

## **A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA**

Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko\*

Emir Guimarães Andrich\*\*

A questão da produção do conhecimento decorrente da atividade sistemática de pesquisa institucional tem acompanhado nossa prática docente, de gestora universitária e de pesquisadora vinculada a programas de pós-graduação em Educação.

A experiência assumiu um caráter mais sistemático com a bem sucedida proposta de formação continuada dos professores da área de Educação da PUCPR que nos anos de 1999, 2000 e 2001 manteve articulados em torno de núcleos temáticos inter e multidisciplinares, professores do programa de pós-graduação, de graduação, alunos de pós e de graduação, que se reuniam e dedicavam seis horas semanais à pesquisa, na universidade.

Assim, por meio da pesquisa científica, os professores ampliavam seus conhecimentos e modificavam suas práticas docentes, tornando evidente que o ensino de qualidade que se almejava era resultante da associação entre em ensino e pesquisa.

Com projetos de pesquisas institucionais e a liderança de grupo constante do Diretório de Pesquisas do CNPq, a produção do conhecimento na pós-graduação se traduzia em dissertações com reflexões importantes e resultantes de atividade sistemática de pesquisa. Vários foram os estudos de caráter avaliativo realizados e dados ao conhecimento da comunidade acadêmica e ao público em geral.

O PPGE da UFPR vem desenvolvendo estudos, pesquisas e demais atividades de pós-graduação, de caráter interdisciplinar, que constituem um corpo teórico de saberes no campo do planejamento e da avaliação institucional da universidade, como elementos indispensáveis a uma gestão universitária de qualidade.

\*Professora/pesquisadora PPGE/UFPR. mazainko@uol.com.br

\*\* Mestre PPGE/UFPR

Nos últimos anos, a racionalidade instrumental que domina governos e organismos sociais vem associando, freqüentemente, avaliação, gestão eficaz e planejamento estratégico. Não há nenhuma dúvida sobre o interesse que o tema de estudo e a prática da avaliação despertaram e adquiriram nos últimos anos. De um lado, a avaliação é reconhecida como estratégia importantíssima para a construção da qualidade educativa. Por outro lado, a avaliação também se constitui num eficiente instrumento de controle e supervisão que os Estados utilizam como informação e referência de suas políticas relativamente às instituições e aos sistemas de educação. Neste caso, ela se transforma num instrumento da gestão para controle e ajuste. A avaliação como instrumento dos Estados adquiriu enorme importância nos cenários de expansão das matrículas, maior demanda de qualidade, progressivo enfraquecimento das políticas públicas e conseqüente diminuição dos investimentos públicos em educação. A questão da avaliação se tornou, portanto, de domínio público, tema de debates agudos amplificados mais ou menos aleatoriamente pela mídia.

Entretanto, a toda essa importância atribuída à avaliação e à gestão eficaz e produtivista não tem correspondido, em geral, um desenvolvimento consistente no campo da formação de profissionais. Nas escolas e universidades, os conhecimentos nessa área estão dispersos e muitas vezes sucumbem ante a força da tradição tecnicista e controladora que tem marcado a gestão, o planejamento e a avaliação. Em outras palavras, gestão, planejamento e avaliação assumiram papéis de grande relevância social, e de enorme impacto político sobre a organização dos sistemas educacionais de todos os níveis; entretanto, suas práticas nem sempre se fundamentam em conhecimentos e procedimentos gerados em estudos e em amplos debates nos âmbitos de atuação dos profissionais da educação. A avaliação vem sendo utilizada para produzir efeitos rápidos e abrangentes, com grandes impactos sobre o sistema, sem que seus fundamentos, procedimentos e resultados passem pelos crivos do

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

rigor científico, dos significados pedagógicos e dos debates públicos. A emergência da avaliação como mecanismo imprescindível, seja para construir a qualidade, aumentar a eficiência ou para controlar o sistema educativo, se inscreve no cenário atual de profundas e agudas transformações políticas e econômicas em nível mundial. A educação hoje, mais do que nunca, é entendida como capital imprescindível para o desenvolvimento econômico e social. É vista como a principal riqueza das nações. Por isso, ao menos teoricamente, ganha importância nas políticas dos governos.

Como políticas oficiais do Ministério da Educação, reforçadas por iniciativas de alguns Estados e com o apoio legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e normas complementares, distintos programas de avaliação atingem as instituições educativas de todos os níveis e de todos os quadrantes do Brasil: SAEB, ENEM, ENC ("Prova"), SARESP etc., além da já tradicional avaliação da Pós-Graduação, esta promovida pela CAPES. É importante ressaltar que toda essa avalanche avaliativa protagonizada pelo MEC e secundada por algumas secretarias estaduais se dá no nível da execução e serve de base para importantes decisões políticas a respeito da educação brasileira. A essas novas modalidades, acrescenta-se a antiga prática de avaliações de projetos de pesquisa de grupos e indivíduos e de diversos tipos de pedidos de financiamento de agências federais e estaduais, sem que também haja um desenvolvimento teórico razoavelmente consistente a fundamentar as avaliações e as políticas no âmbito de C&T.

As avaliações estão sendo feitas pelos governos de modo intenso e a elas estão sendo atribuídas responsabilidades técnicas de graves efeitos políticos, sem que, entretanto, tenham sido criadas na América Latina as necessárias condições de conhecimento e experiências que possam produzir críticas e avaliações desses processos avaliativos e de seus efeitos. Devido a essa carência, ou, na melhor das hipóteses, por falta de organização das competências já instaladas e percebendo a grande demanda, agências privadas de

países centrais estão se preparando para entrar na América Latina e, a seu modo e com seus objetivos e formas de entender a educação e a sociedade, realizar avaliações de instituições superiores.

No que se refere à avaliação institucional, são ainda escassas as experiências consolidadas. A tradição da avaliação escolar é larga, porém, orientada quase exclusivamente à aprendizagem. A avaliação da pesquisa tem sido marcada pela tradição dos países centrais e isolada do conjunto das instituições educativas. A avaliação institucional é um campo novo, ao menos entre nós, limitada à educação superior e quase não se beneficia do longo caminho já percorrido pela avaliação escolar. Construir a integração é, portanto, necessário, indiscutivelmente, urgente e de grande importância para formar profissionais com visão ampla e conhecimentos profundos e integrados nessa vasta área multidisciplinar.

É isso o que vem sendo tentado com a participação significativa dos alunos do Programa de Pós-Graduação que em seus estudos e pesquisas buscam elucidar as questões que envolvem a construção de políticas para a educação superior no Brasil. As reflexões a seguir iluminam o caminho que vem sendo trilhado e destacam as contribuições de Emir Andrich e Rúbia Coelho.

A educação superior<sup>1</sup>, em sentido amplo, tem sido objeto de inúmeros trabalhos<sup>2</sup> científicos na atualidade. A recorrência do tema justifica-se pelo enorme crescimento desse nível de ensino, mundialmente, em termos de demanda e investimentos. Nas últimas

<sup>1</sup> Segundo DIAS SOBRINHO (2003, p. 99), "educação superior é uma expressão de conteúdo um tanto elástico que engloba um subsistema posterior ao nível médio e que comporta um leque de instituições educacionais, diferenciadas quanto à natureza jurídica, mantenedoras, qualidade, história, tamanho, áreas de atuação, vocação, função, etc". Na classificação do Ministério da Educação (fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), fazem parte desse subsistema os cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), os cursos seqüenciais (de formação específica e de complementação), os cursos de pós-graduação Lato Sensu (Especialização, MBA e Residência Médica) e os cursos de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado). Ao longo do texto, faremos referência a esse grau de ensino como educação superior, ensino superior, educação terciária ou educação de 3º grau.

<sup>2</sup> Um balanço da produção científica, sobre a educação superior brasileira, pode ser encontrado na obra "Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente" (FÁVERO e MANCENO, 2004).

quatro décadas, a educação superior no Brasil passou por duas fases de forte expansão. A primeira delas coincidiu exatamente com o período militar. De 1964 a 1980, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou quase dez vezes. Contraditoriamente, no período subsequente, de abertura política e redemocratização do país (1980-1995), o sistema apresentou um crescimento meramente vegetativo. Em 1980, havia 882 instituições de ensino superior no país. Em 1995, apenas 12 instituições tinham se agregado ao sistema, contabilizando um modesto crescimento de 1.36% no período (MACEDO, 2005, p. 3).

A segunda fase de forte expansão se iniciou a partir de 1996. Em apenas nove anos (1996-2004), segundo dados do Censo da Educação Superior 2004, outras 1091 novas escolas de nível superior foram criadas. O aumento do número de instituições desencadeou uma elevação do número de matrículas. De 1991 a 1996, o número de matrículas em instituições públicas e privadas havia crescido 21.4 e 18.1%, respectivamente. De 1996 a 2004, o crescimento desse indicador, na mesma ordem, chegou a 60.2 e 163.5%. Ou seja, o ano de 1996 inaugurou uma nova fase da história da educação superior no Brasil. A partir desse ano, o sistema privado começou a se expandir numa velocidade inédita.

Apesar do setor público (rede municipal, estadual e federal) ter ampliado consideravelmente o número de matrículas a partir de 1996 (60.2%), a grande contribuição para a ampliação do sistema foi dada pela iniciativa privada. O esforço realizado pelas instituições federais para aumentar a oferta de vagas, a partir da segunda metade da década de 1990, ocorreu a despeito da falta de investimentos do Estado brasileiro na educação superior pública.

Ao longo desse texto, como resultado de trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do PPGE da UFPR, pretendemos apresentar e discutir os fatores que foram determinantes para a expansão do ensino superior privado brasileiro a partir da segunda metade da década de 1990. Visto que os acontecimentos internos sempre possuem relação com a conjuntura internacional, traçaremos

um paralelo entre os rumos tomados pelas políticas educacionais no Brasil e as transformações do capitalismo mundial a partir da década de 1970. A influência da crise do capitalismo no redirecionamento das políticas educacionais e os impactos da adoção de medidas neoliberais na formulação de diretrizes para a educação superior brasileira serão objeto de análise. Embora o neoliberalismo seja um assunto bastante explorado pelos estudiosos de políticas educacionais, o cenário das reformas empreendidas na educação superior ficaria incompleto sem uma referência a esse tema.

Assim, temos:

### **1. A CRISE DO CAPITALISMO E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: REFLEXOS LOCAIS DA CONJUNTURA GLOBAL**

Nas últimas quatro décadas ocorreram profundas transformações na sociedade brasileira. Ainda que nenhuma delas tenha alterado nossa secular e desigual estrutura social, é preciso reconhecer que o Brasil já não é mais a nação rural e atrasada do início do século XX. Alguns direitos sociais foram conquistados, a industrialização retirou o país do ciclo da monocultura e o crescimento demográfico, associado aos movimentos migratórios e à injusta distribuição das riquezas produzidas, promoveu a favelização dos grandes centros urbanos.

No campo educacional, durante esse período, também ocorreram transformações expressivas. Apesar do país ainda registrar níveis absurdos de analfabetismo e da escolarização de nível fundamental e médio estar longe de atender a demanda existente, alguns avanços importantes se concretizaram. No ensino superior, mudanças de impacto ocorreram nos últimos quarenta anos. Na década de 1960, o país contava com pouco mais de 100 instituições. (MARTINS, 2002, p. 197). Em 2004, o MEC contabilizava um total de 2013 escolas em todo o território nacional.

Em boa medida, o crescimento verificado nos últimos anos resultou da expansão do ensino superior privado no país, que em

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

número de instituições cresceu na última década 236,54%, contra modestos 2,75% de crescimento do setor público. Embora os dados do Censo 2004 tenham demonstrado a ocorrência, nos últimos três anos, de uma gradual e constante diminuição no ritmo de crescimento do setor privado, a desproporção ainda é muito grande. Para perceber isso, basta notar o elevado número de instituições particulares do país, que dominam quase 90% do mercado.

A diminuição no ritmo de crescimento pode ter sido uma resposta ao altíssimo índice de vagas não preenchidas, que em 2004 chegou a 43,8%. A ociosidade afeta, principalmente, a rede privada que não possui regularidade na entrada de recursos e sofre com a inadimplência das mensalidades.

Apesar de tudo, o MEC registrou, em 2004, a abertura no país de seis novos cursos de nível superior por dia. Do total de matrículas em cursos de graduação presencial, 37% se concentraram nas áreas de Administração, Direito e Pedagogia. (Ibid.) Se considerarmos a ampla variedade de opções, proporcionadas pelas diversas instituições dos setores público e privado, concluiremos que a oferta obedece a critérios que podem não coincidir com as demandas das regiões onde essas instituições estão instaladas. Coincidência ou não, os cursos mais oferecidos são os que demandam menos investimento em laboratórios e materiais.

A análise dos dados oficiais sobre o sistema nacional de ensino superior, compilados no Censo 2004, possibilita a identificação de algumas características que aproximam o modelo brasileiro de algumas tendências mundiais do ensino superior. Segundo Dias Sobrinho (apud COELHO; ZAINKO, 2005, p. 51), “[...] não se pode falar de um sistema global de educação superior, mas é possível vislumbrar aspectos semelhantes ou tendentes a uma certa convergência nas experiências levadas a cabo em muitos países.”

As reformas da educação superior, que entraram na agenda governamental de muitos países, apresentam, na opinião de Dias Sobrinho, algumas semelhanças importantes. O crescimento quan-

titativo do setor privado, ressaltado acima, é um desses elementos de aproximação. A crise de financiamento, a diversificação institucional<sup>3</sup> e das fontes de financiamento<sup>4</sup>, também são características importantes das reformas realizadas ou em curso nos outros países. Ao mesmo tempo em que o sistema se expandiu, acentuou-se a crise dos estados nacionais, que começaram a se eximir do compromisso de financiar os serviços sociais. “Se sob a influência do fordismo e do Estado de Bem-Estar Social a educação superior pública, especialmente a universitária, era encarada como um investimento público de capital valor para o desenvolvimento econômico dos países, agora ela é vista como parte da crise dos Estados”. (COELHO; ZAINKO, 2005, p. 52).

A adoção de políticas de estímulo à expansão privada, o incentivo à diversificação das fontes de financiamento e a redução dos investimentos nas instituições públicas são aspectos do cenário nacional que só podem ser compreendidos dentro do processo maior de transformações vivido pelo capitalismo na contemporaneidade. A compreensão das políticas para o sistema superior de ensino, nesse sentido, exige a reconstituição dessa conjuntura de mudanças.

## **2. FUNDAMENTOS DA “REFORMA”<sup>5</sup> DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

### **2.1 PRODUÇÃO EM MASSA, ESCOLA DE MASSAS**

As reformas promovidas no sistema superior de ensino nas últimas décadas, bem como o sentido de determinadas políticas

<sup>3</sup> A diversificação institucional representou o rompimento com o modelo tradicional de Universidade, baseado na indissociabilidade das esferas de pesquisa, ensino e extensão. Com o crescimento da rede privada surgiram muitas instituições que concentraram suas atividades apenas na esfera do ensino, evitando os investimentos em recursos humanos e materiais para a realização de atividades nas outras esferas da tríade.

<sup>4</sup> Uma das estratégias adotadas pelos Estados para reduzir os gastos com a educação de 3º grau foi o incentivo à diversificação das fontes de financiamento. Medidas legais foram tomadas para permitir que as instituições Uma das estratégias adotadas pelos Estados para reduzir os gastos com a educação de 3º grau foi o incentivo à diversificação das fontes de financiamento. Medidas legais foram tomadas para permitir que as instituições públicas passassem a captar recursos no mercado, através da venda de cursos, serviços e tecnologia para o setor privado.

<sup>5</sup> O termo “reforma” não é a expressão mais isenta que se pode utilizar para fazer referência ao conjunto de mudanças que ocorreram nos últimos anos na educação superior. A adoção desse termo sem restrições sugere uma avaliação positiva das transformações ocorridas. Como essa é a expressão mais recorrente, adotaremos a mesma terminologia ressaltando que não a entendemos no seu sentido estritamente literal.



para a área de educação, guardam estreita relação com a crise em que mergulhou o capitalismo a partir da década de 1970.

As conjunturas de crise vividas por esse modo de produção não constituem nenhuma novidade. Elas ocorreram em diversos momentos da história, sucedendo períodos de grande expansão dos setores produtivos e de euforia com a possibilidade de crescimento contínuo da economia.

Na década de 1970, o capitalismo mundial mergulhou em mais uma fase de crise, da qual até hoje não conseguiu emergir. O período anterior, de 1950 a 1973, representou a etapa, na maioria das regiões, de maior desenvolvimento desde 1820. O crescimento do PIB atingiu, nesse período, uma taxa média anual de 4,7 na Europa Ocidental; 4,0 nos Novos Países Ocidentais; 6,3 na Europa Meridional; 4,7 na Europa Oriental; 5,3 na América Latina; 6,0 na Ásia e 4,4 na África. Mais impressionante ainda foram os índices de desemprego, que não superaram 1,5% na Europa Ocidental e 3,4% na América Latina. (GENTILI, 1998, p. 82-83).

Ao contrário do que se possa imaginar, todo esse crescimento não resultou apenas das forças do mercado. "As grandes histórias de sucesso econômico em países capitalistas no pós-guerra, com raríssimas exceções (Hong-Kong), são histórias de industrialização sustentadas, supervisionadas, orientadas e às vezes planejadas e administradas por governos: da França e Espanha na Europa a Japão, Cingapura e Coréia do Sul." (HOBSBAWM, 1995, p. 264). A dilatação do Estado, nesse período, foi fundamental para o capital. Ao mesmo tempo em que ele assegurou as condições materiais para que a classe operária pudesse consumir os produtos industrializados, anulou conflitos ao incorporar as reivindicações sociais dos trabalhadores. (COELHO; ZAINKO, 2005, p. 43)

O compromisso político com o pleno emprego, com a seguridade social e previdenciária, proporcionou o surgimento de um mercado de consumo. "Nos eufóricos anos 60 alguns governos incautos chegaram a garantir aos desempregados – poucos então

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*  
– 80% de seus antigos rendimentos” (HOBBSAWM, 1995, p. 277). Os salários também atingiram níveis elevados, em consequência da boa fase e das altas taxas de lucro. A previsibilidade dos mercados consumidores, em contínua expansão, facilitava o planejamento das empresas. Além desses fatores, merece menção a revolução tecnológica vivida no período, principalmente no setor químico e farmacêutico (Ibid. p. 270-277).

Em que pese o grande desenvolvimento de todas as regiões no período de 1950 a 1973, “a Era do Ouro<sup>6</sup> pertenceu “essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representaram cerca de  $\frac{3}{4}$  da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas” (Ibid. P. 255). As diferenças, acentua Gentili (1998, p. 83), revelaram-se na intensidade do crescimento das várias regiões e, principalmente, no “impacto socialmente desigual que teve a distribuição desse crescimento em alguns países”. Apesar das disparidades, não há dúvidas de que os países pobres se beneficiaram das elevadas taxas de crescimento do período. Se tomarmos apenas o indicador “níveis de desemprego” e realizarmos uma comparação desse período áureo com o início do século XXI, perceberemos que a desproporção é expressiva. Em meados dos anos 60, o desemprego, na América Latina, era inferior a 3,5%. Em 2001, a taxa média brasileira era da ordem de 9,4%, chegando a 18% entre os jovens. (POCHMANN, 2004, p. 3).

Além da aliança entre o Estado e o setor produtivo, da revolução tecnológica, dos recursos oriundos do Plano Marshall<sup>7</sup> e da estabilidade política internacional<sup>8</sup>, o preço do barril de petróleo saudita, que na época custava menos de dois dólares, contribuiu decisivamente para a geração de energia barata, fator essencial

<sup>6</sup> A Era do Ouro foi o termo que HOBBSAWM escolheu para o título de uma das partes de seu livro sobre o século XX: “A Era dos Extremos”. Nessa parte da obra, o autor discute a ascensão e decadência do período áureo do capitalismo.

<sup>7</sup> Plano de ajuda econômica oferecida pelos EUA aos países europeus arrasados pela guerra.

<sup>8</sup> Apesar da Guerra Fria, a situação “mundial se tornou razoavelmente estável pouco depois da guerra, e permaneceu assim até meados da década de 1970”. (HOBBSAWM, 1994, p. 225). Apesar da cotidiana ameaça nuclear, as armas não foram utilizadas. EUA e URSS usaram a ameaça nuclear, “com certeza sem a intenção de cumpri-la”, em algumas ocasiões, apenas. (na Coreia, Vietnã e Afeganistão).

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*  
ao crescimento da indústria. (HOBSBAWM, 1995, p. 270-277). A combinação desses fatores levou à maturidade do fordismo<sup>9</sup> como regime de acumulação. Estava se forjando não só uma nova forma de organizar as atividades produtivas, mas uma nova sociedade. A produção em massa, o consumo em massa, o planejamento em larga escala, as taxas elevadas de crescimento e outras mudanças no âmbito da economia alteraram os padrões de vida vigentes. As relações entre capital e trabalho também foram modificadas. Muitos benefícios sociais foram literalmente barganhados pela “adoção de uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção e às estratégias corporativas cognatas para aumentar a produtividade”. (HARVEY, 1992, p. 128).

Todas as mudanças ocorridas no pós-guerra, que levaram as nações desenvolvidas à riqueza e refletiram até mesmo na dura realidade das nações pobres do globo, impactaram nas políticas educacionais. “A expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX” pode ser considerada um produto dessa conjuntura. O crescimento do sistema educacional era visto com bons olhos, pois representava uma possibilidade de integração social num sentido amplo. Na era de ouro do capitalismo a dimensão mais destacada era a da integração econômica. Nesse período, proliferavam-se os discursos que enfatizavam o papel produtivo do conhecimento e a importância das instituições escolares para a competitividade das economias na era da globalização. “O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual”. (GENTILI, 1998, p. 80).

<sup>9</sup> “A data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearbon, Michigan”. (HARVEY, 1992, p. 121). No entanto, a maturidade do fordismo como regime de acumulação ocorreu após 1945 e seu “núcleo essencial manteve-se firme pelo menos até 1973” (Ibid., p. 134).

Esse otimismo em relação à escolarização era possível, em grande medida, em virtude do pleno emprego. Quase todos os egressos do sistema educacional eram absorvidos pelo mercado em expansão. O desenvolvimento da industrialização de alta tecnologia apontava para uma diminuição do número de empregos, mas os efeitos desse processo não foram sentidos na era do ouro. (HOBSBAWM, 1995, p. 262). Não por acaso surgiu na década de 1950, nos EUA, a Teoria do Capital Humano, que passou a defender a idéia de que o crescimento econômico era consequência natural do desenvolvimento educativo. A educação, na formulação desses teóricos, era considerada um fator de incremento da produtividade do trabalho (SANCHIS, 1997, p. 210). Segundo Gentili (Ibid, p. 84-85), em razão das mudanças ocorridas,

“os sistemas escolares expandiram-se significativamente a partir desse período, atingindo, em alguns casos, um crescimento espetacular. Os países do Terceiro Mundo foram um bom exemplo disso, ainda que neles continuassem existindo profundos mecanismos de discriminação e exclusão educacional. Enquanto a média de escolaridade da população não superava, em 1913, os 7,86 anos por habitante nos Estados Unidos; 6,99 na França; 8,37 na Alemanha; e 5,36 no Japão, em 1973 chegava a 14,58; 11,69; 11,55 e 12,09, respectivamente. Na América Latina, a taxa média de crescimento anual da escolarização foi, no período 1960-70, de 5,8 na educação pré-escolar; 5,7 para o nível primário; 7,1 para o segundo grau e 11,1 para o nível superior. O crescimento se manteve em aumento (com exceção do primeiro grau) durante a década de setenta, sendo de 10,6 no nível pré-escolar; 3,4 no primeiro grau; 8,1 no segundo e 11,5 no superior. Processo que se deteve de forma estrepitosa nos anos oitenta”.

Como se vê, existe uma relação nítida entre o desenvolvimento dos sistemas escolares e as mudanças no mundo produtivo. A sociedade moderna exigiu a generalização da escola, e o desenvolvimento da ciência o domínio dos códigos da escrita. Por essa razão, a educação escolar se transformou na forma dominante de educação na sociedade atual. Todo o processo de educação que ocorre fora do âmbito da escola é definido por negação: educação não formal. (SAVIANI, 1994, p.157).

Não podemos deixar de destacar, no entanto, os limites dessa escolarização. Alguns pensadores burgueses perceberam desde o início a importância da escola para a formação profissional da classe trabalhadora. No entanto, o mínimo de instrução era considerado suficiente. Mais do que isso, e a escola entraria em contradição com essa ordem social. (Ibid., p. 160).

Deixando de lado a importante questão da função da escola, que esse texto não pretende discutir, o que queremos destacar, essencialmente, é a grande promessa integradora representada pelas instituições escolares na era do ouro. "Nesse contexto, a desconfiança sobre o caráter integrador da escola pareceria, no mínimo, uma excentricidade intelectual. Mas a desconfiança chegou alguns anos depois, junto com as décadas de crise global". (GENTILI, 1998, p. 85).

### **3. A CRISE DO CAPITALISMO E O IMPACTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Nos anos 1970, o capitalismo avançado enfrentou três processos associados: estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada. Esses fatores acabaram com a crença no crescimento sem limites e com a possibilidade de distribuição das riquezas acumuladas. (GENTILI, 1998, p. 77).

A partir de 1973, a crise do petróleo aumentou excessivamente o custo da energia, exigindo reajustamentos na ordem social, política e econômica. A produção, em consequência, foi reduzida, interferindo na arrecadação estatal. Por outro lado, os compromissos

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

do Estado não diminuíram, tornando a política monetária o único instrumento de resposta flexível à crise. A emissão de moeda para atender às crescentes exigências do mercado gerou uma onda inflacionária, criando um círculo vicioso. O setor produtivo teve dificuldades para reagir a esse processo, uma vez que era grande a rigidez dos mercados de trabalho e os investimentos em capital fixo exigiam crescimento estável e mercados de consumo invariantes. (HARVEY, 1992, p. 134-138).

As conseqüências no mercado de trabalho foram imediatas. O desemprego na Europa Ocidental subiu de uma média de 1,5% nos anos de 1960 para 4,2% na década seguinte. Nos anos subseqüentes o problema só se agravou. As taxas de desemprego dos jovens na Europa na década de 1980 foram surpreendentemente altas, com exceção da Suécia e da Alemanha Ocidental. Na Grã-bretanha, foram superiores a 20%, na Espanha atingiram o teto de 40% e na Noruega 46%. No Reino Unido, em 1989, 400 mil pessoas foram oficialmente consideradas sem teto. Enquanto nos países ricos os trabalhadores recorreram à previdência social, nas nações pobres migraram para a economia informal ou paralela. As décadas de crise se caracterizaram pela depressão e por uma "economia maciçamente projetada para expulsar a mão-de-obra humana". (HOBSBAWM, 1995, p. 396-405).

Assim como o período de expansão da era do ouro foi desigual, a crise iniciada nos anos 70 também repercutiu de maneira diferenciada nas várias regiões do mundo.

"No período 1973-1992 a taxa de crescimento média anual do PIB mundial foi de 3,0 (na fase anterior tinha sido de 4,9), índice que distorce a queda muito mais brutal de algumas economias: na América Latina e na África esse crescimento foi de 2,8 (contra 5,3 e 4,4 que ambas tiveram, respectivamente, na fase anterior) e na Europa Oriental foi de -0,4 (contra o crescimento positivo

de 4,7 no período compreendido entre os anos 1950 e 1973)". (GENTILI, 2002, p. 85-86).

Os níveis de inflação também chegaram a patamares estratosféricos na América Latina. Em 1989 a taxa média de inflação era de 1.205%, e no período de 1989-1992 de 749,9%. (Ibid, p. 86).

Todo esse processo de crise impactou nas políticas educacionais do final do século XX. Gentili (1998, p. 78) procura demonstrar que "na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem-se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego".

A crise capitalista dos anos 70 marcou o início de uma profunda desarticulação da promessa integradora na esfera econômica. Nos anos 80 a ruptura iniciada na década anterior se consolidou, justamente num momento em que o papel econômico da educação era revalorizado no âmbito do discurso. A explicação para esse fenômeno está na constatação de que a promessa do pleno emprego não se concretizaria.

Essa desarticulação, é preciso ressaltar, nunca significou a negação do papel das instituições educativas no desenvolvimento econômico. A educação sempre contribuiu diretamente para o desenvolvimento das nações. Indiretamente, ainda que certas contribuições sejam difíceis de quantificar, são inegáveis os efeitos positivos produzidos pela educação formal nas áreas de saúde, fecundidade, nutrição, redução da criminalidade, coesão social, entre outras. (SANCHIS, 1997, p. 222).

"A desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva em seu sentido. Passou-se de uma

lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho". (GENTILI, 1998, p. 81).

Com o fim da era de ouro, o sonho da integração econômica é substituído pela promessa da empregabilidade (de caráter privado). No ensino superior, o apelo para essa promessa é cada vez mais presente. A ênfase exclusiva nas possibilidades de inserção no mercado que a educação pode proporcionar tem levado os indivíduos a estabelecerem o interesse particular como finalidade última de todas as suas ações, apesar de todas as críticas dirigidas a esse processo<sup>10</sup>.

Apesar do apelo insistente das instituições educativas, sobretudo das privadas, que precisam ressaltar a relação de custo benefício dos serviços que oferecem, a tão sonhada empregabilidade tem ficado apenas na esfera da promessa.

As características do capitalismo atual, retratadas por David Harvey, não deixam dúvidas sobre o caráter excludente do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. O contraste que há entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são relevantes o suficiente para que possamos afirmar que estamos diante de um novo modelo de acumulação<sup>11</sup>. A flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, as inovações tecnológicas, comerciais e organizacionais, a redução do poder de barganha da classe trabalhadora, em razão da alta mobilidade das empresas, que

<sup>10</sup> Sobre esse assunto, indicamos o artigo de Maria de Lourdes Gisi, Políticas públicas, educação e cidadania.

<sup>11</sup> Esse novo modelo de acumulação é denominado por Harvey de acumulação flexível, e caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1992, p. 140).



passaram a operar em regiões onde a organização dos trabalhadores é mais fraca, e outras características do capitalismo recente corroboram a tese de Harvey (1992).

O mais impressionante nesse processo que estamos vivendo é a reatualização dos elementos essenciais do capitalismo. Muita coisa mudou, mas na essência o capitalismo continua o mesmo, ou seja, continua sendo orientado para o crescimento, pouco importando as conseqüências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas (Ibid, p. 161). Por isso, não surpreende o retorno de formas de exploração arcaicas, como o trabalho escravo e a transferência de algumas etapas do processo produtivo para a esfera doméstica. Junto com elas, a Acumulação Flexível criou o banco de horas, a terceirização e os contratos por tempo determinado. Tudo para proteger o capital das oscilações do mercado. O crescimento em valores reais continua se fundamentando na exploração do trabalho humano. A flexibilização não trouxe, em essência, nada de novo. E, é claro, "as tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte – mas o fordismo que as precedeu também não". (Ibid., p. 179).

Mais importante do que perceber as permanências do antigo modelo, no entanto, é notar a força das mudanças atuais e o sentido que elas podem assumir no futuro. É claro que o sistema educativo cumpre outras importantes funções (além de preparar o indivíduo para o trabalho), como a socialização das novas gerações e a transmissão dos saberes e da cultura. No entanto, a função econômica, sobretudo em tempos de instabilidade, assume uma dimensão importante. O trabalho continua sendo a base da dignidade humana, e sua ausência interfere em todas as instâncias da vida. Não é a toa que os homicídios praticados anualmente no Brasil representam 9,4% de todos os assassinatos no mundo. Há uma relação inequívoca desse dado com o fato de que 5% dos desempregados do mundo estão no Brasil, apesar do país significar apenas 2,8% de toda a população do globo terrestre. (CAMPOS apud POCHMAMM, p. 3).

Na década de 90, "acentuaram-se os níveis de desemprego, assim como a precariedade, o sobretrabalho<sup>12</sup> e a deterioração dos níveis de renda, especialmente entre as faixas etárias mais jovens". A taxa de desemprego dos jovens é o dobro da população adulta. Os jovens pertencentes às famílias de maior renda têm acesso maior aos trabalhos assalariados (77,1% contra 41,4%). Em relação aos contratos formais de trabalho a desproporção, é ainda maior (49% contra 25,7%) (Ibid., p. 2).

"Percebe-se, [ainda], que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 e 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, três vezes a mais do que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até 3 anos de estudo." No mesmo período, a renda média dos trabalhadores com curso superior caiu 35%, e a renda dos trabalhadores de nível médio caiu pela metade (Ibid., p. 4-6).

E a educação, que papel desempenha nesse cenário de flexibilização e instabilidade?

"O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui<sup>13</sup>, podemos ver uma renovação de interesses e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva". "(...) a produção organizada de conhecimento passou

<sup>12</sup> "Considera-se sobretrabalho as situações relativas aos ocupados com jornada de trabalho acima de 44 horas semanais, aos aposentados e pensionistas que se mantêm ativos no mercado de trabalho, aos trabalhadores com mais de uma ocupação e ao trabalho de pessoas abaixo de 16 anos de idade". (POCHMAMM, 2004, p. 2).

<sup>13</sup> Na etapa histórica atual, da Acumulação Flexível.

por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como o provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo)". (HARVEY, 1992, p. 151).

No entanto, apesar da importância competitiva que o conhecimento continua tendo na atualidade, num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho, a elevação dos níveis de escolaridade são insuficientes para potencializar a geração de empregos. "Na melhor das hipóteses, a elevação do nível de escolaridade assegurou uma renda maior que nos estratos educacionais inferiores, [mas] não garantiu o acesso ao emprego e muito menos uma proteção contra a precarização e deterioração dos níveis de renda em cada estrato". (POCHMAMM, 2004, p. 4-6).

E esse não é um problema exclusivo dos países pobres. Analisando a sociedade francesa da segunda metade da década de 90, Tanguy (1999, p. 3) conclui que "o diploma, em si, está longe de ser uma proteção contra o desemprego, uma vez que um aumento geral dos níveis de formação não exclui um aumento geral das taxas de desemprego nessa faixa etária." Nesse sentido, ele é condição necessária, mas não suficiente para a obtenção de trabalho, protegendo do desemprego apenas de modo relativo. E vai mais longe ao afirmar que a posse de um diploma tem um significado diferente dependendo da classe social de origem do estudante. As redes locais e familiares são importantes no processo de inserção profissional. Acreditamos que esse raciocínio seja válido também para o Brasil. Em nosso país, os relacionamentos sociais ainda são determinantes para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento da racionalidade do mérito e da competência.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, percebemos que não passa de um mito a idéia de que "o desemprego é causado pela falta de adequação entre os egressos dos vários níveis do sistema educativo e os recursos requeridos pelas diversas esferas do sistema produtivo. A taxa geral de desemprego tem muito pouco a ver com o nível médio de educação da população, porque a repercussão desse incremento sobre o desemprego seria, em qualquer caso, muito modesta". (SANCHIS, 1997, p. 197).

Ou seja, o problema não está num suposto desajuste (mesmo que isso possa estar ocorrendo) entre a formação oferecida e as exigências do mercado. Quando a economia estava em expansão e a mão-de-obra era escassa as empresas admitiam e treinavam jovens inexperientes. A crise econômica e o desemprego fizeram com que as empresas passassem a contratar mão-de-obra adulta e experiente, excedente no mercado. Em muitos países europeus o Estado procurou suavizar a transição da escola ao trabalho. Apesar disso, o desemprego vem aumentando, fato que corrobora a tese de que ele "decorre muito mais da configuração da economia do que do sistema de formação dos jovens". (Ibid., p. 199-201).

Com este argumento não estamos querendo negar a relação incontestável que há entre economia e educação. "Um povo mais educado é um povo com maior capacidade de tirar partido dos recursos produtivos que tem a seu alcance". (Ibid., p. 209). Concretamente, no entanto, muitos graduados estão fora de sua profissão. "A deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho, ao invés de ser contida pela melhoria educacional, contribuiu para o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade". (POCHMAMM, 2004, p. 2).

Também não estamos afirmando que há uma hierarquia das profissões, e que algumas sejam mais importantes do que as outras. Queremos apenas ressaltar a discrepância que há entre o sonho dos jovens que ingressam num curso superior, atualmente, e as chances cada vez mais reduzidas de inserção profissional na

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

área escolhida. O sistema produtivo mostra-se incapaz de gerar empregos qualificados no mesmo ritmo em que o sistema educativo forma profissionais de nível médio e superior. A atualidade desse problema ficou evidente na manifestação dos estudantes franceses mostrada pela televisão brasileira em março de 2006. A repercussão internacional do movimento mostrou ao mundo que a inserção produtiva juvenil, e através dela a redução da violência e do uso de drogas, será um dos grandes desafios do século XXI.

Esse cenário nos obriga a uma releitura mais crítica dos números da educação superior no país. O Censo da Educação Superior deu conta de que o curso de Administração, entre todos, foi o que mais registrou matrículas no ano de 2004. Enquanto muitos jovens que fizeram a opção por esse curso pensaram principalmente na quantidade de informações para a vida que ele poderia agregar, a grande maioria foi iludida pela falsa promessa de ascensão profissional e econômica. No entanto, para um restrito mercado de trabalho isso tudo soa muito irreal. "Mais do que assegurar determinados conhecimentos, o que o título diz de seu possuidor é que ele tem atitude compatível, estando socializado e suscetível de adaptação às exigências da organização". (Ibid., p. 221).

Diante do quadro delineado, acima, é preciso compreender que "um sistema educativo mais democrático implica, a longo prazo, uma sociedade também mais democrática. Portanto, a solução dos problemas educacionais não se encontra somente na esfera educacional". (Ibid., p. 227). A expansão da escolaridade não pode ser vista apenas do ponto de vista da produtividade, mas especialmente da cidadania. Sem crescimento econômico, distribuição do tempo de trabalho e, principalmente, da renda, não avançaremos.

Pensar na expansão da escolaridade a partir da construção de uma concepção mais cidadã de educação é uma imposição para as instituições de ensino, públicas ou privadas. Em sentido pleno e amplo, ser cidadão "é ter consciência de que todos os desequilíbrios que afligem a sociedade em geral são conseqüências das atividades

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric e das ações humanas". Ser cidadão implica na "ruptura com os princípios de uma sociedade eminentemente predatória em todas as dimensões". Esse é o grande desafio: "formar cidadãos e profissionais competitivos, com consciência de preservação da humanidade e, evidentemente, de si mesmos". (LIMA, 2000, p. 58).*

Uma formação que apenas ajude a garantir aos alunos, futuros profissionais, oportunidades no mercado como força de trabalho ou empreendedores, não será suficiente para promover as transformações que o mundo precisa. As instituições de ensino que se limitam a essa tarefa estão internalizando o discurso do darwinismo social, repetindo continuamente o velho chavão de que "só os aptos sobreviverão". (Ibid., p. 59).

O uso ideológico dessa expressão foi criticado pelo próprio Darwin, que em sua autobiografia afirmou que a redução de sua teoria à tese da seleção natural serviu, equivocadamente, para justificar as desigualdades socioculturais e econômicas. A parte da teoria que discute a ação das condições externas, isto é, do meio ambiente, foi intencionalmente omitida. "Sua explicação apóia-se em uma conjunção de fatores. A seleção é uma das importantes causas, porém não a única, tampouco a mais determinante". (Ibid., p. 61).

O uso ideológico da teoria darwiniana serviu como uma luva para os propósitos neoliberais, que após a grande crise da década de 1970 passou a influenciar dezenas de países, repercutindo com grande impacto nas políticas educacionais. Para completar o cenário dos fundamentos da reforma da educação superior é imprescindível conhecer um pouco melhor esse processo.

#### **4. NEOLIBERALISMO E ENSINO SUPERIOR**

Nos países centrais, os fundos públicos financiaram a acumulação do capital, subsidiando o setor produtivo (agricultura, indústria, comércio, ciência e tecnologia) e financiando a reprodução da força de trabalho, através de amplos programas sociais nas áreas de educação, saúde, previdência e habitação. Em decorrência dos

altos investimentos realizados, muitas nações acabaram se endividando. Durante o período de expansão vivido após a guerra os recursos para a realização desses investimentos eram abundantes. Na década de 1970, a crise econômica interferiu na arrecadação dos estados nacionais. Ao mesmo tempo em que os recursos públicos diminuía, ocorria a internacionalização da produção e das finanças. Em busca de mercados que oferecessem taxas de investimento mais atrativas e mão-de-obra mais barata, investidores e produtores dos países centrais passaram a aplicar seus capitais em outras regiões, deixando de contribuir para o fundo público de seus países de origem. Esse processo de desterritorialização produtiva e financeira acentuou ainda mais a crise fiscal dos estados centrais<sup>14</sup>. (CHAUÍ, 1999, p. 213).

Inicialmente, a crise iniciada na década de 1970 foi atribuída ao processo inflacionário. Quando esse argumento se mostrou insuficiente para explicar a queda nos indicadores de crescimento, “a ortodoxia neoliberal trouxe a resposta: os mercados eram extremamente rígidos, os custos trabalhistas altos, os sindicatos perigosamente poderosos, o dirigismo estatal irresponsável e as instituições de bem-estar generosas demais”. (GENTILI, 1998, p. 88). Ou seja, na essência, toda crítica estava direcionada à rigidez decorrente do intervencionismo estatal e ao excesso de gastos realizados pelo Estado.

Uma vez diagnosticada a causa do problema, o remédio veio sob a forma de medidas econômicas que foram implantadas em diversas regiões do mundo (países da OCDE, América Latina, Leste europeu, EUA e Austrália). Em linhas gerais, elas se resumiram em:

- a) redução das barreiras comerciais e desregulamentação da economia, com vistas a facilitar a expansão das empresas transnacionais;
- b) privatização das empresas públicas;
- c) eliminação das barreiras ao capital estrangeiro e
- d) ajuste fiscal. (BORON, 2003, p. 24).

<sup>14</sup> A tese da “desterritorialização produtiva e financeira” foi desenvolvida por Francisco de Oliveira. Marilena Chauí a utiliza para explicar a crise do Estado de Bem-Estar Social.

Na essência, as medidas implementadas em resposta à crise capitalista dos anos 70 não contrariaram os pressupostos básicos da teoria liberal. Em todas elas, percebe-se claramente a crítica ao intervencionismo estatal e a defesa intransigente do individualismo. A diferença fundamental entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo está na hegemonia ideológica alcançada por este último no plano mundial (FIORI, 1997, p. 215).

Assim como as riquezas produzidas na era do ouro não foram distribuídas de maneira equilibrada, as medidas neoliberais não foram aplicadas com a mesma intensidade em todos os países. Nas nações em desenvolvimento, a adoção desse modelo econômico resultou de condicionamentos impostos para a negociação da dívida externa. Mesmo sem usufruir dos benefícios do Estado de bem-estar, as nações pobres foram forçadas a cumprir as determinações externas. Nos países centrais, contrariamente, a opção pelo modelo neoliberal foi uma resposta às contradições produzidas pelo Estado de bem-estar social. Em linhas gerais, no entanto, podemos afirmar que, em ambos os casos, as políticas neoliberais contribuíram para a redução da inflação e o aumento dos lucros, mas não conseguiram promover a retomada do crescimento e a redução da pobreza. (ANDERSON, 1995, p. 15).

A incapacidade do modelo neoliberal de promover o crescimento e reduzir as desigualdades pode ser comprovada pela situação de miséria em que a América Latina chega ao terceiro milênio, com cerca de 180 milhões de pobres sobrevivendo com menos de dois dólares por dia, e 80 milhões de pessoas vivendo em situação de extrema pobreza (com renda inferior a um dólar por dia) (BORON, 2003, p. 24).

Apesar do mercado ter se mostrado incapaz de superar essa situação de desequilíbrio, restando como única alternativa aos excluídos o apoio do Estado, os neoliberais têm sido enfáticos na sua crítica à solidariedade e ao igualitarismo. Na ótica dos defensores dessa teoria, a igualdade (que nos países pobres nunca existiu) po-



*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*  
deria atrapalhar a competição e o progresso da humanidade (Id). Além desse argumento, sempre esteve presente a crítica ao desequilíbrio das contas públicas. Para atender aos interesses dos credores internacionais, os estados latino-americanos foram literalmente intimados a cortar gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 15).

Os países que implantaram políticas neoliberais, inclusive o Brasil, reduziram seus investimentos em educação. Considerada a grande vilã do orçamento público, a educação superior foi a que mais sofreu com esse processo. Sob o estado de bem-estar social a Universidade era vista como um investimento público de crucial importância para o desenvolvimento da nação. Com o neoliberalismo passou a ser vista como parte do problema econômico de cada país. (SGUISSARDI, 2003, p. 203). Nesse sentido, “a perda de prioridade da universidade pública, nas políticas públicas do Estado, foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência), induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal” . (SANTOS, 2005, p. 9).

O aumento exponencial da demanda por ensino superior, ocorrida nos últimos anos, deu mais relevo ao problema, chamando a atenção dos governos nacionais e organismos internacionais para a questão do financiamento desse nível de ensino. Como o investimento necessário à manutenção da educação superior pública, em relação aos níveis médio e fundamental, é notoriamente superior, a questão ganhou importância especial, colocando a reforma do ensino superior em pauta na maioria dos países.

A crescente demanda e a necessidade de maiores recursos fez a oferta da educação superior pública começar a ser questionada. Os altos investimentos no sistema superior entraram em conflito com a lógica neoliberal, amplamente difundida pelo mundo a partir da década de 1980. Nesse contexto, ganharam importância particular as ações empreendidas pelo Banco Mundial na formulação de diretrizes para a reforma do ensino superior. Na posição

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

de principal financiador externo, o BM passou a discutir, sugerir e (explicitamente) impor condições para a realização de empréstimos. Dos estudos e debates promovidos pelo Banco, originaram-se relatórios oficiais sobre a posição da entidade em relação à forma de organização que deveria ser adotada nos países interessados em realizar empréstimos. A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura também entrou no debate, promovendo discussões regionais e encontros mundiais, que também resultaram em relatórios oficiais.

Os documentos elaborados pelo BM e pela a UNESCO são essenciais para a compreensão dos fundamentos da reforma do ensino superior no Brasil. A análise das principais mudanças operadas a partir da década de 1990, nesse campo, revela uma clara ingerência desses organismos na formulação de políticas para a educação superior em nosso país. Em razão dessa incontestável influência, examinaremos no tópico seguinte as principais idéias contidas nesses documentos.

## **5. ORGANISMOS MULTILATERAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Não se pode afirmar que existe um movimento automático de causa e conseqüência na formulação das políticas para o ensino superior no Brasil. Nem se podem atribuir todas as mudanças à influência exercida pelos organismos internacionais de financiamento. Relacionar de forma determinista o recente processo de expansão exponencial da rede privada e o paralelo sucateamento da estrutura pública de ensino à ação de um banco internacional não explica a complexidade do processo. Há diversos personagens envolvidos, como os movimentos discente e docente em defesa da universidade pública, os sindicatos, as instituições privadas, suas entidades de representação, o governo brasileiro, os empresários estrangeiros da educação, enfim, uma multiplicidade de interesses opostos, que somente pesquisas específicas darão conta de explicar em que medidas contribuíram, por ação ou omissão, para a evolução (ou involução) do sistema de ensino superior brasileiro.

Apesar do BM e da UNESCO agirem num contexto de múltiplos interesses, é possível perceber claramente uma ascendência da concepção desses organismos nos rumos tomados pela educação superior brasileira nos últimos quinze anos. Analisando os principais documentos<sup>15</sup> elaborados entre 1995 e 2000, percebemos que a expansão das instituições privadas, que atualmente dominam quase 90% do “mercado”, não foi obra do acaso. O incentivo à privatização do ensino superior aparece, implícita e explicitamente, em todos os documentos analisados. Vejamos caso a caso.

### **5.1 O BANCO MUNDIAL E “LA ENSEÑANZA SUPERIOR: LAS LECCIONES DERIVADAS DE LA EXPERIENCIA”**

Publicado em 1995, pelo Banco Mundial, *La Enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* recebeu esse nome porque de fato representou a compilação de ações que deram certo, em vários países, no campo da educação superior. As experiências compiladas, no entanto, são justamente aquelas que proporcionaram redução de custos na manutenção das estruturas públicas de ensino. Ou seja, na visão do banco, o “sucesso” está diretamente relacionado ao fator custo. O importante é atender um número cada vez maior de estudantes. A qualidade aparece como um fator acessório.

### **5.2 AS CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DA UNESCO**

As análises produzidas pela UNESCO sobre a educação superior, fruto de um amplo debate organizado por esse organismo em

<sup>15</sup> A análise apresentada baseia-se nos seguintes documentos:

- La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia – Banco Mundial – 1995.
- Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior – UNESCO – 1995.
- Declaración mundial sobre la educación superior em el siglo XXI: vision y accion – UNESCO – 1998a.
- Marco de accion prioritária para el cambio y el desarrollo de la educación superior – UNESCO – 1998b.
- Discursos proferidos na Conferência Mundial Sobre a Educação Superior, realizada em Paris, em outubro de 1998.
- La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas – Banco Mundial e UNESCO – 2000.

O documento produzido pelo Banco Mundial foi analisado a partir da versão espanhola. Os discursos proferidos na Conferência Mundial foram publicados pela Imprensa da UFPR. O documento elaborado pela UNESCO, em 1995, e a publicação conjunta (BM e UNESCO), de 2000, não foram tomados na versão original. Os apontamentos apresentados sobre eles foram feitos a partir da leitura da dissertação de Rubia H. N. Coelho (2005). Outros autores, estudiosos do tema, também inspiraram reflexões que aparecem ao longo do texto.

nível mundial, não podem ser relacionadas de forma indistinta com as formulações do Banco Mundial, apresentadas na sessão anterior. Cada organismo possui sua especificidade. Na qualidade de instituição financeira, o BM emitiu um parecer mais técnico e utilitarista. A UNESCO, diferentemente, expressou nos seus relatórios a visão da multiplicidade de atores que estiveram envolvidos nos debates.

Para que fiquem mais claras as distinções, apresentaremos a análise dos documentos que a UNESCO produziu de forma independente, até o ano de 1998<sup>16</sup>. Num segundo momento, discutiremos o documento conjunto (BM e UNESCO), que foi publicado no ano de 2000.

Para Coelho (2005), os documentos elaborados em 1998 representam a reafirmação dos pressupostos contidos no texto de 1995, intitulado *"Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior"*. Sob o ponto de vista da metodologia de construção, todos os documentos da UNESCO caracterizam-se pelo fato de serem resultado de um processo de amplo debate. Autoridades nacionais encarregadas da educação superior, organizações não-governamentais, o setor privados, representantes da comunidade acadêmica, pesquisadores, e o próprio BM, são alguns dos interlocutores que participaram das discussões.

Enquanto o BM se limitou a fornecer pacotes de recomendações criados por seus técnicos, a UNESCO se preocupou em promover o debate público a respeito do tema, explorando o pluralismo de idéias e tentando construir um consenso para formular coletivamente um plano de ação. (COELHO, 2005, p. 71).

A Conferência Mundial Sobre a Educação Superior, realizada em outubro de 1998 na cidade de Paris, é um exemplo claro dessa prática de debates que caracterizou a ação da UNESCO. A organização do evento iniciou dois anos antes, através da realização de cinco consultas regionais, nos cinco continentes. Na América Latina, em 1996, foi produzido um texto intitulado *"Documento final: declaração e plano de ação"*. (TRINDADE, 1999, p. 118).

<sup>16</sup> As referências completas dos documentos referidos já foram apresentadas na nota nº 15.

Finalmente, a Conferência Mundial deu origem a dois documentos: *"Declaración mundial sobre la educación superior em el siglo XXI: vision y accion"* (1998<sup>a</sup>) e *"Marco de accion prioritária para el cambio y el desarrollo de la educación superior"* (1998<sup>b</sup>).

Muitas das formulações contidas no documento produzido pelo BM, em 1995, reaparecem nos textos da UNESCO. Há, no entanto, alguns traços característicos no discurso desse último organismo que devem ser mencionados. Em primeiro lugar, há o reconhecimento de que o ensino superior tem um papel fundamental no mundo contemporâneo. Seu compromisso com as questões ambientais e sociais, com os valores éticos e morais e com a busca de soluções para os problemas humanos é um dever a que o ensino superior não pode se furtar. Em segundo lugar, há o reconhecimento explícito de que o Estado deve manter o compromisso de oportunizar o acesso à educação de nível superior.

Para Héglio Trindade (1999, p. 119), a divergência central entre as reformas propostas pelo BM e pela UNESCO reside no fato de que esta última defende o compromisso irrenunciável de investimento estratégico de longo prazo no ensino superior.

Percebemos mais claramente esse sentido nas palavras de Marco Antonio Rodrigues Dias (1998, p.61), Diretor da Divisão de Educação Superior da UNESCO. Segundo Dias, "o sistema educacional precisa ser tratado como um todo e a educação superior, independente da sua estrutura legal, precisa ser vista como um sistema público. A alocação de apoio público para a educação superior permanece vital, a despeito de sua diversificação".

Opinião semelhante constou do discurso de abertura da Conferência Mundial, proferido pelo Primeiro Ministro francês Lionel Jospin (1998, p. 39): a "questão do financiamento é essencial e delicada. Uma diversificação das fontes de financiamento pode certamente ser buscada, mas, como todos os europeus, eu sou fiel ao serviço público de educação, portanto ao papel essencial do Estado – garantia de igualdade de oportunidades no financiamento."

Em relação ao financiamento, portanto, é clara a opinião de que cabe ao Estado um papel importante no financiamento da estrutura pública de ensino, apesar da aceitação, também consensual, de que a diversificação das fontes de financiamento é uma medida necessária.

Uma segunda distinção entre as propostas do BM e da UNESCO está relacionada com a idéia de cooperação. Na opinião do Banco, a competição deve ser incentivada e o desempenho deverá ser o parâmetro para a destinação de fundos. A UNESCO advoga a necessidade de se fomentar a cooperação entre as instituições de ensino.

Esse tema da cooperação é particularmente interessante, pois revela a intensidade do caráter mercantil no relacionamento entre as várias instituições. Se o interesse último fosse a promoção do desenvolvimento humano, certamente as instituições privadas não se importariam em compartilhar os conhecimentos produzidos em suas instalações, em fornecer ajuda para as escolas menos estruturadas e contribuir de alguma forma com o seu entorno social.

Outro dissenso revela-se na visão de avaliação dos organismos analisados. O BM enfatiza os aspectos quantitativos e a competição, defendendo a tese de que a destinação de recursos deve levar em conta a produtividade. A UNESCO apresenta a avaliação como um instrumento de reflexão. Para o Banco, a diminuição do investimento público promove a aproximação com o mercado, na medida em que as instituições passariam a priorizar pesquisas que tivessem interesse comercial para poder obter mais recursos. Sobre essa aproximação com o mercado, Lionel Jospin é enfático:

“se o ensino superior deve se adaptar ao mercado, eu recuso a concepção mercantil segundo a qual ele poderia ser determinado pelo mercado. Neste campo, como em outros, a economia de mercado é a realidade na qual nós atuamos. Mas ela não poderia formar o horizonte de uma sociedade. A Universidade deve primeiramente fornecer sabe-

res e qualificações, mas ela é também um local de aprendizagem da democracia, da formação dos cidadãos e do desenvolvimento individual.” (1998, p. 39).

Em convergência com o Banco Mundial, podemos destacar nos documentos anteriores a 2000 três diretrizes importantes: a diversificação de fontes de financiamento, a diferenciação das instituições e o incentivo ao empreendedorismo.

As principais diretrizes recomendadas pelo BM na década de 90 são reproduzidas pela UNESCO nos seus relatórios. Apesar dessa tendência já se verificar nos textos de 1995 e 1998, é na publicação conjunta de 2000 que essa convergência de idéias aparece de forma mais clara.

### **5.3 ○ SIGNIFICADO DAS MUDANÇAS RECENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Todas as questões aqui discutidas representam, individualmente, um aspecto do amplo cenário no qual ocorreram as recentes transformações no ensino superior brasileiro. O próprio leitor poderá, a partir de suas experiências, estabelecer conexões entre os vários elementos apresentados. São múltiplas as possibilidades. A título de síntese destacaremos algumas possíveis relações.

Iniciamos destacando, a partir dos dados divulgados no Censo da Educação Superior 2004, a enorme disparidade que há no Brasil entre a oferta de educação superior pelos sistemas público e privado. O crescimento das escolas particulares é o traço mais característico das transformações ocorridas na última década.

A enorme expansão da rede privada guarda íntima relação com as mudanças ocorridas no capitalismo em nível mundial após a década de 1970. As políticas neoliberais, implementadas em resposta à conjuntura de crise, comprometeram decisivamente os investimentos sociais, principalmente em educação. Em sintonia com essas políticas, o Estado respondeu à crescente demanda com

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*  
a flexibilização da legislação, permitindo que a iniciativa privada ampliasse seu espaço no mercado.

Boa parte das mudanças realizadas foi sugerida (ou imposta?) pelos organismos multilaterais. Os documentos elaborados para a educação superior por esses organismos, sobretudo os do Banco Mundial, revelam claramente o comprometimento dessas entidades com o projeto neoliberal de incentivo ao Estado mínimo. A insistente defesa da redução de recursos para esse nível de ensino, presente em todos os textos examinados, torna óbvia essa conclusão.

Além desse interesse de caráter mais geral, que visa, sobretudo, assegurar que os países em desenvolvimento economizem recursos para os serviços da dívida, em favor do capital rentista, é visível o interesse do setor privado na disputa dos recursos do fundo público. As isenções, subvenções e incentivos oferecidos ao setor privado de ensino revelam que na essência o capitalismo continua o mesmo. Nos momentos de crescimento ou de crise, o Estado sempre contribuiu para o processo de acumulação.

A defesa insistente pela UNESCO e pelo BM da diversificação de fontes de financiamento, da educação a distância, da diferenciação das instituições e da prestação de serviços ao mercado, são coerentes com a proposta neoliberal de Estado mínimo. O financiamento vinculado ao desempenho, como forma de premiar as instituições mais "produtivas", também revela uma forte influência do individualismo liberal. A defesa pelo Banco de investimentos em educação fundamental indica claramente o lugar que o Brasil deve ocupar no mercado global. Seus técnicos sempre acharam que o diferencial competitivo do nosso país era o agronegócio, em razão da abundância de recursos naturais e do custo da mão-de-obra. Daí a razão para não se investir em educação superior. Não era necessário produzir conhecimentos novos. Da mesma forma, hoje, se advoga que o investimento no modelo tradicional de universidade, baseado na indissociabilidade das esferas de ensino, pesquisa e extensão, é inadequado. As empresas multinacionais, sobretudo as do setor



*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*  
automobilístico, apenas montam seus veículos no Brasil. Eles são projetados e pensados na matriz. Nesse sentido, os cursos longos, acadêmicos, não têm razão de existir.

Enfim, tudo parece ter alguma ligação com a forma em que se constitui o capitalismo na atualidade. Os interesses econômicos continuam a prevalecer, a despeito da resistência de alguns segmentos da sociedade. Os espaços de discussão, nessa perspectiva, são espaços de lutas e embates. O resultado concreto desses confrontos são os documentos elaborados, que muitas vezes são contraditórios e inexecutáveis. Tal como a proposta do governo brasileiro, de assegurar 40% das vagas no ensino superior nas instituições públicas, sem, no entanto explicar como fazer isso sem o aumento de recursos<sup>17</sup>. Esses detalhes revelam um pouco das artimanhas do capital, que tem sido sutil e astuto, mas infelizmente sempre eficaz na defesa de seus interesses.

A nova proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no qual o governo brasileiro propõe o programa de reorganização e expansão da universidade brasileira – REUNI continua enfatizando essas tendências da aplicação do modelo neoliberal na Educação Superior e deverá ser objeto de amplos estudos e debates incrementando a proposta de pesquisa institucional na Pós-Graduação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira. 3. ed. Atualizada e Revisada. **Cadernos Andes**, Brasília, n. 2 out. 2003.

ANDES-SN - Notas preliminares da Diretoria. **Versão definitiva do anteprojeto de lei da educação superior consolida a opção privatista e o desfinanciamento das públicas**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br>> Acesso em: 27 out. 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-39.

<sup>17</sup> Essa meta constava no anteprojeto da reforma universitária, apresentado à sociedade em dezembro de 2004.

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 27 out. 2005.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento – Banco Mundial, 1995. p.115.*

BORON, Atílio A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los ‘desempeños’ de la democracia em América Latina. In: \_\_\_\_\_. et. al. **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-67.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 20 jan. 2006.

BRASIL. Decreto n. 2207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 20 jan. 2006.

BRASIL. Projeto de Lei da Reforma Universitária. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1994; 9504, de 30 de setembro de 1997; 9870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <http://.planalto.gov.br>. Acesso em 01 de jul. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação.** Portugal, v. 13, n. 2, p. 29-52. 2000.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héli-gio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

COELHO, Rubia Helena Napolini. **A avaliação no contexto das políticas para a Educação Superior: prioridades e estratégias definidas pelo Banco Mundial e pela UNESCO a partir da década de 1990.** In: \_\_\_\_\_. As políticas de avaliação da educação superior brasileira no

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

contexto da reforma do Estado: 1995-2002. Curitiba, 2005, p. 65-113. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma.** Educ. Soc., out. 2004, v.25, nº 88, p. 677-701.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 61-72.

\_\_\_\_\_. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: OLIVEIRA, João Ferreira de et al. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã, 2003. p. 97-116.

\_\_\_\_\_. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 258.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Conferência Mundial Sobre a Educação Superior: a longa jornada de uma utopia para uma realidade. In: **UFPR. A UNESCO e o futuro do ensino superior: documentos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior.** Curitiba, 1998, p. 47-64.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases e a educação superior. In: CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 55-74.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO; Deise (orgs). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 303.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX – Parte II. In: \_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p. 117-184.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2004.

INEP. **Censo da Educação Superior 2004**. Versão preliminar sem revisão. Brasília, DF, dez. 2005.

JOSPIN, Lionel. Discurso de Abertura da Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior. In: UFPR. A UNESCO e o futuro do ensino superior: documentos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Curitiba, 1998, p. 37-42.

MACEDO, Arthur Roquete de. et al. **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: jan./jun. 2005, v. 13, n. 47, p. 1-15.

MANCEBO, Deise. “. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniversitaria.doc>> Acesso em: 20 dez. 2004.

MEC/Inep/Deaes. **Relatório estatístico sobre a educação superior no Paraná**. Brasília, DF, 2005.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 1-13, mai./ago.2004.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João. et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 151-168.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Reestruturação nos bancos no Brasil: desemprego, subcontratação e intensificação do trabalho. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 67, p. 1-19, ago. 1999.

*A pesquisa na pós-graduação... - Maria A. S. Zainko e Emir G. Andric*

\_\_\_\_. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-19. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056.

\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO; Deise (orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

\_\_\_\_ SIQUEIRA, Angela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Reforma universitária do governo Lula: Reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-72.

TRINDADE, Héglio. UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 117-125.

\_\_\_\_ A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 especial, out. 2004.

UNESCO. **Declaracion mundial sobre la educacion superior em el siglo XXI: vision y accion**. *Documento presentado en la Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior, París, 5-9 de octubre de 1998a*.

UNESCO. **Marco de accion prioritária para el cambio y el desarrollo de la educacion superior**. *Documento presentado en la Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior, París, 5-9 de octubre de 1998b*.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; COELHO, Rúbia Helena Naspolini. Os fundamentos das reformas de Estado e da **Avaliação** da educação superior. *Avaliação*, Campinas, v. 10, n. 4, p. 41-60, dez. 2005.

**MARIA AMÉLIA SABBAG ZAINKO**

Professora e Pesquisadora Sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela PUCRJ e Doutora em Educação pela UNESP. Exerceu vários cargos na gestão universitária da UFPR e PUCPR. Publicou vários livros, capítulos de livros e artigos científicos em periódicos especializados nacionais e internacionais. É líder do Grupo de Pesquisas Políticas e Gestão da Educação Superior do CNPq. [maszainko@gmail.com](mailto:maszainko@gmail.com)

**EMIR GUIMARÃES ANDRICH**

Graduado em História pela UFPR e em Ciências Contábeis pela UNIFAE. Possui Especialização em Sociologia Política pela UFPR e é Mestre em Educação, pelo PPGE da UFPR, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Maria Amélia Sabbag Zainko. [emir.andrich@bol.com.br](mailto:emir.andrich@bol.com.br)

Recebido em 20/5/2007

Aceito em 25/6/2007