

## Rumo à universidade competitiva: na modernização conservadora a universidade perde sua face, sua alma e sua identidade historicas

Valdemar Sguissardi

### Resumo

Neste artigo são identificadas teses e exigências da chamada modernização conservadora nas quais se apóiam as políticas e ações de reforma da educação superior no Brasil, assim como ocorre em outros países do centro e da periferia do capitalismo globalizado. Além da identificação dessas teses, demonstra-se mediante que mecanismos estão sendo postas em prática e com que previsíveis consequências para a identidade histórica da universidade. Os exemplos do Chile e da Inglaterra são ilustrativos do que pode ocorrer no Brasil se mantida a tendência de acelerada privatização do sistema de educação superior e de introdução, nas suas instituições, da lógica empresarial competitiva.

### Palavras-chave

Universidade - Brasil; Ensino Superior; Privatização.

Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Doutor em Educação pela Universidade de Paris-X, Nanterre, França.

## Introdução<sup>1</sup>

No final do século XX e limiar do século XXI, a educação superior constitui-se em alvo privilegiado dos que - indivíduos e organizações - vêem o mundo como um imenso e promissor *mercado*. Campo de sonhadas futuras inversões comerciais, desde o ano de 1994 os *serviços educacionais*, em especial os do ensino superior, constam da agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC) como objeto de liberalização comercial competitiva.

Da mesma forma que outros grandes serviços públicos, a educação pública sofre os ataques dos partidários da privatização e da desregulamentação, determinados a desmantela-la, submetendo-a aos eletrochoques da competição internacional (OMC-2001).

Muitos estudos acerca das mudanças que ocorreram na última década no Brasil, no campo educacional, em especial no da educação superior, têm demonstrado que esta se constituiu, nesse período, em foco de especial interesse para os mentores e implementadores da chamada modernização conservadora. Para demonstrá-lo bastaria examinar o que tem ocorrido com as reformas do sistema de educação superior no Chile de Pinochet, na Inglaterra de Thatcher e no Brasil de Fernando Henrique Cardoso, Bresser-Pereira e Paulo Renato de Souza.

O imperialismo da razão neoliberal, na expressão de Pierre Bourdieu, atua e se manifesta de diferentes maneiras e em diversos níveis. No campo da educação superior podemos vislumbrar diversas combinações desses níveis e formas de atuação. De nosso ponto de vista, para efeito de demonstração, vale a pena começar por examinar as teses presentes: a) no âmbito internacional, em conhecidos documentos (planos, relatórios, pareceres) de organismos multilaterais, como o BM, BID e OMC, na famigerada cartilha do *Consenso de Washington*, em Relatórios de Comissões Nacionais como o *Dearing Report*<sup>2</sup>.. e b) no âmbito nacional, em Planos de Governo, como o Plano Diretor da Reforma do Estado, do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), na legislação específica relativa à Educação Superior, nos anteprojetos oficiais de autonomia para as Universidades Federais, por exemplo, assim como em estudos de núcleos de pesquisa sobre educa-

ção superior de nossas universidades publicas. Após identificare examinar um certo numero de teses presentes em alguns desses documentos, esperamos poder mostrar como e mediante que mecanismos essas teses estão sendo postas em prática, e com que previsíveis conseqüências para a identidade histórica da universidade.

### Algumas teses e exigências

As transformações da educação superior na maioria dos países da periferia do mundo globalizado e mesmo dos países centrais decorrem de exigências tanto de mudanças na produção, nas relações de trabalho (flexibilizado, individualizado) e na configuração do Estado (Estado *mínimo* para o Trabalho, *máximo* para o Capital), quanto de uma série de teses que conformam o discurso modernizador/conservador ou do chamado *pensamento único*. Nesta reflexão, faremos referência em especial às teses em que se apóiam as mudanças na configuração do aparelho do Estado e da Educação Superior no Brasil, e que justificam as novas relações que entre eles se instauram.

Dessas teses fazem parte as mundial e midiaticamente consagradas: do *deficit público*, que afetaria tanto países ricos quanto pobres e que resultaria da exacerbação do Estado Providência ou do Estado Desenvolvimentista; da necessidade de uma *reforma administrativo-gerecinal* do aparelho do Estado, composto por quatro setores - estratégico, exclusivo, não exclusivo ou competitivo e da infraestrutura - a universidade, os institutos de pesquisa pertencendo ao terceiro; da *privatização* dos serviços públicos: saúde, educação, seguridade social etc.; do ensino superior como *mercadoria ou semimercadoria* ou, ainda, como bem privado antes que público; e a do menor retorno social dos investimentos em educação superior em comparação com o dos investimentos no ensino básico.

Aluz dessas (entre outras) teses, acelera-se a reconfiguração da educação superior em muitos países do Norte e do Sul. As mudanças não são apenas de ordem quantitativa-numero de instituições, de matriculados e titulados -, são de natureza estrutural e mesmo da "missão" das instituições de ensino superior. Envolvem novas relações Estado e Educação Superior, e verdadeira substituição de espaços de hegemonia.

O termo *universidade* tornou-se vago e abstrato. Usado e abusado até ultrapassar os limites do aceitável na denominação de dezenas de uni-

*versidades corporativas* no país e que se contam aos milhares nos EVA, por exemplo, denomina hoje realidades extremamente diversas confundindo tanto o especialista quanto o homem comum. Em outras palavras, já se foi o tempo em que se podia identificar a universidade com uma instituição de profundo significado histórico, que, autônoma e '*mansião da liberdade*' de pensamento, produz, conserva e distribui o conhecimento em todos os campos do saber, além de formar profissionais críticos demandados pela sociedade que a sustenta. Hoje, a educação superior tende a ser vista muito mais como qualquer tipo de ensino pós-médio. Tende a ser predominantemente, no caso brasileiro, uma instituição de exclusiva preocupação com o ensino e com a formação de profissionais para o mercado. Tende, finalmente, a identificar-se com organizações empresariais que, a cada dia mais competitivas, exploram uma *quase-mercadoria* chamada *serviços educacionais de nível superior*. Como se disse acima, em tempos de modernização conservadora, a universidade estaria rapidamente perdendo sua face, sua alma e sua identidade históricas.

As transformações por que passa a educação superior no Brasil, sob muitos aspectos, semelhantes às que enfrenta na maioria dos países da periferia do mundo globalizado e mesmo dos países ditos centrais, não ocorrem por geração espontânea, nem por demanda de seus agentes/atores internos e/ou de sua *clientela*. Decorrem, antes de tudo, repita-se, das mudanças na produção, da decantada crise do Estado do Bem-Estar, nos países ricos, e do Estado Desenvolvimentista, no caso da América Latina. Decorrem, em especial, das *soluções* vislumbradas para tal crise, propostas e veiculadas pelo *pensamento único* mediante seus poderosos meios de persuasão. A estratégia de convencimento é conhecida de todos: o martelar midiático até à exaustão das teses acunadas que pressionam (e justificam) as autoridades federais, estaduais e municipais de turno, com apoio da sociedade assim persuadida, a promoverem as mudanças na direção recomendada. O *déficit* público – real nas condições impostas pelas relações comerciais de crescente dependência entre países pobres e ricos – é utilizado como o espantalho-mor de qualquer implemento do modelo universitário consagrado pela Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, que estatuiu como essencial ao fazer acadêmico-científico a indissociabilidade ensino-pesquisa assim como argumento definitivo para as mudanças neoprofissionalizantes rumo à consagração definitiva da *universidade de ensino, neoprofissionalizante* ou *competitiva*. A reforma gerencial do Estado, incluindo a privatização dos serviços públicos essenciais, outrora

considerados *direitos da cidadania*, foi, no caso brasileiro, o carro-chefe e a inspiradora das ações de reforma da educação superior desde 1995, quando da aprovação, pelo governo federal, do Plano Diretor do Estado<sup>4</sup>. Nunca nomeadas, mas sempre supostas, as teses, 1 de que as taxas de retorno social do ensino básico seriam maiores do que as do ensino superior e 2 de que o ensino superior identificar-se-ia mais como um bem privado do que como um bem público, têm penneado teórica e pragmaticamente a maioria das ações oficiais ou oficiosas de reforma da educação superior empreendidas nos últimos dois mandatos governamentais.

Dessas *teses* decorrem os seguintes *corolários* ou *exigências práticas*, que as ações de reforma; nos mais diferentes campos da reconfiguração da educação superior, demonstram a-cada-dia-com maior nitidez:

- a) que o Estado - empobrecido (*deficit* público) - se desvencilhe, ao menos parcialmente, da manutenção da educação superior, embora devendo manter sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de *avaliação*, *regulação*, controle e credenciamento, e se ocupe da educação básica e média; deixando o nível superior preferencialmente a cargo da iniciativa privada;
- b) que as instituições de educação superior públicas ou privadas sejam organizadas e geridas cada vez mais à semelhança de empresas econômicas;
- c) que a excelência acadêmica seja medida por critérios de qualidade nos moldes administrativo-gerenciais e empresariais (produto, custo/benefício);
- d) que a competição inter e intra-institucional – eleita mola-mestra do progresso, agora também nos domínios da ciência e da educação – seja adotada como qualidade fundamental do fazer universitário;
- e) que às universidades públicas seja *cancelada* a autonomia financeira; em lugar da autonomia de *gestão* financeira consagrada pela Constituição de 1988;
- f) que as universidades públicas, como forma de implemento do novo estatuto da autonomia; diversifiquem suas fontes de recursos via cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias, e doações da inicia-

tiva privada, em outras palavras, sejam *semiprivatizadas* para atuarem *noquase-mercado*;

- g) finalmente, como no mundo da economia, das empresas economicas, e para garantia da competitividade, que se consiga impor o maximo de *diferenciação* de formas institucionais - *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino*, centros universitarios, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores de educação - além de carreira docente por instituição, e, se possivel, salarios individualizados por volume de aulas e de produção científica.

Tais *teses e exigencias*, nascidas das hipóteses de explicação neoliberalis para a crise do Estado do Bem-Estar e fazendo parte, às vezes explicita, outras vezes implicita, das *recomendações* ou *lições* presentes nos documentos dos organismos multilaterais<sup>6</sup>, como foram mundialmente conhecidas, pretendem ser validas para todos os paises. As do Banco Mundial para a universidade, por exemplo, de tão uniformes e universais, isto é, sem consideração das especificidades nacionais de cada pais a que se destinam e das caracterfsticas de seus respectivos sistemas universitarios, constituiriam, segundo seus criticos, o *Modelo Mundial de Universidade*. Isto vale em especial para os paises da periferia que em grande medida as estão adotando, pressionados por contingencias e constrangimentos politico-economicos externos e internos. O êxito de sua adoção nesses paises decorreu de diferentes circunstancias, especialmente politico-institucionais, quando da implantação/imposição de tal *Modelo* por governos ditatoriais ou autoritários, tais como:

- a) as estruturas e conjunturas politico-economicas vividas por esses paises;
- b) a maior ou menor capacidade de resistencia das respectivas sociedades civis, organizações científico-academicas e instituições universitarias.

### O caso do Chile (de Pinochet e outros)

O Chile, ainda no inicio dos anos 80, em plena ditadura militar, ao mesmo tempo em que foi laboratório das politicas monetaristas de ajuste ultraliberal, também serviu de campo experimental para o *Modelo de Universidade Mundial* do Banco Mundial. Em face da conjuntura politico-economica

vivida pelo país e da inevitável falta de capacidade de resistência por parte da sociedade civil e da comunidade acadêmica, manietadas pela ditadura militar, foi no Chile que esse novo modelo mais avançou, servindo de protótipo para os demais países da periferia, fato reconhecido e alardeado pelo próprio Banco<sup>8</sup>. As universidades estatais foram subdivididas e os recursos do Fundo Público do Estado passaram a ser repartidos segundo novos critérios que incluem, entre outros, o número de alunos formados e o quantitativo e a *qualidade* dos ingressantes. Essas mudanças, acompanhadas de redução pela metade dos recursos públicos destinados à educação superior, obrigaram a Universidade do Chile (umadas melhores da América Latina até o advento da reforma), por exemplo, a manter-se com apenas 30% de seu orçamento coberto pelo Tesouro do Estado, os demais 70% tendo de ser cobertos com mensalidades pagas pelos alunos (em torno de 30%) e com a venda de projetos, consultorias e serviços (em torno de 40%). [isso levou o reitor J. Lavados M., no "Discurso de abertura do Ano Letivo de 1996", a fazer um veemente alerta nos termos que seguem:

[oo.]alem de buscar fontes de financiamento para mais de dois terços de nosso orçamento, tem sido necessario impedir que a Universidade (do Chile) se desvirtue em sua natureza mais especifica e essencial, convertendo-se em uma fabrica de profissoes exitosas ou em uma nova empresa de consutorias e serviços (LAVADOS, 1996).

## O caso da Inglaterra (de Thatcher, Major e Blair)<sup>9</sup>

Noutro extremo, no país exemplar da modernização conservadora para o primeiro mundo, a Inglaterra, o governo Thatcher seguiu também à risca as recomendações do Banco. Iniciou por cortar os subsídios aos estudantes externos à Comunidade Europeia e pela redução dos fundos destinados à educação superior. Os severos cortes financeiros e o estímulo oficial conduziram a universidade britânica a buscar recursos em outras fontes mediante assinatura de contratos de pesquisa e consultoria com a indústria e busca de doações privadas.

Segundo Williams (1997, p. 277), as reformas empreendidas durante a *era Thatcher* orientaram-se essencialmente pelo enfoque

mercado-lógico e representaram duas formas de privatização: a plena e a parcial ou de criação de *quase-mercados*. A privatização plena deu-se pela venda de serviços Públicos como gás, eletricidade, água, telecomunicações, entre outros, que foram alienados ao setor privado; a parcial deu-se com outros serviços públicos, como os carcerários, que passaram para firmas privadas mediante contratos (de gestão) com o governo<sup>10</sup>. Em relação aos serviços públicos, educação e saúde, entre outros – porque considerados inapropriados para uma privatização em sentido estrito –, introduziu-se o conceito de *quase-mercado*<sup>11</sup>.

Os fundos para as universidades já seriam *quase-mercado* na forma como as universidades, financeiramente autônomas, recebiam esses recursos públicos e os aplicavam conforme suas próprias prioridades, que nem sempre coincidiam com as do governo. Para que se desse tal coincidência de prioridades, a solução encontrada pelo governo foi a utilização de incentivos financeiros que encorajassem as instituições de ensino superior a agirem na forma desejada por ele, governo, que as subsidiava, e a adoção do monitoramento mercado-lógico para assegurar que o fariam com eficiência. O governo, ao mesmo tempo em que reduzia custos, criava *fundos vinculados*, disponíveis em bases competitivas para iniciativas específicas que desejava encorajar. Entre outras medidas, a partir de então as universidades receberiam recursos financeiros como *contrapartida proporcional* aos fundos que obtivessem de fontes privadas, mediante trabalhos de consultoria, por exemplo.

As mudanças nessa direção foram de tal monta que muitos *polytechnics* – habilitados a se utilizarem autonomamente de todos os recursos advindos de fontes externas privadas e dos *fundos vinculados* governamentais – teriam criado verdadeiras agências geradoras de rendas, muitas vezes verdadeiras empresas comerciais subsidiárias.

Outra estratégia governamental no uso de incentivos monetários para persuadir as universidades e *polytechnics* a agirem na forma desejada pelo governo consistiu na alocação de fundos especiais para ensino e pesquisa em bases competitivas. A aplicação dessa estratégia durante anos levou as universidades e os *polytechnics* britânicos a familiarizarem-se rapidamente com a idéia da obtenção de fundos de uma grande diversidade de fontes.

Dois Decretos, um de 1988 e outro de 1992, conduziram a educação superior britânica a um sistema plenamente orientado pelo mercado.



A respeito da configuração mercadológica que assumiu o sistema de educação superior britânico, Moore (apud WILLIAMS, 1997), afirma que

As universidades britânicas têm sido sempre instituições privadas e, portanto, propensas a um comportamento semelhante ao do mercado. Elas possuem um estatuto quase similar ao de empresas comerciais, apenas moderado pelo fato de que, como registered charities [filantrópicas], sua capacidade de lucro é limitada (WILLIAMS, 1997, p. 285-6).

Esse fato, porém, não teria sido empecilho a práticas semelhantes às das empresas do setor privado: *Excedentes das atividades comerciais são amiúde usados para aumentar o salário do corpo docente.*

A autonomia legal das instituições de ensino superior permitiria afirmar que o conjunto da educação pós-secundária britânica é hoje de natureza privada. Essas mudanças, que introduziram características de *quase-mercado* na gestão dos fundos públicos e de *mercado*, na dos fundos suplementares, têm provocado importantes efeitos na gestão universitária. Ao comparar o comportamento mercadológico do sistema de educação britânico com o das empresas comerciais, Williams (1997, p. 288) alerta, entretanto, que

É importante lembrar que criar mecanismos de mercado não é a mesma coisa que estabelecer o livre mercado. Não existe livre mercado na educação superior britânica: em alguns casos ela se tornou menos livre. *As universidades são hoje menos livres para tomar suas próprias decisões acadêmicas e financeiras do que eram no início dos anos 80* (Ibidem, p. 288, grifos nossos).

Quanto à carreira e ao trabalho docente, registre-se que foi abolida a estabilidade do emprego, reduzida a liberdade individual no trabalho, erodida a autonomia profissional com as novas exigências de prestação de contas, diminuição do controle sobre as disciplinas e do direito de decisão quanto à definição de áreas de pesquisa.

### O caso do Brasil (de F. H. Cardoso, L. C. Bresser Pereira e P. R. de Sousa)

Com as *recomendações* e o *Modelo Mundial de Universidade* do Banco Mundial, e tendo os *experimentos* chileno e britânico como parâmetros (em especial este último, assumido oficialmente como exemplo a ser considerado), mas, também, com base nos estudos e convicções autóctones, traduzidos em publicações como as do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES/USP), em 1995 as autoridades federais começaram a pôr em marcha o atual processo de reconfiguração da educação superior no país.

É no Plano Diretor da Reforma do Estado, do então Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), do Min. Bresser Pereira, que se encontram os conceitos básicos tanto da reforma do aparelho do Estado, quanto das reformas pontuais que se traduziram no capítulo "Da Educação Superior" da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), nos Decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, em muitas Portarias e em Propostas de Emendas Constitucionais, Medidas Provisórias ou Projetos de Lei como os da Autonomia das Universidades Federais. É no Plano Diretor da Reforma do Estado, e em outros escritos do então Ministro Bresser Pereira, que se identificam quatro setores dentro do aparelho do Estado – núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos ou competitivos, e a produção de bens e serviços para o mercado – situando-se as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa entre os serviços não-exclusivos ou competitivos do Estado. A proposta que se faz é de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as famigeradas *organizações sociais*. Dizia-se pretender transformá-las *voluntariamente* em organizações sociais, em entidades que celebrassem um *contrato de gestão* com o Poder Executivo e contassem com a autorização do Parlamento para participarem do orçamento público. Seriam as organizações sociais espécies de *entidades públicas não estatais* ou *fundações públicas de direito privado*. Trabalha-se também com o conceito de propriedade pública não estatal ou semipública ou semiprivada. Ao programa que visaria transformar as instituições públicas estatais dessa natureza em organizações sociais denominou-se *Programa de Publicização* (para um Estado privatizado, publiciza-se semiprivatizando...). Para que esse Programa pudesse efetivar-se havia necessidade, entre outras medidas, de concessão de autonomia financeira e administrativa às universidades, escolas técnicas e centros de pesquisa.

São esses conceitos de serviço não-exclusivo do Estado ou competitivo, de autonomia financeira das universidades, em lugar do conceito de autonomia de *gestão* financeira (constitucionalmente consagrado), de contratos de gestão, de público não estatal, de semipúblico e semiprivado etc., que irão permear as linhas e entrelinhas seja da legislação aprovada pelo Parlamento, seja dos decretos presidenciais e das portarias ministeriais (da Educação).

Coube ao MEC articular com o Senador Darcy Ribeiro a aprovação de um capítulo sobre a educação superior, na LDB, que garantisse o máximo de diferenciação institucional, inclusive prevendo planos de carreira por instituição em lugar de uma carreira nacional; que previsse a possibilidade de autonomia financeira e a diversificação de fontes de recursos que não as do fundo público; que respaldasse, ao menos parcialmente, as propostas oficiais, contestadas pelos interessados, de criação do *emprego público* em substituição ao contrato de trabalho regido pelo Regime Jurídico Único dos servidores federais, neste incluídos os universitários.

### As ações que decorrem das *teses e exigências práticas*...

Para ilustrar como, nas reformas pontuais da educação superior em curso no país, revela-se o *cumprimento* das exigências que decorrem das teses que vimos apresentando neste estudo, identifiquemos algumas das principais ações do atual Governo (MEC) em relação a aspectos centrais dessas reformas:

- a) a redução dos recursos financeiros destinados à manutenção das IFES<sup>12</sup>; o congelamento salarial de 1994 a 2001 (até a greve nacional de mais de 100 dias, ao final da qual houve acordo de reajuste de cerca de 13% do salário para uma inflação que se aproximava dos 100% no período), apenas compensado parcialmente pela implantação da gratificação de estímulo à docência (GED), em 1998, que instituiu novo fator de diferenciação salarial que se aplica no desempenho de determinado tipo e número de tarefas; na prática, a carreira única das IFES foi destruída, tendo na GED, ao lado de uma série de eventos em que se destacam ganhos judiciais para os docentes de algumas instituições, a perda de seu destino e instituiu 45 mil salários diferenciados; a redução dos prazos das bolsas de mestrado e o déficit atual de 50% no total de bolsas da CAPES para mestrado e doutorado em relação ao ano de 1996<sup>13</sup>;

- b) as Propostas de Emenda Constitucional e de Lei da Autonomia, que incluíam, na sua primeira versão, *contratos de desenvolvimento* (leia-se, *contratos de gestão*), na segunda, *projetos de desenvolvimento* e, sempre, autonomia financeira como sinônimo de liberdade para busca de outras fontes de recursos, em especial junto à iniciativa privada, com contratos de pesquisa, venda de serviços e de consultoria e, inclusive, cobrança de anuidades, que é o que também se previa para as *organizações sociais*;
- c) o estímulo à criação de fundações *privadas* no interior das IFES, assim como ocorre com as polemicas fundações privadas no interior da USP, cujos dividendos, como no caso da Inglaterra acima referido, concorreriam para melhorar os ganhos dos docentes e funcionários envolvidos (e mal remunerados) e com baixíssimo repasse para o orçamento das próprias IES que as abrigam<sup>14</sup>; essas fundações privadas no interior das IES públicas - sempre criadas com o suposto objetivo de flexibilizar, no gerenciamento de recursos provindos de projetos de pesquisa ou de consultorias, etc. a lenta burocracia institucional, fruto da ausência de autonomia administrativa e de gestão financeira nas IFES e mesmo nas IES estaduais - contrabalançariam os cortes orçamentários e o congelamento salarial (em algumas áreas), e atenderiam ao *desideratum* da diversificação de fontes enquanto não se aprovasse a lei garantidora da *autonomia financeira* com seus famigerados contratos de gestão;
- d) as facilidades para abertura e expansão desenfreada das instituições privadas, em especial privadas *stricto sensu* ou particulares (empresas comerciais), que se concentram no Sudeste e Sul por claras razões de renda e lucro<sup>15</sup>;
- e) o reconhecimento das IES privadas com fins lucrativos (empresas comerciais) por lei (Decretos 2.306/97 e 3.860/01);
- f) o reconhecimento (e implemento) das *universidades de ensino* (IES que, por não serem obrigadas a associarem ensino, pesquisa e extensão em suas atividades, dedicam-se quase exclusivamente ao ensino), que são hoje a ampla maioria das IES; as *universidades de pesquisa* (que associariam ensino, pesquisa e extensão) são minoria mesmo entre as IES que gozam do título de universidades, pois somente as que possuem um nível de pós-graduação bastante consoli-

dado realizam pesquisa em dimensões que permitam a integração desta com as atividades de ensino e extensão;

- g) a chamada *avaliação de fim de curso*, que usa como principal instrumento de aferição da qualidade dos cursos uma (mãe prova/teste que classifica e *ranqueia* cursos e instituições para facilitar a regulação e o controle institucional e colaborar com a mídia e o mercado;
- h) as tentativas de aprovação da lei do emprego público, com normas assemelhadas às da Consolidação das Leis do Trabalho, em detrimento do Regime Jurídico Único dos servidores públicos.

Do ponto de vista da expansão do sistema, a cumprimento dessas exigências tem significado um quase congelamento das matrículas no ensino superior público e uma significativa expansão do ensino superior privado. De 1994 a 1999, por exemplo, as IES federais tiveram somente 21% de crescimento de seus efetivos discentes de graduação, contra 60% das IES privadas, disso resultando que menos de 1/3 dos estudantes frequentem em 1999 IES públicas e se projetasse breve redução desse índice a 1/4 (no Estado de S. Paulo os dados são ainda mais contundentes: menos de 15% das matrículas no setor público e mais de 85% das matrículas no setor privado)<sup>16</sup>.

O setor onde as IES públicas federais e estaduais (em especial as paulistas) continuam a destacar-se é no campo da pós-graduação *stricto sensu*.

No caso do Mestrado, a Tabela 1 do Anexo III mostra que, de um total de 56.911 matrículas em 1999, 84,5% davam-se no setor público e 15,5% no setor privado. O crescimento, no período de 1987 a 1999, foi mais significativo entre 96-99, quando chegou a 25% no total, 47% no setor privado contra apenas 21% no setor público. Como tendência, prevê-se um aumento proporcionalmente maior das matrículas no setor privado.

No entanto, a que mais chama a atenção é o aumento da *eficiência* do sistema medido pelo aumento excepcional do número de titulados no período de 1987 a 1999. A Tabela 2 do Anexo III mostra que, de um total de 15.171 titulados mestres em 1999, 87% titularam-se no setor público e 13% no setor privado, e que o número de titulados no período 87-99 aumentou 314%. Esse aumento percentual contrasta com o aumento de 79,4% nas matrículas no mesmo período, o que traduziria evidentemente a maior *eficiência* dos Programas, provocada especialmente pela redução dos prazos regulamentares de conclusão do curso, por sua vez determinada

pela dinâmica e questionável redução do prazo de vigência das bolsas oferecidas pelas agências financiadoras CAPES e CNPq e outras.

No nível do doutorado o fenômeno é o mesmo quanto à concentração das matrículas e titulados nas IES públicas, mas diverso quanto ao crescimento. Pela Tabela 3 do Anexo III observa-se que, de um total de 29.940 matrículas em 1999, 90,8% eram do setor público e 9,2% do setor privado. Nos sete anos do período 87-94 o aumento no total foi de 125%; nos cinco anos do período 94-99 foi de 58%, com acentuada diminuição das taxas de crescimento anual no último período, embora a taxa anual de aumento gire em torno de 10%.

Também aqui, no doutorado, observa-se o aumento da *eficiência*. A Tabela 4 do Anexo III mostra que, de um total de 4.852 titulados doutores em 1999, 91,8% titularam-se no setor público e 8,2% no setor privado. O número de titulados no período 87-99 aumentou 456%. Nos cinco anos do período 94-99 o aumento foi de 130%, tendo sido de 23% somente em 99. De forma menos acentuada que no mestrado, verifica-se aqui a *eficiência* desse nível de pós-graduação: o aumento dos titulados no período 87-99 foi de 456% contra 258% de crescimento no total de matrículas.

Em face da realidade sumária e topicamente aqui exposta, pode-se enfatizar a hipótese, levantada também por outros críticos das políticas públicas, de que se verifica, no Brasil (e alhures), uma política de educação superior subsumida por uma política de gastos, de redução do déficit público, de destinação do fundo público para benefício prioritário do capital, em detrimento do trabalho e dos serviços sociais do Estado. Diante da subsumção do educacional pelo econômico, pelo mercado, é hora de reafirmar-se que já não se trata de política educacional, mas de política genuinamente econômica, na qual o econômico se sobrepõe ao político e ao social, e a universidade vê-se violentada em sua natureza mais específica e essencial, *perdendo sua face, sua alma e identidade históricas* e correndo risco iminente, como indicios claros já o indicam, de transformar-se numa *fábrica de projetos exitosos ou em uma nova empresa de consultorias e serviços*, conforme alertava o reitor J. Lavados M., da Universidade do Chile.

Por outro lado, esta análise da situação e tendências de reconfiguração da educação superior no país não pode fazer abstração da luta de resistência que professores, estudantes, funcionários e dirigentes, representados por suas respectivas entidades associativas, com algum apoio do Congres-

so e de entidades científicas, como a SBPe, opuseram a esse processo de implantação da universidade da modernização conservadora ou do *modelo de universidade mundial* do Banco Mundial. Se tal processo ainda não avançou no Brasil como seus defensores nacionais e estrangeiros o queriam, e como tem avançado em países vizinhos ou da Europa, isto se deve em grande medida a essa resistência muito bem traduzida por dois movimentos grevistas recentes: a greve de cerca de 100 dias das IFES e a de cerca de 170 dias das Universidades Estaduais do Paraná. A primeira resistiu de forma organizada e praticamente unânime (a totalidade das IFES envolveu-se na paralisação) às permanentes tentativas do Ministro da Educação de somente concordar com aumento na Gratificação de Estimulo à Docência (GED), conseguindo, ao final, significativa vitória, não pelos percentuais de aumento salarial, mas porque, pela primeira vez após sua implantação, conseguiu-se reduzir o impacto dessa gratificação sobre o total da remuneração de cada docente.

É ilustrativa para a análise que estamos fazendo a insistência aparentemente insensata do Ministro em considerar as normas da GED intocáveis, ao lado da sua concordância em aumentar a proporção dessa gratificação em relação ao montante do salário docente. Vê-se logo que essa medida, praticamente imposta ao movimento docente das universidades federais ao final de paralisação anterior (1998), constituía-se na ponta-de-lança para introdução de outras medidas administrativo-gerenciais no interior das IFES. Nesse particular, o comportamento ministerial, tanto ou mais do que em outras ocasiões, fez eco às considerações do Banco Mundial, no documento *Higher Education in Developing Countries: peril and promise*, quando este lamenta faltarem na administração do pessoal docente da educação superior princípios da gerência empresarial (indicadores de desempenho, elementos de competição):

A melhoria da qualidade do corpo docente torna-se ainda mais difícil porque, em muitos países em desenvolvimento, os mecanismos de incentivo [gratificações] são mal concebidos. Os salários costumam ser muito baixos em comparação com os de outras profissões, e seu aumento depende de políticas burocráticas de pessoal que gratificam mais a antiguidade que o desempenho em matéria de ensino ou pesquisa. Na educação superior as

forças do mercado, que tendem a premiar o bom desempenho, raramente se aplicam na definição dos salários (THE TASK FORCE..., 2000, p. 25-26).

No caso da greve dos docentes e funcionários das Universidades Estaduais do Paraná, é importante ressaltar que esse movimento, além de se manter organizado por quase seis meses, conseguiu impedir que o governo estadual e seus aliados na Assembleia Legislativa aprovassem, em regime de *urgencia urgentissima*, um projeto de lei de autonomia que representava para as IES estaduais paranaenses o que o MEC não havia conseguido fazer aprovar, no Congresso Nacional, para as universidades federais, isto é, um projeto de autonomia seguindo os conceitos básicos do Plano Diretor da Reforma do Estado, do Min. Bresser Pereira, para as universidades públicas: privatização (ou semiprivatização) das universidades federais pela sua transformação em organizações sociais<sup>17</sup>.

### Questões para concluir

Para concluir e contribuir para o debate da temática aqui examinada, impõe-se reiterar, enfatizando, algumas questões já apresentadas por nós em outros fóruns e presentes nos textos de nossa autoria nomeados a frente em nota introdutória.

Antes de tudo cabe questionar, em se tratando da instituição universitária, o uso exacerbado do princípio da economia de custos, que impregna os documentos do Banco Mundial e do BID, mesmo os mais recentes, e subjaz à reforma do Estado e em especial aos diferentes projetos oficiais de autonomia das IFES, e, no caso acima citado, das Universidades Estaduais do Paraná. Segundo as análises de Benakouche (2000), esse princípio estaria deixando, a cada dia, de ser determinante mesmo no campo das decisões de empresas econômico-comerciais.

É o próprio Banco Mundial, em que pese o reducionismo economicista de suas análises, que reconhece os equívocos dessa visão que perpassou seu discurso e sua ação prática durante as últimas décadas:

[...] os argumentos econômicos tradicionais aqui aplicados não levam em conta, em toda sua dimensão, o aporte da educação superior. A análise da rentabilidade considera valiosa a educação



somente quando gera *maiores* ganhos pessoais e maiores *impostos*. É evidente que estes não são os (micos benefícios que pode oferecer à sociedade; de fato, os que tenham alcançado um maior nível educativo podem oferecer melhores condições para criar empresas de tipo social ou econômico, que, por sua vez, podem ter importantes conseqüências para o bem-estar econômico e social da comunidade. (...). Por último, a análise da rentabilidade perde completamente de vista o impacto da pesquisa universitária sobre a economia, benefício social de enorme importância que está precisamente no centro de toda a argumentação a favor do desenvolvimento de sistemas mais vigorosos de educação superior (THE TASK FORCE..., 2000, p. 43-44).

Isto vale para questionar a tese, supostamente fundada na teoria do capital humano, segundo a qual as taxas de retorno social do ensino superior seriam inferiores às da educação básica. Mais uma vez é o próprio Banco que reconhece o grande equívoco cometido por ele e por outras agências financiadoras mundiais.

Desde os anos 80 muitos governos nacionais e organismos financiadores internacionais têm atribuído à educação superior um nível de prioridade relativamente baixo. *As análises econômicas, de olhar estreito - e, em nossa opinião, equivocado -*, têm contribuído para formar a opinião de que o investimento público em universidades e em instituições de educação superior se traduziria em ganhos insignificantes em comparação com os ganhos do investimento em escolas primárias e secundárias; assim como de que a educação superior aumenta exageradamente a desigualdade de ganhos. (...). O Grupo de Estudo está coeso na convicção de que a urgente tomada de medidas para expandir a quantidade e melhorar a *qualidade* da educação superior nos países em desenvolvimento, deveria constituir-se em máxima prioridade nas atividades de desenvolvimento (THE TASK FORCE..., 2000, p. II, grifos nossos).

Por um lado, o reconhecimento de um equívoco; por outro, mais uma vez, com a frase final, estamos em presença da fé na educação, seja ela básica ou superior, como panaceia dos males do subdesenvolvimento. Mais uma vez é a teoria do capital humano subjacente às *recomendações* do Banco, como se o subdesenvolvimento e a própria falta de educação universal, do ensino básico ao superior, não fosse obra de um modelo de desenvolvimento e de relações econômico-financeiras profundamente desiguais.

Na mesma ordem de ideias cabe questionar mais uma vez a tese de que o ensino superior identificar-se-ia mais como um bem de interesse privado do que como um bem de interesse público. Aqui estamos na presença do movimento de criação do *quase-mercado* educacional, que interessa cada vez mais à iniciativa privada das empresas de serviços nacionais e multinacionais, e no qual parecem enquadrar *nossas fundações privadas* no interior das universidades públicas.

Cabe questionar a concepção que faz do mercado e de sua lógica um lugar de autonomia e não da mais total heteronomia, raiz de todo gênero de dependência antiautônoma; que concebe a autonomia, não como autonomia de gestão financeira dos fundos a ela destinados pelo poder público, mas como a liberdade (e obrigação) de as IES públicas proverem junto ao mercado, às empresas públicas ou privadas, mediante venda de serviços, consultorias, e mesmo cobrança de mensalidades, os recursos de sua subsistência, que o Estado não mais lhes garante.

Cabe questionar a competição como sendo, em lugar da outrora respeitada cooperação/emulação, uma qualidade que seria imprescindível ao aumento da produtividade e eficiência acadêmico-científica da universidade. Na lógica da mercantilização dos chamados serviços de educação superior, da educação superior como uma *mercadoria* ou *quase-mercadoria*, da universidade organizada e administrada em termos gerenciais, a competição é estimulada, porque, como diz o Banco Mundial: "Certamente que a competição no setor da educação superior pode redundar em melhora de padrões e em consideráveis vantagens para os estudantes considerados individualmente" (THE TASK FORCE..., 2000, p. 42). A fé do Banco Mundial na competição ainda se revela quando, ao constatar a grande diversificação institucional, provocada pela demanda e pela atração de empreendedores do setor privado, afirma: Isto "faz prever que haverá cada vez maior competição e, em última instância, melhor qualidade" (THE TASKFORCE..., 2000, p. 13).

Cabe, finalmente, questionar o aparato de regulação e controle, indevidamente chamado de avaliação, que, mediante critérios administrativo-gerenciais, serve-se de instrumentos como o Exame Nacional de Cursos, a GED ou mesmo do sistema de avaliação CAPES, para *ranquear*, atribuir meritos, distribuir incentivos financeiros por desempenho, o que implica, no limite, numa visão bastante mercemiria da universidade e dos seus principais agentes.

É oportuno encerrar essas questões e reflexões lembrando o espírito da afirmação de Trow, da Universidade de Berkeley, traduzido por Spagnolo (2000, p. 29), quando aquele analisava o pesado aparato de avaliação e controle do trabalho docente e de pesquisa na universidade inglesa: "Com o novo sistema [afirmava Trow] ter-se-ia atingido o limite da "falta de confiança" nos docentes e pesquisadores e de ingerência estatal no mundo academico".

Na nascente universidade competitiva, como no livre jogo do mercado, docentes e pesquisadores serão todos *jogadores* mais ou menos hábeis e o blefe parecerá necessário e natural.

## Notas

Comunicação apresentada em Mesa Redonda sobre *Reforma Universitária na América Latina*, no Fórum Mundial de Educação (Porto Alegre de 23 a 27/11/01). Uma síntese deste texto foi publicada em edição especial da revista *Caros Amigos* (S. Paulo, n. 9, p. 8-9, 31/10/01) sob o título "Do Jeito Que o Banco Mundial Gosta - Assim é a Universidade Brasileira da Modernização Conservadora". Reúne também ideias e dados presentes em textos nossos elaborados para diversos eventos recentes: a) "Educação Superior no Brasil: caminhos e descaminhos" (II Simposio Internacional sobre Educação Superior, Unisinos, 20 a 22/06/01); b) "Universidades Comunitarias: resistencia à avalanche ultraliberal ou sobrevivencia no mercado do ensino superior?" (Prefacio ao livro, de Mariluce Bittar, *Universidade Comunitaria: uma identidade em construção*, a ser editado pela Ed. da Unijui); e c) "Educação Superior: restrição do público e expansão do privado" (Atelié *Systeme d'enseignement superieur: transformations recentes et debats actuels*, Paris, *Semaine Bresil 2000*, de 16 a 20/10/00).

- 2 *Dearing Report - Higher Education in the Learning Society*, documento solicitado pelo governo inglês ao final da década dominada pelos conservadores de Thatcher e Major, em maio de 1996, e publicado no início do mandato do trabalhista Tony Blair, em 23 de julho de 1997. Trata-se do mais importante documento de diagnóstico e proposições sobre o sistema de educação superior na Inglaterra desde a publicação, em 1963, do *Informe Robbins*.
- 3 No documento do Banco Mundial enviado à Conferência Mundial sobre Educação Superior organizada pela UNESCO em 1998 (BM, 1998), que trata da gestão e do financiamento do ensino superior, afirma-se que a marcante orientação do ensino superior para o mercado, que hoje se verifica em praticamente todos os países, dever-se-ia à "crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal" e que "O ensino superior responde a muitas das condições identificadas por (BARR. 1993, p. 106,345) como características de um bem privado, que pode ser subsumido pelas forças do mercado", isto sendo devido, nos termos desse documento, a condições de competitividade (oferta limitada), exclusividade (frequentemente é obtido por um preço) e recusa (não é requerido por todos), características que não respondem às de um bem estritamente público<sup>3</sup>, mas, sim, a certas características importantes de um bem privado. (...) os consumidores do ensino superior estão razoavelmente bem informados e os fornecedores muitas vezes não o estão - condições ideais para o funcionamento das forças do mercado (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 5).
- 4 Ver BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: 1995.
- 5 O Banco Mundial, em seu Relatório *Higher Education. The lessons of experience*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series Development in Practice, de 1994, sugeria que o custo das IES públicas fosse assumido na seguinte proporção: 70% por conta do Estado e 30% por conta de outras fontes, tais como venda de serviços, de consultorias e inclusive de cobrança de mensalidades dos alunos e de contribuições de ex-alunos.
- 6 Entre os mais conhecidos: a) World Bank. *Higher Education. The lessons of experience*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series

Development in Practice, 1994; b) The Task Force on Higher Education and Society. *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington, D. C. IBRD/The World Bank, 2000; c) George Psacharopoulos. *Higher education in developing countries: a cost-benefit analysis*. Washington, D. C. : The World Bank, Staff Working Paper, n. 440, 1980; d) G. Psacharopoulos, E. Gimenez and J-P Tan. *Financing education in developing countries*. Washington, D. C. : The World Bank, Education and Training Department/Research Division, 1986; e) World Bank/D. Bruce Johnstone (col. Alka Arora and William Experton). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, 1998; e f) Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). *La educación superior en América Latina y el Caribe*. Documento de estrategia. n. EDU-I01 Washington, D.C, 1997.

- 7 BOITES, Hugo. Banco Mundial y Universidad: el fin de la autonomía, el comienzo del nuevo cogobierno. *Reunion de Análisis de las Ciencias, la Educación y la Cultura*, Cuernavaca, Morelos, Mexico, 13.07.96.
- 8 Ver World Bank. *Higher Education*. The lessons of experience. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series Development in Practice, 1994. Segundo o próprio Banco, já em 1994, a universidade no Chile teria em geral ultrapassado em muito a meta de garantir de *outras fontes*, que não o Tesouro do Estado, 30% dos custos com sua manutenção.
- 9 Para uma visão mais ampla das mudanças ocorridas na educação superior na Inglaterra ver, de nossa autoria, *Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa?* In: TRINDADE, Helgio (Org.). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. 3 ed. Petropolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 2001, p 95-117.
- 10 Cf. *contratos de gestão* que deveriam ser celebrados entre as *organizações sociais* (no que deveriam ser transformadas as Universidades Federais) e o governo federal, segundo proposta do Min. Bresser Pereira no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), idéia aproveitada nas propostas do MEC para a Lei de Autonomia Universitária reiteradamente encaminhada ao Congresso.
- 11 Cf. o conceito de *serviço não exclusivo do Estado*, empregado por Bresser Pereira, no Plano Diretor da Reforma do Estado,

em especial referindo-se a Universidades, Institutos de Pesquisa, Hospitais... (1995).

- 12 Vide Anexos I, Tabelas de 1 a 5.
- 13 O número de bolsas da CAPES (principal órgão financiador e único credenciador) para pós-graduação *stricto sensu* no país, para manter em 2001 a mesma proporção sobre o total de matriculados de 1996, deveria ser de cerca de 30 mil em lugar das 20 mil oferecidas. Estima-se em 108 mil os matriculados nos Programas de Mestrado e Doutorado no país no ano de 2001.
- 14 Ver o dossiê sobre as Fundações Privadas na *Revista da Adusp*, n. 22, jul./01, n. 23, set./01 e n. 24, dez/01.
- 15 Ver o processo de expansão de algumas IES privadas que se tornaram, em poucos anos, as maiores do país em número de matrículas de graduação (UNIP, Estácio de Sá, Ulbra, entre outras).
- 16 Vide Anexo II, Tabelas 1 e 2.
- 17 Cf. Anteprojeto de Lei da Autonomia das Universidades mantidas pela Administração Pública do Estado do Paraná. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. A Lei Federal que lhe dá base é a Lei 9.637, de 15 de maio de 1998 (Lei que dispõe sobre as organizações sociais, no interior do Programa Nacional de Publicização).

## Referências

- ADUSP. Dossiê sobre as Fundações Privadas. *Revista da Adusp*, n. 22/24, jul./set. 2001
- BARR, NICHOLAS. *The Economics of the Welfare State*. 2nd edition. Londres: Weidenfeld and Nicholson, 1993. p. 106,345.
- BENAKOUCHE, R. A autonomia universitária no contexto da reforma do aparelho do Estado. *Universidade e Sociedade*, Brasília (DF), v.9, n.19, 28-36, maio/ago., 1999.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). *La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: [s.n.], 1997. Documento de estratégia. n. EDU-101.

BOITES, Hugo. Banco Mundial y Universidad: el fin de la autonomía, el comienzo del nuevo cogobierno. *Reunion de Análisis de las Ciencias, la Educacion y la Cultura*. Cuernavaca, Morelos, Mexico, 13.07.96.

BRASIL. MARE. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasilia: 1995.

DEARING REPORT. *Higher Education in a Learning Society*. London: NCIHE - National Committee of Inquiry into Higher Education. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educollncihe>>. Acesso: em 15 jun 1999.

LAVADOS, M. J. *Discurso de inauguracion del ano academico 1996 "La Creacion del Futuro"*. Santiago (Chile), 07/05/96, p. 2 Disponível em: <<http://www.uchile.cl>> . Acesso em: 17 maio 1996.

LA OMC Y la Ronda del Milenio: los retos de la educación pública-cuestiones de común interés para educadores y trabajadores del sector público. Internacional de la Educación, 200 I. Disponível em: <<http://www.ei-ei.org>>. Acesso em: 30 set. 2001.

PSACHAROPOULOS, G. *Higher education in developing countries: a cost-benefit analysis*. Washington, D. C. : The World Bank, 1980. Staff Working Paper, n. 440.

PSACHAROPOULOS, G.; JIMENEZ, E.; TAN, J-P. *Financing education in developing countries*. Washington, D. C. : The World Bank, Education and Training Department/Research Division, 1986.

SPAGNOLO, Fernando. Avaliação do ensino superior: dez lições da Inglaterra. *Infocapes: Boletim Informativo da CAPES*. Brasilia, v. 8, n.1, p.7-42, 2000.

THE TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY. *Higher Education in Developing Countries: Peril and promises*. Washington, D.C. : IBRD/The World Bank, 2000.

WILLIAMS, Gareth. The market route to mass higher education: British experience 1979-1996. *Higher Education Policy*, v. 10, n. 3/4, p. 275-289, 1997.

WORLD BANK. *Higher Education. The lessons of experience*. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994. Series Development in Practice.

JOHNSTONE, Bruce. *The Financing and Management of Higher Education: A status report on Worldwide Reforms*. [s.I.]: World Bank, 1998.

## Anexo 1 - Financiamento da Educação Superior Pública Federal

Tabela 1 - Gastos dos Recursos Educacionais Vinculados aos Impostos - Valores em R\$ milh5es, a preço de janeiro de 2000 (IGP-DI, FGV).

Ano	Total para a Educação*	Gastos com as IFES**	%Gasto com as IFES
1995	36.079	7.926	22,0
1996	37.632	7.135	19,0
1997	37.587	6.784	18,0
1998	39.297	6.990	17,8
1999	36.341	7.247	19,9

\* Total calculado a partir da metodologia de Barjas Negri apresentada no estudo: *Financiamento da Educação Superior*, Série Documental, Textos para Discussão, MEC/INEP, Brasília, 1997.

\*\*Recursos do Tesouro, incluindo inativos, pensionistas e precatórios. Fonte - ANDIFES.

Elaboração: Nelson Cardoso Amaral - Depto de Física da UFGO.

Tabela 2 - Recursos do Tesouro Nacional aplicados nas IFES em relação ao PIB - Valores em R\$ milh5es, a preço de janeiro de 2000 (IGP-DI, FGV).

Ano	Produto Interno Bruto - PIB*	Recursos das IFES**	%
1995	981.500	7.926	0,81
1996	1.064.894	7.135	0,67
1997	1.103.144	6.784	0,61
1998	1.114.300	6.990	0,63
1999	1.052.620	7.247	0,69

\* IPEA. (2000). *Exibicao de Series em IPEADATA*, Brasília-DF. <http://www.ipeadata.gov.br/ipeaweb/ipe/Nserie?SessionID=1933967395&SERID=3599,17/10/00>.

\*\* Recursos do Tesouro, incluindo inativos, pensionistas e precatórios. Fonte - ANDIFES

Elaboração: Nelson Cardoso Amaral - Depto de Física da UFGO.



Tabela 3 - Recursos do Tesouro Nacional aplicados nas IFES em relação ao PIB, sem inativos, pensionistas e precatórios\* - Valores em R\$ milhões, a preço de janeiro de 2000 (IGP-DI, FGV).

Ano	Produto Interno Bruto - PIB	Recursos das IFES**	%
1995	981.500	5.719	0,58
1996	1.064.894	5.070	0,48
1997	1.103.144	4.704	0,43
1998	1.114.300	4.848	0,44
1999	1.052.620	4.934	0,47

\* Precatórios são as dívidas trabalhistas de exercícios fiscais anteriores.

\*\* Fonte: ANDIFES.

Elaboração: Nelson Cardoso Amaral – Depto de Física da UFGO.

Tabela 4 - Despesas com as IFES relativas às despesas correntes da União, sem inativos, pensionistas e precatórios - Valores em R\$ milhões, a preço de janeiro de 2000 (IGP-DI, FGV).

Ano	Desp. Cor. da União*	Desp. IFES**	%
1995	201.965	5.719	2,83
1996	209.795	5.070	2,42
1997	217.054	4.704	2,17
1998	243.098	4.848	1,99
1999	250.141	4.934	1,97

\* Dados da Execução Orçamentária do Governo Federal, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999. Ministério da Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional.

\*\*Fonte: ANDIFES.

Elaboração: Nelson Cardoso Amaral - Depto de Física da UFGO.

**Tabela 5** - IFES - Despesas com Investimentos e Inversoes Financeiras\*.

Exercicio	Total	indice de Gasto	(%) Em Relação a 1995
1995	260.891.319	100,0	00,0
1996	172.984.623	66,3	- 33,7
1997	168.287.637	64,5	- 35,5
1998	86.552.016	33,2	- 66,8

\* Tribunal de Contas da União - valores constantes de 1998, exclusive os CEFETs.

Fonte: BRASIL/Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação* (Lei 10.172, de 09/01/2001), Brasília, p. 31.

## Anexo II - Graduação

**Tabela 1** - Distribuição de matriculas por dependencia administrativa-1998-1999.

Ano	Dependencia Administrativa									
	Total	Federal		Estadual		Municipal		Privada		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1998	2.125.000	408.640	19,3	274.934	12,9	121.155	5,7	1.321.229	62,2	
1999	2.377.715	442.835	18,6	303.178	12,8	87.080	3,6	1.544.622	65,0	

Fonte: MEC/INEP *Resultados e Tendencias da Educação Superior* - Brasil. Brasília, agosto 2000.

**Tabela 2** – Taxa de Variação da Matrícula em 30/4 por Dependência Administrativa - Brasil.

Período	Taxa de Variação Percentual				
	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
1987 a 1994	9,8	6,1	78,9	2,2	14,1
1994 a 1999	43,1	21,8	30,7	-8,3	59,1
1994 a 1996	2,5	7,0	4,8	8,8	6,7
1996 a 1999	27,3	13,8	24,7	-15,7	36,3
1998 a 1999	11,8	8,4	10,3	-28,1	16,9

Fonte: MEC/INEP *Resultados e Tendências da Educação Superior* – Brasil. Brasília, agosto/2000.

### Anexo III - Pós-Graduação

**Tabela 1** - Matrículas em Cursos de Mestrado, em dezembro, por Dependência Administrativa.

Ano	Número de Matrículas							
	Total	Dependência Administrativa						
		Federal		Estadual		Privada		
N	N	%	N	%	N	%		
1987	31.717	15.863	50,0	9.797	30,8	6.058	19,1	
1994	46.086	23.298	51,9	15.926	34,5	6.862	14,8	
1996	45.622	23.725	52,0	15.918	34,8	5.979	13,1	
1998	50.931	26.681	57,6	17.312	33,9	6.938	13,6	
1999	56.911	29.337	51,5	18.802	33,0	8.772	15,4	

Fonte: MEC/INEP *Resultados e Tendências da Educação Superior* – Brasil. Brasília, agosto 2000.

**Tabela 2** - Número de Títulos de Mestre por Dependência Administrativa.

Ano	Número de Títulos de Mestre						
	Total	Dependência Administrativa					
		Federal		Estadual		Privada	
	N	N	%	N	%	N	%
1987	3.665	2.060	56,2	1.125	30,6	480	13,0
1994	7.766	4.302	55,3	2.531	32,5	933	12,0
1996	10.499	5.954	56,7	3.167	30,1	1.378	13,1
1998	12.726	7.122	55,9	4.008	31,4	1.596	12,5
1999	15.171	8.607	56,7	4.602	30,3	1.962	12,9

Fonte: MEC/INEP. *Resultados e Tendências da Educação Superior* - Brasil. Brasília, agosto/2000.

**Tabela 3** - Matrículas em Cursos de Doutorado, em dezembro, por Dependência Administrativa.

Ano	Número de Matrículas							
	Total	Dependência Administrativa						
		Federal		Estadual		Privada		
	N	N	%	N	%	N	%	
1987	8.366	2.469	29,5	5.264	62,9	633	7,0	
1994	18.907	6.941	36,7	10.470	55,3	1.496	7,0	
1996	22.198	8.658	39,0	11.559	52,0	1.981	8,0	
1998	26.810	11.251	41,9	13.097	48,8	2.462	9,0	
1999	29.940	13.027	43,5	14.176	47,3	2.737	9,0	

Fonte: MEC/INEP. *Resultados e Tendências da Educação Superior* - Brasil. Brasília, agosto/2000.

**Tabela 4** – Numero de Titulos de Doutorado por Dependencia Administrativa.

Ano	Numero de Titulos de Doutor						
	Total	Dependencia Administrativa					
		Federal		Estadual		Privada	
	N	N	%	N	%	N	%
1987	872	256	29,3	565	64,7	51	5,8
1994	2.107	788	37,3	1.187	56,3	132	6,2
1996	2.985	1.142	38,2	1.636	54,8	207	6,9
1998	3.938	1.420	36,0	2.181	55,3	337	8,5
1999	4.852	1.913	39,4	2.542	52,3	397	8,1

Fonte: MEC/INEP. *Resultados e Tendencias da Educação Superior* - . Brasilia, agosto 2000.

Towards a competitive university: in the conservative modernization the university loses its face, its soul and its historical identities.

#### Abstract

In this paper some ideas and demands of the modern conservative system are discussed, which support actions and politics of the higher educational reform in Brazil, as it has taken place in other countries according to the actual global capitalism. Mechanisms that have been used and predictable consequences for the historical identity of the universities are also presented. Chile and United Kingdom are well-illustrated examples of what may happen in Brazil if the tendency of an accelerated privatization of the higher educational system is maintained with the introduction of a competitive marketing logic in its institutions.

#### Key words

University - Brazil; Higher Education; Privatization.

Rumbo a la Universidad Competitiva: en la modernización conservadora la universidad pierde su rostro, su alma e su identidad histórica.

#### Resumen

En este artículo se identifican las tesis y las exigencias de la llamada modernización conservadora, en las cuales se apoyan las políticas y las acciones de reforma de la Educación Superior en el Brasil, tal como ocurre en otros países del centro y de la periferia del capitalismo globalizado. Además de identificar estas tesis, se demuestran los mecanismos que están siendo implementados, como así también las consecuencias previsibles para la identidad histórica de la universidad. Los ejemplos de Chile y de Inglaterra son ilustrativos acerca de lo que puede ocurrir en el Brasil en caso de mantenerse esa tendencia hacia la acelerada privatización del sistema de educación superior y hacia la introducción de la lógica empresarial en sus instituciones.

#### Palabras-clave

Universidad - Brasil; Educación Superior; Privatización.

Valdemar Sguissardi  
Rua Samuel Neves, 2071, apto 102.  
Vila Independencia  
13418-320 - Piracicaba, SP  
vs@merconet.com.br

Recebido em: 01/04/2002

Aprovado em: 30/04/2002