

O sentido histórico das reformas para o ensino superior brasileiro nos anos 90¹

Lalo Watanabe Minto

O processo de expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo no período que se inicia com o Golpe de 1964 e que culmina nas reformas para o ensino nos anos 90, caracteriza-se por uma significativa ampliação do setor privado de ensino. Esta crescente participação, denominada de “privatização”, não é, a rigor, uma novidade na história da educação superior no país. Nos anos 90, entretanto, ela se intensifica e adquire também novas feições, qualitativamente importantes. É com o objetivo de compreender este processo à luz das circunstâncias históricas das quais a expansão do ensino superior é, não apenas tributária, mas também parte intrínseca e determinante, que procuraremos desenvolver os argumentos deste trabalho.²

1. Reforma do Estado: o contexto para reformas educacionais nos anos 90

Embora a política econômica do regime militar no Brasil indicasse, já em meados dos anos 60, uma mudança significativa nos rumos do desenvolvimento capitalista nacional, foi no final dos anos 80 e no início dos 90 que se institucionalizaram no país as mudanças que, de fato, marcaram este processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional em tempos de crise. Pode-se afirmar, portanto, que a preeminência do tema das *reformas* no Brasil tem suas origens nos anos 80, mas só ganha formas evidentes, ainda que de certo modo desordenado, a partir das eleições presidenciais de 1989, com a vitória de Fernando Collor de Mello.

Nos anos 90, com Fernando Henrique Cardoso, a necessidade da reordenação do Estado brasileiro, segundo os ditames do capital transnacional, ganharia o *status* de Ministério Federal³ com a chamada *Reforma do Estado*. OLIVEIRA (1999b, p. 70-1) afirma que essa reordenação torna-se necessária na medida em que é preciso re-instituir a relação Estado-sociedade, perdida com as décadas de crise. Primeiro, porque nos anos 80, a “capacidade de domínio” que as classes dominantes impõe, através do Estado, sobre as classes dominadas,

¹ Este trabalho é uma versão, abreviada e alterada, do cap. 5 de nossa dissertação de Mestrado (MINTO, 2004).

² Trabalhamos com os conceitos de *público*, de *privado* e de *estatal* em nossa dissertação de Mestrado (MINTO, p. 2004), em especial nos capítulos 1 e 2. São estes que servirão de referencial teórico a este trabalho.

“havia sido contestada” com o fim da ditadura militar e a ascensão de importantes movimentos sociais, com destaque para as lutas sindicais no ABC paulista. Segundo, porque a Constituição Federal de 1988 significou um verdadeiro “tropeço” frente às forças históricas do capital, uma vez que se “instituiu o conflito” ao re-conceder direitos sociais.⁴

Do ponto de vista financeiro, o Brasil encontrava-se liquidado já nos anos 80 – assim como a maioria dos países não-desenvolvidos – e incapaz, portanto, de resistir politicamente às reformas. O endividamento externo, por outro lado, foi também uma condição para que a crise da segunda metade dos anos 70 e do início dos anos 80 não se tornasse ainda maior; esta foi a forma encontrada pelos administradores do país para manter a lucratividade das empresas privadas e evitar a falência do sistema. O país é que pagou (e continua a pagar), através da crescente absorção dos fundos públicos, a internacionalização de sua economia. (Cf. OLIVEIRA, 1999b, p. 71).

Nesse sentido, o fundamento das reformas está em suprir a falta de um poder autoritário e ditatorial, tal como na Ditadura Militar. No que se refere à Constituição de 1988, trata-se da destruição sistemática de todos os princípios que garantiam a reconquista de direitos sociais. O Estado se subordina por completo às determinações da nova aliança entre as grandes burguesias internacionalizadas, tornando a Carta Magna mera ficção e recorrendo ao uso de formas, não menos ditatoriais, de exercício do controle sobre o poder estatal, com vistas a satisfazer as necessidades de acumulação do novo capital. Observe-se, de um lado, a edição descabida de Medidas Provisórias nos anos 90, caracterizando a supremacia do Poder Executivo sobre os demais poderes, e, de outro, o controle não menos dispensável do poder da mídia. (Cf. LIMA FILHO, 1999b, p. 05).

Do ponto de vista econômico, portanto, OLIVEIRA (1999b, p. 74) afirma que os pressupostos da reforma são: 1) a *abdicação da moeda nacional* – “vetor principal da violência capitalista” – com o que se perde o poder de decisão sobre o futuro do país; 2) a *privatização do patrimônio público*; e 3) os *acordos da dívida externa*, explicitando a subordinação ao capital financeiro internacional e a perda da autonomia nacional no controle dos gastos públicos, agora condicionados ao cumprimento de ortodoxas metas financeiras pré-estabelecidas.

³ Primeiramente criou-se apenas uma Secretaria da Presidência que, posteriormente, transformar-se-ia no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, MARE, já extinto.

⁴ Duas evidências disso podem ser vistas, de um lado, na análise de Roberto CAMPOS (1999[b]), insuspeito defensor de idéias liberais, para quem a “Constituição besteirol” teria significado um retrocesso histórico ao país, por ter estabelecido princípios que limitariam o livre funcionamento da economia de mercado; e, de outro, no texto do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* que, em 1995, apontava o “retrocesso burocrático” de 1988 no rumo da construção de uma administração pública gerencial (MARE, 1995, p. 27-9), à qual faremos menção mais adiante.

O que se faz com os ajustes neoliberais é, sob o suposto funcionamento do mercado como a salvação para todos os problemas, criar mecanismos que permitam uma eficiente realocação de toda a riqueza nacional para o pagamento de juros, amortizações e demais serviços da dívida externa brasileira, a saber, as necessidades de expansão e acumulação do capital financeiro internacional. Com isso, o governo brasileiro torna-se prisioneiro dos credores internacionais. O FMI, o Banco Mundial e outros organismos cumprem o papel de viabilizar e fiscalizar o bom funcionamento das regras que garantam que estes credores tenham seus compromissos “honrados” e que, no caso, o governo brasileiro “administre a dívida” sempre, mas não que possa pagá-la. (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 171).

A dinâmica do processo de expansão desta economia amplamente financeirizada reproduz a lógica imanente à acumulação capitalista, que é a de realizar-se sempre no sentido da expansão e da concentração do capital nas mãos de poucos proprietários. A referida dinâmica, portanto, torna cada vez mais “totais” (totalitárias) as determinações do capital. Isto é, quanto mais se realiza a acumulação capitalista, quanto mais se desenvolvem suas forças produtivas, maior é a tendência de as relações por esta determinada passarem a ocupar amplos espaços sociais, outrora não determinados em toda a sua dimensão.

O *Consenso de Washington* surge, mais tarde, como expressão ideológica dessa necessidade do capital. Daí porque, no caso brasileiro, os termos deste “consenso” implicam no abandono definitivo das pretensões nacionalistas de desenvolvimento autônomo, em favor das novas formas de associação da burguesia nacional com a grande burguesia internacional, e a execução de uma série de reformas no sentido de promover essa readaptação necessária do Estado brasileiro às novas exigências da acumulação. A reforma do Estado caracteriza-se, portanto, como um processo de crescente descontrole sobre a reprodução social. (Cf. LIMA FILHO, 1999b, p. 06). Eis, então, o ponto de partida essencial para compreender as políticas para o ensino superior brasileiro, nos anos 90.

A reestruturação econômica e as reformas dos aparelhos de Estado geram, entretanto, uma apreensão ideológica que tende a se hegemonizar, tornando-se ela própria, indutora das transformações mesmas das quais é tributária. Tal apreensão, ao pressupor o Estado como sendo o *locus* por excelência do interesse público efetivo, disseminou a idéia de que haveria um “desmantelamento” do Estado, numa clara desconsideração sobre o caráter histórico desta mudança, haja vista a imanente relação entre Estado e capitalismo, entre Estado e capital. Por certo, a tendência verificada com as reformas neoliberais é a de produzir uma ampla e crescente redução desta esfera pública no plano do Estado capitalista – se pensada enquanto esfera da reprodução da força de trabalho –, no entanto, sem que isso implique pensar no

desmantelamento deste último e, muito menos, na eliminação de sua importância histórica para o capital.

2. Políticas sociais: “desmantelamento” do Estado ou *Estado Máximo* para o capital?

Se a gênese do Estado moderno burguês está fundada essencialmente nas contradições e nos antagonismos de classes que caracterizam a sociedade produtora de mercadorias, estranha a admiração causada naqueles que julgam imprópria a utilização de recursos do fundo público para os fins da acumulação do capital. Ora, o processo de reconfiguração do capital – a reestruturação produtiva, a recomposição das taxas de lucro da produção capitalista – se dá através desse processo histórico em que o capital se apropria, de forma crescente, dos setores antes não dominados inteiramente por sua lógica reprodutiva, a saber, da esfera estatal de interesses públicos cujo veículo são as políticas sociais.

Embora o discurso comum reformista apontasse a possibilidade de ampliar a capacidade de investir em políticas sociais como consequência do “saneamento fiscal do Estado”, a decorrência óbvia das reformas e da transformação das bases materiais de acumulação do capital é a da perda de espaço das políticas sociais em função da necessidade de transferir para a esfera do capital privado – cada vez mais concentrado em poucas mãos – o acesso aos fundos públicos que outrora financiavam tais políticas. Reduzindo, assim, a esfera dos direitos sociais e o “horizonte” de possibilidades da cidadania (SILVA JR., 2002, p. 20), uma vez que, ao permitir que o capital controle tais fundos, seu destino passará a ser exclusivamente o de ampliar as bases de acumulação e expansão. Essa é a razão pela qual CHOSSUDOVSKY (1999) afirma que a pobreza não foi apenas uma consequência das reformas, mas sim uma *condição explícita* das mesmas, sobretudo no que se refere aos acordos com as instituições financeiras internacionais.

Esse processo de privatização, no entanto, não equivale à desmontagem do suporte do fundo público ao capital, uma relação estrutural que não pode ser desfeita. O que está em processo é a retirada dos gastos sociais dessa estrutura, fato que atualiza a velha idéia de Marx de que, para o sistema capitalista, o limite do capital é o próprio capital, diz OLIVEIRA (1998, p. 47). Com o neoliberalismo busca-se construir nada mais do que um “*Estado máximo* para o capital”, afirma ainda SANFELICE (2000, p. 153).

O aparente paradoxo da social-democracia do século XX é que a vigência, por décadas, de suas políticas anticíclicas, permitiu que o campo dos direitos sociais pudesse ser privatizado. Foi através da “publicização” da Era de Ouro que se colocou sob a esfera do capital, mesmo que não apenas sob seus critérios, alguns serviços sociais que não poderiam

ser então organizados por sua lógica própria, “naturalizando” com isso a idéia de que o público é desnecessário e que pode ser privatizado. E, em função da gênese incontrolável do capital (ou de sua racionalidade incontrolável), essas concessões historicamente conquistadas por meio das lutas sociais da classe trabalhadora (que amarraram de certo modo o movimento do capital), passariam a figurar sob seu domínio, perdendo o caráter de direitos sociais para converter-se em mercadorias e serviços, servindo assim também às demandas da acumulação.⁵

A perda desse espaço histórico para as políticas públicas trouxe, em contrapartida, a gestação de um novo tipo de políticas de caráter assistencialista, geridas como atividades privadas e assumindo um tom de caridade/voluntarismo, de benevolência, e amplamente associadas à publicidade. Neste caso, o Estado passa a ser apenas o *gestor* dos serviços que delega, em consonância com os interesses dominantes, ao setor privado, ou à “sociedade civil”. Em síntese, isso implica na transferência de responsabilidades, na medida em que deixa de financiar tais atividades diretamente, como a educação, reservando a si o papel de avaliador, sob os critérios da gestão eficiente e da racionalidade do mercado, aperfeiçoando, para tanto, os mecanismos de exercício deste controle. (Cf. SAVIANI, 2003, p. 23).

Seguindo essa lógica de reestruturação, desenvolvem-se novas relações entre os núcleos produtores do conhecimento científico e tecnológico⁶ e o poder estabelecido. Os organismos financeiros internacionais atuam como porta-vozes dos interesses do capital no campo educativo e na sociedade como um todo, de um lado, disseminando a idéia da necessidade de promover reformas tidas como “modernizadoras” e “racionalizadoras”; de outro lado, sendo eles próprios os impositores de tais medidas no campo político, formulando diretrizes e elaborando estratégias, o que, nos anos 80 e 90, passou a servir como importante moeda de troca no plano das relações internacionais.

Orientados nesse sentido, dois dos principais atores sociais das reformas no Brasil foram o Ministério da Educação (MEC) e o já extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Observa-se, contudo, que não se trata de um movimento apenas de fora para dentro, pois a ideologia que buscou legitimar tais mudanças no ensino superior brasileiro, fora muitas vezes forjada por quadros intelectuais nacionais – acadêmicos e/ou aqueles vinculados aos próprios organismos internacionais. Mais do que simples

⁵ Cf. OLIVEIRA (1998, p. 40), FRIGOTTO (1999, p.59) e SILVA JR. (2002, p. 22-5).

⁶ Para fins didáticos, consideraremos as universidades brasileiras – sobretudo as da rede pública – como sendo o núcleo central deste chamado complexo produtor de ciência e tecnologia no país, haja vista sua quase exclusiva participação neste sentido, como nos mostra o trabalho *A presença da Universidade Pública* (IEA/USP, 2000), coordenado pelo professor Alfredo Bosi.

reprodutores/difusores, eles próprios foram criadores e formuladores de parte importante das reformas. (Cf. SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999).⁷

No campo educacional, o movimento geral das reformas explicita uma outra tendência inadiável ao capital: a necessidade crescente de apropriar-se do “núcleo privilegiado” onde são produzidas as “mercadorias básicas” de sua reprodução ampliada, a ciência e a tecnologia. Há uma redução das formas de controle público e democrático sobre o sistema. Isso porque, afirma CHAUI (1997, p. 04), “a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação”, alterando o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade, já que o monopólio do conhecimento e da informação torna-se a base da força e poder dos capitalistas.

A lógica da produção capitalista, contudo, não se altera. A ampliação desta participação relativa do trabalho intelectual – ciência e tecnologia aplicadas à produção – na criação do valor, significa, antes, a potencialização do trabalho vivo no processo produtivo, mas não sua eliminação. Segundo ANTUNES (2003, p. 129), a ciência e a tecnologia, por isso, não podem ser entendidas como forças produtivas senão enquanto auxiliares – como “potência constituída” – ao trabalho vivo (que é a “potência constituente”) no processo de criação da mais-valia, intrínseca ao modo de produção capitalista. Processo que se traduz numa maior imbricação entre os trabalhos de caráter material e imaterial, subordinados, no entanto, à lógica do capital e à “regência do fetichismo da mercadoria”.

3. Educação superior: nova linguagem, velhos paradigmas

Do ponto de vista da educação superior, a grande mudança em jogo é a das novas relações que se estabelecem entre as amplas necessidades do capital (setor produtivo e financeiro) e a organização do sistema de ensino e pesquisa. FRIGOTTO (1995, p. 99; 1999, p. 40-1) define essa mudança através da incorporação ampliada da “capacidade intelectual” à produção por meio da informatização, o que gera mais flexibilidade, agilidade e rapidez. Demanda essa que é acompanhada de um discurso historicamente construído desde os anos 70 e que vem sendo disseminado pelo mundo, da “valorização da educação” e do “fator trabalho”, já que o que se espera do “novo trabalhador” é uma qualificação polivalente, flexível, e que lhe garanta uma fácil adaptação a processos complexos.

A redefinição do público e do privado no plano desse Estado máximo para o capital impõe a privatização como razão última de todos os apelos da sociedade capitalista pela

⁷. Sobre a questão do consentimento interno quanto às reformas educacionais, principalmente as disseminadas pelo Banco Mundial, ver SILVA (2002).

reforma. No campo da educação, esse apelo legitima-se através de uma revitalização da *teoria do capital humano*, preconizadora de uma educação meramente voltada para a formação da mão-de-obra e sua inserção no mercado de trabalho, bem como para a satisfação, em geral, das necessidades do setor produtivo, nacional e estrangeiro.⁸

A expressão dessa concepção de educação é explícita em documentos como o *Relatório Delors* (DELORS, 2001) e em recente documento do Banco Mundial, específico sobre o Brasil, denominado *Brazil: equitable, competitive, sustainable – Contributions for debate* (BIRD/Banco Mundial, 2003). Ambos reafirmam a educação superior enquanto fator decisivo do crescimento econômico e seu papel imanente de contribuir com a geração de condições para a expansão do setor produtivo privado, nacional e internacional. A sobrevida deste mito permanece sendo, assim, um elemento decisivo de legitimação ideológica das políticas educacionais no Brasil, onde até alguns setores da chamada esquerda insistem na identidade mais educação igual a mais desenvolvimento, afirma GENTILI (2002, p. 56).

Outros conceitos, produzidos no âmbito desta revitalização da idéia de capital humano, são igualmente imprescindíveis para uma compreensão da linguagem utilizada para conferir legitimidade às políticas educacionais. Dois deles, merecem destaque – as noções de *competências e empregabilidade* – pois passaram a fazer parte desta *nova linguagem educacional* adequada aos desígnios da nova ordem burguesa internacional, afetando todas as dimensões centrais das políticas educacionais, a que neste trabalho denominamos de “pilares”: o financiamento da educação, a avaliação, a idéia de autonomia e o modelo de organização do ensino superior.

Para FRIGOTTO (1999, p. 42), trata-se do eterno dilema da burguesia frente à qualificação da força de trabalho no contexto de reestruturação produtiva, de acirrada competitividade intercapitalista e da gestação de novas formas de organização da produção, cujos elementos-chave dos saltos de produtividade e competitividade são: *integração, qualidade total e flexibilidade*. Estes “novos” conceitos traduzem-se concretamente na aplicação de métodos para a ampliação da capacidade produtiva, otimizando tempo, espaço, energia, materiais e, claro, trabalho vivo. Efetivamente, operam sob o lema da *flexibilidade*, nada mais do que uma eufemização da real condição do trabalho diante da expansão do capital: o aumento da sua exploração. Corroborando esta visão, ANTUNES (2003, p. 131) afirma que *empregabilidade* é a palavra utilizada, nesta fase do capital que se caracteriza pelo desemprego estrutural e pela crescente precarização das condições de trabalho, para

⁸. Cf. GENTILI (2002, p. 56); NORONHA (2002, p. 81); SANFELICE (2000, p. 154) e FRIGOTTO (1999, p. 41).

“transferir aos trabalhadores a necessidade de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital”.

As propostas educacionais erigidas sob a hegemonia desses conceitos, redundam, por isso, numa supervalorização do indivíduo e da lógica individualista. De um lado, pois o neoliberalismo cumpre a função de legitimar as desigualdades historicamente construídas, despolitizando assim as relações sociais e apagando a “folha corrida da exploração burguesa” (SANFELICE, 2000, p. 153); de outro, pois a qualificação dos indivíduos – no âmbito da educação – deve ser realizada à luz dessas desigualdades, isto é, uma educação diferenciada para atender a demandas também diferenciadas. (NORONHA, 2002, p. 79-81).

As noções de empregabilidade e competência, por essa razão, tornam-se centrais: trata-se da capacidade individual de adaptação ao mercado de trabalho. Uma adaptação que pressupõe formas diferenciadas de educação e de formação – a aquisição de competências individuais –, pressuposto do êxito ou fracasso do indivíduo, que é a capacidade de ser, ou não, “empregável” no mercado de trabalho. Essas formas de qualificação, por sua vez, também se submetem à lógica do mercado, sendo elas próprias alvo da concorrência individual. Define-se, assim, um tipo de escola ao mesmo tempo unificadora e diferenciadora:

O princípio (liberal) que fundamenta esse tipo de escola (...) é o do oferecimento formal de oportunidades educacionais para todos, permitindo que pela livre concorrência os talentos se manifestem de acordo com as aptidões individuais isoladas das condições materiais de sua produção (NORONHA, 2002, p. 64-5).

A lógica desta proposta educacional se efetiva, portanto, individualizando e privatizando o próprio êxito e fracasso, destituindo-lhes de sua face social. (SANFELICE, 2000, p. 155; NORONHA, 2002, p. 81; GENTILI, 2002, p. 54-5). Por trás do conceito de empregabilidade, divulgado, sobretudo, pelos organismos ditos multilaterais, encontra-se fundamentada uma necessidade intrínseca à lógica do capitalismo, que é a da manutenção do exército industrial de reserva, de uma massa populacional efetivamente “inempregável” que se encontra permanentemente à margem do circuito formal da acumulação, cumprindo a imprescindível função de manutenção das taxas de extração da mais-valia do trabalho dito formal.

Se, por esse lado, encontra-se infundida na idéia de empregabilidade uma promessa da integração, de “inclusão social”, escamoteando a existência efetiva de uma desigualdade que é estrutural e imanente ao sistema capitalista, GENTILI (2002, p. 54) afirma que esta, ao contrário, desenvolve-se em função da crise do que chama de “promessa integradora”, que permeava a educação e a formação nos idos da teoria do capital humano. A razão é simples: o capitalismo contemporâneo já se mostrou suficientemente apto a gerar crescimento

econômico sem ampliação das taxas de emprego e sem a inclusão de imensos setores da população em seus prometidos benefícios.

Sob o véu dessas duas noções, desenvolvem-se na educação, como vimos no capítulo 4, as idéias de “educação permanente”⁹, “educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 2001), as pedagogias do aprender a aprender, entre outras concepções que pressupõem a lógica do individualismo, a formação de competências para a garantia da empregabilidade individualizada e cujos maiores e principais divulgadores são o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL. Grande parte dessas concepções são gestadas, no plano ideológico, no seio daquela que ficou conhecida como a ideologia pós-moderna. Para esta ideologia, afirma CHAÚÍ (1999a, p. 283),

a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo como estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e pensamento, isto é, como invenção e abandono de “paradigmas”, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade.

É, portanto, permeada pelas premissas (ou pela assunção da ausência delas) da ideologia pós-moderna que se busca legitimar, nas ciências humanas em geral e na educação, as mudanças em jogo no plano da vida social e das sociedades capitalistas contemporâneas. A ela correspondem as mais diversas formulações teóricas, cuja característica é o singularismo, o subjetivismo, o efêmero, o imaginário e o microscópico e estão intrinsecamente relacionados ao neoliberalismo. LOMBARDI (2001, p. XXIII) combate criticamente a própria denominação *pós-modernidade*, afirmando o seu caráter mítico e a intencionalidade que se encobre mediante este conceito. A idéia de pós-modernidade sugere, para o autor, a inevitabilidade histórica, a necessária submissão e adaptação dos homens às novas condições históricas do modo de produção capitalista e das reais relações que o constituem, a saber, baseadas na barbárie crescente da exploração do homem pelo homem. As concepções pós-modernas são, portanto, a expressão ideológica da nova materialidade histórica de relações sociais constituídas no bojo da mundialização do capital, com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, “subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história”, reitera SANFELICE (2001, p. 07).

Ao combater os grandes fundamentos da chamada modernidade, a ideologia pós-moderna, ao contrário de propor “alternativas”, efetivamente coloca a impossibilidade das

⁹. Sobre a concepção de educação permanente, ver também RATTNER (1985).

mesmas, a inevitabilidade da história (ou o “fim da História”) e da ação dos sujeitos na transformação das condições atuais. “O pós-moderno passou a ser uma sentença contra as ilusões alternativas”, afirma SANFELICE (2001, p. 05). Com isso, abre-se um amplo caminho para a consagração de modismos e para as concepções novidadeiras, que invadem os mais diversos campos do conhecimento, como é o caso das noções associadas à educação e à formação, como competências, habilidades, empregabilidade, qualidade total etc., todas elas fundadas, direta ou indiretamente, no pressuposto de que o mercado é que deve reger as relações sociais e que inexistem a possibilidade de uma organização da sociedade e da educação para além de suas determinações.

Um dos melhores exemplos dessa ideologia, na educação, se encontra nas chamadas “pedagogias do aprender a aprender”. DUARTE (2003, p. 11-2) critica tais pedagogias, ressaltando seu caráter adaptativo cujo intuito é o de oferecer uma formação criativa, mas uma criatividade que “não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, mas sim (...) em termos da capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”. Em outras palavras, o “aprender a aprender”, em sua forma mais crua, corresponde a um lema que sintetiza uma concepção educacional que deve preparar os indivíduos para uma “constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”.

A lógica imanente aos conceitos de competências e de empregabilidade, bem como o individualismo exacerbado, se, por um lado, é a expressão de uma ilusão (já que possuir competências não implica necessariamente em ser “empregável”), as razões para o seu surgimento e hegemonia no mundo atual, não estão, de modo algum, desprovidas de razões econômicas. O discurso da adaptação individual ao mercado de trabalho, por meio da aquisição de competências e habilidades, esconde um outro importante fator: na medida em que o desemprego estrutural passa a ser um pressuposto do sistema do capital, o campo educacional – elevado ao seu status máximo com o discurso da “sociedade do conhecimento”¹⁰ – transforma-se em um campo rentável para a aplicação do capital. Nessa perspectiva,

o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em ‘consumir’ aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção (GENTILI, 2002, p. 55).

Se é notório que o sistema capitalista “dispensa” vidas humanas do âmbito da produção em ritmo cada vez maior ao que a economia de mercado é capaz de gerar (Cf.

¹⁰. Sobre as ilusões da “sociedade do conhecimento”, ver DUARTE (2003, p. 05-16) e KURZ (2002, 14-5).

HOBBSAWM, 1995, p. 404; ANTUNES, 2003, p. 231), uma educação cuja proposta ideológica é a de ser o único campo social capaz de ofertar a possibilidade da inserção social no mercado de trabalho, no círculo da reprodução capitalista, transforma-se, por isso, em um campo altamente rentável, passível de grandes investimentos capitalistas e da geração de lucros. Na esteira desse processo, associa-se o discurso que desqualifica a ação do Estado e a educação na rede pública estatal, que preconiza a privatização necessária e que se materializa por meio de uma série de estratégias de privatização, das quais trataremos mais adiante.

Na educação superior, isso significa a operacionalização de um duplo movimento que, de um lado, reduz a educação a um mero serviço para o “consumo” das massas e sem qualidade (*pauperização* do trabalho intelectual¹¹), apontado pela expansão indiscriminada do setor de ensino privado; e, de outro, que significa a manutenção de um ensino de relativa qualidade na rede pública, tido como de “excelência”, mas devidamente contingenciado e incapaz de suprir a demanda histórica – amplamente insatisfeita – por ensino superior no Brasil. A ideologia da empregabilidade estimula a procura pelo ensino privado, sobretudo entre as camadas mais pobres da classe trabalhadora. Isto ocorre, pois essa escolarização de acesso rápido e fácil é vista como panacéia para as dificuldades sociais dessas camadas e uma forma de ascender socialmente. (Cf. NEVES e FERNANDES, 2002, p. 33).

Esse duplo movimento da educação superior no Brasil é produzido através de uma série de práticas consagradas nas atividades acadêmicas, nas instâncias governamentais responsáveis pela formulação de políticas para o setor e sua gestão, no seio do “empresariado da educação”, nas associações de servidores etc. Práticas que, muitas vezes, antecedem a oficialidade da legislação. Novamente, as instituições financeiras internacionais, com destaque para o Banco Mundial, tiveram papel fundamental na disseminação de muitas das diretrizes que fundamentam tais posturas.

Uma das mais significativas destas práticas advém dos tempos da Ditadura e, desde os anos 80, vem obtendo maior repercussão no país: trata-se da contestação do modelo de ensino superior aqui predominante (em tese) no século XX – o das universidades pautadas pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão¹². Tal contestação expressa justamente a necessidade da reprodução diferenciada da educação (mesmo não tendo se realizado, de fato, um ensino hegemonicamente pautado por este princípio), e nos anos 90 esta ganharia amparo legal, com base na aprovação da LDB, cuja definição de universidade

¹¹ LIMA FILHO (1999a, p. 244-5) diz que, o capital, ao universalizar a necessidade do trabalho intelectual (e do trabalho qualificado em geral), desvaloriza-o, colocando-o no nível ocupado historicamente pelo trabalho manual semi-qualificado.

¹² SAVIANI (1984) já alertava para esse risco no princípio dos anos 80, numa crítica em que refutava a idéia de pressupor a existência de dois tipos de universidade: as de “produção/pesquisa” (centros de excelência) e outras de “consumo/ensino” apenas.

não reafirmou tal princípio e antecipou, ao prever a possibilidade das “universidades especializadas por campo do saber”, a mudança que viria com o Decreto nº 2.306/1997, que instituiu a diferenciação institucional por meio da criação de novas formas de organização das instituições de ensino superior. (MURANAKA e MINTO, 1998, p. 67).

Outras práticas também essenciais a esta redefinição das fronteiras entre o público e o privado nos anos 90 tornar-se-iam políticas para a educação superior no Brasil com base em alguns eixos principais, que anteriormente denominamos de os “pilares” das reformas para o ensino superior e que se resumem, basicamente, nas políticas de avaliação institucional, na concepção de autonomia, nas políticas para o financiamento do ensino público e na contestação do modelo de ensino superior vigente, viabilizada por meio da adoção de políticas que promovem a diversificação do ensino e a diferenciação institucional.

4. As políticas para o ensino superior

As políticas para o ensino superior no Brasil sob a vigência deste *Estado máximo* para o capital podem ser consideradas através de dois eixos principais: as políticas do MEC para a educação superior e as políticas do MARE no âmbito da Reforma do Estado. A partir destes, desencadearam-se uma série de outras práticas e medidas que deram forma ao que se convencionou denominar de reformas para o ensino superior no Brasil nos anos 90. Em seguida, passamos a analisar o impacto destas medidas na educação superior brasileira.

4.1. A Reforma do Estado do MARE

Com a proposta de Reforma do Estado pelo MARE nos anos 90¹³, buscou-se colocar em prática a redefinição das esferas pública e privada por meio de uma reelaboração teórica conceitual, na qual se postula a existência de um novo tipo de propriedade, a “pública não-estatal”¹⁴. Para Luis Carlos BRESSER PEREIRA (1997, p. 26), o pressuposto é o de “modernizar a administração pública”, tornando-a eficiente sob os critérios do mercado enquanto regulador das atividades econômicas, promovendo a passagem de uma administração burocrática para uma administração “gerencial”. O diagnóstico básico é o de que a crise do Estado dos anos 80 teria três razões fundamentais: uma crise fiscal; uma crise

¹³ Vide o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (MARE, 1995). Vale ressaltar que tais medidas referem-se basicamente ao sistema federal de ensino superior.

¹⁴ Definem-se quatro conjuntos de atividades: 1. O núcleo estratégico (estatal); 2. As atividades exclusivas de Estado; 3. Os serviços não-exclusivos de Estado e 4. A produção de bens e serviços para o mercado. (MARE, 1995, p. 51-9).

dos modos/estratégias de intervenção e, sobretudo, uma crise da forma burocrática pela qual é administrado. Feito tal diagnóstico, indica-se como saída a reforma do aparelho do Estado, a necessidade de torná-lo mais ágil, menos burocrático e clientelista, “flexibilizando” e “descentralizando” as suas atividades.

A preocupação central de Bresser Pereira é a de construir um Estado que se adeque às necessidades históricas do processo mundializado de acumulação do capital. Atento para a especificidade da formação histórica do capitalismo no país, o autor reafirma a importância estratégica do Estado e das políticas públicas, razão que lhe permite, de certo modo, “desviar-se” da ideologia dominante (neoliberal) e de suas teses principais, como a do “Estado mínimo” – a qual diz ser a-histórica –, construindo assim uma teoria aparentemente contrária, mas que explicita a necessidade de o fundo público manter-se como pressuposto da acumulação no sistema capitalista.

Na crítica que faz ao chamado Estado *patrimonialista*, ao que corresponde o posterior desenvolvimento da *administração pública burocrática*, entretanto, Bresser Pereira afirma que há uma confusão entre as esferas pública e privada, e que as práticas de privatização seriam o fundamento de uma administração estatal em benefício das classes mais poderosas. Sua proposta de “publicização” buscaria eliminar tais práticas, postulando a idéia de uma *administração gerencial*, inspirada nos critérios do setor privado, da eficiência, do mercado. A este Estado gerencialmente administrado cabe não só garantir a proteção contra a ‘privatização’ da *res publica*, mas de ser eficiente na promoção dos bens públicos e semi-públicos, de forma direta ou indireta. Em outras palavras, preconiza-se um Estado reorganizado de forma a existir mediado pelos critérios do privado, do mercado, mas justificado em nome da “proteção” da *res publica*, isto é, contra as práticas de “privatização” deste bem público representado pelo Estado.¹⁵

Por essa mesma razão, no Plano Diretor do MARE (1995), a educação é colocada no plano das atividades “não-exclusivas de Estado”, que podem, pressupostamente, ser transferidas e melhor executadas (do ponto de vista econômico) pelo setor “público não-estatal”. Nesse processo, equivocadamente chamado de “publicização”¹⁶ por Bresser Pereira, organizar-se-iam “voluntariamente” as instituições de ensino tradicionais sob uma nova forma

¹⁵ OLIVEIRA (1999a, p. 10) assim resumiu tal contradição: “a publicização do público é uma operação em que a cobra morde o próprio rabo, posto que ele já é, por definição, público. Nisto consiste o silogismo, que é uma operação mistificadora, do conceito de ‘público’ (...) que fundamenta a reforma do Estado”.

¹⁶ A publicização assume aqui um sentido completamente distinto daquele que OLIVEIRA (1999a) diz ser a prática consagrada pela social-democracia do século XX. Nesta última, trata-se de um processo em que o público se privatiza sob a condição de se manter “público”, submetendo-se aos seus controles e à sua lógica específica. Já no caso da Reforma do Estado, o público reivindicado já é, de fato, público. Trata-se, na verdade, de um malabarismo teórico que prevê a colocação do público sob a alçada da lógica privada, mas de forma subordinada, de forma a intensificar o processo de acumulação.

jurídica, chamadas de *organizações sociais*, que celebrariam “contratos de gestão” com um Estado que, assim, “reduziria o seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de regulador, provedor e promotor desses...” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 40).

Para CHAUI (1999a, p. 276-9), esse processo implica na descaracterização da noção de direito e da afirmação da educação enquanto um serviço privilegiado. Seus reflexos sobre a política educacional se dão por meio de uma reelaboração de conceitos, que passam a constituir a tônica dos discursos pró-reforma e são incorporados pelos textos legais. Esses “novos” conceitos educacionais, como a avaliação, a autonomia, a diferenciação, a flexibilização etc., passam a ser, também, a forma específica pela qual é introduzida na educação a lógica própria da organização do mercado e da produção capitalista.

Neste contexto de “encolhimento do espaço público dos direitos” altera-se também o padrão de financiamento do ensino superior no país. Na proposta das *organizações sociais*, o setor público apenas funcionaria como catalisador do interesse privado, pois, financiando parcialmente o ensino superior, faria com que uma atividade tipicamente custosa e potencialmente pouco lucrativa – tal como é organizada tradicionalmente –, se torne rentável e apta a ser capturada pelo capital. Por isso é que as universidades são vistas como

espaço privilegiado para a criação da propriedade pública não-estatal, assim como todas as instituições que prestem serviços sociais ou científicos. Por essa razão, elas seriam controladas de forma mista pelo mercado e pelo Estado, especialmente mediante a cobrança e a aferição dos serviços prestados. [Além disso] (...) seriam controladas gerencialmente pelo Estado por meio dos ‘novos’ procedimentos burocráticos, dos resultados e da competição administrada (CATANI e OLIVEIRA, 2000b, p. 107).

Por fim, uma frase do seu principal mentor parece sintetizar todo o esforço teórico realizado com vistas à reforma do Estado e à pretendida concepção de público que a ela se associa, revelando seu caráter contraditório: “qualquer administração pública gerencial tem de considerar o indivíduo, em termos econômicos, como consumidor (ou usuário) e, em termos políticos, como cidadão” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 34).

4.2. As políticas no âmbito do MEC: visões críticas

As políticas implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) estão na outra ponta das reformas para o ensino superior nos anos 90. Sua expressão paradigmática de conjunto revela a estratégia de “reformular aos poucos”, de maneira “fragmentária”, em que a LDB/1996 (minimalista) funcionaria apenas como uma “moldura jurídica”, gerada com lacunas intencionais, a serem preenchidas posteriormente. Afora isso, com alguns dispositivos já

tendo sido regulamentados por antecipação. (Cf. MURANAKA e MINTO, 1998, p. 65; CUNHA, 2003, p. 40).

Constata-se, também, uma ampla continuidade entre os projetos educacionais dos governos que se seguiram ao regime militar, no que se refere à atuação do MEC na educação superior. Expressão máxima disso teria sido a criação do GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior), ainda nos anos 80, mostrando que as tendências reformistas não eram novidade nos anos 90. (CUNHA, 2003, p. 41).

Nas políticas do MEC encontram-se difundidos muitos desses “novos” conceitos e esta “nova” linguagem educacional, com os quais procura-se legitimar ideologicamente as reformas. Em termos mais gerais, os referidos pilares da reforma, como afirmamos, são os principais alvos de tais políticas e, eles próprios, introdutórios de tais mudanças, uma espécie de facilitadores deste processo. A redefinição destes conceitos, cujo significado histórico muitas vezes é completamente distorcido, é fundamental no processo das reformas.

Em síntese, podemos afirmar que, por trás dessa “nova” linguagem – que representa muito mais uma continuidade do que algo efetivamente inovador – está o conjunto de diretrizes formuladas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, protagonistas de grande parte deste tecnicismo que afirma a necessidade das reformas na educação e, em consonância com as necessidades do *status quo* do capitalismo internacional, de adaptação de todo o aparelho estatal nesse sentido.

A estratégia de reformar aos poucos, típica das mudanças no ensino superior brasileiro nos anos 90, buscou centrar esforços nos referidos “pilares” (avaliação, autonomia, financiamento e modelo de ensino)¹⁷, de modo que a sua operacionalização, ainda que muitas vezes tenha se dado de forma localizada e lenta, compunha um conjunto de diretrizes integradas. A separação aqui procedida tem fins meramente didáticos, uma vez que os diversos elementos que compõem as reformas não podem ser compreendidos senão em seu caráter associado e interdependente. Portanto, os conceitos de avaliação e de autonomia, revestidos com esta nova roupagem, não podem ser entendidos senão quando postos diante das diretrizes mais gerais, que envolvem uma concepção de educação superior e de organização educacional que, por sua vez, é geradora das propostas de diversificação da oferta e diferenciação institucional no bojo da quebra do “modelo único”, o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O contexto em que se produziu e aprovou a LDB/1996 fez dela um dos principais instrumentos das reformas nos anos 90, adotando uma orientação pouco divergente em

¹⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre os “pilares” das reformas do ensino superior brasileiro, ver MINTO (2004, caps. 4 e 5).

relação às grandes diretrizes advindas dos anos 80 (com o GERES) e dos organismos internacionais. Nesse sentido, o Art. 43 é crucial: ao não reafirmar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, abriu-se o caminho para uma ação ainda mais efetiva no sentido da maior diversificação da rede de ensino, com a desintegração das atividades essenciais das universidades e a criação de um enorme espaço para o avanço do setor privado, já que não convinha aos setores dominantes ampliar a oferta de vagas nos moldes do “modelo único”.

Para os fins deste trabalho, contudo, trataremos, de forma mais aprofundada, de apenas um dos pilares das reformas: o financiamento do ensino superior.

5. O financiamento do ensino superior e as práticas da privatização

Visto sob a ótica do público e do privado, as reformas do ensino superior nos anos 90 vêm ratificar algumas das práticas já consagradas – bem como criar novas – na educação brasileira, cujo objetivo é beneficiar ao setor privado de ensino. A estas práticas denominamos aqui, genericamente, de as *estratégias da privatização*.

As referidas estratégias são, nada mais do que os meios, diretos e indiretos, através dos quais o capital privado busca inserir-se no campo da educação. De forma direta, enquanto mantenedor de uma atividade rentável e passível de realização de lucros, e indireta, enquanto norteador dos valores e da ideologia do capital, presentes também no setor público, e englobando o conjunto de políticas para o ensino superior brasileiro nos anos 90. Não há, portanto, como separar o que é privatizante do que não é, dentro das políticas educacionais. Trata-se de uma política integrada, um projeto de mundo e de homem – e, portanto, de universidade e ensino superior – consubstanciado nos conhecidos termos da ideologia neoliberal e da pós-modernidade.

O processo de reestruturação produtiva e das bases da acumulação e reprodução do capitalismo em escala mundial introduziu novas variáveis nesta equação entre o público e o privado, em que a nova ‘igualdade’ se estabelece a favor do capital, em níveis inéditos. A descaracterização da educação superior tem por objetivo facilitar a entrada e determinação desta ao capital, como atividade dirigida para os fins da acumulação. Mas, veremos mais adiante, a privatização da educação não se esgota na redução do financiamento público e no conseqüente crescimento do mercado privado.

A primeira de todas as estratégias da privatização é, talvez, a mais simples e direta delas: o contingenciamento do financiamento estatal à educação superior pública, seja na forma da não-ampliação dos recursos, seja na de redução dos montantes já destinados. Esta,

contudo, se desdobra em muitas outras estratégias de alcance visual menor, nem sempre perceptível. A idéia dominante que as embasa é aquela que diz que o ensino superior (sobretudo a pesquisa científica) é caro demais e que o modelo de ensino pautado pela indissociabilidade entre as atividades de ensino/pesquisa/extensão é desnecessário. Em seu lugar, preconiza-se um ensino ministrado em grandes “escolões”, destinados apenas à transmissão do conhecimento, e com vocação para a massificação, ao passo que tais conhecimentos devam ser produzidos em poucas “instituições de excelência”, onde se justificaria a sobrevivência do referido princípio da indissociabilidade.

Ao promover essa diferenciação/diversificação do ensino e das IES, abre-se também o caminho para que, sob o discurso da ineficiência e da incompetência do setor público (e dos serviços públicos em geral), a lógica do funcionamento do mercado seja introduzida na educação como salvação para todos os supostos males da administração pública. Cria-se o mote para viabilizar uma transferência de responsabilidades: o Estado cria as próprias condições para que o setor privado seja o administrador da educação, enquanto o primeiro repassa os recursos públicos ao segundo, contingenciando, assim, o financiamento público, o que, no limite, também só favorece ao setor privado, pois lhe garante uma espécie de reserva de mercado no ensino.

No processo constituinte pré-CF/1988, após muitas controversas e resistências políticas, definiu-se a possibilidade de repassar verbas públicas para as escolas privadas, derrotando assim o principal objetivo dos defensores da escola pública na ocasião, que era garantir a exclusividade dos recursos públicos oficiais para os estabelecimentos igualmente públicos. A brecha constitucional aparece no Art. 213. Neste, embora a possibilidade de repasses para a escola particular esteja condicionada à comprovação de não ter fins lucrativos, não só transparece uma “sutileza jurídica” quanto à definição do significado de “lucro” (com a expressão “excedente financeiro”), como também os próprios mecanismos previstos para efeito de comprovação são facilmente manipuláveis, afirma OLIVEIRA (1995, p. 132-3).

E foi também com a aprovação desta Carta que, historicamente, se estabeleceu a coexistência legal de dois tipos de instituições privadas: aquelas sem fins lucrativos, já tradicionais, e a novidade, as privadas com fins lucrativos. Segundo OLIVEIRA (1995, p. 132), os critérios definidos pelo texto constitucional para definição do que seriam as escolas “sem fins lucrativos”, nos permite reconhecer que se previu a necessidade de existir um critério diferencial que, no limite, implica em reconhecer a existência de outras instituições com outros “fins lucrativos”. Ou seja, há na CF/1988 a previsão de um tratamento diferenciado para tais instituições, reconhecendo sua natureza distinta.

O significado desta mudança não está no fato de que apenas se institucionalizou algo já presente na política educacional brasileira, mas sim no caráter adquirido pelo ensino privado desde os tempos da ditadura, quando passou a ser a tônica do processo de expansão do ensino superior no país. Tal caráter, em que pesem a presença e a influência política da Igreja Católica, foi amplamente reforçado nesse período.¹⁸ As práticas aqui mencionadas representam a ampliação dos mecanismos de favorecimento do setor educacional privado, assim como a redefinição do setor público em função de critérios do setor privado.

Da mesma forma, o “atropelo” da LDB/1996, no que tange ao financiamento da educação, significou a retirada de todas aquelas medidas que causariam “forte impacto”, isto é, aumento dos gastos públicos com o setor. (Cf. PINTO, 2002, p. 114). Atropelo esse que se repetiu no processo de elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁹, previsto também na LDB. O poder executivo utilizou-se da estratégia de sobrepor dois projetos, invalidando a prioridade do primeiro projeto apresentado e fazendo com que as principais questões relativas ao financiamento fossem suprimidas ou que, no limite, seriam vetadas mais tarde pela mão do ex-Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Criou, assim, uma situação paradoxal: “de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem em aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender ao conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil” (PINTO, 2002, p. 121). Fazia-se jus a um dos pressupostos mais divulgados pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, a saber, de que os recursos para a educação no Brasil são suficientes, sendo apenas necessário fazer um uso mais eficiente dos mesmos.

Se é correto que a tendência de expansão do setor privado de ensino demanda recursos públicos em proporção crescente, algumas das principais práticas políticas no âmbito das reformas, não desmentem tal necessidade, expressão de que, sem obter verbas públicas, o setor privado não pode se manter. Essa complementariedade é patente e viabiliza-se na forma dos mecanismos de financiamento direto e indireto ao setor. Alguns dos principais são:

- *As fontes indiretas de recursos públicos ao setor privado, como as isenções fiscais;*
- *A precarização das relações de trabalho, que implica na redução de direitos e encargos trabalhistas (no setor público e no privado); isso facilita, ainda, a implantação das políticas de controle sobre o trabalho docente e de pesquisa, que impõem critérios de produtividade e eficiência adequados ao interesse privado. Além, é claro, do arrocho salarial que implica em uma direta economia de recursos;*

¹⁸. Sobre o peso histórico da Igreja Católica no ensino superior, ver SANT’ANNA (2002).

- A busca por fontes adicionais de recursos no setor privado, no âmbito das IES públicas, com o aporte das *fundações*;
- A cobrança de taxas e serviços administrativos;
- A transferência de recursos públicos para a produção de ciência e tecnologia no âmbito do setor privado, com os *Fundos Setoriais* (aprovados em 1999 pelo Congresso), o que garante um arcabouço jurídico de alta flexibilidade e agilidade a este setor (Cf. OLIVEIRA, 2002);
- As *Fontes diretas de financiamento público ao setor privado*: os programas de bolsas para alunos de baixa renda, o crédito educativo (**Creduc**) – substituído em 1999 pelo Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (**Fies**), e programas mantidos com objetivos semelhantes, como, por exemplo, o “Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das IES públicas e privadas”, do BNDES;
- A transferência também direta de recursos públicos estatais ao setor privado, consubstanciada na proposta de criar *Organizações sociais* (MARE, 1995), em que o Estado passa a ser apenas controlador e avaliador das ações realizadas pelo *setor público não-estatal*.

Portanto, são muitas e variadas as formas de financiamento público (direto e indireto) ao setor privado, sem as quais, afirma DAVIES (2002b, p. 175), não seria possível que este setor existisse em tamanha proporção. Os mecanismos de *empresariamento* do ensino, diz ainda este autor, não se dirigem a toda e qualquer instituição de ensino superior que a deseje, mas a tendência é a de se criar uma “burguesia cativa” na recepção dos mais significativos volumes de recursos, disfarçados, não obstante, sob o véu da filantropia, uma vez que a maioria das grandes IES privadas do país não declara ter fins lucrativos.

Tais mecanismos derrubam ainda o equívoco de que as mensalidades sejam a única fonte de financiamento (ou a principal delas) das atividades do ensino privado²⁰. Embora seja o mecanismo de mais fácil visualização, a quantidade de fontes outras para a educação, que geram bilhões de reais em receitas e correspondem a uma fatia substancial das maiores IES do mercado privado, tornam difícil crer que apenas o pagamento das mensalidades pudesse manter a rentabilidade e a lucratividade do setor, cujos custos dificilmente seriam passíveis de sustentação por uma população de renda extremamente baixa. E a isso se somam as altas taxas de expansão do setor privado, a despeito de enfrentar uma crescente inadimplência. (Cf. DAVIES, 2002b, p. 154).

É importante lembrar também que as formas de burlar a aplicação dos recursos constitucionais vinculados à educação, sendo que a mais comum destas é a de “embutir

¹⁹. Sobre o processo de tramitação do PNE, ver também VALENTE e ROMANO (2002).

²⁰. Equívoco divulgado, sobretudo, pelo ex-ministro da educação, Paulo Renato Souza (1994-2002).

gorduras” nos gastos com a chamada manutenção e desenvolvimento do ensino, desenvolvem-se simultaneamente a estas práticas de benefício do setor privado e não são menos importantes.²¹

6. Considerações finais

A questão do público e do privado no ensino superior brasileiro atual só pode ser entendida a partir de sua situação histórica dentro do processo de reprodução da sociedade brasileira e da forma como essa se relaciona em âmbito mundial. E sua forma vigente não dispensa sua inserção heterônoma no processo mundial de reprodução capitalista que ajuda a perenizar, afirma MAAR (2002, p. 69-70). Num processo autônomo de reprodução social, completa o autor, a universidade seria imprescindível.

NEVES e FERNANDES (2002, p. 26) entendem que as reformas neoliberais têm como consequência o desmonte do aparato científico e tecnológico construído nos anos do desenvolvimentismo para dar conta das necessidades históricas do chamado processo de substituição de importações. Ademais, assim como esses dois autores, a interpretação de muitos outros deixa claro que, com a mundialização do capital, se tornou desnecessário produzir ciência e tecnologia em âmbito nacional (sobretudo nos países de menor desenvolvimento), o que levou a uma redefinição dos objetivos da educação brasileira. A contestação do modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma decorrência desse processo, em que são demandadas “novas” funções, ligadas ao novo padrão de reprodução global do capital, que incluem desde a qualificação da força de trabalho, passando pela incorporação de valores culturais externos e chegando à formação mínima suficiente para que se possa incorporar a ciência e a tecnologia produzidas nos grandes centros mundiais.

A redução deste caráter público da educação, generalizada aqui como privatização, opera-se em dois sentidos, mas nunca como “privatização total”. Isso porque, na lógica de funcionamento da educação superior no Brasil, o setor privado – responsável pelo rentável mercado dos “serviços educacionais” – não pode garantir sequer a sua própria reprodução sem prescindir do setor público, cuja formação mais ampla e de melhor qualidade lhe garante o fornecimento de quadros docentes. Embora parasitário do público, por outro lado, a ideologia que legitima o setor privado é a da sua “eficiência econômica”, seu baixo custo, falácia que só é possível por conta da existência de um conjunto de universidades públicas (sobretudo da pós-graduação). É através deste “saque”, que estimula a absorção de docentes formados com

²¹. Para alguns exemplos de casos conhecidos que envolvem esta prática, ver PINTO (2002, p. 128).

recursos públicos e portadores de “grifes” das melhores universidades do país, que as privadas podem ser “dispensadas” de sua função auto-reprodutiva, podendo dedicar-se apenas a maximização de seus rendimentos e lucros, o que lhes rende a imagem da modernidade, da eficiência econômica. (MAAR, 2002, p. 70-1).

O duplo movimento privatizante é, então, expressão da contradição entre os setores público e privado (com raras exceções), em uma universidade que se vê tolhida em seu papel emancipador e *máxima* e atuante em seu papel reprodutivo, conservador. A ideologia dominante legitima esse processo ao generalizar a idéia de que a rede pública é que depende da privada, sobretudo na questão do financiamento, criando assim o mote necessário para que se reforme a primeira à luz das necessidades da segunda e para que se mantenha um sistema “diversificado”, no qual a existência de dois tipos de educação é necessária: a forma alienada, como “serviço”, e a forma *potencialmente* emancipadora, de formação humana mais ampla e relativamente crítica, para subsidiar a existência da primeira²².

Não queremos, com isso, nos referirmos a nenhum tipo de interpretação divisionista do processo de privatização do ensino superior. A idéia de um duplo movimento remete-se às formas complexas nas quais o processo se desenvolve efetivamente, na dialética entre o caráter do Estado (enquanto esfera possível do público) e a lógica do capital, essencialmente privada e, em particular, nas formas como esta invade o campo educacional.

Nesse sentido, SADER (2003) aponta que uma das operações teóricas e políticas, mais bem-sucedidas do neoliberalismo, foi a de instaurar os debates em torno da oposição entre *estatal* e *privado*, deslocando a questão do *público* e criando um viés para o privado. O estatal é mais fácil de desqualificar porque é tido como sinônimo de ineficiência, de corrupção, de lentidão, oposto do privado. Daí o “forte apelo social” das reformas e sua razão última, a privatização.

Dadas as variadas formas de beneficiar o setor privado com recursos públicos estatais e diante da contínua demanda deste setor para ampliar tais prerrogativas, as identidades ensino privado–não-gratuito e ensino público–gratuito, tendem a serem diluídas na ideologia dominante, que passa a identificar o caráter do ensino com a lógica administrativa e de gestão das IES. Nesse aspecto, a lógica reformista tenta se impor afirmando a não validade das tradicionais definições de público e privado no que tange ao ensino e manifestando, assim, uma verdadeira confusão conceitual: o público deixa de pressupor o estatal, que, aliás, é tido como “ruim”. Tal definição busca ainda diluir o privado sob novas formas e, supostamente, também sob novos critérios, escamoteando o verdadeiro significado que encerra o termo.

²² Sobre os reflexos deste processo sobre as práticas básicas da universidade, a docência e a pesquisa, ver CHAUI (1999a, p. 282-4).

Assim, o que é juridicamente privado pode, assim, *ser público*, pois o estatal é (des) qualificado como sendo espaço da apropriação de interesses privados – o que é correto, mas não justifica o equívoco de tal homogeneização – incapaz, portanto, de servir a fins públicos.

Neste jogo conceitual, algumas dúvidas são suscitadas: ao desqualificar o Estado enquanto espaço da apropriação de interesses de alguns poucos indivíduos, portanto, privados, a ideologia dominante não está, com isso, preconizando qualquer tipo de “descarte” para com suas funções, está apenas criando um mote para que, sendo considerado “ruim”, os recursos estatais sejam então legitimamente transferidos para o setor privado, que, ademais, agora se reveste de “função pública”. É, portanto, com base nos critérios do capital – eficiência, eficácia, auto-regulação etc. – que se forja a idéia do “público não-estatal”. O que não se deve confundir é o fato de que ao setor privado permanece sendo imprescindível o acesso aos fundos públicos, só que escamoteado pela confusão conceitual provocada entre público/privado.

A lógica do individualismo, determinante e determinada pelas noções de empregabilidade, de competências e habilidades, por essa razão, preenche uma lacuna muito importante nas reformas, deixada justamente pela histórica deficiência de atendimento à demanda no ensino superior no país. Ao suposto elitismo da universidade pública estatal, colocou-se como solução a “liberdade” de escolha, que, nos termos da reforma, só pode ser construída a partir da expansão do mercado educacional, onde os indivíduos poderiam escolher a melhor opção e o melhor preço de uma educação entendida apenas como bem de consumo. A formação universitária dita tradicional teria perdido sua “eficácia” – sem nunca ter sido universalizada de fato – enquanto que a “sociedade do conhecimento”, “globalizada”, demandaria novos tipos de formação, supostamente adaptados aos novos tempos e às novas necessidades sociais.

Nesse processo de privatização que vem se desenvolvendo desde os anos da Ditadura, portanto, a educação deixa, progressivamente, de constituir-se num projeto de Estado. Ao relegá-la sistematicamente à iniciativa privada, abriu-se caminho para que se constituísse uma verdadeira “burguesia de serviços” na educação superior, o que, na opinião de NEVES e FERNANDES (2002, p. 40), seria a indicação de uma resposta do Estado às insatisfações de setores da burguesia nacional que haviam perdido muito com a crise dos anos 70 e 80 e com o processo de internacionalização da economia.

SILVA JR. (2002, p. 45) alerta, entretanto, para a diferença entre o discurso e os fatos: o papel do Estado de que falam os arautos das reformas, não é, de fato, aquele que se consolida no decorrer do processo. O mito da “concentração” na prestação dos serviços públicos não se realizou, mas o que se viu foi a sua transformação em um “Estado forte,

centralizador, gestor e caritativo” nos processos decisórios e “descentralizador” no plano da execução, cujas práticas de avaliação institucional por meio dos grandes Exames nacionais são uma boa mostra.

A este “Estado forte” não corresponde, todavia, a capacidade decisória e de gestão da educação enquanto projetos de caráter público. Ocorre, pois, o inverso: ao delegar ao setor privado grande parte das tarefas de execução das políticas sociais, na lógica da administração gerencial, o poder público perde também a prerrogativa de controle sobre o mesmo, que passa então a subordinar-se ampla e exclusivamente às determinações do mercado. Isso permite também desmistificar a idéia de que se estaria construindo um Estado avaliador, controlador e, portanto, forte para impor limites ao mercado educacional, o que poderia sugerir uma pretensa melhora na gestão das políticas sociais.²³

A nova forma de inserção social da produção científica e tecnológica, no âmbito da mundialização, tornou a educação superior um alvo estratégico no processo de reorganização da sociedade para o capital. De um lado, por compor, com as universidades públicas, o núcleo essencial da produção das mercadorias básicas do capital (como uma “empresa prestadora de serviços”) e, de outro, por atuar como disseminadora dos ideais reformistas (“instituição legitimadora da nova cultura política”). (Cf. SILVA JR., 2002, p. 68).

A relação do público e do privado na educação superior adquire, portanto, um novo dimensionamento, aparentemente contraditório e certamente perverso do ponto de vista do ensino, da formação humana e do futuro do país. Para OLIVEIRA (1999a, p. 11), esse risco é grande porque quando o capitalismo integra exponencialmente a ciência e a tecnologia nos processos produtivos, tornando-se, pois, “corpo e alma do capital”, elas se rendem à racionalização formal, orientada apenas por interesses, deixando caminho aberto para inúmeras atrocidades. O acelerado avanço das forças produtivas ampliou excessivamente o poder do homem sobre as formas de vida e o planeta como um todo, o que a história do século XX mostrou não ter limite, senão o da destruição das fundações materiais da vida humana. (Cf. HOBBSAWM, 1995, p. 562). Daí o caráter, *a priori* antidemocrático, de permitir o controle privado sobre as mesmas.

Está em processo, portanto, a destruição do caráter público (estatal) da educação superior brasileira, o que afeta perversamente qualquer pretensão de soberania nacional. Segundo CHOSSUDOVSKY (1999), nesse “colonialismo de mercado”, a universidade

²³ Mencionamos aqui alguns fatos, entre muitos de ampla divulgação na grande imprensa brasileira: o descumprimento da maioria das universidades privadas com relação às exigências da LDB (Folha de S. Paulo, 12/01/2004); a dificuldade em punir as IES cujo caráter filantrópico é alvo de comprovada fraude (DAVIES, 2002b, p. 162-3); o caso da Universidade privada que se expande sem aval do MEC e à revelia de critérios legais (Folha de S. Paulo, 29/10/03); a pouca transparência das fundações dentro das IES públicas (O Estado de S.

brasileira fica encarregada de produzir as gerações que terão como norte, não a busca da compreensão dos fundamentos sociais e políticos da economia global, mas que serão “leais e confiáveis” a ela. Com a reforma do Estado, as elites brasileiras recuperam historicamente seu projeto de dominação em relação ao povo. Processa-se a destruição sistemática dos “obstáculos” legais da Constituição Federal de 1988, na tentativa de recolocar nas mãos dos setores sociais dominantes a capacidade de domínio imposta através do Estado, em consonância com os interesses das elites de “fora”, suas aliadas, essência prática daquilo que na teoria fora denominado o *Consenso de Washington*.

A relação entre o público e o privado no ensino superior brasileiro parece traduzir a particularidade do desenvolvimento do capitalismo no país, em sua forma limitada historicamente e incapaz, por isso, de gerar as mínimas conquistas sociais prometidas pelos ideais “revolucionários” das vanguardas burguesas. A universalização da escola pública (estatal), conquistada em alguns países, não só não foi aqui efetivada como dela, muito longe permanecemos. Isto, aliado à visão negativa que se produziu sobre o Estado, burocrático e supostamente ineficiente “por natureza”, não permitiu que se produzisse também uma visão clara sobre a distinção das esferas pública e privada, noção com a qual a ideologia dominante trabalha muito eficientemente – para usar um termo caro aos reformadores –, facilitando a execução das mudanças que se pretende fazer passar no ensino superior.

A necessidade histórica do sistema capitalista de avançar na direção do domínio sobre todos os campos da reprodução social, logo também sobre o campo educacional, impõe que este caráter público da educação, enquanto espaço a ser controlado pelo poder público do Estado, tenda a se reduzir a níveis cada vez mais insignificantes do ponto de vista dos interesses da coletividade. Diante dos patamares atingidos pela acumulação do capital em escala global, torna-se cada vez mais difícil pensar em uma “saída estatal” para a educação pública, já que o caráter privado do Estado reafirma-se, explícito e progressivo.

Isso, porém, não faz com que a defesa de uma educação minimamente pública nestes moldes perca sua validade e importância políticas. As bandeiras tradicionais de defesa da escola pública (estatal), do financiamento estatal para as IES estatais, enfim do uso do fundo público para fins públicos jamais deixará de ser uma medida importante enquanto houver Estado e, portanto, a necessidade de se contrapor ao interesse do capital. A redução do caráter público da educação, ainda que nos marcos do Estado burguês, não deve nos remeter a uma visão conformista do público (e do ensino público) que entende ser o “controle do mercado” a

Paulo, 03/12/01; Revista Adusp, 2001); e o “provão”, extinto após oito anos de vigência, sem que nenhum curso tivesse sido fechado.

saída para os problemas do ensino superior no Brasil, como querem muitos dos ideólogos pós-modernos e neoliberais²⁴.

O discurso reformista não cansou de entoar o canto da privatização da educação superior como algo inevitável. O coro dos interesses dominantes do capital apropriou-se do poder público para ampliar as medidas privatistas de tal forma, que gerou uma confusão mesmo dentre aqueles que julgam defender o ensino público. Em consequência, as políticas do Estado para o ensino superior passaram a ganhar cores cada vez mais “empresariais”, na medida em que suas relações com as necessidades econômicas assim o fizeram necessário.

A consolidação e a ampliação das inúmeras estratégias utilizadas pelo setor privado para obter os recursos do fundo público, portanto, revelam que não há incompatibilidade entre Estado e setor privado. Há, ao contrário, entre o Estado e o interesse público efetivo. Dicotomia esta que se revelou insuperável na medida em que as consequências históricas do desenvolvimento capitalista mostraram os limites do Estado burguês no Brasil, bem como nos demais países periféricos.

Ao invés de camuflar ideologicamente a necessidade da “privatização do Estado” (enquanto espaço do público) e a eliminação do pouco espaço existente para as políticas sociais, privatizar, agora, é a própria estratégia. Isso se legitima através da idéia fetichizada de uma suposta “nova” propriedade, nem pública, nem privada, mas *pública não-estatal*, que pressupõe uma “humanização” do mercado, que se torna o responsável pela constituição de uma outra esfera pública de interesses, desta vez gerida explicitamente pelos interesses da acumulação capitalista.

No ensino superior, esse movimento expressa ainda a junção de duas premissas deste Estado máximo para o capital. De um lado, a incapacidade estatal de investir nas IES públicas, já que a lógica é a de economizar recursos para remuneração do capital financeiro internacional e, do pouco que resta, privilegiar o ensino básico; de outro, por consequência, tomar como pressuposto que o desenvolvimento do mercado educacional é necessário à “democratização” do ensino, uma vez que o setor privado é mais eficiente na gestão dos recursos e flexível para adequar-se aos moldes da demanda dos setores produtivos e do mercado em relação à formação (a empregabilidade), ao que correspondem as políticas de diversificação do ensino, diferenciação institucional, as propaladas novas funções educacionais na sociedade do conhecimento, as competências e habilidades necessárias e etc.

Não há, portanto, qualquer contradição entre ambas dimensões desse processo. No plano macro, a reforma conduz o campo educacional para a esfera de influência direta e decisiva do capital, na medida em que dilui progressivamente a capacidade de controle do

²⁴ Ver, por exemplo, a opinião de GIANNOTTI (2003).

poder público; no plano micro, do dia-a-dia das instituições e da gestão educacional, também impõe critérios de mercado, da lógica capitalista, que encerram não só uma reorientação de funções e objetivos no ensino superior (mercantilização da formação e da pesquisa) como também torna latente a efetiva mercadorização do setor, promovendo a transformação das IES em verdadeiras linhas de produção de “bens” e “serviços” educacionais (verdadeiras fábricas de diplomas e certificados), num processo cujo pressuposto é o da formação rápida, barata e fácil e rodeada de recursos midiáticos, mas sem qualidade.

Bibliografia

- ACORDO muda perfil de centro universitário. *Folha de S. Paulo*, 11/12/2003, Cotidiano, p. C1.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 119-34.
- BIRD/Banco Mundial. *Brazil: equitable, competitive, sustainable* – Contribution for debate. Washington D.C.: The World Bank, 2003.
- BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Estratégia e estrutura para um novo Estado. *Revista de Economia Política*, vol. 17, n. 3: 24-38, jul./set. de 1997.
- CAMPOS, Roberto. A terceira Revolução Industrial. *Folha de S. Paulo*, 04/07/1999[b], Brasil, p. 4.
- CATANI, A. e OLIVEIRA, J. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. e OLIVEIRA, J. (Orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 95-134.
- CHAUÍ, Marilena. *Ideologia neoliberal e universidade*. São Carlos/SP: UFSCar/Pró-reitoria de graduação, 1997. (Palestra proferida na "Calourada/97" da UFSCar, em São Carlos).
- _____. A universidade hoje. In: AGUIAR, Flávio (Org.) *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999a. p.275-86.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. *A Globalização da Pobreza*. São Paulo: Moderna, 1999.
- CUNHA, Luiz A. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 24, n. 82: 37-61, abril de 2003.
- DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2002b. p. 151-176.
- DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ENSINO superior vive impasse, diz Di Genio. *Folha de S. Paulo*, 04/08/2002, Cotidiano, p. C7.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.
- _____. Os “homens de negócio” e a política educacional do MEC. *Painel* (Boletim informativo da FCL/Unesp). Araraquara, n. 9: 04, dezembro de 2001.
- FUGA de professores dobra em três anos. *Folha de S. Paulo*, 24/04/2000, Ribeirão, p. 7.
- FUNDAÇÕES de apoio à USP serão investigadas. *O Estado de S. Paulo*, 03/12/2001, p. A11.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- GIANNOTTI, José A. Público aos pedaços. *Folha de S. Paulo*, MAIS!, 08 de fev. de 2004, p. 10-1.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2.^a ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- IEA/USP. A Presença da universidade pública. <http://www.usp.br/iea/unipub.html> (consulta em maio de 2000).
- KURZ, Robert. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de S. Paulo*, MAIS!, 13 de jan. de 2002, p. 14-5.
- LIMA FILHO, Paulo Alves de. A emergência do novo capital. In: DOWBOR, L. et al. (Orgs.) *Desafios da Globalização*. 2.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 237-47.
- _____. *Para uma nova educação, para uma nova universidade*. Araraquara, SP, 1999b. (Mimeografado).
- LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO Jr., A. (Org.) *A Comuna de Paris na história*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 157-68.
- MAAR, Wolfgang Leo. A universidade no seu processo de reprodução da sociedade brasileira. *Universidade e sociedade*, São Paulo, ano XI, n.27: 69-73, junho de 2002.
- MARE. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.
- MINTO, Lalo Watanabe. *O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.] 2004.
- MURANAKA, Maria A. S. e MINTO, C. A. O Capítulo "DA EDUCAÇÃO SUPERIOR" na LDB - uma análise. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, n.15: 65-75, fevereiro de 1998.
- NEVES, Lúcia e FERNANDES, Romildo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia (Org.) *O empresariamento da educação*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.
- NORONHA, Olinda M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2002.
- NOTA ALTA. *Exame*, ano XXXVI, ed. 763, n. 7: 34-45, 03 de abril de 2002.
- OLIVEIRA, Francisco de. A face do Horror. In: SILVA Jr., João. e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999a (prefácio).

_____. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: GENTILI, Pablo. e SADER, Emir. (Orgs.) *Pós-Neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999b.

_____. *Os direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita.* Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Marcos M. de. A política governamental de ciência e tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, Lúcia (Org.) *O empresariamento da educação.* São Paulo: Xamã, 2002. p. 65-84.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento público da educação e seus problemas. In: *Política Educacional: impasses e alternativas.* São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80: 109-36, setembro de 2002.

REVISTA ADUSP. Dossiê Fundações. São Paulo: Associação dos docentes da USP, n. 22/24, mar./dez. de 2001.

SADER, Emir. Público versus mercantil. *Folha de S. Paulo*, 19/06/2003, Opinião, p. A3.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. (Org.) *Pesquisa em educação.* 2ª ed.(revista) Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000. p.151-59.

_____. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SANT'ANNA, Ronaldo. “Novos” passos da mesma caminhada. In: NEVES, Lúcia (Org.) *O empresariamento da educação.* São Paulo: Xamã, 2002. p. 221-34.

SAVIANI, Dermeval. A defesa do ensino público. In: *Ensino público e algumas falas sobre universidade.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. p. 10-25.

_____. *A problemática do público e do privado na História da educação no Brasil.* Americana, SP, 2003. (Palestra realizada na III Jornada do HISTEDBR/Região sudeste, em 25 de abril de 2003). Notas da palestra.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.* Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JR., João dos R. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.* São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR., João dos R. e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil.* Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

UNIVERSIDADE privada concentra mercado. *Folha de S. Paulo*, 21/09/2002, Cotidiano, p. C1.

UNIVERSIDADE se expande sem aval do MEC. *Folha de S. Paulo*, 29/10/2003, Cotidiano, p. C5.

VALENTE, Ivan. e ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80: 97-108, setembro de 2002.

83% DAS PARTICULARES não cumprem meta. *Folha de S. Paulo*, 12/01/2004, Cotidiano, p. C1.