhesion.

## ABSTRACT

The dissertation "Neoliberalism and to upper education: the National Exam of Courses as strategy neo-liberal of control and legitimation of the reforms in the upper education in Brazil" has as objective investigate the relations between the State and university in Brazil, between the years of 1994 and 2002. It analyzes the sprouting of the State neoliberal and its relationship to the economic roots that they produce him and they engender news relations between be able to public and society. It studies the way as the budgets neoliberais they orient a reform in the upper education. As explanation of that reform, takes the national exam of courses - Provão as strategy of control and legitimation from the educational reform in argument. The inquiry realized is a bibliographic study. With the purpose of illustrate the way as the relations between State and university they go itself consolidated, takes itself as stuff of support to transmitting of news relatives to the matter in lineup, specially by the written press. Shows up-itself that to disclosure of the politics implemented, especially the relatives to the *Provão*, they had prominent paper in what itself refers to its adhesion.

## INTRODUÇÃO

Em matéria publicada na revista *Universidade e Sociedade*, órgão de divulgação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, em fevereiro de 1998, o senhor Antonio Carlos Spis, então coordenador da Federação Única dos Petroleiros, alertava para a necessidade de uma imprensa mais comprometida com a veracidade dos fatos do que com a versão oficial. Sob o título “Preguiça e Manipulação”, apontava para um certo “comodismo” típico da maioria dos jornalistas brasileiros, que via de regra, apelam para clichês e lugares-comuns, onde a versão oficial e governista é sempre a mais privilegiada. E denuncia: “(...) a manipulação de opinião é descarada, mas só uma minoria consegue percebê-la. Essa minoria que teve estudo e além disso, desenvolveu senso crítico. Isto porque muita gente fez faculdade, mas não aprendeu a questionar. Acredita em tudo que o governo diz nos jornais.” (1998, p. 05).

A falta de pluralismo na cobertura de assuntos importantes para a nossa sociedade, principalmente no que tange a assuntos estratégicos para os interesses das nossas elites dominantes, é apontada também pelo professor da Universidade de São Paulo, Bernardo Kucinski, em artigo publicado na mesma revista. Kucinski afirma que cria-se em nossa sociedade o que se poderia chamar de uma *ditadura do consenso*: “Constrói-se, assim, uma lógica totalitária, na qual o governo não pode errar porque o caminho que escolheu, por definição, é o único possível.” (KUCINSKI, 1998, p. 6).

Segundo as análises do mesmo professor são quatro as pré-condições que determinam e operam para a “construção de um consenso”, no universo cultural brasileiro, parafraseando o termo cunhado pelo lingüista norte-americano Noam Chomsky:

- A) Alto grau de concentração da propriedade dos meios de comunicações, pertencentes a um mesmo grupo econômico ou a afiliadas;
- B) O que leva a uma certa uniformidade na divulgação da notícia pelos diversos tipos de mídia,
- C) Além do fato dos jornalistas, ou por medo de assumir riscos ou por comodismo, se apoiarem uns nos outros, para dar legitimidade aos seus relatos. Que,
- D) Somado ao fato de se constatar um “alto grau de promiscuidade” entre jornalistas e *establishment*, na qual se destacam políticos, lobistas, “fontes oficiais” e assessorias de grandes empresas. (KUCINSKI, 1998, p. 7).

Cria-se, assim o que se poderia chamar de *agenda nacional*. Uma agenda de assuntos que devem ser destacados enquanto outros nem tanto. Esta homogeneidade de notícias é percebida com facilidade ao se comparar os diversos jornais existentes e seus *lay-outs*.

Dessa forma é possível observar como se opera esse fenômeno, suas manchetes e seus assuntos, parecem como que uniformizados, não muitas vezes idênticos. Muito embora, a idéia de agenda nacional remonte ao governo militar, concebida pelo General Golbery do Couto e Silva e um grupo importante de jornalistas para assegurar a chamada “abertura lenta, gradual e irrestrita” do regime político de então, não deixa de ser inquietante, hoje, se considerarmos o alto grau de polarização econômica e social que está se impondo na sociedade brasileira, em especial nestes últimos oito anos de governo do partido social democrata brasileiro, do presidente Fernando Henrique Cardoso. A conclusão a que se chega é que, sem sombra de dúvidas, as idéias dominantes só podem ser as de interesse das classes dominantes.

Com relação à educação, esta relação fica mais evidente quando observamos os seguintes dados extraídos em pesquisa encomendada pela UNICEF em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Agência de Notícias dos Direitos da Criança em 1999, sobre o que se vinha publicando sobre educação. Revelou-se que: 46,7 por cento do publicado nos anos 1997-1998, foram o que se poderia chamar de “anúncio oficial”, outros 14,5 por cento publicadas por “demandas dos segmentos diretamente ligados à educação” e outros míseros 2,5 por cento por “atividades de grupos ou organizações sociais”.

Segundo a jornalista Cristina Costa, colaboradora do semanário *Caros Amigos*, nos períodos analisados, quando se observou maior incidência de notícias relativas ao terceiro grau, estas ocorreram para a divulgação da primeira e segunda etapa do *Provão*. Isto se deve, em primeiro lugar, segundo a mesma jornalista, porque poucos são os jornalistas especializados na matéria – educação; em segundo, salvo exceções, todos os jornalistas se prestam a apenas repassar notícias prontas divulgadas pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), o qual é comparado a uma fábrica de *press releases*, montada pelo ministro Paulo Renato, para divulgar e suprir os jornais e, conseqüentemente, a opinião pública, de dados “esclarecedores” sobre os programas coordenados pelo Ministério da Educação, como por exemplo o *Provão* (Exame Nacional de Cursos), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Por outro lado, críticas à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96), ou à abertura indiscriminada de cursos e universidades pagas, só para citar alguns, não merecem destaques. Isto explica, por exemplo, a frase do Ministro da Educação sobre o papel da imprensa frente à necessidade de legitimação das políticas de gestão: **“Eu tenho alguns exemplos muito claros dessa participação da mídia. O caso do *Provão*. O caso do *Provão* foi ganho na imprensa!”** (Ministro Paulo Renato Souza, *Revista Imprensa* citada em *Caros Amigos*, 2001).

Chamado de “Quarto Poder” ou “Quarto Estado” por uns, e considerado como “aparelho ideológico” do Estado por outros, a imprensa tem adquirido nos últimos anos um papel fundamental na formação do pensamento contemporâneo. É nela que ocorre divulgação e formação de idéias que irão orientar a opinião pública sobre seus conceitos e julgamentos. Ao adquirir uma postura de reprodutora dos órgãos de divulgação do Estado, a imprensa passa a exercer um papel de mantenedor do *status quo* oficial, legitimando as ações do governo junto a população, limitando o debate e restringindo a informação.

Segundo ressalta Leite (2002), “O discurso das reformas, em geral, se inicia com a associação da grande imprensa com o Estado, patrocinando para a opinião pública uma visão das universidades públicas marcada pela improdutividade, pelo custo excessivo e pela baixa qualidade da formação oferecida”.

Em contrapartida, ao considerarmos a universidade brasileira, berço de grandes debates, mantenedora e gestora da chamada *intelligentsia* nacional, em toda a sua história de resistência crítica e de atuação política, que se integra com a própria história do país, e que seus centros de pesquisas são responsáveis por 90% do que se produz em termos de pesquisa, a vemos como que ameaçada nesses tempos de globalização no que ela possui de mais precioso: a sua autonomia.

Se na época do regime militar a autonomia universitária se mesclava com a autonomia política, com a luta da liberdade de expressão e do direito ao contraditório, hoje ela muda de feição. A autonomia está aqui compreendida como a possibilidade de existir ou não enquanto instituição pública que deve ou não se submeter às regras do mercado financeiro internacional, a ponto do caráter pedagógico das instituições se submeterem direta ou indiretamente às chamadas regras do mercado.

Novas relações se estabelecem entre o governo, instalado a partir de 1994, e as universidades que trazem repercussão para as próximas gerações de estudantes que anseiam por ingressar em um curso de graduação ou pós-graduação de qualidade. Trazem seus reflexos também para os segmentos de caráter estratégico como as pesquisas por elas desenvolvidas, segmentos estratégicos porque voltados à pesquisa básica e aplicada, cruciais às demandas da nova sociedade do conhecimento. Deste modo, torna imprescindível estudar os pressupostos políticos e teóricos que vêm a determinar essa nova relação entre governo e sociedade e, no presente estudo, como essa relação se traduz em medidas do governo em relação à universidade pública.

O presente trabalho tem por objetivo geral investigar o modo como as relações entre o governo, instalado a partir de 1994, e as universidades brasileiras foram se estabelecendo. Toma-se o Exame Nacional de Cursos – O *Provão*, criado em 1995, como foco principal de análise, por ser este um dos principais instrumentos de política pública para a educação superior no período analisado.

O problema de investigação pode ser assim enunciado: Quais as implicações do Exame Nacional de Cursos para a Educação Superior? Pretende-se, assim, analisar as possíveis conseqüências da implementação do exame nacional de Cursos para a educação superior, e toma-se como pressuposto que as relações que se estabelecem devem ser estudadas dentro de um contexto maior, que é a relação desse governo com a sociedade que o elegeu. Um segundo pressuposto é o de que o Exame nacional de Cursos, pelas suas características e pelo modo como vem sendo implementado, é uma estratégia de controle que busca conferir legitimidade às reformas de cunho neoliberal na educação superior.

A partir das considerações acima, definiram-se os objetivos do estudo, que estão contemplados nas análises presentes em cada um dos três capítulos que compõem esta dissertação. No primeiro capítulo proceder-se-á a um estudo histórico da constituição do Estado neoliberal, pois entende-se que é relevante investigar a concepção de Estado que norteia as ações do governo com vistas a produzir mudanças na educação superior.. No segundo capítulo, busca-se evidenciar as relações que se estabelecem entre a forma de Estado neoliberal e a Educação Superior no Brasil. No terceiro capítulo, por fim, analisa-se o modo como estas relações foram sendo alvo de controle viabilizado pelo Exame Nacional de Cursos – o *Provão*, constituindo-se em estratégia de legitimação das reformas na educação superior.

A metodologia utilizada na presente investigação foi de cunho bibliográfico, recorrendo-se a estudos realizados sobre a temática em questão, bem como da análise do discurso com o fim de ilustrarmos como as relações entre Estado e universidades foram sendo estabelecidas, bem como o modo pelo qual o governo brasileiro tem procurado produzir legitimidade para suas políticas. Recorreu-se, assim, ao modo como tais políticas

foram retratadas pela imprensa escrita, de forma mais específica pelo jornal *Folha de S. Paulo*, e ainda em outros informativos impressos, de abrangência nacional.

Deste modo, buscou-se verificar quais os temas presentes no discurso oficial do governo, no que se refere ao Exame Nacional de Cursos – *Provão*, publicados no jornal *Folha de S. Paulo*, principalmente, entre 1995 e 2002. A análise privilegia a busca da compreensão da mensagem expressa nos discursos mediante a identificação de *unidades de significação* (BANDIN, 1995), o que se deu em três etapas:

- a. Escolha de material a ser submetido à análise, representativo da temática definida para estudo;
- b. Exploração do material, isto é, a análise propriamente dita e;
- c. Interpretação dos resultados obtidos no transcurso da análise.

Essa análise está explicitada por meio de dados estatísticos, depoimentos dos protagonistas, das críticas e das defesas das reformas na educação superior, sobretudo no que se refere ao Exame Nacional de Cursos, que constituiu excelente material para análise e registro de época.

## 1. O surgimento do neoliberalismo

O surgimento do Estado moderno se dá na Europa, entre os séculos XII e XIX, fruto de uma série de fatores históricos, contextuais, que possibilitaram a sua criação e organização. As contradições entre as relações econômicas e sociais determinadas pela sociedade medieval se tornam anacrônicas em relação ao contexto, caracterizado por uma burguesia emergente que demandava do Estado uma forma racional e igualitária nas relações com o governo e entre governos, além do enfraquecimento do poder eclesiástico.

Estes fatores somados, possibilitaram a centralização e unificação do poder político laico, que buscava, através de um controle maior da moeda e dos tributos, a sua manutenção e perpetuação, com o fim de se organizar como um Estado soberano que possuía limites territoriais bem definidos e que assegurasse a propriedade individual. Fundamenta-se, a partir desses determinantes, um outro tipo de relações entre governantes e governados, caracterizado pelo que se chamou de impessoalidade nas relações e no exercício de poder, diferenciando-se da relação entre o senhor e vassalo.

O Estado moderno surge simultâneo ao modo capitalista de produção, sendo por este condicionado. Nasce da necessidade de se normatizar as relações entre as novas forças produtivas, exigidas para a manutenção e perpetuação das relações capitalistas de produção, garantindo assim dois princípios básicos e fundamentais para sua existência e funcionamento: o direito à propriedade e à liberdade de circulação e mercantilização, sendo necessário, para tal, a isonomia constitucional entre os homens.

Hobbes e Locke, seus principais teóricos, partem do princípio do “direito natural” dos homens à liberdade, para formular suas teorias sobre a constituição do Estado moderno. No entanto, para ambos, os homens devem abandonar este estado

natural em que vivem em função de uma instância superior, que garanta a todos o direito à segurança e à propriedade, desde de que tenham condições materiais para tal. O Estado nasceria como uma vontade dos indivíduos de se proteger e se perpetuar enquanto espécie. De tal sorte que ficaria garantido o direito de cada um à sua liberdade, em sua coexistência com os demais da sociedade. Para tal existiria um *código* ou uma constituição:

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem ou a uma assembléia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. (...) de modo que como cada homem dissesse a cada homem: cedo e transfiro o meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações. Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim, *civitas*. (HOBBS, 1979, p.104).

A teoria do Estado liberal toma corpo em meados do século XIX, impulsionadas pelas transformações tecnológicas. As relações entre capital e trabalho tornam-se, paulatinamente, mais complexas, e principalmente, o dinheiro, como valor de troca e meio de exploração do trabalho individual, se sobrepõe ao valor da terra, como referencial. O Estado não necessitaria mais de propriedades imensas para produzir a sua riqueza. A acumulação de capital passa a ter um caráter privado. A riqueza se explicita na produção de mercadorias. O escravismo passa a ser anacrônico e indesejável ao modo de produção e consumo capitalista. O Estado se assenhoreia dos direitos e deveres dos cidadãos, a democracia se efetiva com o voto. A sociedade floresce e se desenvolve sob o domínio do consumo em massa e da livre iniciativa, que apoiados em três pilares da teoria econômica neoclássica, fundamentam as funções do Estado liberal:

- (1) a idéia de que o capitalismo concorrencial seria o único meio de distribuição de renda eficaz, promovendo, no limite, justiça social;

- (2) a confiança na racionalidade e eficiência do mercado, a chamada “mão invisível”, que auto-regula o mercado automaticamente; e,
- (3) a confiança de que o papel do Governo é o de fazer cumprir contratos, defender a propriedade privada e a livre iniciativa.

A idéia de um Estado que limitasse a atividade do governante, e ao mesmo tempo promovesse a aceitação da atividade capitalista, legitimando-o perante o povo, em nome da justiça e da liberdade, se explica através de sua história. Possui raízes que remontam ao começo da industrialização, época em que os capitalistas, em sua busca incessante pelo lucro, eram constantemente obstruídos pela ação de governos, constituídos, em sua maioria por antigos monarcas, pouco representativos, despóticos e corruptos, cujos interesses eram contrários e ligados aos antigos comerciantes e proprietários de terra. Daí o apoio incontestado, por parte da burguesia emergente, a governos ou a movimentos libertários, que disseminando a idéia da liberdade e igualdade, apoiavam a causa capitalista.

A confiança inabalável nas leis do mercado, no entanto, nunca foi prerrogativa contra as instabilidades econômicas e das crises que se sucederam. Já nos fins do século XIX, com o desenvolvimento dos mercados de capitais pelo mundo e com o progresso dos transportes e da produção em massa, houve a necessidade de uma participação maior dos governos, no sentido de criar leis de salvaguardas para o mercado e regular a livre concorrência protegendo-a do que se viria chamar de “concorrência desleal”, gerada pelas grandes corporações, já com características transnacionais. Surgem as leis antitrustes, como estratégia para a consolidação do capitalismo monopolista.

Com a internacionalização dos mercados de capitais, já nos finais do século XIX, e um desenvolvimento muito grande nas áreas do transporte e da produção, grandes empresas dominam o mercado, concentrando renda e impedindo qualquer concorrência.

Colocam assim em risco o mercado, cuja principal característica residia em sua flexibilidade e capacidade de ajustes.

Governos capitalistas, com o intuito de preservar seus interesses, intervêm no mercado criando leis e comissões reguladoras, como a comissão de Comércio Interestadual criada em 1887 que visava, supostamente em nome do interesse público, regular as estradas de ferro do Estado Unidos; ou, ainda, a primeira lei antitruste, criada em 1890 (*Lei Sherman*), que restringia a ação das organizações trabalhistas e sindicais sob o pretexto de promover e proteger a livre concorrência.

Muito embora houvesse a “mão invisível” do Estado ajustando a “mão invisível” do mercado, isto não impede que as crises cíclicas próprias do sistema venham à tona e se tornem cada vez mais constantes e graves, como as registradas já no início do século XIX nos Estados Unidos (em 1819 e 1837), ou na Inglaterra (1815, 1825, 1836 e 1847), que foram superadas em gravidade, na segunda metade do mesmo século: cinco nos Estados Unidos (a começar em 1854, 1857, 1873, 1884 e 1893), e seis na Inglaterra (começando em 1857, 1866, 1873, 1882, 1890 e 1900). (HUNT, 1982).

Todo este processo se intensifica, culminando com a *Grande Depressão* dos anos 30, fenômeno de intensidade mundial, que coloca em cheque todas as grandes economias capitalistas da época. Com o *crack* da bolsa de valores de Nova York, em consequência de uma queda brusca nas cotações dos títulos e com a crise de produção que se intensifica após o dia 24 de outubro de 1929, chamado de a “*quinta-feira negra*”, os Estados Unidos, através de seus empresários, reduzem de forma drástica a produção e os investimentos, jogando milhares de trabalhadores no desemprego, minando a confiança na economia, gerando mais crise e dizimando fortunas do dia para noite. Entre 1929 e 1932,

Houve mais de 85.000 falências de empresas; mais de 5.000 bancos suspenderam as suas operações; os valores das ações na Bolsa de Valores de Nova York caíram de 87 bilhões para 19 bilhões de dólares; o desemprego aumentou para 12 milhões de dólares, com quase um quarto da população sem meios de se sustentar; a renda agrícola caiu a menos da metade e o produto industrial caiu quase 50%. (HUNT, 1982)

O que estava em risco era o próprio Estado nacional e as suas instituições políticas. A teoria Neoclássica, não estava mais dando conta de explicar as crises constantes do sistema, muito menos as grandes depressões, pelos simples fato de não prevê-las. A idéia central enraizada no *laissez-faire*, no livre intercâmbio das forças do mercado, indicava que as crises são reguladas automaticamente. Todo o sistema capitalista é colocado em cheque, em vista da cruel realidade que se avistava das janelas de *Wall Street*.

John Maynard Keynes (1883-1946), publica em 1936, o seu livro a *Teoria Geral do Emprego, dos Juros e da Moeda*, no qual procura explicar o acontecido com a economia do sistema capitalista e como tomar medidas que viessem a assegurar o seu bom andamento. Keynes defendia a idéia de gastos de governos, principalmente em projetos socialmente úteis (de modo a não intervir na capacidade produtiva da economia), injetando recursos na economia e criando oportunidades de investimento e emprego, através da demanda agregada a estes gastos, revitalizando a economia, distribuindo renda e podendo até levá-la a níveis do *pleno emprego*:

Se o tesouro enchesse garrafas velhas de dinheiro, as enterrasse bem fundo, em minas antigas, enchesse essas minas com lixo da cidade e deixasse as empresas privadas – dentro dos princípios do *laissez-faire* – desenterrarem o dinheiro...não haveria mais desemprego...Na verdade, teria mais sentido construir casas ou executar obras do mesmo gênero, mas se houver dificuldades políticas práticas para se realizar isso, fazer o que acabamos de propor seria melhor que nada. (KEYNES apud HUNT, 1982).

Não podemos confundir as idéias de Lord Keynes, como sendo de “esquerda”. A sua preocupação principal estava em salvaguardar o sistema capitalista como um todo, e ao mesmo tempo preservar o humor daqueles que detinham toda a renda da sociedade. Sabia, Keynes, que o poder político também era deles, por isso a sua idéia era do governo ‘tomar emprestado’ o excesso de poupança existente no mercado e injetar na economia, através de investimentos públicos que se reverteriam aos bolsos dos empresários ao mesmo tempo em que criaria renda e emprego.

Com o plano de reconstrução de Roosevelt, o *New Deal*, o Estado passa a intervir na economia de forma mais contundente, através de políticas setorializadas e de ações sociais compensatórias. Inicia-se uma tendência que não atinge somente a América do Norte, mas também toda a Europa Ocidental, caracterizada pelo que se chamou de capitalismo de Estado ou, como designado por Lênin, capitalismo monopolista de Estado, cuja característica principal reside no direito que o Estado tem de implementar medidas de intervenção na “economia de livre mercado”.

Porém, somente com o advento da Segunda Grande Guerra, com os gastos maciços do governo nos esforços de combate, é que efetivamente pode-se demonstrar, na prática, o quanto eficazes eram as idéias de Keynes para a economia capitalista. Países, como os Estados Unidos, devastados pela depressão, floresceram em atividades produtivas e o emprego atingiu níveis de quase plenitude, em algumas regiões chegou-se a constatar escassez de mão de obra: O sistema estava salvo.

Estas medidas, de uma economia monitorada pelo Estado, intensificam-se com o fim da Segunda Grande Guerra, principalmente na Europa, que, sob condições históricas extremas, os países devastados pela guerra recorrem ao Estado como elemento agregador da sociedade e ao governo como entidade mediadora entre capital e trabalho. Legitimando acordos coletivos, implementando políticas compensatórias de bem estar social, tais como seguro desemprego, subsídio ao transporte, saúde e educação gratuitos e de qualidade, entre outras coisas, cria-se uma nova concepção de política, e, baseada nesse modelo, a social-democracia: “A economia política da social democracia nasce a partir da crise do padrão de acumulação de capital fordista, tendo como preocupação básica descrever as características desse modelo, seu desenvolvimento e sua crise.” (TEIXEIRA, 1996).

Nesse modelo econômico, a distribuição de riquezas se realizava através de acordos coletivos entre capital e trabalho, e o Estado possuía o papel fundamental de mediador e legitimador dessas transações, tendo como base fundamental as grandes entidades e instituições sindicais, partidos de massa e do outro lado, por assim dizer, as grandes corporações. Os acordos, via de regra, giravam em torno de ganhos de

produtividade e salários, e o Estado, através de seus governos, constituídos democraticamente, se comprometia com políticas reguladoras através de subsídios à produção ou mesmo parcerias com empresas, além de instituir políticas públicas fundadas em medidas compensatórias de bem estar social.

Este “*Estado de Bem Estar*”, se realiza através da criação de um “*Fundo Público*”, que, de um lado, financia a produção, através dos subsídios para a agricultura, o comércio, a indústria e a mão de obra trabalhadora; e, de outro lado, por meio de gastos sociais e de infra-estrutura, financia a saúde, a educação, a criação de um fundo de seguridade social, seguro-desemprego, salário-família e licenças-maternidade/paternidade (chegando em alguns países a subsidiar casamentos e nascimentos, através de prêmios e possibilidades de moradia), além de financiar habitação, lazer e cultura.

Esta relação/ação do Estado sobre a economia da sociedade geraria, segundo seus teóricos, um duplo salário: um direto, via folha de pagamento e outro indireto, resultados das facilidades (conquistas, ou *privilégios*) proporcionadas pelo Estado, através das ações compensatórias de seus governos. Estas medidas possibilitaram um aumento considerável do consumo das classes assalariadas e médias, viabilizando o modelo fordista de produção e o consumo em massa.

A política do *welfare state*, porém, levou os Estados a aumentarem, em muito, o seu *déficit público*, entrando em crise. Segundo seus teóricos, a partir dos anos 60, o “chamado pacto entre capital e trabalho” começa a se deteriorar, não só devido à crise fiscal, mas também, devido às constantes reivindicações salariais, protagonizadas pelas lutas operárias e pelas crises de produção, financeiras, inflação, etc...

O ápice da crise de acumulação ocorre no início da década de 70, que conduz à *sociedade do conhecimento*, caracterizada pelo uso intensivo das novas tecnologias, e pela internacionalização do sistema financeiro internacional, possibilitado, dentre outras coisas, pelo avanço das comunicações. As empresas começam a planificar sua produção, de modo a propiciar uma maior capacitação de suas vendas no mercado globalizado.

Impõe-se uma nova concepção de modelo de produção, mais enxuto, menos burocrático, mais específico e especializado, de modo a atender prontamente as demandas do mercado. Este, exige que as empresas sejam “flexíveis”, que atendam rapidamente às demandas do mercado. As empresas que se reestruturam buscam maior agilidade na tomada de decisões e no gerenciamento do pessoal e da produção. Como consequência, ocorre um enxugamento das empresas e a terceirização da produção. Este movimento produz alterações profundas no processo de acumulação, que passa a ser chamado por Harvey de *acumulação flexível*: “Os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado regime de acumulação ‘flexível’ uma reveladora maneira de caracterizar a história recente.” (HARVEY, 1994, p.119).

O modelo fordista de produção verticalizada, aquela que produz desde as matérias primas até o produto final, está em situação anacrônica ao contexto atual, em que as relações entre as necessidades dos trabalhadores e os interesses do capital se chocam de maneira definitiva. Uma produção mais flexível requer trabalhadores que correspondam às demandas dessa produção. Um trabalhador com características próprias, individuais, mais sensível e disponível às reestruturações, que busque o seu aprimoramento e que tenha iniciativa.

Os contratos trabalhistas, por sua vez, devem ser mais bem direcionados e individualizados, longe das amarras monopolistas e burocráticas dos sindicatos e dos partidos políticos, que inviabilizam a sua eficácia. É o individual dando lugar ao coletivo. Este momento histórico, levado a cabo pelas reestruturações produtivas dos meios de produção, demanda do Estado novas especificidades, que não aquela do momento anterior pautada pelo grande número de trabalhadores inclusos na esfera da produção e do consumo. Reside aqui a gênese das reconfigurações do Estado em direção à sua forma neoliberal.

Os novos mecanismos de produção, de tal forma se sofisticaram e a renda se concentrou de tal maneira, que grande parte da massa trabalhadora foi excluída do processo produtivo e conseqüentemente do mercado consumidor, que se restringiu afetando a oferta que passa a ser direcionada em vez de expandida, tendo em vista, que o aumento de concentração de renda aumentou a capacidade de consumo daqueles que dele já faziam parte, eliminando do processo grande parte dos demais.

Esgotado o antigo modelo econômico de produção, cabe ao Estado passar por reformas em sua estrutura e ajustes em suas funções, para melhor se adaptar às novas exigências do mercado e seus agentes sociais. Um certo consenso se estabeleceu em denominar estas reformas ou ajustes de “neoliberal”, (outros preferem neoconservadorismo).

Embora tenha nascido, enquanto movimento de idéias, em 1947, como resistência ao modelo de Estado intervencionista e de *Bem Estar*, proposto para reconstrução da Europa do pós-guerra, torna-se uma teoria de alcance prático e universal na contemporaneidade. Toma corpo e se estabelece como tal, no final dos anos 60 e início dos anos 70, articulado a mais uma das crises cíclicas do modelo capitalista, “caracterizada por estagflação (baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação), instabilidade financeira e queda da produtividade, que acirrou a concorrência internacional e a propagação de fortes movimentos de reestruturação industrial e ajustes macroeconômicos.” (MATTOSO, 1995, p.56).

Este novo Estado caracteriza-se pela eliminação da sua chamada face pública, ou seja, pela desregulamentação de suas funções sociais (retirada de leis de garantias de direitos sociais, tais como saúde, educação, previdência, leis trabalhistas, etc.), pelas privatizações de setores antes considerados estratégicos, pela descentralização de suas atividades por meio de repasses para a iniciativa privada e pela concentração de mecanismos de controle sobre a sociedade.

Para que isso se viabilize, “O Estado deve ser forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia.” (CHAUÍ, 1999, p.212).

Esses procedimentos foram implementados primeiramente na Inglaterra, de Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos, no governo Ronald Reagan. Da mesma forma são estendidos aos países da América Latina, tendo iniciado-se no Chile da década de 70.

No início dos anos setenta, inicia-se no regime ditatorial chileno, o que se denominou movimento *neoliberal*, cuja característica principal é a redefinição das funções do Estado, tomando o mercado como agente orientador das políticas públicas. Este movimento expande-se por toda a região, alastrando-se e sendo levadas a cabo até os dias de hoje. Desconsiderando a frágil história democrática dessa região do planeta, marcada por anos de ditaduras e grandes desigualdades sociais e que são levadas a cabo pelas sociedades.

No caso do Brasil, temos, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, seu principal representante, embora ele próprio tenha negado a alcunha de neoliberal em diversas declarações à imprensa. Sua política de governo segue rigorosamente um programa de ajustes que estão calcados nas propostas do chamado *Consenso de Washington*, dentre elas: disciplina fiscal, redefinição dos gastos públicos, redução do tamanho do Estado e reforma tributária, além da liberalização do setor financeiro e comercial através da abertura do mercado brasileiro às importações e a manutenção de taxas de juros extremamente competitivas, a ponto de atrair a especulação financeira internacional. A isto se soma a privatização de empresas estatais e a desregulamentação da economia.

A expressão *Consenso de Washington* foi criada pelo economista John Williamson, do *Institute for International Economics*, para designar, segundo suas próprias palavras, o que pretendia ser, em 1989, “o mínimo denominador comum dos conselhos de

política econômica para a América Latina, feita pelas instituições baseadas em Washington.” (NETO, Delfin, *Folha de S. Paulo*, 28/3/2002).

O Consenso de Washington visava à criação de recomendações de política econômica que *facilitariam* a entrada de países no processo de integração global em marcha, tendo como principais representantes e articuladores, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Tesouro Norte-Americano. Estas instituições financeiras possuem como característica seguirem a mesma lógica no que se refere aos modelos de ajustes estruturais e de estabilizações recomendados.

Ao FMI, caberia o direcionamento de políticas econômicas visando à estabilidade do sistema como um todo, evitando ou prevenindo novas crises. Em sua fundação, em 1944, possuía 44 membros, e nos anos 90 são mais de 160 países membros. Esta gama enorme de nações, culturalmente e economicamente distintas, lhe dá uma configuração bastante heterogênea. Nesses últimos anos, sua atuação está mais voltada no sentido de integrar as diversas economias junto ao desenvolvimento globalizado. O comando de suas operações se restringe, no entanto, a um grupo seletivo de países. Aqueles que mais contribuem financeiramente ao aporte de capital acionário do banco, detêm maior influência sobre as políticas decisórias da instituição. Cinco países controlam cerca de 50 por cento dos votos, sendo que os EUA possuem aproximadamente 20 por cento, o que lhe confere a hegemonia nas decisões e políticas adotadas, transformando o FMI em um órgão importante, do ponto de vista estratégico, da política externa norte-americana.

Como uma agência de fomento ao desenvolvimento internacional, vinculada ao FMI, o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), vem auxiliando o desenvolvimento e crescimento econômico dos países membros mediante a concessão de empréstimos, visando, principalmente o investimento em infraestrutura. Teve, como função inicial, o auxílio a países destruídos pela guerra e a sua reconstrução, financiando e promovendo empréstimos a governos e ao setor privado.

O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), considerado pela ECO 92 como o mais importante fundo de gerenciamento do meio ambiente do planeta.

No plano internacional, para além de sua parceria com o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco assume o papel de Coordenador das Agências Multilaterais, com as quais ordena as formas de financiamento para os países em desenvolvimento. Muitas dessas instituições são entidades jurídicas e financeiramente distintas mas que se valem do BIRD para fins administrativos e se subordinam a um mesmo presidente.

As mudanças em curso no campo da alta tecnologia, dinamizaram ainda mais a atuação do Banco, propiciando uma ação estratégica mais integrada e pontual nos países onde atua. Regionalizando suas políticas e promovendo projetos em conjunto com os agentes dos próprios países, utiliza-se não só da mão de obra local, como também, da cooperação e assessoria de instituições acadêmicas e de pesquisa, como no caso da educação, por exemplo.

As reformas brasileiras, nos anos 90, aperfeiçoaram e com certeza têm surpreendido a própria equipe do Banco Mundial. Os brasileiros que dela participaram são mais Banco Mundial, que o próprio Banco. E isto é uma ação, de certa forma prevista, pelo Banco Mundial, na sua forma/arquitetura organizacional que veicula um determinado "clima institucional", mas que é ainda pouco discutida nos trabalhos apresentados. (KRUPPA, 2001).

Por outro lado, como todo o banco comercial, ele estimula empréstimos, os quais o Banco denomina de "projetos de cooperação" ou de "assistência técnica", e exige garantias e avais, para a sua efetivação. Sobre os capitais por ele emprestados são cobrados juros, que são, via de regra, de mercado, iguais a de qualquer banco comercial, possuindo como

diferencial o fato de que só se estabelece algum vínculo com ele, mediante o aval do Fundo Monetário Internacional. Sendo uma agência de fomento ao desenvolvimento internacional, o BIRD, reserva-se o direito de participar do desenvolvimento econômico dos países-membros. Também é dele o papel de mediador entre as diversas instituições financeiras mundiais e os países tomadores de créditos.

A atuação do FMI no Brasil faz-se sentida, de forma mais contundente, logo após a década de 70, ocasião em que uma grande onda desenvolvimentista toma conta do país, impulsionada por créditos supostamente facilitados, oferecidos por bancos privados, muitos deles sem muita experiência internacional mas com um aporte muito grande de liquidez a oferecer, graças à abundância de petrodólares no mercado internacional. O país viu-se, assim, como que seduzido pela oportunidade de financiar a sua economia, ampliando a sua base industrial e infraestrutura e, ao mesmo tempo, pagar a dívida com o petróleo, com recursos que pareciam ilimitados do exterior. Na verdade, “por traz de tudo, estava a pressão dos países industrializados para incrementar suas exportações e a dos bancos, com excesso de liquidez, para aumentar suas aplicações.” (FURTADO, 1989).

Com o Congresso Nacional controlado, a imprensa censurada e a opinião pública na total obscuridade, os governantes daquela época se vangloriavam de transformar o Brasil, “numa ilha de prosperidade em meio à crise geral”. Ocorre que, em 1979, o governo americano adota como política para controlar a sua inflação a elevação de sua taxa de juros, invertendo o fluxo de capitais para aquele país. Isto repercute imediatamente em todo o sistema financeiro internacional. A política de cunho monetarista da época, de restrição do capital, elevou as taxas de 8 por cento em 1981 a 12 por cento em 1982. Países como o Brasil, por exemplo viram sua dívida passar de 3,2 bilhões de dólares em 1970 para 44 bilhões em 1981, levando-o próximo à insolvência, ameaçando quebrar todo o sistema financeiro e monetário internacional, peça importante para o futuro capitalismo globalizado que já se desenhava na época.

Governos dos países credores e bancos internacionais se unem e mobilizam o FMI, com o propósito de induzir aos países credores maiores esforços no sentido de pagar

suas dívidas e criar meios de refinanciamento de juros. Muito embora outros dados contribuíssem para o endividamento do Estado brasileiro, a sua gênese, de forma bastante sucinta está aí exposta. A nossa dívida, de lá pra cá, aumentou consideravelmente. Em 1994, segundo dados do Banco Central do Brasil, no final do governo Itamar Franco, era de 148,3 bilhões de dólares e, segundo as mesmas fontes, em 2001, governo de Fernando Henrique Cardoso, é de 240,0 bilhões de dólares.

Fundados como agência financiadora do desenvolvimento das nações, com o objetivo de promover o desenvolvimento no pós-guerra, o FMI e o BIRD, não muito tempo depois, transformam-se, com o advento da guerra fria, em órgãos aglutinadores de países no bloco pró-capitalista.

Em 1968 inicia-se uma nova política, partindo-se do pressuposto de que apenas desenvolvimento econômico, em si, não seria suficiente para vencer as grandes desigualdades entre ricos e pobres. O Banco passa a financiar o setor social, promovendo políticas em que a educação, ao lado da saúde e da agricultura, passam a ser priorizadas.

Durante os anos 70, o FMI e o Banco Mundial diminuíram a sua influência devido ao grande volume de capitais disponíveis no mercado e disponibilizados pelos bancos privados. Logo a seguir, com a crise iniciada, pelos países centrais, inicia-se uma profunda reestruturação no sistema financeiro mundial, proporcionando a estas instituições assumir um papel fundamental no monitoramento do sistema financeiro mundial, atuando em várias frentes e influenciando fortemente as políticas econômicas e sociais de vários países, desenvolvendo vários programas de financiamentos e de ajustes econômicos, com importantes reflexos nos indicadores sociais dos países onde atuam.

Sob as inspirações de tais recomendações criam-se diversos programas de estabilização econômica nos países latino-americanos, dentre eles o Brasil, que, aos poucos, passam a influir e monitorar toda a sociedade, nas mais diversas instituições, dentre tantas também a educação, que é o que se pretende estudar no presente trabalho.

## Segundo Celso Furtado,

o receituário do FMI para ajustar a frio uma economia tem a vantagem de ser simples, sua execução não exige muita competência. Foi concebida para aplicação em governos autoritários. Nada de debates no congresso, e pouco espaço para diálogo com os sindicatos. Praticam-se desvalorizações brutais da moeda, reduzem-se os gastos públicos, comprime-se o consumo em massa da população, concentra-se a renda para aumentar a propensão a poupar. A desvalorização cambial aumenta e a rentabilidade das atividades de exportação e comprime a demanda de importação. (FURTADO, 1989).

Nos anos 80, já com as instituições democráticas se reorganizando na região, o movimento neoliberal, atinge a sua hegemonia. Consolida-se o regime capitalista global, sendo garantido por meio da transferência de poupança dos países subdesenvolvidos da região para os países centrais, a partir do conjunto de reformas econômicas, denominadas de “ajustes”, monitoradas pelo FMI e Banco Mundial, que garantem o pagamento dos juros e da dívida externa desses países.

O resultado desses ajustes não é apenas econômico, mas repercute de maneira indelével no espectro social dessas economias, marcadamente desiguais.

Sob o pretexto de melhor integração global das economias e inserção internacional das mesmas nos mercados internacionais, cria-se uma série de orientações que irão transformar o perfil e o papel do Estado nacional reconfigurando as suas funções. Para o professor Francisco Teixeira, da Universidade de São Paulo, em artigo publicado na Revista *Universidade e Sociedade*, esta filosofia, este modo de ver o Estado e sua prática ortodoxa de atuação, que se manifestam nas relações comerciais e financeiras e que são orientadas pelas agências internacionais de capitais, possuem um caráter universal, devido à sua praticidade de tal forma que,

seu programa de ação, que é fazer do mercado a única instância a partir da qual todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos, torna-se por isso mesmo, um credo mundial que deve ser abraçado por qualquer país. Por conta disso, não se pode falar de uma teoria neoliberal *a lá* Brasil. No máximo, pode-se falar de um programa neoliberal para a sociedade brasileira. (TEIXEIRA, 1996).

As elites financeiras e políticas aceitaram de pronto esse receituário, como a única maneira de superar o problema do déficit público e estabilizar as suas economias.

Estes programas de estabilização possuem como características principais, a homogeneidade de suas propostas, acompanhado por um intenso programa de privatização do Estado e de suas atividades fins, ignorando as características específicas de cada país, assim como sua história política, muitas vezes caracterizada por uma frágil democracia, uma sociedade civil desorganizada e desarticulada. (BORON, 1995).

Segundo o presidente Fernando Henrique Cardoso, em entrevista ao jornal o Globo em 9 de abril de 1996, “estamos tão integrados com o presidente Menem que, se houvesse um erro por parte do protocolo e os nossos discursos fossem trocados, ninguém se aperceberia.” (apud GENTILI, 1998).

No caso brasileiro, cabe ressaltar, a desregulamentação implementada por esse governo passa pela extinção dos direitos sociais adquiridos recentemente, por meio da constituição de 1988, direitos estes que os países desenvolvidos já gozavam desde a década de 1930.

Como conseqüência, cabe ao indivíduo, e não mais ao Estado, proporcionar a sua inserção e sobrevivência na sociedade: “O processo global de desenvolvimento econômico cria pessoas dispensáveis no processo produtivo, que são crescentemente *inempregáveis*”, por falta de qualificação e pelo desinteresse em empregá-las”. (Presidente Fernando Henrique Cardoso, *Folha de S. Paulo*, 8/04/1997).

## 2. OS PRESSUPOSTOS NEOLIBERAIS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quando observamos a reforma educacional levada a cabo no Brasil, ao longo da década de 90, pelo governo do professor e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, tendo como seus principais articuladores o Ministro da Educação, o professor e economista Paulo Renato Souza e o Ministro da Administração e Reforma do Estado, o professor e economista Luiz Carlos Bresser Pereira, percebe-se uma estreita vinculação entre a política educacional de governo e a área econômica, monitorada pelo também professor e economista Pedro Malam, Ministro da Fazenda. Tal coincidência de títulos não deve ser compreendida como casual, posto que o pedagógico cede lugar ao financeiro nesse governo.

O que era antes discutido sob a luz de correntes pedagógicas progressistas, para serem aplicadas na sala de aula, passam a se reorganizar e integrar os manuais de administração, não escolar, mas empresarial e financeira. As estatísticas, tão apreciadas pela tecnocracia estatal, adentram a sala de aula e ganham nova conotação, o de “índice de qualidade”, “centro de excelência” e “produtividade”. A atividade didático-pedagógica transforma-se em valor agregado aos índices de aprovação e produtividade da escola. A boa escola passa a ser aquela que com o menor número de despesas, incluso aí o salário do professor e o menor número de funcionários, maximiza o desempenho de seus alunos, destacando-os dentro de uma média nacional, que se coloca junto a uma média internacional. Destaque das muitas políticas educacionais, que são reflexos das recomendações econômicas do Fundo Monetário Internacional e/ou do Banco Mundial, produzindo um mesmo consenso ou senso comum entre os governos dos diversos países do continente americano.

A abrangência dessa política econômica, de cunho neoliberal, se amplia produzindo transformações em toda a sociedade. Na educação, esse ideário se faz presente quando observamos as prescrições do Banco, sua materialização em documentos oficiais e sua manifestação nas escolas do país:

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (Banco Mundial, 1995, apud. CORAGGIO, 1996).

Este trabalho de *assessoramento*, como pretende o Banco, possui características próprias e universais para serem aplicadas às mais diversas nações, como uma cartilha de consenso universal, o que reflete bem o modo neoliberal de pensar. No caso da Educação Superior, seus críticos a denominaram de *Propostas da Universidade Mundial do Banco Mundial*. Essas prescrições para a educação foram, primeiramente, testadas no Chile, em caráter experimental, e depois serviram de modelo para os demais países periféricos.

No Chile, as universidades estaduais foram subdivididas. Mudaram-se os critérios de financiamento estatal, o que implicou em uma considerável perda de receita das mesmas, cerca de 50 por cento. A universidade do Chile, por exemplo, teve apenas 30 por cento do seu orçamento garantido pelo Estado, tendo que buscar recursos através da venda de projetos, prestação de consultoria e serviços, além de cobrar mensalidades dos alunos: “(...) além de buscar fontes de financiamento para mais de dois terços de nosso orçamento, tem sido necessário impedir que a universidade (do Chile), se desvirtue em sua natureza mais específica e essencial, convertendo-se em uma fábrica de profissões exitosas ou em uma nova empresa de consultoria e serviços”. (extraído do discurso do Reitor J.Lavados M., na abertura do ano letivo de 1996, apud SGUISSARDI, 2001).

A professora Marilena Chauí (1999), consegue exprimir bem o sentimento de perplexidade que nasce do exposto acima, em texto que alcançou certa notoriedade, principalmente, pela forma direta e pujante com que caracteriza a nova fase da universidade brasileira: a de *Universidade Operacional*. Ou seja, é aquela universidade que voltada para o mercado e cerceada pelas constantes avaliações de eficácia e produtividade, busca, através de contratos de parcerias e serviços com empresas e entidades sociais, sobreviver financeiramente. Como resultado dessa busca pela sobrevivência, ela volta-se para si, para seus problemas, e voltando-se para si mesma, afasta-se da sociedade e se perde, descaracterizando-se como universidade.

As instituições de ensino, sejam elas de nível básico ou de nível superior, de acordo com a perspectiva do Banco Mundial, carecem de eficiência e produtividade, não necessariamente de falta de vagas ou recursos. Não sabem como utilizar com eficácia, os recursos financeiros, de pessoal e material à sua disposição (GENTILI, 1999).

O Estado, responsável pelo emprego de todos os recursos, é incompetente, acaba se perdendo dentro dele mesmo. Devido ao seu tamanho avantajado, “paquidérmico”, não consegue atender com eficiência à demanda solicitada pela sociedade, seja quanto à oferta de vagas ou financeiramente. Este Estado precisa, portanto, mudar, precisa diminuir, ser mais flexível e rápido nas decisões e as Escolas (ou Universidades) com ele. O Banco obriga, assim, a se submeter à sua própria lógica toda uma sociedade, cujas raízes históricas e necessidades sociais são bastante distintas dentro de uma mesma região e implementa mudanças profundas, de caráter estrutural, funcional e até ideológica em toda a sociedade.

Essa lógica passa a ser incorporada pelos discursos locais: “...nós estamos recriando um Estado, não para termos um Estado mínimo e fraco, mas para não termos um Estado mamute, que é desajeitado...”. (Presidente Fernando H. Cardoso, *Folha de S. Paulo*, 10/01/2002).

Muito embora tenha se verificado uma certa universalização na oferta da educação, ocorrem exclusões e desistências, o que mais uma vez corrobora para a tese do

Estado mau gestor e incapaz de conduzir uma política social séria, não voltada para o assistencialismo populista, muito própria da prática política deste lado do equador. Esta prática política assistencialista, levou as instituições de ensino a um completo desvirtuamento de sua finalidade.

Diagnosticado o problema: o Estado e sua incapacidade, a solução seria uma mudança radical a partir da reestruturação do Estado, no sentido de melhorar o desempenho de suas instituições. Se o Estado é ineficiente e perdulário, deve-se buscar outro modelo, baseado na eficiência e produtividade. Se a escola ou a universidade são incapazes de atender às demandas da sociedade, faz-se necessário torná-las mais eficientes, o que nos remete ao papel fundamental do mercado como agente capaz de orientar uma reforma. Um paradigma cuja eficiência e produtividade estão comprovados.

Segundo a perspectiva neoliberal, o Estado deveria proporcionar um ensino cuja finalidade seria o aprimoramento do indivíduo com base em seu próprio esforço e mérito, no qual o esforço individual seja reconhecido e valorizado. Compete ao indivíduo, e não ao Estado, a responsabilidade pelo sucesso, ou fracasso, de sua formação. A desobrigação do Estado com relação à formação do indivíduo expressa-se na ideologia meritocrática fundada pela concepção liberal clássica da educação segundo a qual a escola seria capaz de promover a mobilidade social, bastando, para isso, que os sujeitos se esforcem e se empenhem em conquistá-la. (CUNHA, 1980; GENTILI, 1995; FRIGOTTO, 1989).

A relação entre Estado e sociedade, segundo a mesma perspectiva, implica em um redimensionamento das funções do Estado em várias esferas dessa relação:

A tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – idéia do Estado Mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (FRIGOTTO, 1996, p. 80 - 81).

Como uma das características dessa reforma destaca-se a forma autoritária com que ela está sendo imposta à sociedade e aos representantes das diversas categorias de trabalhadores que dela fazem parte, desrespeitando acordos e discussões anteriormente feitos. Outra característica diz respeito ao modo como se está repassando a terceiros serviços que são tradicionalmente da alçada da União, através do incentivo às privatizações e da descentralização das atividades de Estado - a chamada desregulamentação das relações sociais. Ao Estado não cabe mais a promoção social e do indivíduo, não lhe compete mais propor metas, implementar e administrar políticas que justifiquem a promoção e a consolidação da cidadania, como a proposta em letra da Constituição de 1988. Ao *mercado* cabe atender às necessidades do indivíduo, que deve, através de seus próprios méritos, buscar os seus serviços.

Cria-se nas mãos de quem está governando mecanismos de controle cada vez maiores e mais concentrados, impossibilitando qualquer discussão e/ou fiscalização por parte da sociedade sobre as políticas que lhe são impostas.

Decorre disso que os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas “gastar melhor”, que não faltam mais trabalhadores na educação, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; que não faz falta construir mais escolas, mas “fazer um uso mais racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas “alunos comprometidos com o estudo”. (GENTILI, 1999, p. 19).

Subjacente à sua prática, este modo de administrar a *coisa pública* traz consigo uma concepção de Estado e de sociedade. As reformas promovidas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso têm-se destacado por comportar características que vão ao encontro da *nova ordem mundial*, que está explicitada nas propostas do Banco Mundial, em concordância com as demais instituições financeiras sediadas em Washington.

A reforma do ensino, em especial do ensino superior universitário, é um modelo exemplar dessa neoprática de gestão do Estado, cuja principal característica reside na sistemática desqualificação de seus opositores, associado ao auxílio irrestrito da mídia.

Dessa forma, não se desqualifica apenas o opositor, mas qualquer tentativa de interlocução possível: “Só quem não tem nada na cabeça é que fica repetindo que o governo é neoliberal. Isso é neobobismo.” (Presidente Fernando Henrique Cardoso, Revista *Veja* 02/04/1999, p. 17).

O Banco Mundial produz textos e documentos para a divulgação de suas posições e concepções sobre a Educação e Educação Superior para os países em desenvolvimento. Os mais conhecidos são os documentos *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1994) e mais recentemente *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms* (BM, 1998).

A análise destes documentos mostra que o Banco aponta uma crise no atual modelo de gestão universitária, que acabaria por inviabilizar uma boa administração dos recursos disponíveis, e que é agravada pelo modelo de Universidade adotado, baseado no modelo europeu que inclui pesquisa em seu programa e que inviabiliza uma gestão eficiente devido aos altos custos que ela proporciona.

Como recomendação, sugere-se uma profunda mudança na atuação do Estado com relação às Instituições de Ensino Superior. Por um lado, incentiva a atuação da iniciativa privada no setor, e por outro, através da autonomia financeira das Universidades Públicas, reduz a obrigatoriedade do Estado sobre o suporte financeiro das mesmas, mas fortalece sua atuação via fiscalização e avaliação, além do credenciamento das Instituições.

A distribuição dos recursos estatais dar-se-ia por meio de critérios de desempenho, como ocorre no Chile. Em caso de financiamento público, para as pesquisas, este deveria se destinar, indistintamente, tanto para instituições públicas quanto para instituições privadas, tendo como critério a qualidade das propostas.

O Banco defende a extinção da gratuidade nas Instituições de Ensino Superior públicas, bem como a maior diversificação nas fontes de investimentos/financiamento das mesmas. Sugere, por exemplo, a criação de cursos de curta duração, a parceria com a

iniciativa privada para realização de pesquisa, e serviços de consultoria: “Uma meta poderia ser a de que as instituições estatais obtivessem recursos que cobrissem 30% dos gastos ordinários à custa dessas fontes não governamentais. Vários países já têm atingido esta porcentagem apenas com a cobrança de matrícula.” (Banco Mundial, apud SGUISSARDI, 2001).

Com a esperada abrangência do setor privado na área, sugere-se a criação de um sistema de fundos para financiamento de bolsas de estudos, que propicie o ingresso de alunos capazes, mas com renda insuficiente. Um controle sobre as mensalidades é desaconselhado. Assim, “a política atual do Banco não é mais a de financiar o "hardware" (equipamentos e prédios), mas sim o "software" (as reformas). Isto deve ser lido como a proposta do Banco de financiar e intervir na programação do sistema educacional, das políticas sociais como um todo, não se limitando a partes do sistema.” (KRUPPA, 2001, p.11).

## **2.1 – A Reforma do Estado e a educação superior**

Coincidentemente, a atuação política do governo Fernando Henrique Cardoso possui a mesma ênfase que se percebe nos documentos acima, sobre o privado na atuação da esfera pública (inclusive em situações a ela antes vetada). No caso do sistema educacional, o governo Cardoso intervém, através da atuação de dois ministérios em prol das reformas: o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do Ministro Bresser Pereira e no Ministério da Educação, capitaneado pelo ministro Paulo Renato Souza .

Coube ao ministério Bresser Pereira uma das mais polêmicas missões: o Plano Diretor de Reforma do Estado, cujos fundamentos repercutiram e subsidiaram os conceitos básicos da “nova LBD”, no capítulo referente à Educação Superior. No Plano Diretor estão classificadas as atividades do Estado, sendo distribuídas em quatro grandes grupos, ou

setores: (1) o “Núcleo Estratégico do Estado”, composto pela cúpula do poder executivo, do judiciário, do legislativo e dos Ministérios, lá é que se formulam as políticas públicas e se exerce o poder do Estado; (2) o “Setor de Atividades Exclusivas do Estado”, onde são executadas as políticas públicas geradas no “Núcleo Estratégico”, tal como fiscalização, regulação e o fomento das atividades do Estado. São atividades que, devido à sua natureza, não podem ser delegadas a outras instituições, não pertencentes ao Estado, que seriam geridas e fiscalizadas por empresas ou “agências autônomas”; (3) o “Setor de Serviços não Exclusivos do Estado”, segmento do setor público onde se é possível transferir o serviço, de características públicas, para setores não estatais. Cabe ao Estado garantir o seu provimento, mas não a responsabilidade direta na execução. Estas estão denominadas de “organizações sociais”, são agências de direito privado, mas que atuam prestando serviços públicos. Estão enquadrados nesse segmento, os serviços de educação, saúde, cultura, além de serviços de utilidade pública, tais com transporte, energia elétrica, comunicação, etc; e por último, (4) o “Setor de Produção para o Mercado”, setor onde estão inseridas atividades típicas do setor privado, mas que o Estado atua, seja na forma de empresas estatais ou em parcerias com a iniciativa privada (sociedades de empresas mistas).

Na verdade, o que este plano propõe é uma desativação do Estado nos setores que antes atuava, e que de certa forma, fazia parte do nosso *welfare state* tupiniquim, e que, com o acúmulo da dívida pública e com a necessidade de se “enxugar” o Estado, tornou-se impraticável, sob o ponto de vista dos governantes. Como consequência, reduziu-se todo o aparelho estatal aos dois segmentos iniciais: o “Núcleo Estratégico” e o “Setor de Atividades Exclusivas do Estado”, os demais sendo delegados a atividades de terceiros. Segundo essa proposta, a educação, mais os seus congêneres, ficam no terceiro segmento, ou seja nos “Serviços Não Exclusivos do Estado”. Assim, “ao programa que visaria transformar as instituições públicas estatais (...) denominou-se Programa de Publicização. Para um Estado privatizado, publiciza-se semiprivatizando...” (SGUISSARDI, 2001).

Embora o Estado garanta a essas instituições, ligadas ao terceiro setor, um certo montante de seu orçamento, descumpra-se do custeio total, repassando à instituição, no caso as Universidades Federais (e demais instituições de ensino federais), essa função, a de

buscar, junto à sociedade (ou ao mercado) o seu financiamento, através de contratos com a iniciativa privada, de assessoria e venda de cursos, dentre outros. O fato do Estado se desobrigar da responsabilidade orçamentária, não enfraquece seu controle, ao contrário, este fica fortalecido, através do chamado *contrato de gestão*, que visa o estabelecimento de metas de desempenho e produtividade, que possibilitaria o credenciamento dessa ou daquela instituição a um montante maior ou menor de dotação orçamentária, por parte da União.

Fica estabelecido, portanto, que a Universidade, torna-se “autônoma”, com relação à sua vida financeira, livre das amarras do Estado, para buscar o seu próprio sustento e sobrevivência. Por outro lado e paradoxalmente, a Universidade passa por um tutelamento, ainda maior, produzido pelas constantes avaliações de caráter puramente quantitativo (estamos falando de metas) do governo dirigente.

Na verdade duas concepções de Universidade e sociedade estão sendo colocadas. De um lado, existe a crença de que um governo que, democraticamente eleito, possui o direito de delegar projetos aos órgãos públicos. A universidade, desta forma, se alia de forma operacional a esse projeto, que lhe é externo, posto que se inclui dentre os demais órgãos públicos, subordinados ao governo. De outro lado, existe a concepção de que a Universidade só pode existir como tal, em sua plenitude, se possuir a capacidade de autodeterminar-se, através de seu próprio projeto político-pedagógico, que pode até, no limite, ser coincidente com o do governo. Mas o distanciamento do governo e até do Estado se faz necessário, pois é característico desse modelo, o exercício democrático e a crítica constante à realidade social. Nesta trajetória, o ensino, a pesquisa e a extensão de seus serviços a toda a sociedade, dependem de total liberdade e autonomia política, cabendo ao Estado acompanhar o desenvolvimento desse projeto, gerido por ela mesma, zelando pela boa aplicação dos recursos públicos, nela investidos.

A política do governo Fernando Henrique Cardoso se coaduna com a primeira concepção e está articulada ao projeto do MARE de reforma do Estado que possui o claro objetivo de desonerar o Estado do ônus financeiro que as Instituições Federais de Ensino

(IFES) proporcionam, levando à privatização de seus serviços junto à comunidade e conseqüentemente, privatizando seus interesses.

A estratégia do governo se opera por duas vias, a primeira, a legal-institucional, através do gerenciamento político e dos consensos produzidos no Congresso Nacional e, a segunda via, que se consolida na busca de engajamento por parte da sociedade e principalmente dos agentes envolvidos dentro das instituições de educação superior no projeto governamental.

O plano de reforma só alcançará algum sucesso se houver, por parte da direção e do corpo funcional das Instituições Federais de Ensino - IFES, um compromisso com os resultados previstos nos chamados contratos de gestão. O que se postula, dessa forma, é uma reforma não apenas institucional, mas também e sobretudo cultural, que altere o modo de se perceber e representar culturalmente a ciência, a tecnologia e a cultura. Representações caras ao universo acadêmico e cultural do país, mas que deverão se submeter às idéias defendidas pelo núcleo estratégico do governo e à sua visão de mundo.

Dessa forma, dispositivos como avaliação da produtividade docente e acadêmica podem ser entendidos como instrumentos que o governo Fernando Henrique Cardoso possui para implementar uma nova mentalidade, a partir de uma mudança comportamental do meio universitário. A autonomia universitária não dissocia apenas a instituição da sociedade, entregando-a ao mercado, mais individualiza as relações dentro delas, induzindo à competição e crença na atuação individual.

Neste sentido, e de acordo com sua visão de Estado, o governo Cardoso inicia uma estratégia gradual de mudanças e reforma da Educação. De tal sorte, antes da aprovação da LDB "oficial", o governo já iniciara uma série de investidas contra as Instituições Federais, através de emendas constitucionais e projetos de lei, além de medidas provisórias. São exemplos, a Lei 9192/95, que dispõe sobre as eleições de dirigentes das instituições federais de ensino superior, a Lei 9131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos - *Provão*.

Segundo o professor Valdemar Sguissardi (2001), muitas outras foram as frentes em que o governo tentou impor o seu projeto de universidade, de forma a se desvencilhar da responsabilidade por sua manutenção:

- a) as propostas de emenda constitucional e de lei da autonomia, que incluem contratos de desenvolvimento, projetos de desenvolvimento e, sempre, autonomia financeira, como sinônimo para a busca de outras fontes de recursos em especial junto à iniciativa privada, com contratos de pesquisa, venda de serviços e de consultoria, e, inclusive, cobrança de anuidades, que é o que se previa para as organizações sociais;
- b) a redução para a manutenção das IFES, congelamento salarial e implementação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED);
- c) o estímulo para a criação de fundações privadas no interior das IFES, assim como ocorre com as polêmicas 32 fundações da USP, cujos dividendos concorreriam para melhorar os ganhos dos docentes e funcionários envolvidos (e mal remunerados) e com baixíssimo repasse para o orçamento das próprias instituições de ensino superior que as abrigam;
- d) além das facilidades para a abertura e expansão desenfreada das instituições privadas (empresas comerciais), que se encontram no Sudeste e Sul, por razões claras de renda e lucro.

Coube, no entanto, à Proposta de Emenda Constitucional de nº 370 A/96, uma mudança, aparentemente sutil, mas bastante significativa na Constituição Federal. Ela altera o artigo 207 da Constituição, acrescentando a expressão “na forma da lei”, que vai incidir diretamente sobre a autonomia universitária, submetendo-a a regulamentação de leis ordinárias, retirando as garantias constitucionais conquistadas, de autonomia, vinculando-a à avaliação realizada pelo poder público. As mudanças na lei, no entanto, raramente foram objeto de consenso: **“a proposta do MEC (sobre autonomia) deve ser consolidada em projeto de Lei. A do Ministro Bresser já foi enviada ao Palácio do Planalto, de onde dever ir ao Congresso. O projeto vale para escolas e hospitais.”** (Folha de S. Paulo, 28/06/1995).

Com a sua proposta da autonomia encaminhada, o governo Fernando Henrique Cardoso impõe a sua LDB “enxuta” à sociedade, através das articulações no MEC, e do Senador Darcy Ribeiro junto ao Senado. Neste Substitutivo, a educação superior é contemplada com o maior número de artigos: 16,3% do total. Seu processo de aprovação, no entanto, tanto no Congresso como no Senado federal foi caracterizado por uma longa e discutível trajetória que, segundo Isaura Belloni (1997), se deveu: (1) a uma intensa

interferência do executivo no processo de elaboração (dos três governos anteriores ao Governo Cardoso, inclusive), (2) o processo de deliberação sofreu atropelamentos, não só devido a mudanças na Comissão de Educação da Câmara, mas também pela política do executivo e em especial, (3) pelo atropelamento do regimento interno do Senado Federal, que levou ao arquivamento do Substitutivo Cyd Sabóia (de “conciliação aberta”) e possibilitou a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro, na comissão de Constituição e Justiça do Senado.

## **2.2 A reforma da educação superior e a LDB**

Apresentada como uma lei mais “enxuta e flexível” do que a que tramitava na Câmara desde 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), tem como uma de suas características ser expressão do autoritarismo de governo, dado o modo como foi imposta à sociedade.

Seu texto original, quando da aprovação, continha lacunas propositais, a serem preenchidas posteriormente. Para viabilizá-las, o governo Fernando Henrique Cardoso tem recorrido a uma gama enorme de medidas de ação legislativa, tais como: medidas provisórias, decretos, decretos-leis, portarias e resoluções de ministérios (Ministério da Educação- MEC e Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE, principalmente), com vistas a adaptar até mesmo a Constituição Federal ao estabelecido para a área da educação por organismos multilaterais de financiamento.

Impôs-se, dessa forma, à comunidade científica e educacional, a versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que ficou conhecida como Substitutivo Darcy/MEC, cujos parâmetros iniciais criariam um regime jurídico único especial para as universidades, mas que culminou por dar margem para a eliminação do piso salarial unificado, para a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, e a criação de níveis variados e diferenciados de gestão e autonomia universitária.

A LDB aprovada contrapunha-se ao projeto de lei anterior, em trâmite na Câmara dos Deputados, que havia motivado todo um processo democrático, até então inédito, de se fazer leis no país, processo em que todos os setores sociais envolvidos foram ouvidos em uma trajetória que se iniciara em 1988. Em meio às discussões, o governo, através de seus representantes, o Senador Darcy Ribeiro, o Deputado José Goldemberg (ex Reitor da USP e ex- Ministro da Educação) e Eunice Maria Durham (alta funcionária do MEC), propagaram, através da imprensa, a inviabilidade da LDB em discussão, a pretexto de ser, dentre outras coisas, “detalhista, corporativista e utópica”, e, seus defensores “dinossauros”.

Violenta-se, desta forma, todo um processo de elaboração comunitária, no qual todos os segmentos sociais envolvidos foram ouvidos. Da Direita à Esquerda, dos escalões do MEC às associações de Professores. Todos participaram, debateram e opinaram para a elaboração do projeto de LDB apresentado à Câmara. Foi um processo único no país, dado o grau de abrangência e colaboração das partes envolvidas. A elaboração realizada entre 1988 e 1993, foi, no entanto, abortada pelo governo sobre o pretexto de ser “coorporativa demais”, “antiquada” e que “não atenderia aos interesses da nação”.

A partir de sua aprovação, em 1996, a LDB vai ganhando uma série de complementos legais que, somados a vários outros dispositivos antecipadamente implementados, tais como a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1995, que altera a Constituição de 1988, nos seus artigos 208, 211 e 212; ou a que altera, o artigo 60 referente às disposições Constitucionais Transitórias; a Lei no. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que trata do Conselho Nacional da Educação (CNE) e do Exame Nacional de Cursos, que alterou dispositivos da Lei 4.024/61; a Lei no. 9.192, de dezembro de 1995, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários (altera Lei 5.540/68), vão dando feição aos moldes do consenso governamental cuja uma das faces é a da privatização: **“O ministro Paulo Renato Souza (Educação), quer alterar a Constituição para permitir que as Universidades Públicas cobrem taxas de alunos em cursos de aperfeiçoamento e até pós-graduação “lato-sensu”.** (Folha de S. Paulo, 29/06/1995).

Qualquer análise contextual da “nova LDB”, aponta para a sua concordância com os cânones da nova ordem mundial – a globalização da economia - e a influência das políticas do Banco Mundial sob suas diretrizes. Como se não bastasse, é comum ao Banco manter seus técnicos nos quadros de governo e vice-versa. Como exemplo podemos tomar o próprio Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ex-gerente de operações e vice-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a ex-deputada pelo PSDB, Guiomar Namó de Mello, assessora do Banco Mundial que viria a integrar o Conselho Nacional de Educação, ou como a ex-ministra da Administração Pública, Claudia Costin, que deixou a administração pública para ingressar nos quadros do Banco Mundial, em Washington e, atualmente, é presidente da *Pormon Intelligens*, uma das maiores empresas brasileiras de projetos na área da Educação.

São características do Substitutivo Darcy Ribeiro e que permanecem na atual LDB, no seu capítulo para o Ensino Superior, diferenciações ao nível das Instituições de Ensino, que descartam a possibilidade de um plano nacional de carreira para docentes e funcionários, promovendo diferenciações de planos entre elas, bem como a autonomia financeira que prevê a busca de recursos fora da esfera pública.

O capítulo “DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, foi, sem dúvida, um dos mais discutidos. Inicia-se com o artigo 43 no qual já se observa que o princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão não está explicitada. Estas atividades só serão tratadas mais adiante, em seu artigo 52.

Segundo observa os professores Muranaka e Minto (1998), o uso de expressões “comunicar o saber através do ensino” (inciso IV), “estimular o conhecimento através dos problemas do mundo presente...” (inciso VI) e “promover a extensão visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (inciso VII), denotam uma concepção restrita do “saber”, ao invés de considera-lo como elemento de transformação da sociedade, concepção evidenciada no Projeto que tramitava na Câmara Federal, cuja expressão “a educação enquanto

instrumento de transformação social”, enfatizava o conhecimento como meio de transformação do indivíduo e do meio em que vive.

O artigo 44 da LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996, introduz os “cursos seqüenciais por campo do saber”, deixando sua organização a critério das instituições, sem a preocupação de defini-los. A proposição destes cursos remete diretamente aos documentos do Banco Mundial, mais especificamente às prescrições contidas em *La Enseñanza Superior* (Banco Mundial, 1995), no item intitulado “*Estratégias de Reforma*”, onde estão explicitadas quatro estratégias a serem seguidas para a reforma do ensino superior, dentre elas, a de fomentar uma maior diferenciação das instituições que ofertam formação superior, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas para as quais o Banco sugere que se poderiam ministrar cursos em instituições não universitárias, como meio de reduzir custos.

Deve-se lembrar, ainda, da diferenciação legal implementada pelo Decreto nº 2.207 de 15/04/97, que estabelece a distinção entre as instituições de ensino superior, classificando-as universidades, centros universitários, faculdades e institutos ou escolas superiores. As atividades de pesquisa, ficariam sendo exclusividade dos chamados “centros de excelência” .

O artigo 46 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação versa sobre a autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições. Estabelece processos regulares de avaliação que condicionam seu credenciamento, porém não deixa claro quem fará e quais serão os critérios (periodicidade, forma e objetivos), que acabam ficando estabelecidas por decretos governamentais posteriores, muitas vezes incompletos, tais como, o Decreto no. 2.207/97, que regulamenta, dentre outras coisas, o Sistema Federal de Ensino, nas disposições da Lei 9.394/96.

Nesse Decreto regulamentam-se tanto o ensino público quanto o privado, explicita-se os procedimentos e criteriza as condições de credenciamento das instituições de educação superior, mas é considerado incompleto por não estabelecer prazos de

cumprimento e nem a forma. Por outro lado, o Decreto 2.026 de 10/10/96, já centralizava a avaliação nas mãos do Poder Executivo, ao qual caberia decidir e designar uma comissão externa de especialistas, para que se proceda a avaliação

Em continuidade, no seu segundo parágrafo, o artigo 46 explicita que “em caso de instituição pública (se observada qualquer tipo de deficiência), o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.” Subtende-se que cabe ao executivo, nos casos das IFES, o repasse de recursos necessários para todas as atividades necessárias, o que contradiz as propostas do mesmo governo, com relação às universidades federais, que as incorporou junto a um “orçamento global” e as estimula a buscar recursos “em outras esferas do poder publico e na iniciativa privada” (Brasil, MEC, 1995, p.3)

No artigo 47 são definidos em, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo. No parágrafo primeiro, prevê que as instituições tornem públicas as condições de caráter acadêmico, assim como o material de seus cursos, ampliando, ao nosso ver, o campo de trabalho dos profissionais de marketing das instituições, ao mesmo tempo em que isenta o poder público de responsabilidade de fiscalizar, delegando-o ao consumidor. No seu parágrafo quarto, obriga as instituições de ensino superior a oferecer cursos noturnos de qualidade e ao mesmo tempo garantir a previsão orçamentária adequada. Novamente nos voltamos à proposta governista de “orçamento global” e à busca de recursos por outras vias que não as verbas públicas. Por outro lado, cabe ressaltar, que esse mesmo governo levou à aposentadoria uma grande parte dos professores universitários, aumentando o já deficitário quadro de professores (qualificados, capacitados e comprometidos), das Instituições Federais de Ensino.

No artigo 48 é outorgado às universidades (públicas ou privadas) o direito de registrar os diplomas por elas expedidos. Quanto aos diplomas das instituições de ensino superior não universitárias, cabe ao Conselho Nacional de Educação a indicação das universidades aptas a registrar. Se, por um lado o artigo inova, por outro não esclarece

como se dará esta indicação, nem quais serão os critérios para a escolha das universidades, ou se o Conselho Nacional de Educação indicara de forma direta ou apresentará um conjunto à escolha da instituição, por exemplo.

No artigo 50 está colocada uma inovação: autoriza as instituições de ensino superior a disponibilizar vagas ociosas a alunos não regulares que se provem capacitados, através de exames seletivos, realizados com essa finalidade.

No artigo 52 é onde se define e se caracteriza o que são as universidades, porém não define ou explicita o que vem a ser “faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores”, além de deixar um tanto quanto vaga a questão da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão (o que estará melhor explicitado, segundo a ótica do governo, no Decreto nº 2.207/95).

Em seu *parágrafo único*, o Artigo 52 faculta a criação de faculdades por campo de saber, abrindo possibilidade para a institucionalização dos chamados “centros de excelência”, bem como para a acentuação da dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, o que no limite, levaria à fragmentação do conhecimento, através da fragmentação do ensino e demais atividades.

O Artigo 52 estabelece, ainda, um limite mínimo de 1/3 de professores com mestrado e doutorado nas instituições universitárias. Quanto à questão da dedicação exclusiva, esta fica remetida ao decreto 2.207/97, que vai discipliná-la, reservando 20 das quarenta horas de obrigatoriedade semanal de trabalho, para se dedicar a atividades de extensão, planejamento e avaliação. Se, por um lado, ficam garantidos alguns direitos, por outro, o salário aviltante ao qual está circunscrito esse profissional o obriga a procurar recursos de subsistência em outras fontes.

Os artigos 53, 54 e 55 se completam mutuamente, em relação ao exercício da autonomia pelas universidades. Como colocado anteriormente, existe discordância

conceitual entre o que a comunidade acadêmica (em sua quase totalidade) entende por autonomia e o que supõe o governo sobre o tema.

A Constituição Federal define autonomia como “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No entender do governo, esta autonomia está vinculada à questão financeira e administrativa e à aquisição de recursos para o financiamento de sua autonomia didático/científica.

Essa compreensão submete a universidade pública a duas determinações distintas, mas complementares: o “orçamento global” do governo, que explicita, de forma clara: a) “o poder de cada universidade decidir sobre sua política de pessoal, incluindo contratações e remunerações; b) a administração autônoma de cada universidade sobre os repasse de recursos em duodécimos; c) a manutenção dos atuais gastos anuais com as instituições de ensino superior; d) a fixação de critérios (fixados pelo MEC) para distribuir recursos, consideradas a avaliação de desempenho e a eficiência das universidades; e por fim, e) o “estímulo” para que as universidades busquem recursos junto à iniciativa privada para atender a outras demandas sociais que não o ensino”; e, como segunda condicionante, a de que as Instituições de Ensino Superior se integrem à nova ordem através de uma nova forma jurídica definida como “Organizações Sociais”, defendidas pelo MARE.

O artigo 54 da LDB acrescenta que as universidades mantidas pelo poder público, devem responder a um “estatuto jurídico especial”, no entanto não define qual é. No item I do parágrafo primeiro, dispõe às IFES, “propor seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis ;”. Ignora, assim, o “Estatuto do Regime Jurídico dos Servidores da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais” (RJU – Lei nº 8.112/90), sendo portanto inconstitucional.

Estranhamente, o artigo 55, garante: “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das

instituições de educação superior e por elas mantidas”. Quanto observado, sob a luz da realidade, constata-se que o referido artigo não está sendo cumprido com a devida eficiência, levando-se em consideração a situação precária em que vivem, atualmente, as instituições federais de ensino, com problemas de saldar inclusive seus gastos correntes, com água, luz e telefone. Por outro lado, fica o empenho do governo Fernando Henrique Cardoso, em transformar o modelo de universidade, que está aí, por outro, que busque no mercado a sua fonte principal de subsistência.

No seu artigo 56, a LDB trata do princípio da gestão democrática, o qual fica restrito às instituições públicas. Estabelece-se o peso de 70% de representação docente em qualquer composição, “em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como de escolha de dirigentes.”

Por fim, no seu artigo 57, fica estabelecido um mínimo de oito aulas semanais obrigatórias, por professor. O que se pode questionar é sobre a pertinência do estabelecido na LDB, se este tipo de questão não estaria melhor tratada se remetida aos regimentos internos ou estatutos das instituições de ensino. Além do que, a Lei se impõe, como bem lembra o professor Saviani (1997), a qualquer professor, em qualquer circunstância, dos que estão em cargos administrativos ao reitor, inclusive, não prevendo exceção, mesmo quando o professor for mais produtivo em uma pesquisa, por exemplo. A lei o obriga a se manter em sala de aula.

Logo, pode-se concluir, segundo a visão governista, que, se a universidade não pode prescindir do mercado para a sua efetivação e manutenção, o melhor e o mais natural é que profissionais do ramo venham a administrá-la ou seja, empresários, administradores de empresa, etc. E que o lugar do professor é em sala de aula e tão somente.

### 3. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: O *Provão* como estratégia neoliberal de controle e legitimação da reforma da educação superior no Brasil

A universidade brasileira é relativamente nova quando comparada às suas congêneres latino americanas, pois, “enquanto os conquistadores foram implantando universidades, desde o Caribe (Santo Domingo) até países do cone sul (Córdoba) em meados do século XVIII, o Brasil optou pelo ensino superior profissional a partir do século XIX, com as pioneiras Escolas de Minas de Ouro Preto, Medicina de Salvador, mas sobretudo através das Faculdades de Direito e, mais tarde, das Politécnicas.” (TRINDADE, 1999).

O modelo, inicialmente implantado no Brasil, é uma reação ao modelo da Universidade de Coimbra, dominada pelos jesuítas. Vem da concepção francesa de ensino superior, fragmentado e profissional, de inspiração iluminista. Foi introduzido no Brasil pelos portugueses que estudaram na França e Inglaterra. Este modelo objetivava um ensino superior profissional em instituições específicas para cada especialidade. Aqui, não se criou nenhuma Universidade, nem faculdades, mas cátedras isoladas de ensino superior. (CUNHA, 2001).

A primeira cátedra instituída, Economia Política, pertenceu ao Visconde de Cairu, discípulo das idéias de Adam Smith no Brasil. Com a sua morte, a cátedra também acabou. Em seguida, foram criadas mais duas, na Bahia, de Cirurgia e no Rio de Janeiro, de Anatomia e Cirurgia. No caso do Rio de Janeiro, estudava-se ou Anatomia ou Cirurgia, ou ambas (se quisesse), pois elas eram isoladas. Uma formava médico outro cirurgião. Da cátedra bahiana originou-se a faculdade de medicina da Universidade Federal da Bahia, na do Rio de Janeiro, a faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Já a escola Politécnica do Rio de Janeiro, teve sua origem em 1910, na Academia Militar de Engenharia. Em 1827, criaram-se duas faculdades de Direito: uma

em São Paulo, dando origem ao que seria a Universidade de São Paulo (USP), e outra em Olinda, posteriormente transferida para Recife, raiz da Universidade Federal de Pernambuco. A Universidade Federal do Paraná deve as suas raízes à iniciativa privada. Era um simulacro de Universidade, mas que teve seu credenciamento impedido por lei federal, que na época, impedia universidades em capitais com menos de 1 milhão de habitantes, que era o caso de Curitiba. Passado algum tempo, o que sobrou foram alguns cursos livres e isolados, que mais tarde passam a ser reconhecidos e depois organizados e reagrupados, dando origem ao que hoje entendemos por Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A UFPR é um exemplo típico de como se formaram as universidades brasileiras. Em um primeiro momento são instituições isoladas, que acabam se vinculando de forma institucional em faculdades, e depois reunidas, formam universidades. Algumas com caráter bastante peculiar, como no caso da UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), utilizada como pólo agregador do interior paulista, ao mesmo tempo em que isolava professores considerados indesejáveis na capital, ou a Universidade Federal de Brasília (UnB), uma instituição sem precedentes históricos, criada por lei, onde ainda não havia sequer uma cidade.

Embora houvesse o precedente histórico da Universidade do Paraná, é a partir do modelo da USP, criado na década de 30, que se costuma considerar a universidade brasileira. É nela, cujo embrião está nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que se inicia a gênese e o paradigma da primeira geração das instituições públicas federais e confessionais católicas.

Uma outra característica fundamental do ensino superior brasileiro, no âmbito da graduação, é a dominância do ensino superior privado sobre o público, federal e estadual. Se compararmos, enquanto que na Argentina, México e Uruguai, o acesso à graduação se dá via universidade pública, no Brasil, ocorre o inverso. Dos anos 70 aos 90, as matrículas em instituições privadas expandiram-se de 40% para 75%, no Brasil. No México, ao contrário, 73 % estão nas universidades públicas. Por outro lado, dos jovens

brasileiros, entre 18 e 25 anos, apenas 10 por cento têm acesso ao ensino superior, abaixo da Argentina (19 %) e do México (14%), e muito abaixo do Chile, 30 por cento, outro país que optou pelo ensino superior privado (TRINDADE, 2001). Para complicar, dados mais atualizados indicam que de 1994 a 1998, o setor privado de educação respondeu por 80 por cento das matrículas e a tendência é piorar, pois em 1999 somente 24,4 por cento vagas oferecidas estavam nas universidades públicas. Nesse ano (1999), 1.587.619 candidatos (89%), ficaram sem vagas nas universidades públicas. Em 1960, das 350 instituições de ensino superior do país, 247 eram públicas, em 1980, das 882 existentes, apenas 200 instituições são públicas (MEC/INEP/SEEC).

Esses dados refletem uma política educacional que remonta aos governos militares, que viram na iniciativa privada o agente ideal para a massificação do ensino superior de graduação.

Paradoxalmente, esse mesmo regime político, que inibiu a academia e perseguiu professores, criou as condições para que o país, através das universidades públicas, ocupasse lugar de destaque na pesquisa científica mundial e de liderança na América Latina. Utilizando-se de uma política de investimentos maciços na área, os militares, através das agências de financiamento à pesquisa e pós-graduação, como a CAPES, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e FINEP, implementaram o que seriam as bases da pesquisa científica e aplicada do país, vinculando-as às universidades públicas. Isso repercutiu na expansão dos cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado, nestas universidades (não podemos esquecer que algumas instituições privadas merecem destaque, como as católicas, por exemplo).

Criou-se um sistema único e funcional de avaliação de cursos, coordenado pela CAPES que atua em conjunto com representantes da comunidade acadêmica. Implementou-se o sistema de bolsas de estudo para o país e exterior, para mestres e doutores, além de bolsas de iniciação científica para a graduação. Profissionalizou-se a carreira docente, através da criação o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para o professor universitário. Além de um plano de cargos e salários que impunha ao professor

universitário a complementação de seus estudos com o mestrado, doutorado e pós-doutorado. É desta época que se estabelecem critérios para o tripé, até hoje bandeira de luta do ensino superior: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. De tal sorte que, atualmente, cabe à universidade pública brasileira a responsabilidade por 90% do que se produz em pesquisa científica e tecnológica no país.

Analisando-se este quadro histórico e suas implicações para a contemporaneidade, salta aos olhos, mesmo dos mais céticos, a importância fundamental, para o desenvolvimento do país, da pesquisa científica, vinculada à universidade. Dos investimentos nela confiados, apesar de todas as dificuldades próprias a cada época, colhemos frutos como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), que fez do Brasil um dos principais fabricantes de aviões a jato do mundo. Investimentos na área da biologia e da medicina, nas universidades públicas estaduais e federais, proporcionaram ao país um avanço mundial nas áreas da agricultura e da agropecuária. A soja brasileira é a que mais se destaca, mundialmente em produtividade, gerando receitas de 3 bilhões de dólares em exportações no ano de 2000, a qualidade da nossa citricultura é invejada e temida até por povos mais desenvolvidos, como os nortes americanos. Foi através de financiamentos em pesquisas públicas que o Brasil, ainda hoje, apesar de todos os percalços, se mantém, juntamente com Cuba, como detentor mundial sobre o conhecimento da fabricação de vacinas.

Nos tempos “neomodernos”, dados como os expostos acima, parecem não comover as autoridades governamentais do país. Ao contrário do que vem alardeando o governo Cardoso, através de seu ministro Paulo Renato Souza<sup>1</sup>, estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), demonstram claramente que o governo federal, vem gastando cada vez menos com investimentos em educação, nas suas universidades.

Segundo esse estudo, entre os anos de 1995 e 1998, o governo Cardoso está reduzindo, cada vez mais, a verba destinada ao ensino superior. Estes cálculos, levado em

---

<sup>1</sup> Considerado “O rei da mídia”, em matéria publicada na *REVISTA DA IMPRENSA*, de maio de 2000.

conta o desconto da inflação do período acusa, por exemplo, que a verba destinada à manutenção dos equipamentos e instalações, essenciais para o bom termo da pesquisa, passaram de 173 milhões de reais para 31 milhões, ou seja, caíram 82 por cento, nos quatro anos iniciais de governo. Com relação às bolsas fornecidas pelo CNPq, de 1995 a 2000, a verba de 413 milhões de reais, reduziu-se para 347 milhões afetando diretamente os pesquisadores nacionais, em fase de mestrado ou doutorado. Esse mesmo estudo acusa uma queda em torno de 56 por cento no número de bolsas disponibilizadas a essa categoria. No ano de 1995, mais de 115.000 alunos recebiam bolsa do CNPq, atualmente (ano de 2000), apenas 50.000 alunos foram contemplados, sendo que seus valores são os mesmos desde 1995, assim como o salário dos professores universitários, que permanecem congelados a sete anos. Mesmo assim, isso não impede que a cada ano, aproximadamente cerca de 15.000 novos mestres e 5.000 novos doutores entrem para o mercado de trabalho. Infelizmente, sua maioria, não se fixa mais nas universidades públicas, sendo absorvidos pelas empresas, em seu maior número ou pelo sistema privado de ensino, reflexo não só das dificuldades impostas a quem se propõe a seguir a carreira de professor universitário, mas também pela proibição, pelo governo Cardoso, de concursos públicos para suprimimento de vagas para docentes nas IFES, imposta desde de 1995, o que torna bastante ilustrativa a seguinte declaração: **“se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem.”** (Presidente Fernando H. Cardoso, *Folha de S. Paulo*, 27/11/01).

Este enxugamento, em todos os sentidos, que as Instituições de Ensino Superior Públicas Federais vem sofrendo, não acontece por acaso, faz parte de um plano de governo que se alicerça nos mandamentos do Consenso de Washington, e nas determinações de seus principais agentes financeiros, na busca desenfreada do bom cumprimento das normas e na dedicação em ser o “primeiro aluno da classe”, posto ocupado antes pelo México, antes da quebra em 1996, e pela Argentina até mergulhar em uma crise financeira e institucional sem precedentes na história do capitalismo mundial.

Poucos percebem, porém, que as reformas empreendidas e pretendidas pelo governo Cardoso, não possuem caráter exclusivamente estrutural. Nela está incluso um outro aspecto de fundamental importância para a fixação das metas impostas pelos credores internacionais: paralelas às metas econômicas e reduções orçamentárias, que a todo o custo devem ser respeitadas, existe uma mudança cultural necessária. Daí o caráter meritocrático, que se impõe sobre as IFES, obrigando à concorrência, antes que à colaboração mútua destas instituições.

O que está em questão, portanto, não é a privatização da universidade pública nos moldes das privatizações das demais empresas estatais. Mas sim, que ela relegue a um segundo plano, a sua vocação de prestação de serviços à sociedade brasileira como um todo, para aderir a um projeto político de engajamento ou submissão do espírito público, do qual está imbuída, ao privado. Através da adoção de uma linha administrativa voltada para a captação de recursos junto ao setor privado, através de parcerias, e ao mercado consumidor como um todo ou, no limite, a cobrança de mensalidades no curso de graduação, como já defendem alguns técnicos mais afoitos.

Desse modo, ao se aplicar métodos de coleta de recursos que são próprios ao setor privado, as universidades, se esquecem, aqueles que os defendem, que são nestas instituições onde os valores públicos da educação e do conhecimento estão e são preservados, e que, pelo menos no Brasil, as universidades (não só as públicas, mas também algumas privadas, como as católicas, por exemplo) têm por característica, em sua contemporaneidade histórica, a crítica social e a preservação de valores democráticos e éticos.

Essa ideologia opera mudanças no ensino, relativamente no currículo, às atividades políticas didáticos- pedagógicas e à profissionalização do docente. Submete a pesquisa ao critério de utilidade imediata requerida sobretudo pela indústria. Assim, a universidade e seus pesquisadores perdem para o mercado a prerrogativa de definir as prioridades não só de currículo mas também da pesquisa. Alteram-se as relações das instituições com o Estado e com a sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15).

Valores próprios da iniciativa privada, não se coadunam com os valores preservados dentro da universidade. Aos poucos, porém, já estão sendo incorporados,

pelas instituições e seus membros. Conseqüência das exigências demandadas pelo MEC e MARE, que coincidentemente são consonantes com as recomendações dos órgãos financeiros internacionais, cuja política de investimento para o setor do ensino e educação, prioriza o ensino fundamental, nos países subdesenvolvidos, como também recomenda que o ensino superior universitário diversifique as suas fontes de financiamento e controle de seus custos.

Aliado a esses valores, aprova-se o Exame Nacional de Cursos - o Provão<sup>2</sup> - a 24 de novembro de 1995, **“em sessão tumultuada, com seis horas de duração, ocasião em que não faltaram acusações sobre o chamado ‘rolo compressor’ do governo.”** (*Folha de S. Paulo*, 24/11/1995).

Neste aspecto o governo Fernando Henrique Cardoso foi extremamente hábil, ao vincular o repasse de verbas das IFES à sua avaliação. Contemplam-se dois aspectos relevantes: ao ceder à avaliação externa, que lhe foi imposta, as universidades abrem caminho para outro ponto importante da reforma do Estado: a autonomia universitária. Cabe ao governo, não só avaliar, mas também orientar e obrigar o fechamento de cursos, por ele considerado pouco produtivos, ou, no caso das universidades públicas, onerosos aos cofres públicos. Na medida em que aspectos como **“busca de outras fontes de financiamento, que não as estatais”**, estão sendo colocados, alguns cursos, os menos procurados, mas não menos importantes, correrão o risco de ser descartados pelo mercado: **“a avaliação rigorosa, prevê, em última instância, a desativação de cursos deficitários e a transferência dos alunos para outras instituições.”** (Ministro Paulo Renato Souza, *Folha de S. Paulo*, 21/12/1999)

No discurso oficial, pretende-se a avaliação como um método de controle sobre a crescente onda de aberturas de cursos superiores e universidades no país. Justiça seja feita, no final do governo Itamar Franco, na gestão do ex-ministro Murilo Hingel (MEC),

---

<sup>2</sup> A MP 938, prevê também a criação do Conselho Nacional de Educação, em substituição ao extinto Conselho Federal de Educação (pelo governo Itamar Franco).

mais de 20 faculdades particulares se tornaram universidades. Por outro lado, entre 1996 e 2000, foram autorizados 2.016 novos cursos, e entre janeiro e março de 2001 mais 241 (MEC/INEP), dando margens a que se questione a eficácia (ou intenções) da institucionalização de tal regime de provas pós-cursos.

Outra sutileza que se observa, é o fato do Estado deixar de ser mantenedor e avalista das Instituições de Ensino Superior (Público), para ser agente fiscalizador, que premia os mais eficazes e condena os menos aptos (de acordo com suas premissas).

Na realidade, o Exame Nacional de Cursos não se constitui em uma forma de avaliação propriamente dita, se entendermos por avaliação uma atividade processual por meio da qual é possível realizar um acompanhamento criterioso da ação educativa, processo este capaz de apontar a que distancia estamos das atividades fins, bem como indicar que ações tornam-se necessárias para que se redirecione a ação. Além disso, a concepção de avaliação como um processo, não se sustenta tomando por referência apenas dados de caráter quantitativo, mas é, fundamentalmente, alicerçada em uma análise qualitativa das ações implementadas e de seus resultados.

Se não bastasse o fato de ser o chamado *Provão*, uma aferição de resultados de certo modo *estranha* às Instituições de Ensino Superior, uma outra forma de averiguação é estabelecida: a chamada Avaliação das Condições de Oferta<sup>3</sup>. Esta avaliação consiste na visita de representantes cadastrados pelo MEC, que mediante o preenchimento de questionários, os cursos são pontuados, de acordo com certos critérios de exigência, elaborados dentro de determinados parâmetros, que posteriormente são avaliados por um programa de computador que os conceituam, como apto ou não. Esse método desconsidera os princípios básicos de qualquer avaliação, dentre outros, o quesito de se considerar o histórico de vida e condições de trabalho de quem se avalia.

Segundo o professor José Dias Sobrinho (1999), o processo de avaliação institucional é uma prática relativamente nova no mundo, possui uma origem histórica

---

<sup>3</sup> Decreto 3.860, de julho de 2001.

recente que, coincidentemente “corresponde ao momento em que as idéias neoliberais ganham força no mundo do capitalismo avançado” (DIAS SOBRINHO, 1999). São características dessas idéias, como já comentado anteriormente, a defesa de um Estado mínimo, onde seus serviços, ditos sociais, são descentralizados, fora do poder central do Estado ou simplesmente privatizados. A chamada “publicização” dos serviços públicos do modelo brasileiro de reforma do Estado: “Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema de previdência.” (BRESSER PEREIRA apud SGUISSARDI, 1997, P.12).

Nesse contexto e desse modo, os processos de avaliação institucionais promovidos pelo governo federal buscam a atender ao novo modelo desenhado pelos célebres moradores da rua 19, em Washington – sede do Banco Mundial e FMI. Por um lado, seguem os princípios meritocráticos, por eles propalados, segundo os quais a crise do Estado localiza-se pela falta de critérios competitivos, próprios da iniciativa privada, onde os esforços individuais são recompensados e aqueles que fracassam não sobrevivem.

No caso particular do ensino público estatal, nas economias periféricas, cabe à instituição gerenciar melhor e mais eficientemente a capitalização de seus recursos e sua empregabilidade, gastando melhor e buscando critérios de qualidades que atendam às demandas do mercado (e não necessariamente, da sociedade). Do lado do usuário, a educação, longe de ser direito universal, é uma conquista individual, fruto do esforço e do empenho de cada um.

Assim sendo, o governo Cardoso alia-se ao pensamento do Banco Mundial sobre os critérios e prioridades dados ao ensino básico, em detrimento do ensino superior universitário. A esse respeito, causa espanto ao pesquisador desavisado, quando compara a realidade brasileira às declarações das instituições financeiras internacionais ou de seus representantes, e constata entre elas uma identidade, como se pode constatar nas seguintes asserções:

Considerando que níveis de baixa renda estão associados a baixos níveis de educação, os esforços de redução da pobreza continuarão a ser limitados no Brasil, a não ser que paralelamente a esses esforços sejam feitos significativos investimentos em educação (...) como em outras partes do mundo, a pesquisa mostra que o retorno social do investimento em educação primária (36%) é consideravelmente maior que o investimento quer na educação secundária (5%) quer na superior (21%). (Banco Mundial, apud TOMMASI, 1996, p. 197).

um professor universitário perguntou a Taylor (John Taylor, subsecretário para assuntos internacionais da Secretaria do Tesouro norte-americano) por que o governo norte-americano, ao mencionar o setor educacional na América Latina, não estendeu sua ênfase à melhoria dos estudos secundários e superior. O subsecretário justificou o seu discurso dizendo que a educação primária é a que tem mais vínculo com o aumento dos índices de produtividade. Falamos muito em educação primária porque, com ela, as próprias pessoas podem ler manuais e se comunicar. Daí por diante, as próprias pessoas podem se desenvolver, explicou o subsecretário. (Folha de S. Paulo, 01/05/2002)

...que a sua estratégia de empréstimo deveria enfatizar a educação primária, relegando a educação superior a um lugar relativamente menor na sua agenda de desenvolvimento. O posicionamento do Banco Mundial tem sido influente e muitos outros doadores também têm enfatizado a educação primária, e num certo sentido a [educação] secundária, como um instrumento para promover desenvolvimento econômico-social. (Banco Mundial, apud KRUPPA, 2001).

Fruto desse contexto, a avaliação não pode ser vista como um fenômeno isolado do conjunto de reformas promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Estas reformas possuem critérios e objetivos claros, e a questão da avaliação está relacionada a outras duas questões polêmicas: o controle centralizado por parte do Estado sobre as IFES e a autonomia Universitária proposta pelo Governo Federal que, por sua vez, integram um conjunto maior das reformas do Estado com vistas a ajusta-lo à nova ordem mundial. Segundo a ótica dessa nova ordem, cabe ao Estado a racionalização de gastos tidos como sociais, priorizando o seu retorno financeiro (aplicando a mesma ótica da racionalidade econômica), “por isso, deve o Estado imbuir-se do espírito controlador, planejador e avaliador” (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 64).

Desse modo, a avaliação deve se basear em critérios que objetivem economia de custos e rápido retorno, esta correlação se traduz na análise que se faz quando se avalia não só a produção dentro da universidade (incluindo a avaliação feita entre os custos e os rendimentos, a curto prazo, com relação à pesquisa), mas também, quando se avalia o desempenho entre professores e entre alunos. A questão acaba se traduzindo em termos de

“*ranking*” a serem alcançados, em quantificação de resultados e homogeneização de critérios em detrimento da análise aprofundada que resultaria na observação histórica da instituição, sua participação na sociedade, etc. O modelo de avaliação pretendido é insistentemente tomado como alvo pelo Ministro da Educação, como podemos observar em trecho de entrevista de Maria Helena G. de Castro, Presidente do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), comentando alguns aspectos que contextualizaram a formulação do Provão:

...Então, o Ministro diz assim: não nós temos que combinar indicadores globais da instituição como um todo com indicadores de cursos. O que eu quero saber é: como é que está funcionando o curso X? Por que o curso X da faculdade tal, que não é uma faculdade conhecida, funciona bem e o mesmo curso, vamos supor de direito, de uma boa universidade funciona mal? Quais são os referentes que me permitem fazer essa afirmação? (apud GOMES, 2002).

O professor José Dias Sobrinho, ao comentar os modelos de avaliação, assinala que, no que se refere aos modelos quantitativos, estes estão ligados a instrumentos de “otimização gerencial” e buscam “produzir as tabelas de comparação para a orientação do público em geral.” (DIAS SOBRINHO, 2002).

A avaliação passa a ser instrumento de controle do Estado e instrumento de fiscalização deste sobre as universidades. As universidades passam, então, a serem geridas segundo os critérios que o Estado formula de acordo com sua concepção de política educacional e de pesquisa. Impõem-se, mesmo que não declaradamente, fontes de financiamento e critérios para suplementação orçamentária, ferindo os princípios da autonomia universitária, posto que esta avaliação é externa às Instituições, mas passam a gerir e a determinar os critérios e modelos a serem aplicados no pedagógico, nas pesquisas e nos serviços de extensão à sociedade.

A avaliação passa a controlar os “produtos” derivados dessas instituições, colocando a sociedade, assim como o mercado, na função de agente fiscalizador de seu desempenho. A imprensa, por sua vez, adquire papel fundamental nesse processo. É ela

que divulga os *scores* alcançados pelas instituições de ensino superior. É ela que compara os diversos cursos e notas e é ela que julga e legitima todo o processo avaliativo e o entrega pronto à sociedade. Desconstrói-se, dessa forma, toda uma trajetória histórica e de concepção acadêmica em nome da homogeneização dos usos e costumes profissionais, que a sociedade da pós-modernidade impõe ao mercado, e espera-se que a Universidade realize.

Com a globalização, será necessário desenvolver padrões internacionais que possibilitem validar o conteúdo de diversos cursos em países diferentes. Em resposta a isso, algumas instituições já estariam formando alianças virtuais para fortalecer essa interação e garantir o acesso de professores a alto nível tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento. (extraído de documento do International Finance Corporation (IFC) – braço de investimento do Banco Mundial. *Exame*, 30/03/2002).

Cabe ressaltar que uma característica importante do ENC, é a ausência de participação dos setores interessados. Não houve, como no caso de seu antecessor o PAIUB<sup>4</sup>, uma formulação de propostas em parceria com as entidades representativas das universidades, mesmo que de forma indireta. O que reforça a idéia de que a preocupação do MEC, nesta questão, estava em criar um mecanismo que desse ao governo o poder de fiscalizar e monitorar o ensino superior e controlar, de alguma maneira, a quantidade de cursos superiores que se efetivaram no governo Fernando Henrique Cardoso, e, por outro lado, que permitisse ao próprio MEC, a possibilidade de coordenar o sistema de ensino superior federal, centralizando, mesmo que de maneira indireta, as decisões dentro das IFES

Esta possibilidade é também defendida pelo professor José Dias Sobrinho, que ao citar os professores Whitty, Power e Haplin, reforça essa tese: “a imposição de programas curriculares e de avaliação de caráter nacional ou estatal pode reforçar a capacidade do Estado de dirigir a distância, assim como para proporcionar aos clientes uns dados comparáveis que lhes permitam distinguir entre escolas” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.25).

---

<sup>4</sup> Sigla que denomina o plano de avaliação das universidades elaborado no governo Itamar Franco em parceria com as instituições de ensino superior: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras,

Além do mais, o fato de ser um “exame nacional”, já remete a idéia de uma interpretação tecnicista do assunto pedagógico, que mede, quantifica e classifica. As diferenças de cunho regional e a chamada diversidade cultural brasileira, estão descartadas desse paradigma. Parte-se do princípio de que os currículos possuem um caráter homogêneo, ou o que é pior, levam as universidades a partir em busca da tal “nacionalização” dos seus currículos, na busca por melhores *scores*, no *rankig* nacional ou até internacional: **“A UnB não se contenta com o “A nacional” apesar de ser a nota mais alta do Provão. A universidade quer alcançar os níveis internacionais de qualidade, segundo Lauro Morhy, 59, reitor da instituição que lidera a dois anos o ranking do Provão.”** (*Folha de S. Paulo*, 12/12/1999).

A Lei n.º 9.131/95, de 24 de novembro de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação. Esta Lei estabelece, além das atribuições do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, a realização de avaliações periódicas das instituições e cursos de nível superior, usando procedimentos e critérios abrangentes que determinam a qualidade e eficiência do ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a Lei, os exames serão implantados gradativamente, por isto a cada ano novos cursos de graduação têm sido incorporados ao processo de avaliação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, reitera o princípio de que o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições de educação superior sejam concedidos por tempo limitado, devendo ser periodicamente renovados após processo de avaliação. Assim, o MEC tem feito a avaliação visando a renovação periódica dos cursos de graduação, com base na Portaria n.º 755, de 11 de maio de 1999, que determina a abertura de processos de renovação de reconhecimento para todos os cursos avaliados com o conceito D ou E por três anos consecutivos no ENC, ou que tenham conceito CI (Condições Insuficientes) em pelo menos dois aspectos avaliados nas visitas feitas para verificação das condições de oferta.

No ano de sua implementação, em 1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), avaliou 55.526 estudantes e 616 cursos e no dia 13 de junho de 1999, 2.151 cursos das áreas de administração, direito, economia, engenharia civil, engenharia elétrica, engenharia mecânica, engenharia química, jornalismo, letras, matemática, medicina, medicina veterinária e odontologia. Estiveram presentes ao exame 163.981 graduandos, 94,5% dos inscritos. Em 1999 foram avaliados cursos de 13 áreas de graduação; em 2000, foram 18 as áreas avaliadas (MEC/INEP). Nos anos seguintes novos cursos foram incorporados, como se observa no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Número de cursos e inscrições – Provão /2003 - Brasil**

ÁREA	Nº de cursos a serem avaliados	Nº estimado de inscritos
Administração	877	76.190
Agronomia	83	3.440
Arquitetura e Urbanismo	110	7.140
Biologia	326	16.300
Ciências Contábeis	466	27.080
Direito	353	75.370
Economia	219	10.370
Enfermagem	164	9.800
Engenharia Civil	139	6.380
Engenharia Elétrica	127	5.900
Engenharia Mecânica	91	3.730
Engenharia Química	52	1.630
Farmácia	134	11.230
Física	88	2.070
<b>Fonoaudiologia</b>	98	2.620
<b>Geografia</b>	441	10.850
História	302	14.680
Jornalismo	162	8.990
Letras	554	36.300
Matemática	398	17.130
Medicina	92	8.620
Medicina Veterinária	86	4.750
Odontologia	128	9.430
Pedagogia	801	87.000
Psicologia	151	12.460
Química	125	4.230
<b>Total Global</b>	<b>6.567</b>	<b>473.690</b>

Fonte: DAES/INEP/MEC

De acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC, os cursos que tirarem conceitos D ou E em três avaliações seguidas do Provão ou que obtiveram classificação CI, condições insuficientes, em dois dos três itens (qualificação dos docentes, projeto pedagógico e instalações físicas) verificados na Avaliação das Condições de Oferta, serão submetidos ao processo de renovação do reconhecimento. Estes cursos serão visitados por comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior (SESU), cujos resultados serão remetidos à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), que decidirá, após estudo desses pareceres a sua renovação ou não, ou se fixa um prazo (de no máximo 6 meses), para o saneamento dos problemas aferidos nos relatórios. Extrapolado o prazo legal, os cursos serão novamente visitados, caso não se constatem as melhorias, o MEC, garante que os cursos serão fechados e os alunos transferidos.

O MEC divulga constantemente os resultados e as instituições tidas como melhores. Serve-se para isto, dentre outros meios, da imprensa. Como se pode constatar, a política de avaliação estabelecida, apesar das constantes resistências, principalmente por parte das próprias instituições de ensino superior e da União Nacional dos Estudantes, vem adquirindo uma significativa adesão. Essa adesão, é resultado, tanto das pressões empreendidas por parte daquele Ministério, quanto da disseminação de informações que acabam por conferir legitimidade ao modelo de avaliação implementado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se, no decorrer do estudo efetuado, que existem dois projetos antagônicos para a universidade, no Brasil e no mundo. Um projeto, que pretende ser de caráter hegemônico, de origem externa às instituições de ensino e que se relaciona aos interesses e às orientações do Banco Mundial (representante máximo de um conjunto de bancos credores do Estado brasileiro), e, um outro projeto, que busca manter uma concepção de universidade como produtora e socializadora do saber, sem no entanto, vincular-se e depender diretamente dos ditames do mercado.

As prescrições para a reforma da educação, no caso estudado, o ensino superior, também se repercutem no ensino médio e fundamental, conforme mostram os documentos dos organismos estratégicos multilaterais de financiamento, cujas orientações visam, como enfatizado, salvaguardar os interesses de seus investidores, como aliás, espera-se de toda e qualquer instituição financeira.

O primeiro projeto, por motivos vários, dentre os quais não se descarta os de caráter ideológico de seus representantes, foi amplamente aceito pelos governos brasileiros pós era Sarney, mas, mais enfaticamente, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, dirigente único da história republicana com dois mandatos consecutivos, conseguidos pela via democrática, mas que, devido às suas características estruturais e superestruturais, passou a ser denominado neoliberal.

Focalizou-se, como contraponto a esse projeto de governo e de política para a educação superior, um outro, que colide com o primeiro. Para caracterizar essa segunda visão, que é a de crítica ao modelo governamental, buscou-se apoio na literatura especializada produzida no mesmo momento histórico em que se davam os acontecimentos, que caracterizaram a gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. Dentre as críticas,

destaca-se o processo de privatização das atividades estatais e, inseridas neste contexto, a privatização do ensino superior público federal, chamada, eufemisticamente de “publicização”.

Ao avaliar a greve dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o professor Antônio Luis da Andrade, presidente da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), enfatizou que as políticas do Banco Mundial para a educação superior visam “a privatização das Instituições de Ensino Superior, no interior das próprias universidades públicas” e que, segundo ele, “convênios com empresas privadas estariam orientando a produção das pesquisas, mediante financiamento das atividades de laboratório, equipamento etc.”, criando-se, dessa forma um vínculo “interessado” (em contrapartida à chamada pesquisa desinteressada), de tal forma que toda pesquisa acaba submetendo-se ao interesse do capital privado. (Fórum Mundial de Educação, Rio Grande do Sul, Brasil, 2001).

Nessa mesma linha de raciocínio, o professor Luis Javier Garrido, da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), declara, no mesmo Fórum, serem três os pilares que sustentam tais políticas, orientadas pelas agências financeiras internacionais, capitaneadas pelo Banco Mundial, e aprovadas na Conferência para Educação da UNESCO, em Paris, em 1998: “a privatização, a desregulamentação e a orientação para o mercado de trabalho.” Estas declarações feitas e enfatizadas por quem não só conhece o assunto mas também participa e constrói a história da universidade contemporânea, só vem a corroborar com as questões que se pretendeu levantar na presente dissertação.

Há, na visão dos críticos e manifesto em seu discurso, uma tentativa não apenas de denúncia, mas também de criação de um projeto de resistência ao modelo imposto. Sendo eles, em sua maioria, professores universitários, possuem história dentro das instituições de ensino e a autoridade marcada por lutas pela ampliação dos espaços democráticos e de participação popular, como evidenciado no breve estudo sobre história da universidade brasileira. Nas palavras da professora Marilena Chauí:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como o seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares. (CHAUI, 1999, p.219).

Nesta perspectiva, a universidade é uma instituição social, com o propósito claro de servir à sociedade e de promover a cidadania, logo, não pode ser entendida como uma organização qualquer prestadora de serviços. Suas raízes se estendem à idéia de igualdade de oportunidades e de justiça social, cuja função mantenedora e promotora cabe ao Estado, não devendo, portanto submeter-se às livres forças do mercado. Sendo assim compreendida, a universidade recusa-se a se submeter à proposta de autonomia imposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que dentre outras coisas, vincula a sobrevivência financeira das universidades à busca de fontes de financiamento junto às empresas privadas e ao mercado, e condiciona o auxílio do Estado a padrões de eficiência própria ao mundo empresarial.

A falta de concursos para professores efetivos, proibidos pela União, obriga as instituições federais de ensino, quando possível, à contratação de professores temporários, muitas vezes desmotivados e descompromissados com o curso, devido à sua própria condição. O candidato a professor temporário ou substituto, muitas vezes, não precisa ter título de mestre ou de doutor e, por isso, o salário ofertado é baixo, chegando em alguns casos a ser um terço do recebido por um professor efetivo. Com a falta de abertura de vagas em concursos, a qualidade do ensino fica comprometida, pois o vínculo que o professor substituto possui com a instituição é precário. São professores que possuem menos direitos que os demais, ficando excluído dos projetos de pesquisa e extensão.

A falta de recursos leva as universidades a aderir, mesmo que indiretamente, ao projeto governamental, atribuindo às suas atividades um caráter mercantil, e assim, privatizando o público e descaracterizando o seu princípio fundamental de socialização do saber e de extensão de suas atividades à sociedade. No que se refere ao quadro de efetivos, neste estão professores mal remunerados, que vêem suas atividades de pesquisa

prejudicadas pela sobrecarga de aulas e/ou pela falta de recursos e de incentivos. Muitos acabam por priorizar a sua subsistência e de suas famílias, procurando formas de complementação salarial, desconsiderando a dedicação exclusiva de seu regime de trabalho, ao qual está submetido.

Nenhum país do mundo desenvolvido jamais baseou a sua educação superior em instituições privadas com fins lucrativos. Nos Estados Unidos, menos de 1% dos estudantes matriculados no ensino superior frequenta instituições desse tipo. Em todo o mundo desenvolvido, o papel do Estado (e do financiamento público) é reconhecido como essencial e insubstituível para o ensino superior (*Folha de S. Paulo*, 07/01/2002).

Conforme dados do Censo do Ensino Superior do MEC, as instituições particulares tiveram um aumento de 69,7% no número de alunos, em contrapartida a 32,1% do setor público, no ano de 2000. De acordo com a mesma fonte, existe um total de 10.585 cursos de graduação no país. Atualmente, segundo o diagnóstico da professora Sônia Miriam Draibe, do núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp, o “mercado potencial para o ensino universitário está ficando gigantesco”, e conclui: “Quem faz investimento capitalista sabe disso” (*Folha de S. Paulo*, 13/06/2002). Esse mercado potencial tende a se ampliar, pois com um número maior de pessoas tendo acesso ao ensino fundamental, isso certamente levará mais pessoas a procurar o ensino médio e conseqüentemente a educação superior.

Ao compararmos os períodos dos governos militares e o atual, no que concerne à política universitária, tanto para as universidades públicas quanto privadas, pode-se observar que em ambos os momentos o incentivo à rede privada de ensino ocorreu, principalmente, na graduação. Por outro lado, se o mercado em potencial para o ensino privado é grande, o seu financiamento ainda é precário, o que leva à criação de faculdades que busquem maneiras de baratear os seus cursos, o que se reflete, muitas vezes, em um ensino muito aquém do desejado para a formação de um bom profissional.

Com a expansão do ensino privado, o mercado ficou mais competitivo, afetando as universidades privadas mais tradicionais, que tiveram os números de seus alunos reduzidos e enfrentam dificuldades financeiras, como consequência da concorrência que oferece preços mais acessíveis ao mercado, e, em alguns casos, cursos com preços de mensalidades inferiores a 200 reais, como é o caso da Universidade Estácio de Sá e da UniverCidade, ambas no Rio de Janeiro (*Folha de S. Paulo*, 10/01/2002).

Outros fatores apontados como agravantes a esse quadro é a alta inadimplência de sua clientela (alguns casos até 35%). Segundo o Censo do Ensino Superior do MEC, a universidade Gama Filho, considerada durante muito tempo como a maior universidade particular do Rio de Janeiro, de 18.037 alunos em 1991, possui, no ano de 2000, 14.329 alunos, uma redução de 20,5% no quadro discente. No caso da Universidade Santa Úrsula, também no Rio de Janeiro, com conceito A no Provão para os Cursos de Biologia, Letras, Matemática e Economia, seu quadro de alunos caiu mais do que a metade. De 7.916 alunos em 1991 para 3.229, uma redução da ordem de 59,2%. O efeito imediato é o fechamento de cursos, a demissão de professores e em alguns casos o atraso no pagamento de salários.

Diante desse quadro, faz-se necessário uma melhoria no sistema de ensino superior, não só tornando-o mais eficiente, mas também a criação de um sistema de crédito que atenda a uma parcela cada vez maior da população que anseia por uma faculdade de qualidade, mas não pode custeá-la por não possuir recursos.

A solução para a inserção dos alunos pobres na rede privada, segundo o Secretário do Ensino Superior do MEC, Francisco César de Sá Barreto, está na ampliação do financiamento público (*Folha de S. Paulo*, 24/03/2002). O país conta com o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) muito embora o próprio Secretário reconheça que esta seja uma fonte de recursos limitada, devido à demanda cada vez maior, e completa: “Também precisamos de soluções alternativas”. Quanto ao controle para a regulação do ensino superior, criou-se o Exame Nacional de Cursos – o Provão como também as visitas das Comissões de Avaliação.

Mesmo assim, as universidades públicas brasileiras, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, vêm obtendo destaques nas avaliações tanto do Provão, no caso da graduação, como nas avaliações feitas pela CAPES, no caso dos cursos de pós-graduação, o que demonstra a sua qualidade e importância. Além do mais, ao contrário do que comumente se divulga, ela é responsável por acolher maior contingente de alunos de baixa renda do que as instituições privadas, o que se comprova quando se observam os dados obtidos pelo questionário sócio econômico do Provão (2000), fornecido pelo MEC: nas Universidades Federais, 24,4% dos alunos declaram ter renda familiar superior a R\$ 3.021 reais, enquanto que nas privadas essa porcentagem cresce para 31,5%. Apontar esse dado não deixa de ser um aspecto positivo do Provão.

No universo histórico estudado na presente Dissertação de Mestrado, contemplou-se a reforma da educação superior implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e nesse contexto, buscou-se a especificidade do Exame Nacional de Cursos – o Provão, que destaca-se dentre o conjunto de reformas promovidas pelo Ministério da Educação, muitas vezes denominado pelo próprio Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, como sendo “a menina dos olhos de sua administração”.

O resultado obtido no Provão, em conjunto com o Sistema de Avaliação de Oferta, pode significar o descredenciamento do curso pelo Ministério. Apesar das críticas e resistências que vêm recebendo desde sua aplicação inicial, o Provão, segundo o Ministro Paulo Renato Sousa, “está consolidado como instrumento de avaliação do ensino superior, não importando quem seja o próximo ministro da pasta” (*Folha de S. Paulo*, 8/06/2002).

A realização do Provão, no ano de 2002, ocorreu em um domingo, dia 8 de junho. Compareceram cerca de 383 mil estudantes, de 24 cursos, tendo transcorrido, segundo informações do Ministério da Educação, em clima de tranquilidade nos 1.300 locais de prova, distribuídas em 627 cidades brasileiras. No seu primeiro ano de execução, em 1996, participaram dessa avaliação (e estão sendo avaliados desde então), os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. Naquela ocasião o índice de boicote ao exame foi de 10%, no ano de 2001 caiu para 1,9%, o que levou o Ministro a concluir que houve

ampla aceitação do Provão junto à comunidade acadêmica e à sociedade. (*Folha de S. Paulo*, 10/06/2002).

No ano de 2001, 12 cursos foram suspensos por serem considerados insuficientes pelas avaliações. No ano de 2002, 165 cursos correm o mesmo risco caso repitam o seu desempenho negativo. (*Folha de S. Paulo*, 10/06/2002).

As questões referentes ao descredenciamento de cursos já geraram polêmica dentro do Ministério da Educação, como foi o caso do Curso de Direito da Faculdade da Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura (SUESC), do Rio de Janeiro, que teve o seu credenciamento suspenso pelo Ministério. O Conselho Nacional de Educação, no entanto, após a visita de alguns conselheiros, não concordou com a aquela decisão e estendeu o prazo para que a faculdade saneasse seus problemas. O resultado desse impasse foi a reestruturação dos critérios centralizando-os no Ministério e diminuindo o poder do Conselho.

Em outras ocasiões o Supremo Tribunal de Justiça (STJ), foi convocado e restabeleceu o credenciamento de dez cursos de letras e matemática que haviam sido suspensos pelo Ministério da Educação devido ao mau desempenho no Provão nos anos de 1998 a 2000. (*Folha de S. Paulo*, 16/06/2002).

A preocupação com o desempenho de seus alunos tem levado algumas instituições a praticar métodos poucos ortodoxos, do ponto de vista pedagógico, para manter o seu *padrão de excelência*, e alcançar uma boa classificação no *ranking* das melhores faculdades do país. Na Universidade do Sul de Santa Catarina, por exemplo, os alunos que obtiverem A no exame, a partir de 2002, receberão em espécie o equivalente a três parcelas de mensalidade (mais de R\$1.000,00 em alguns casos), e ainda ganham descontos de 50% em curso de especialização e 25% em cursos de mestrado, caso sejam feitos na própria instituição. Para os alunos de conceito B, fica o consolo de uma mensalidade e desconto de 20% no curso de especialização. (*Folha de S. Paulo*, 08/06/2002).

Outras instituições de ensino, além de generosas ao incentivar o seu corpo discente, são mais criativas. Em Brasília, o Centro Universitário de Brasília (UniCeub), isenta em até quatro mensalidades os alunos de cursos que alcançarem conceitos A e B. Caso o aluno já tenha se formado, será pago o equivalente em dinheiro, aproximadamente R\$4.000,00. Criou-se até um critério de pontuação: de 90 a 100 pontos, serão pagas quatro mensalidades; entre 80 e 89, pagas três mensalidades; entre 70 e 79, duas mensalidades e finalmente, para aqueles alunos que obtiverem notas entre 60 e 69 pontos, uma mensalidade. (*Folha de S. Paulo*, 08/06/2002). A Universidade Luterana do Brasil, segundo a mesma fonte de dados, estuda a mesma possibilidade. Outras instituições utilizam-se de aulas preparatórias, como é o caso da Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban).

Se premiar quem se dá bem no Provão é ético ou não, é uma questão polêmica na opinião do Reitor Mozart Neves, membro da Associação dos Reitores das Universidades Federais, por outro lado, o próprio exame propicia este tipo de atitude, pois “dá nota A aos melhores cursos em relação à média, ainda que seus professores e laboratórios sejam ruins.” (*Folha de S. Paulo*, 08/06/2002).

As premiações para os melhores, no entanto, não é apenas privilégio das instituições de ensino. Segundo nota divulgada na imprensa, o Ministro da Educação Paulo Renato Sousa, “apresentou ontem o primeiro colocado de cada um dos 20 cursos avaliados no Provão do ano passado (2001). Eles tomaram café da manhã com o ministro em Brasília. Os 22 alunos – em alguns casos houve empate – terão até dois anos para receber bolsas de estudo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no valor de R\$ 725,00 para o mestrado, e R\$ 1.100,00, para o doutorado.” (*Folha de S. Paulo*, 03/04/2002)

Neste ano de 2002, o Ministro pretende que a nota do Provão seja registrada no histórico escolar do diploma do universitário, contrariando suas próprias palavras por ocasião da votação do Exame Nacional de Cursos, no Congresso Nacional, em 1995 : “um exame não avalia o aluno, mas 50 exames avaliam um curso”. Nesse mesmo discurso,

ênfatiza o Ministro da Educação: “  um teste para avaliar a escola. Será divulgada a nota média de cada instituição”. A medida de inclusão da nota no histórico escolar já está em discussão no Conselho Nacional de Educação, mas, para a sua efetivação, faz-se necessário o aval do Congresso. Sabe-se agora que a inclusão da nota já constava na proposta inicial, estrategicamente retirada quando de sua aprovação pelo Congresso. Nas palavras do próprio Ministro Paulo Renato Sousa: “Negociamos a retirada dessa sugestão do projeto para poder aprova-lo.” (*Folha de S. Paulo*, 08/06/2002).

A inclusão no histórico escolar da nota obtida no Provão visa, segundo informa o próprio ministério na voz de seu conselheiro, Jacques Schwartzman, ser “uma medida importante para estimular os alunos a fazer o Provão com seriedade, diminuindo a possibilidade de boicote, má vontade ou vingança na hora de fazer o exame.” (*Folha de S. Paulo*, 08/06/2002).

Dentre as críticas feitas ao Provão, uma delas diz respeito ao seu alto custo, cerca de 25 milhões de reais, muito dispendioso na visão dos reitores que compõem a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. Para o Ministério é o contrário, segundo o coordenador do Provão, Tancredo Maia Filho, que faz outro tipo de cáculo – R\$5.100,00 por curso - “muito barato se levarmos em conta a quantidade de informações que ele presta.   um valor muito aquém do que uma consultoria privada custaria para detectar as deficiências de um curso”.

A União Nacional dos Estudantes se declara contra o Provão, muito embora seja a favor de um modelo de avaliação. “O principal problema do Provão foi que ele serviu para legitimar a política de expansão do ensino superior pela via privada. É um controle muito frágil de um sistema que se expande muito rapidamente”, declarou o seu presidente, Felipe Maia. Opinião semelhante possui o presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Heitor Pinto Filho: “Essa avaliação tem uma série de erros metodológicos. Ela não leva a nada. Foi utilizado em um projeto de *marketing* cujo objetivo, malsucedido, era conseguir uma vaga de candidato a presidente pelo Ministro.

Somos a favor de uma avaliação, mas ela terá que ser revista.” (*Folha de S. Paulo*, 08/06/2002).

Um fator importante que ocorreu, com a implementação do Exame Nacional de Cursos e impulsionado pela nova LDB, foi uma procura maior por mestres e doutores pelas escolas privadas. Muitas delas buscaram os professores das universidades federais para complementar seus quadros. E muitos deles aderiram ao emprego privado, devido aos salários extremamente defasados a que estavam sujeitos nas instituições públicas. Mesmo assim, a demanda por cursos de mestrado e doutorado cresceu, o que é bom para o país e para a educação.

O raciocínio é simples: com a expansão da graduação, é preciso formar doutores para viabilizar a formação de cursos de mestrado. Ironicamente, só existe pós-graduação onde se faz pesquisa, que é em sua maioria, no ensino superior público. De acordo com a CAPES, as universidades públicas são responsáveis pela formação de 87% dos mestres e 91% dos doutores no país. (DATAFOLHA, 2002). Só para citar um exemplo, na USP (Universidade de São Paulo), entre 1998 e 2001, cresceu em 33% o número de defesas de dissertações de mestrado e 14,6% de teses de doutorado. Com relação às universidades federais, houve um aumento de 4.000 dissertações de mestrado em 1995 para 9.700 em 2000; nesse mesmo período, as teses de doutorado cresceram de 597 para 2.100. Segundo dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, se o número de professores com mestrado caiu de 17,4 mil, em 1995, para 16,4 mil em 2000, a quantidade de doutores, no entanto aumentou 57%, de 10,3 mil para 16,2 mil.

Entre 1995, início do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, até o ano de 2000, as universidades federais sofreram uma queda de 72% no volume de investimento e de 17% a menos na quantidade de recursos para a sua manutenção. Existe um déficit de professores de 7.000 vagas e de 20 mil relacionadas a pessoal técnico-administrativo, segundo a ANDIFES. Mesmo assim, as universidades federais conseguiram ampliar, nesse mesmo período (1995-2000) de 88 mil para 112 mil o número

de vagas oferecidas por meio de processo seletivo, o que constitui um aumento de 26%. A universidade federal brasileira cresceu, apesar da falta de verbas e de recursos humanos.

O Exame Nacional de Cursos, o Provão, insere-se neste contexto, como um mecanismo do governo a submeter à comunidade universitária do setor público, a sua política de gerenciamento de recursos, tendo em vista a forma como foi colocado, e principalmente, em um momento em que as universidades federais são impedidas de realizar concursos para suprir deficiências em seu quadro docente e vêm seus recursos financeiros sendo reduzidos por esse mesmo governo que lhe cobra qualidade e eficiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITH, Marcio. América Latina cresce pouco sem escola. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Dinheiro, Caderno , 01 maio 2002.

AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Reformando a educação. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, Caderno 1, 29 novembro 1995, p. 3.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C., 1995.

BANDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. A política para as Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, junho de 1995.

BRASIL. MEC/INEP. Provão. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Imprensa oficial do estado, 1988.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

BELLUZO, Luiz Gonzaga. Democracia e capitalismo. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Tendências/Debates, 04 agosto 2002, p. 3.

BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (orgs.) *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CAROS AMIGOS. Edição especial. A universidade no espelho. n. 9, novembro de 2001.

CARTA MAIOR. Crise dos hospitais universitários repercute no congresso. 13 junho 2002. [www.agenciacartamaior.com.br](http://www.agenciacartamaior.com.br)

- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héglio. (org.) *Universidade em ruínas. Na república dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CROSSMAN, R. H. S. *Biografia do Estado moderno*. Tradução de Evaldo Amaro Vieira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.
- CRUZ, Carlos Henrique de Brito. Quando o parâmetro é a qualidade. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, Caderno 1, 07 janeiro 2002, p. 3.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DAMIANI, Marco; COSTA, Otávio. “FH se converteu à direita” – entrevista a Leandro Konder. *Isto É*. São Paulo. Edição de 22 de maio de 1996.
- DANTAS, Iuri. Federais perdem verbas, mas ampliam acesso. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 20 junho 2002, p. 8.
- DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase qualidade: tendências e tensões na educação superior. In: DIAS SOBRINHO, José. (org). *Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Ano 7, vol. 7, n. 1, março de 2002.
- \_\_\_\_\_. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interesses e ênfases. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Avaliação universitária em questão*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. (orgs.). *Avaliação democrática*. Florianópolis: Insular, 2002.
- DICKSTEIN, Ana Gabriela; STRAUSS, Luis Renato. Públicas também investem em vestibular de inverno. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Caderno Especial, 12 maio 2002, p. 2.
- DOBB, Maurice. *A evolução do capitalismo*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- EMPRESA ou escola. *Revista Exame*. São Paulo: Editora Abril. Edição de 30 de março de 2002.
- FIORI, José Luiz. Velhos gurus, Krugman e maxwell reconhecem o fracasso neoliberal. *Carta Maior* – agência de notícias. 16 agosto 2002. <http://agenciacartamaior.uol.com.br>.
- FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FOLHA DE S. PAULO. O novo ministério. São Paulo: Painei, Caderno 1, 26 dezembro 1994, p. 3.

\_\_\_\_\_. Licitação pode ser modificada. São Paulo: Cotidiano, Caderno3, 02 setembro 1995, p. 3.

\_\_\_\_\_. MEC define cursos que vão inaugurar teste final. São Paulo: Cotidiano, Caderno3, 21 dezembro 1995, p. 4.

\_\_\_\_\_. Para FHC, professor é “coitado” que não conseguiu ser pesquisador. São Paulo: Educação *online*, 27 novembro 2001. [www.uol.com.br/folha/educacao](http://www.uol.com.br/folha/educacao)

\_\_\_\_\_. Presidente diz que ‘há muitos pobres no Brasil. São Paulo: Eleições - Caderno Especial, 07 fevereiro 2002.

\_\_\_\_\_. Liminar do STJ suspende benefício para ampliação de vagas em curso de Direito. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 12 março 2002, p. 5.

\_\_\_\_\_. Primeiros colocados ganham bolsa de estudo. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 03 abril 2002, p. 5.

\_\_\_\_\_. Setor privado abre mais vagas. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 27 maio 2002, p. 3.

\_\_\_\_\_. Domingo tem Provão. São Paulo: FOVEST – Especial, São Paulo, 6 junho 2002, p. 2.

\_\_\_\_\_. Saiba mais sobre o Provão. São Paulo, 08 junho 2002.

\_\_\_\_\_. Para Reitores custo de exame ainda é elevado. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 08 junho 2002, p. 1.

\_\_\_\_\_. Universidades dão até prêmios em dinheiro. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 08 junho 2002, p. 1.

\_\_\_\_\_. Escolas dão prêmios para melhores notas. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 08 junho 2002, p. 1.

\_\_\_\_\_. Resultado altera demanda por curso. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 08 junho 2002, p. 1.

\_\_\_\_\_ 400 mil alunos devem fazer o Provão hoje. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 09 junho 2002, p. 6.

\_\_\_\_\_ Ministério vai incluir mais cursos no provão. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 10 junho 2002, p. 4.

\_\_\_\_\_ Índice de presença cai em 2002. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 11 junho 2002, p. 7.

\_\_\_\_\_ Mercadores de ilusão. São Paulo: Editorial, Caderno 1, 06 julho 2002, p. 2.

FONTES, Bruna Martins. Dar aulas ressurge como objetivo. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Empregos – Caderno Especial, 03 fevereiro 2002, p. 10.

FURTADO, Celso. *ABC da Dívida Externa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GALEMBECK, Fernando. Revelando por cima. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 03 março 2002, p. 3.

GAZIR, Augusto. Congresso aprova teste pós-faculdade a partir de 96. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 24 novembro 1995, p. 4.

GENTILI, Pablo. *A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOIS, Antonio. Particulares do Rio enfrentam crise. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 10 janeiro 2002, p. 3.

\_\_\_\_\_ Parecer que aumenta autonomia de Centro Universitário gera polêmica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 17 maio 2002, p. 4.

\_\_\_\_\_ Sociólogo defende curso de curta duração para carentes. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Brasil, Caderno 1, 03 junho 2002, p. 4.

\_\_\_\_\_ MEC quer fim do sigilo de nota do Provão. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 08 junho 2002, p. 4.

GOMES, Alfredo Macedo. O Exame Nacional de Cursos como política de avaliação do ensino superior: Origens, contrastes e sua importância para a política de regulação estatal do ensino superior. Apresentado na 24. Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2002.

- GOUVÊA, Gilda Portugal. Governo Fernando Henrique e o combate à miséria. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Tendências/Debates, Caderno 1, 26 dezembro 1994, p. 3.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HUNT, E. K. *História do pensamento econômico*. Trad. De José Ricardo Brandão Azevedo. Rio de Janeiro: Editora Campus: 1982.
- KATZ, Cláudio; COGGIOLA, Osvaldo. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã Editora, 1995.
- KEYNES, John M. *Teoria do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1989.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. Texto apresentado na 21. Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG. 2001.
- LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: *Avaliação. Rede de avaliação institucional da educação superior*. RAIES. V. 7, n. 2, jun/1996.
- LEITE, Fabiane. Convênio gera até 51% da renda de hospital. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 22 julho 2002, p. 1.
- LIMA, Helena Ibiapina. Refletindo sobre o Exame Nacional de Cursos (Provão). *Revista Brasileira de Política e Administração*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. São Bernardo do Campo: Terra Comunicação. v. 18 n. 1, p. 1-152, jan-jun, 2002.
- LIMA NETO, Newton. Plano Bresser: atração fatal. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, Caderno 1, 05 julho 1995, p. 3.
- MANCIBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. In: *Universidade e Sociedade*. Ano VIII, nº.15, fevereiro de 1998.
- MOROSINI, Marília Costa (org). *Universidade no Mercosul*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. O capítulo “da educação superior” na LDB – uma análise. In: *Universidade e Sociedade*. Ano VIII, n. 15, fevereiro de 1998.

NICOLETTI, André. A demanda faz particulares pipocarem *Folha de S. Paulo*. São Paulo: FOVEST, 13 junho 2002, p. 6.

PATÚ, Gustavo; SOUZA, Vivaldo. Privatização rende 25% do previsto pelo governo em 95. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Brasil, Caderno 1, 30 dezembro 1995, p. 4.

PEIXOTO, Catarina Ribeiro. Banco Mundial quer submeter pesquisa ao capital. In: Carta maior – agência de notícias. 10/08/2002. <http://agenciacartamaior.uol.com.br>.

PINOTTI, José Aristodemo. Os neobobos e o nhenhém. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, Caderno 1, 09 dezembro 1998, p. 3.

PINTO, Paulo Silva. Governo se divide sobre autonomia universitária. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 08 julho 1995, p. 4.

\_\_\_\_\_ Ministro quer curso de pós-graduação pago. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Brasil, Caderno 1, 29 julho 1995, p. 12

\_\_\_\_\_ Universidade pode ter verba por eficiência. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 28 julho 1995, p. 4.

\_\_\_\_\_ Definido curso que terá prova pós-faculdade. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 21 dezembro 1995, p. 8.

REDE do conhecimento (a). *Revista Exame*. São Paulo: Editora Abril. Edição de 30 de março de 2002.

Revista *Veja*. São Paulo. Edição de 02/04/1999

ROSEMBURG, Cynthia. Estudo mapeia investimentos em educação. *Revista Exame*. São Paulo: Editora Abril. Edição de 30 de março de 2002.

ROSSETTI, Fernando. Critérios não são científicos. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 02 setembro 1995, p. 4.

\_\_\_\_\_ Ministro da educação apóia reforma em São Paulo. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 28 novembro 1995, p. 4.

\_\_\_\_\_ MEC defende reforma no ensino de São Paulo. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 28 novembro 1995, p. 1.

\_\_\_\_\_ USP considera proposta um retrocesso político. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 22 dezembro 1995, p. 4.

\_\_\_\_\_. MEC monta novo sistema para o Censo educacional. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 13 dezembro 1995, p. 4.

SADER, Emir. América latina, adios? In: Carta maior – agência de notícias. 06/08/2002. <http://agenciartamaior.uol.com.br>.

SARNEY, José. Qual o nome da década? *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Caderno 1, 12 abril 2002, p. 2.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação.. LDB, trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudanças na produção*. 2. ed.. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Avaliação universitária em questão*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. Do jeito que o Banco Mundial gosta. In: *Caros Amigos*. Edição especial “A universidade no espelho – Para onde caminha o ensino superior no Brasil”. n. 09, novembro, 2001.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? Trabalho apresentado na 23. Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. (orgs.) *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Eumano. O Presidente reage. *Isto É*. São Paulo. Edição de 08 de maio de 1996. [www.terra.com.br/istoé/politica](http://www.terra.com.br/istoé/politica).

SOUZA, Paulo Renato. Avaliação e expansão do ensino superior. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, Caderno 1, 21 dezembro 1999, p. 3.

SOUZA, Paulo Renato; PRADO, Iara. Educação e cidadania. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, Caderno 1, 20 novembro 1995, p. 3.

SUWWAN, Leila. Para Secretário ensino privado deve crescer. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Cotidiano, Caderno 3, 24 março 2002, p. 7.

TEIXEIRA, F.J.Soaes. Os pressupostos liberais do governo FHC. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano VI, n. 10, 1996.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRINDADE, Hégio. (org.) *Universidade em ruínas. Na república dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TRINDADE, Hégio. As universidades frente à estratégia do governo. In: Trindade, H. (org). In: *Universidade em Ruínas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Universidades Federais: autonomia para quê? *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, caderno1, 21 setembro 1995, p. 3.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. Na era FHC a área social perde e bancos têm lucro record. *Carta Maior* – agência de notícias. 12 agosto 2002. <http://agenciartamajor.uol.com.br>.

\_\_\_\_\_. Universidades Federais sofrem com a falta de professores. *Carta Maior* – agência de notícias. 12 junho 2002. <http://agenciartamajor.uol.com.br>.

ZANCAN, Glaci. A ciência em risco. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: Opinião, 29 maio 2002, p. 3.

## SITES DA WEB

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Jornal *Folha de S. Paulo*: [www.uol.com.br/fsp](http://www.uol.com.br/fsp)

Jornal *Folha de S. Paulo* - Educação online: [www.uol.com.br/folha/educacao](http://www.uol.com.br/folha/educacao)

Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Ministério de Ciência e tecnologia: [www.mct.gov.br](http://www.mct.gov.br)

Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior: [www.mtm.ufsc.br/~raies](http://www.mtm.ufsc.br/~raies)

Revista *Exame*: [www.portalexame.abril.uol.com.br](http://www.portalexame.abril.uol.com.br)

Revista *Isto É*: [www.terra.com.br/istoe](http://www.terra.com.br/istoe)

Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior: [www.andes.org.br](http://www.andes.org.br)

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência: [www.sbpcnet.org.br](http://www.sbpcnet.org.br)

União Nacional dos estudantes: [www.une.org.br](http://www.une.org.br)