

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DULCE MARA LANGHINOTTI CARPES

**OS INTELLECTUAIS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO
LULA (2003-2006)**

PONTA GROSSA

2022

DULCE MARA LANGHINOTTI CARPES

**OS INTELECTUAIS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO
LULA (2003-2006)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos

PONTA GROSSA

2022

C297 Carpes, Dulce Mara Langhinotti
Os intelectuais e a reforma da educação superior do governo Lula: (2003-2006) / Dulce Mara Langhinotti Carpes. Ponta Grossa, 2022.
287 f.

Tese (em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos.

1. Governo Lula. 2. Educação Superior - Mantenedores. 3. Intelectuais. 4. Educação Superior - Reforma educacional. 5. Educação Superior - Grupo de trabalho. I. Campos, Névio de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.981



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

DULCE MARA LANGHINOTTI CARPES

OS INTELECTUAIS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO LULA (2003-2006)

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Ana Paula Hey - USP

Prof. Dr. Claudio Suasnabar - UNLP – Ar

Profa. Dra. Maria Julieta Weber Cordova - UEPG

Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior- UEPG

Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira - UFMS

Prof. Dr. Niltonci Batista Chaves - UEPG - Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Nevio de Campos, Professor(a)**, em 07/07/2022, às 16:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ORiomar Skalinski Junior, Professor(a)**, em 07/07/2022, às 16:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1045502** e o código CRC **629EF9B6**.

Não há democracia sem verdadeiro contrapoder crítico.
O intelectual é um contrapoder, e de primeira grandeza [...]

Eu preferiria, evidentemente, que os intelectuais tivessem estado, todos sempre, à altura de imensa responsabilidade histórica que lhes cabe [...]

[...] Se não tenho nenhuma indulgência para com os intelectuais “irresponsáveis”, gosto ainda menos desses responsáveis “intelectuais”, polígrafos polimorfos, que expelem sua produção anual entre dois conselhos de administração, três coquetéis para a imprensa algumas participações na televisão

(BOURDIEU, 1998b)

RESUMO

Os intelectuais e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula (2003-2006) são o objeto desta tese, cujo objetivo consiste em analisar as tomadas de posição dos intelectuais ligados à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e dos intelectuais vinculados ao GT11 - Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Intenta-se, em termos específicos: 1) contextualizar a constituição dos grupos de trabalho que compuseram o campo político durante o processo de elaboração das versões da Reforma Universitária e expor as principais ideias que deveriam orientar a Educação Superior no Brasil; 2) explicitar as estratégias de ações e as ideias defendidas pelo grupo ligado à ABMES, notadamente sua intervenção no Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior e na Revista Estudos; 3) indicar as tomadas de posição dos agentes do GT11 da ANPEd em relação à proposição do MEC e às ideias defendidas pela ABMES. Esse delineamento está circunscrito ao seguinte problema: de que maneira se deu o processo da Reforma da Educação Superior promovida sob a liderança do Ministério da Educação, assim como, de que modo ocorreram as tomadas de posição dos intelectuais ligados aos dois espaços institucionais. Esta pesquisa amplia o escopo dos estudos já existentes, notadamente ao fazer uma abordagem das disputas entre os grupos que defenderam uma educação superior pública e aqueles que buscaram a inserção do setor privado no contexto da Reforma da Educação Superior, à luz da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Enfim, esta tese sublinhou a intervenção política dos intelectuais, isto é, suas tomadas de posição perante a questão da Educação Superior. Embora os integrantes dos dois grupos se exprimissem em nome de uma expertise sobre os problemas fundamentais da Educação Superior, eles promoviam as ações a partir de suas posições institucionais e ideológicas. De uma parte, o grupo ligado à iniciativa privada tecia críticas às ações do MEC em nome do que dizia ser a mais atualizada concepção de ensino superior, porém, deixava de mencionar seus vínculos diretos à ABMES e indiretos à Confederação Nacional da Indústria, isto é, omitiam sua própria subordinação às forças exteriores (heteronomia). De outra, o conjunto do GT11 fazia críticas às ações do MEC, tal como aos intelectuais vinculados às instituições privadas de ensino superior, sem deixar de utilizar a dimensão simbólica do mundo acadêmico, para reivindicar o direito e a prerrogativa de dizer o que seria o ensino superior (autonomia). Apesar disso, a composição das mudanças na Educação Superior, seja ao olharmos as diversas versões da reforma, seja ao observarmos as medidas provisórias, indica que as forças econômicas e políticas, mediante a cooptação dos experts, sobrepuseram-se ao poder dos intelectuais críticos, cujo resultado é um intenso processo de privatização do ensino superior que se configurou ao curso das duas primeiras décadas do século XXI.

Palavras-chave: Intelectuais. Reforma da Educação Superior. Governo Lula. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Grupo de Trabalho Política da Educação Superior da ANPEd.

ABSTRACT

The intellectuals and the Reform of Higher Education of the Lula Government (2003-2006) are the object of this thesis, whose objective is to analyze the positions taken by intellectuals linked to the Brazilian Association of Higher Education Maintainers (ABMES) and linked to GT11 - Policy of Higher Education of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPEd). It is intended, in specific terms: 1) to contextualize the constitution of the working groups that made up the political field during the process of elaborating the versions of the Academic Reform and to expose the main ideas that should guide Higher Education in Brazil; 2) to clarify the strategies of action and the ideas defended by the group linked to ABMES, notably its intervention in the National Forum of Free Initiative in Education and in the "Estudos" Magazine; 3) to indicate the positions taken by ANPEd WG 11 agents in relation to the MEC's proposition and the ideas defended by ABMES. This delineation is limited to the following problem: how did the process of the Higher Education Reform promoted under the leadership of the Ministry of Education (MEC) take place, as well as how did the intellectuals linked to the two institutional spaces take a position. This research expands the scope of existing studies, notably by approaching the disputes between the groups that defended a public higher education and those that sought the insertion of the private sector in the context of the Higher Education Reform, under the light of the theory of the fields from Pierre Bourdieu. Finally, this thesis underlined the political intervention of the intellectuals, that is, their positions in relation to the issue of Higher Education. Although the members of the two groups expressed themselves in the name of an expertise on the fundamental problems of Higher Education, they promoted actions from their institutional and ideological positions. On the one hand, the group linked to the private sector criticized MEC's actions in the name of what it said was the most up-to-date concept of higher education, however, it failed to mention its direct links to ABMES and indirect links to the National Confederation of Industry, that is, omitted their own subordination to outside forces (heteronomy). On the other hand, the group of GT11 criticized the actions of the MEC, as well as the intellectuals linked to private institutions of higher education, without ceasing to use the symbolic dimension of the academic world, to claim the right and prerogative to say what would be higher education (autonomy). Despite this, the composition of the changes in Higher Education, whether when looking at the different versions of the reform, or when looking at the provisional measures, indicates that economic and political forces, through the co-option of experts, overcame the power of critical intellectuals, whose result is an intense process of privatization of higher education that took shape during the first two decades of the 21st century.

Keywords: Intellectuals. Reform of Higher Education. Lula's Government. Brazilian Association of Higher Education Maintainers. ANPEd Higher Education Policy Working Group.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Ministros da Educação e respectivos Secretários de Educação Superior (SESu) - 2003-2006	47
QUADRO 2 - Documentos governamentais e eventos relativos à Reforma Universitária (2003-2006).....	50
QUADRO 3 - Integrantes do GTI, conforme Decreto de 20 outubro de 2003	58
QUADRO 4 - Integrantes do GT criado pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque (dez. 2003)	64
QUADRO 5 - Integrantes do Grupo Executivo e de Assessoramento Técnico criado por Tarso Genro - (fev. 2004)	71
QUADRO 6 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 33).....	146
QUADRO 7 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 34).....	153
QUADRO 8 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 35).....	165
QUADRO 9 - Coordenadores dos espaços de discussão sobre a reforma universitária no âmbito do GT11 entre 2003 e 2006	192
QUADRO 10 - Artigos do GT11 selecionados na 26ª Reunião Anual da ANPEd em 2003 .	202
QUADRO 11 - Artigos do GT11 selecionados na 27ª Reunião Anual da ANPEd em 2004 .	209
QUADRO 12 - Artigos do GT11 selecionados na 28ª Reunião Anual ANPEd em 2005.....	213
QUADRO 13 - Artigos do GT11 selecionados na 29ª Reunião Anual ANPEd em 2006.....	221
QUADRO 14 - Síntese das posições defendidas pela ANPEd (GT11) e ABMES	225
QUADRO 15 - Documentos selecionados nas edições da RBE publicados entre 2003 e 2006	239
QUADRO 16 - Síntese das posições defendidas pelo GT11.....	247
QUADRO 17 - Organização dos trabalhos sobre a Reforma Universitária do governo Lula publicados no Brasil entre os anos 2003 -2020.....	282
QUADRO 18 - Integrantes Da Comissão Especial De Avaliação - CEA (Abril - 2003)	285

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABIPTI	Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica e Inovação
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANAFI	Associação Nacional das Faculdades Isoladas
ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BDTD	Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES C&T
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CF	Constituição Federal
CIPEDS	Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo Nacional de Financiamento Estudantil
GT	Grupo de Trabalho
GT11	Grupo de Trabalho Política da Educação Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NUPES	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PL	Projeto de lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público-Privada
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIES	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
RBE	Revista Brasileira de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS TOMADAS DE POSIÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	34
1.1 A gestão de Cristovam Buarque: as primeiras tomadas de posição	51
1.2 A gestão de Tarso Genro: as novas tomadas de posição e a política de apaziguamento	70
1.2.1 As estratégias de ação e as versões do Anteprojeto da Reforma.....	80
1.3 A gestão de Fernando Haddad: consolidando as tomadas de posição.....	86
1.4 Uma síntese do capítulo.....	95
2 AS TOMADAS DE POSIÇÃO DO GRUPO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR	101
2.1 A Confederação Nacional da Indústria e a Reforma da Educação Superior	103
2.2 O Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior e a Reforma da Educação Superior	118
2.2.1 As primeiras considerações à Reforma da Educação Superior.....	127
2.2.2 A reafirmação das recomendações à Reforma da Educação Superior.....	136
2.3 A Revista Estudos e a Reforma da Educação Superior	145
2.4 Uma síntese do capítulo.....	175
3 AS TOMADAS DE POSIÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA ANPED.....	182
3.1 A formação do grupo da ANPED: origens sociais e institucionais	182
3.1.1 A composição da direção do GT Política da Educação Superior (2003-2006)	192
3.2 As Reuniões da ANPED: uma das estratégias de crítica à Reforma da Educação Superior	199
3.2.1 Vigésima Sexta Reunião Anual da ANPED (2003): combatendo mudanças e defendendo direitos.....	200
3.2.2 Vigésima Sétima Reunião Anual da ANPED (2004): entre democratização, autonomia e subserviência	207
3.2.3 Vigésima Oitava Reunião Anual da ANPED (2005): entre regulação e mercantilização, entre interesses públicos e privados	213

3.2.4 Vigésima Nona Reunião Anual da ANPEd (2006): reformas consentidas e suas controvérsias.....	220
3.3 A produção de documentos institucionais: outra estratégia de crítica à Reforma da Educação Superior	226
3.3.1 Os posicionamentos da ANPEd: sistema articulado e educação entendida como bem público.....	226
3.3.2 A nota pública da ANPEd e da SBPC: entre impactos do keynesianismo e da globalização.....	233
3.4 Os artigos na Revista Brasileira de Educação: entre os impactos da regulação e da mercantilização	238
3.5 Uma síntese do capítulo.....	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	250
REFERÊNCIAS	259
APÊNDICE A - FONTES.....	273
APÊNDICE B - ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE A REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE OS ANOS 2003 -2020	281
APÊNDICE C - INTEGRANTES DA COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO (CEA)	284

INTRODUÇÃO

Os intelectuais e a Reforma da Educação Superior¹ do governo Lula (2003-2006) são o objeto desta tese. De modo mais preciso, trata-se de explicitar as tomadas de posição dos intelectuais ligados à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e vinculados ao GT11 - Política da Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Assim sendo, como se deu o processo da Reforma da Educação Superior, promovida sob a liderança do Ministério da Educação (MEC), bem como as tomadas de posição dos intelectuais ligados à ABMES e ao GT11 da ANPEd, consistem no problema desta pesquisa. Este recorte privilegia dois grupos que estavam em disputa no campo intelectual, sem deixar de reconhecer a existência de uma pluralidade de outros agentes e outras instituições que também participavam dessa arena política, como por exemplo, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Academia Brasileira de Ciências (ABC) e tantas outras específicas de cada área de conhecimento. Não obstante, os demais grupos e suas intervenções no campo intelectual não são objetos de análise, embora possam aparecer de modo lateralizado em algum momento nesta pesquisa.

Este recorte nos dois grupos é resultado de um longo processo de cotejamento das fontes de pesquisa e interlocuções com as leituras realizadas pelos avaliadores em diferentes momentos da elaboração desta tese. A primeira organização previa uma análise da reverberação da Reforma entre os integrantes da ABMES, ANDIFES, ANPEd e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). No momento da qualificação, havíamos delimitado sem a ANDIFES e um recorte apenas no GT11 da ANPEd. Em seguida, optamos por privilegiar apenas a ABMES e o GT11 da ANPEd, considerando que expressam uma certa clivagem do que denominamos a defesa da educação superior pública estatal e educação superior privada. Essa cisão não implica na consideração ou no pressuposto que havia uma afinidade total e absoluta entre os agentes e as instituições que compunham a ABMES, assim como entre aqueles que se vinculavam ao GT Política da Educação Superior, nem implica que a controvérsia ao redor da Reforma seja tão somente à divergência entre o público e o privado. No entanto, o enfoque desta tese privilegia esse dissenso que é recorrente na história da educação brasileira, como bem evidenciam o dossiê “O público e o privado na educação brasileira: O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos

¹ Reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático, para responder a determinados problemas da área (DIAS SOBRINHO, 2007).

anos de 1980” (BONAMINO, 2003)² e o texto “O público e o privado na educação superior: uma contribuição para a revisão de conceitos” de Cristina Fioreze e Júlio César Godoy Bortolin (2020).

A fim de construir um processo argumentativo para fundamentar os pressupostos desta pesquisa, define-se que o objetivo geral consiste em analisar as tomadas de posição dos intelectuais ligados à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e dos intelectuais vinculados ao GT11 - Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Dessa forma, em termos específicos, busca-se: 1) contextualizar a constituição dos grupos de trabalho que compuseram o campo político durante o processo de elaboração das versões da reforma universitária e expor as principais ideias que deveriam orientar a educação superior no Brasil; 2) explicitar as estratégias de ações e as ideias defendidas pelo grupo ligado à ABMES, notadamente sua intervenção no Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior e na Revista Estudos; 3) indicar as tomadas de posição dos agentes do GT11 - Política da Educação Superior da ANPEd em relação à proposição do MEC e às ideias defendidas pela ABMES.

Este objeto de pesquisa está circunscrito ao movimento empreendido pelo MEC, entre 2003 e 2006, que remete a dois grandes problemas que subjazem a história da educação em geral, mas especialmente a educação superior no Brasil, a saber: a relação entre Estado e intelectuais³ e o problema do acesso ao ensino superior⁴. Assim sendo, ao longo dos capítulos esses aspectos ganham contornos mais precisos, à medida que visualizamos como os dois grupos se posicionam em relação ao papel das instituições universitárias e do Estado. A controvérsia em torno da Reforma indica a complexidade dessa agenda, pois as disputas acerca da educação superior e das políticas públicas para esse nível de ensino podem ser observadas

² Há outros 3 dossiês publicados nesta edição da Revista Brasileira de História da Educação (2003, v. 3, n. 1), a saber: “Construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial”, de Tereza Fachada Levy Cardoso; “A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930”, de Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi; e “Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira”, Libânia Nacif Xavier.

³ Diversas obras retratam esse problema no contexto brasileiro. Entre tantos, assinalamos “Intelectuais à brasileira” (2001), onde podemos acessar “Poder, sexo e letras na República Velha”, publicado originalmente em 1977, “Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45), publicado pela primeira vez em 1979, além de outros textos, como por exemplo, “Intelectuais Brasileiros” em que o autor apresenta uma síntese do que denomina de “fornada expressiva de obras de fôlego a respeito dos intelectuais brasileiros” do último quartel do século XX (MICELI, 2001, p. 371). Além disso, ressaltamos as coletâneas “O papel do intelectual hoje” (2004) organizada por Izabel Morgato e Renato Cordeiro Gomes; e “Intelectuais e Estado” organizada por Marcelo Ridenti, Elide Rugai Bastos e Denis Rolland (2006). Essa nota não pretende indicar a lista de obras que tratam desse problema, mas apenas chamar atenção que é objeto de uma diversidade de pesquisas.

⁴ Debate recorrente na história da educação superior, como percebemos em Luiz Antônio Cunha (1982; 1988). No momento da Reforma do governo Lula, foi objeto de forte debate, como veremos nos capítulos desta tese.

em diferentes momentos no Brasil, como mostram estudos de história e de história da educação⁵.

Essa sistematização também está circunscrita ao conjunto de pesquisas que tratam da Reforma Universitária⁶ do governo Lula, particularmente dissertações, teses e artigos científicos. Como forma de reconstituir o processo histórico dos conceitos que serão utilizados e de modo a familiarizar-se com o que já foi investigado sobre a temática e o objeto, o percurso da revisão de literatura foi realizado inicialmente a partir de buscas pelas produções acadêmicas indexadas no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O período escolhido para busca dos estudos, nas referidas bases, compreendeu o espaço temporal entre 2003 e 2020, considerando o início dos debates sobre a referida reforma e as possíveis pesquisas publicadas até a organização da escrita desta tese.

Entretanto, como forma de ampliar as buscas, optamos por acessar também a base de dados do Google Acadêmico. A estratégia de busca realizada foi “intervenções dos intelectuais no processo de reforma universitária do governo Lula”. A opção por acrescentar esse banco de dados nas buscas é justificada pelo acesso simples e abrangente propiciado pela referida plataforma, na qual são encontrados artigos, teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, universidades e outras entidades acadêmicas, revisadas por pares (MARTINS, 2014). Os artigos acadêmicos foram encontrados no Google Acadêmico e no portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). No Google Acadêmico, na busca das produções utilizou-se como filtro a opção “pesquisa avançada” e a estratégia de busca realizada foi “reforma universitária do governo Lula”. Do total de produções encontradas, foram eliminadas as que se repetiam e/ou se apresentavam em contextos diferentes do nosso objeto.

A partir das bases mencionadas, foram selecionadas as teses, dissertações e artigos científicos que tratam da reforma universitária e que, em suas análises, trazem dados e reflexões

⁵ Há um conjunto significativo de obras que indicam o estado do conhecimento acerca do ensino superior no Brasil, entre os quais destacamos: “A universidade temporã: da Colônia à Era de Vargas” (1980); “A universidade crítica: o ensino superior na República populista” (1982); “A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior” (1988) todas de Luiz Antônio Cunha; “Universidade no Brasil: das origens à construção” (2000) de Maria de Lourdes Fávero; “A modernização da universidade e a transformação da *intelligentia* universitária” (2002) de Maria de Fátima de Paula. Em termos gerais, “Universidade em ruínas na república dos professores” (1999), coletânea organizada por Héglio Trindade traz uma visão do estado da educação superior na virada entre séculos XX e XXI. “Universidade Brasileira no século XXI” (2009) de Valdemar Sguissardi. Ao longo da tese cotejamos com essas e outras obras.

⁶ Diante dos diferentes termos utilizados para este nível de ensino, nesta pesquisa utilizamos o termo Educação Superior, sendo a nomenclatura utilizada pela LDB 9.394/96, a qual abrange ensino-pesquisa-extensão, orientação, formação de professores, formação continuada, entre outros. A expressão ensino superior aparecerá, entretanto, como forma de referir-se preferencialmente às instituições de ensino superior, ou ao ensino superior privado. Os termos “Reforma Universitária” e “Educação Superior” aparecem em minúsculo quando referenciados por nós.

que podem contribuir com a discussão aqui delimitada. Optou-se por selecionar também estudos que, mesmo por meio de um único capítulo, pudessem nos trazer reflexões, ou pela possibilidade de consulta às referências utilizadas.

Parte dos estudos encontrados, que entendemos contribuir sobremaneira com a presente pesquisa, são sinteticamente apresentadas na sequência do texto. A compilação mais detalhada da revisão de literatura está disponibilizada ao final da tese (Apêndice A). Já o diálogo direto ocorrerá durante as análises em cada capítulo da tese.

No conjunto das produções que tivemos acesso, para além das dissertações e teses selecionadas, escolhemos artigos de pesquisadores brasileiros que se ocuparam em debater a reforma universitária do governo Lula. Dentre os artigos selecionados estão: “Reforma da Educação Superior do governo Lula e Educação a Distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?” de Kátia Regina de Souza Lima (2004a) e “Governo Lula: ‘neoliberalismo requeitado e requintado’. Elementos políticos da reforma da educação superior” também de Lima (2004b); “Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais” de Roberto Leher (2003); “A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula” de Héliog Trindade (2004); “Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento” de Deise Mancebo (2004); “A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?”, de João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi (2005); “A Reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação” de Celia Regina Otranto (2006); “PROUNI: democratização d o acesso às instituições de ensino superior?” de Afrânio Mendes Catani, Ana Paula Hey e Renato de Souza Porto Gilioli (2006); “A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula” de Regina Maria Michelotto, Rúbia Helena Coelho e Maria Amélia Sabbag Zainko (2006); “Crise e Reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente” de Deise Mancebo, Olgaíses Maués e Vera Lucia Jacob Chaves (2006); “Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro” de Valdemar Sguissardi (2006); “SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” de Gladys Barreyro e José Carlos Rothen (2006); “Todos ganham? “Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula” de José Rodrigues (2007); “Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária” de Valdemar Sguissardi (2008); “Os participantes na elaboração das políticas para a educação superior no

primeiro governo Lula” de Gladys Barreyro (2009); “Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil - 2002-2012” de Valdemar Sguissardi (2014); “Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade” de Suely Ferreira (2015); “O capital e as universidades federais no governo Lula: o que querem os industriais?” e “Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)” de Allan Kenji Seki (2014; 2020); de Ana Paula Hey, “Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil” (2008a), “Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil” (2008b) e “Elites, no plural” (2017).

Os estudos mencionados destacam as contradições dos modelos de expansão adotados pelo Estado, na última década do século XX e primeira década do XXI. Tendo em vista a referida literatura, foram selecionados aqueles que apontam e debatem pontos considerados polêmicos no processo da Reforma Universitária do governo Lula. Nesse sentido, nas pesquisas de Catani, Hey e Gilioli (2006) observam-se críticas ao programa considerado “carro chefe” do governo Lula para a Educação Superior, que foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído por meio de Medida Provisória (MP)⁷ no ano de 2004. O PROUNI, como objeto de estudo, foi apontado como perspectiva de ampliação do acesso à educação superior.

Contudo, as análises “invariavelmente questionam a sua eficiência como política pública, pois a sua concepção é pouco consistente no que tange à permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização” (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 194). Ao referir-se ao PROUNI, Silva Júnior e Sguissardi (2005) advertem que esse constitui-se numa falsa democratização, ademais, uma forma de inserção precária dos pobres no espaço privado, contribuindo para a manutenção da estratificação social existente no país. Mancebo (2004) ressalta que o programa não garantiu qualidade para a educação superior, visto que não contemplou a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, abrindo espaço para uma esfera pública não-estatal.

A Revista “Universidade e Sociedade”, publicada em junho de 2006, trouxe em sua capa a frase: “Final de mandato presidencial: O balanço é negativo”. Nesta edição (n. 38), foi publicado o artigo “Desvendando a política da educação superior do governo Lula”, da pesquisadora Celia Regina Otranto. Para Otranto (2006), mesmo que o MEC tenha divulgado

⁷ A Medida Provisória é uma providência adotada pelo presidente da república que adquire imediata força de lei e destinar-se-ia a atender a necessidade relevante e urgente. Deve ser convertida em lei pelo Congresso no prazo de 30 dias de sua publicação. Não sendo aprovada nesse prazo, perde eficácia, caso não seja reeditada (STEINMETZ, 2004).

três documentos sobre a Reforma, os marcos principais desta já tinham sido criados e instituídos legalmente. À época, ressaltou a pesquisadora que a identidade da instituição universitária brasileira se encontrava seriamente ameaçada, visto que conceitos do Banco Mundial (BM), que associavam a autonomia universitária à lógica empresarial presentes na proposta de reforma da educação superior no governo FHC, também permeavam o projeto da reforma do governo Lula.

Roberto Leher, em publicação no Caderno ADUNICAMP, apontou os pontos de divergência que permearam as discussões da reforma, considerados por ele, como linhas de força. Dentre eles, destacam-se a consolidação do eixo privado como o vetor do fornecimento da educação superior e a conversão da educação tecnológica em um braço da ação empresarial, isto é:

A hipertrofia do controle governamental (produtividade, eficiência e ideologia, reguladas por meio da avaliação) e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica (ADUNICAMP, 2005, p. 5).

Outro estudo que compõe o quadro de contradições identificadas nos modelos de expansão da educação superior, adotados no período mencionado, intitula-se “Reforma Universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro”, do pesquisador Valdemar Sguissardi. Vale mencionar que o referido pesquisador integrou a equipe de intelectuais convidados, à época, para a elaboração do Projeto de Governo do Presidente Lula, destinado à educação superior. De acordo com Sguissardi (2006), a última etapa de aprovação do Projeto de Lei (PL) da Reforma Universitária do governo Lula, que tramitou no Congresso Nacional no ano de 2006, caracterizou-se por haver menos rupturas e mais continuidades no que tange a educação superior, entre o governo de FHC e o governo Lula. Ressalta o mesmo autor que o projeto em tramitação, em 2006, no Congresso Nacional, mesmo que precedido de discussão pública, não se alinhava ao plano do governo para a educação superior. Observou ainda, que o projeto não avançou em pontos importantes relativos à autonomia e ao financiamento das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), destarte, constantes na versão anterior do MEC. O estudo concluiu que, se aprovado o projeto no Congresso Nacional, apresentaria seguramente mudanças de caráter neopragmático e efficientista da reforma em curso no país, desde o final da década de 1990.

De modo geral, a bibliografia encontrada aponta que, nas primeiras décadas do século XXI, houve um crescimento da educação superior no Brasil, porém, acompanhado de mudanças que suscitaram críticas no campo da produção acadêmica e dúvidas quanto à postura adotada

pelos agentes do governo e ao resultado obtido por elas. Apesar de existir um número considerável de produções científicas que tratem da reforma em questão, não foram encontradas, até o momento, publicações que fixaram o olhar especificamente no objeto e na temática com as lentes aqui propostas, isto é, que têm em seu escopo, retratar as disputas entre os dois grupos mencionados em torno da Reforma da Educação Superior do governo Lula.

Assim, destaca-se a não localização de estudos que se ocupam dos posicionamentos destes grupos de intelectuais no processo da reforma universitária ocorrida no governo Lula. Tampouco, encontramos produções que, no referido processo, analisam a atuação dos intelectuais na perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu. Ao considerar que nosso objeto de estudo se insere em um campo permeado por tensões e pela existência de fronteiras que permeiam a história da educação, é importante observar que as reflexões, contidas nesta tese, também perpassam pela elaboração de políticas públicas na esfera da educação superior. Para que possamos restituir uma noção pormenorizada do *locus* em que se desenrolaram os trâmites da reforma universitária, lançamos mão dos conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Entendemos que as conceituações e reflexões do trabalho sociológico de Bourdieu, a começar pela definição de campo, empreendida para compreender a estrutura e os agentes sociais, remetem a pensar o objeto ou fenômeno de forma relacional e dinâmica.

Nessa direção, a noção de campo é utilizada para nominar espaços (microcosmos) sociais relativamente autônomos, mas ao mesmo tempo submetidos a leis do mundo mais amplo (macrocosmo). Os campos são “definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e constituídos por redes de relação ou oposições entre os atores sociais que são seus membros” (BOURDIEU, 2015, p. 88). A estruturação dos campos é dada pelas relações de força entre os agentes, os quais lutam pelo domínio no interior do campo. Esse microcosmo possui regras, princípios, características e hierarquias que lhe são próprias. Nesse espaço onde evidenciam-se as correlações de forças, os agentes procuram se apropriar de posições estratégicas. De modo geral, o campo pode ser compreendido como um microcosmo autônomo dentro de um macrocosmo social.

Durante os anos de 2003 a 2006, em virtude dos debates acerca de um projeto de reforma universitária anunciado pelo governo Lula, estabeleceu-se um longo processo de discussões e tramitações sobre uma nova lei que passaria a orientar a educação superior no Brasil, a qual viria alterar a lei vigente no país, desde 1968. Nesse sentido, a reverberação da Reforma se deu no que chamamos de campo intelectual, cuja definição é assim sintetizada por Bourdieu (2007, p. 465):

Universo relativamente autônomo, onde se elaboram, na concorrência e no conflito, os instrumentos de pensamento do mundo social objetivamente disponíveis em um dado momento do tempo e onde se define, ao mesmo tempo, o campo do pensável politicamente ou, se preferirmos, a problemática legítima.

Como elucidada o autor, o campo intelectual aglutina uma disputa relacionada ao campo do pensável, intrínseco e original ao campo de atuação dos intelectuais. Nesse campo, estão contidos aqueles que pensam a política e, ao mesmo tempo, aqueles que pensam e atuam no campo da política. Nesse espaço, inúmeros agentes e instituições se fizeram presentes no contexto da Reforma da Educação Superior do governo Lula, mas nos interessa apenas as tomadas de posição dos dois grupos já assinalados. No caso, os rumos da educação superior são os móveis de disputa no campo intelectual. Gisèle Sapiro assinala que “situado na intersecção do campo político e dos campos de produção cultural específicos, o campo intelectual participa do campo de produção ideológica”. Este campo, conforme a autora, toma como objeto “a tensão entre estas duas definições, política e profissional” (SAPIRO, 2012, p. 21). Trata-se de uma condição ambivalente do agente social ou do intelectual, pois de algum modo aqueles vinculados à ABMES e ao GT Política da Educação Superior da ANPEd representam o campo acadêmico (pertencem a esse espaço social) e assumem posições ideológicas ou simbólicas à medida que participam de espaços marcadamente políticos (posicionam-se no campo político e no campo intelectual), embora com diferenciação entre eles. O aspecto político, que marca a definição de intelectual, estaria associado ao processo de composição de comissões do próprio Estado, de Fóruns ou na redação e publicação de artigos em órgãos ligados à ABMES e à ANPEd, à proposição de uma análise, uma direção societária, isto é, a tomadas de posição no campo intelectual. Já o aspecto profissional seria a condição de origem desses personagens, em geral, o espaço acadêmico. Essas duas facetas remetem ao problema da autonomia e heteronomia das ações dos intelectuais. Assiste-se a um processo de diferenciação e especialização das atividades sociais com o progresso da divisão do trabalho, assim como a existência de espaços próprios de consagração dos intelectuais, isto é, o espaço acadêmico no caso dos agentes desta tese. Neste embate se coloca a condição da relação entre os agentes ligados à ABMES ou ANPEd e os interesses de outros campos sociais, especialmente do campo econômico e do campo político. De um lado, pode-se dizer que os especialistas ligados a ABMES se colocam em contraposição ao campo político (ao Estado), reivindicando uma certa autonomia. Porém, ao mover-se nas entranhas dos interesses do mercado do ensino superior privado condiciona sua autonomia aos interesses do campo econômico. De outro, os agentes do GT11 reivindicam uma autonomia relativa em relação ao campo político e ao campo

econômico, utilizando-se do espaço acadêmico como lugar de consagração para sustentar-se em oposição à contenda protagonizada pela agenda do MEC e pela ABMES.

Mesmo que haja similaridades com outros espaços, o campo intelectual se diferencia pela heterogeneidade, tendo em vista que congrega, dentro dele, outros campos que ajudam a defini-lo. Nesse universo, enfrentam-se indivíduos e grupos de diferentes espaços sociais, quais sejam, literário, artístico, político, sindical, midiático, acadêmico, empresarial, religioso, entre outros (SAPIRO, 2012). A relação de aproximação que se estabelece entre este e outros campos de produção cultural se deve à circulação de agentes e à natureza do capital movimentado entre eles. No que se refere a esse capital, resalta Bourdieu que consiste num capital simbólico, não medido por sucesso comercial, ou consagração social, mas obtido por consagrações que podem ter significância apenas no próprio campo. Todavia, sobre a autonomia do campo, o excerto de texto “jamais escapa às imposições do macrocosmo” (BOURDIEU, 2004, p. 21), revela a autonomia relativa que possuem os campos. Em certo sentido, os agentes originários de diversos campos (acadêmico, empresarial, etc.) utilizam-se de algum grau de sua autonomia para definir o que seria mais adequado no processo da reforma proposta pelos agentes políticos (funcionários do Estado).

No processo de construção da Reforma Universitária do governo Lula, enfrentaram-se agentes e grupos pertencentes a campos distintos, na tentativa de fazer prevalecer a versão mais legítima. No decorrer do processo da referida reforma, travaram-se disputas enredadas no campo político, aqui representado pelo MEC, mas também por grupos oriundos de várias instituições. O campo político, segundo Bourdieu (2011, p. 195), pode ser definido como,

um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular.

A definição de campo político diz respeito a um espaço social contido no mundo global, que se constitui permeado por relações, interações e processos particulares. O funcionamento desse microcosmo é orientado por leis próprias. Assim, aquele que almejar entrar no referido espaço, “se compromete tacitamente a eximir-se de certos atos incompatíveis com sua dignidade” (BOURDIEU, 2011, p. 195). Esclarece o autor, que ao se inserir no campo da política, os agentes devem operar mediante uma transformação. Ressalta que existem aptidões que propiciam aos agentes o acesso ao campo político, e que essas são distribuídas desigualmente. Nesse sentido, Bourdieu (2011, p. 197) acrescenta que “certo número de

peçoas, que preenchem as condições de acesso, jogam um jogo particular do qual os outros estão excluídos”.

Nesse campo, o que está em disputa é a imposição legítima dos princípios de visão e divisão do mundo social, assim como o monopólio da capacidade de fazer ver e crer de uma maneira ou de outra. As lutas políticas envolvem disputas intelectuais, em que se opõem pessoas dotadas de poderes simbólicos e armas desiguais, capitais desiguais, nas quais o objeto comum em disputa é o poder sobre o Estado. Na obra “Sobre o Estado” (BOURDIEU, 2014), é possível identificar que Bourdieu contribuiu teoricamente, ao inserir o poder simbólico como dimensão essencial do Estado, haja vista por meio dele realizar-se a imposição das estruturas e dos consensos para a sociedade. De modo geral, o campo político constitui-se num espaço de dominação e conflito, onde os diversos agentes encontram-se envolvidos em lutas pelo domínio do poder simbólico e pelo monopólio da produção de discursos políticos legítimos.

No contexto da reforma universitária, o campo político representou as ações, interlocuções e relações presentes no MEC. Este órgão da administração pública federal possui como competência direta a construção da Política Nacional de Ensino Superior para todo o país e constituiu-se no referido contexto como um dos principais agentes do campo político. A responsabilidade pela produção de uma política oficial de governo fica a cargo da Secretaria de Ensino Superior (SESu), a qual é parte integrante do MEC. As reverberações dessas ações ocorrem no campo intelectual, onde se dá a luta pelo poder simbólico, isto é, o lugar de intervenção dos intelectuais.

Ao abordar os modelos de intervenção política dos intelectuais, Sapiro (2012) observa que, de acordo com uma abordagem relacional e não essencialista, a distribuição dos diferentes modos de intervenção são alicerçados pela conjunção dos seguintes fatores: o capital simbólico, a autonomia frente à demanda política e econômica, e o grau de especialização. À luz dessa premissa conceitual, os agentes integrantes da SESu tenderiam a se situar no campo dominante (SAPIRO, 2012), visto que possuem certa especialização. Todavia, eles atuam mais no campo da heteronomia, em que a “forma mais extrema de dependência à demanda externa é ilustrada pelos intelectuais que escolhem integrar o aparelho ideológico de uma instituição ou partido, abdicando de sua liberdade crítica” (SAPIRO, 2012, p. 24).

Os especialistas consultados pelos dirigentes da referida secretaria se aproximariam da noção de experts ou técnico-políticos, os quais são aqueles que enunciam e anunciam as políticas públicas, bem como as decisões tomadas pelo poder público. Os referidos especialistas (experts) se caracterizam por produzir “diagnósticos ‘neutros’ para a elaboração das políticas públicas (ou para uma organização política ou uma empresa) [devendo] também renunciar em

certa medida a exercer seu espírito crítico e se ajustar à demanda estatal” (SAPIRO, 2012, p. 24).

Ao atuar a serviço do governo ou em outras organizações, esse intelectual tende a se colocar na condição de dominado em relação aos detentores do capital político e econômico. Entretanto, é importante assinalar que a relação entre posição e tomadas de posição não é mecânica, cabendo ao processo analítico mostrar suas nuances, como destaca Bourdieu (2020, p. 93):

[...] a relação que vai das tomadas de posição às posições não é mecânica. A uma posição objetiva no espaço social objetivo não corresponde mecanicamente uma tomada de posição política, religiosa, estética etc. Existe uma autonomia do espaço social que poderíamos qualificar de política em relação às classificações objetivas.

Uma das indicações metodológicas de Bourdieu é produzir uma certa genealogia ou restituição histórica das próprias classificações, como no caso dos intelectuais. Por exemplo, o perfil do intelectual expert surge, no início do século XX, com o desenvolvimento da expertise científica no contexto de elaboração das políticas públicas do *New Deal*⁸.

Ao retomarmos o contexto da reforma, observa-se a presença de agentes com forte relação com o campo econômico, outro polo de poder que se lança na arena de disputa. Na perspectiva de Pierre Bourdieu, o campo econômico é constituído por um conjunto de relações construídas a partir dos agentes que nele se encontram, os quais influenciam o espaço em que estão inseridos. Nesse campo, diferentes agentes ocupam distintas posições, as quais são alçadas tendo em vista a apropriação do capital específico do campo.

Bourdieu (2005, p. 33), ao referir-se ao campo econômico, observa tratar-se de “[...] um campo de lutas destinadas a conservar ou a transformar o campo de forças, um campo de ação socialmente construído onde se afrontam agentes dotados de recursos diferentes”. As relações de força existentes entre as diferentes empresas de produção caracterizam o campo econômico. Considerando que os capitais podem assumir diferentes formas (capital financeiro,

⁸ A expertise surgiu nos EUA, na década de 1930, e seu desenvolvimento esteve diretamente relacionado ao surgimento dos *think tanks*, expressão que pode ser traduzida como centro de pensamento, passando a circular na década de 1950 para designar organizações independentes que se dedicam a realização de pesquisas e geração de conhecimentos relevantes politicamente. Ainda hoje, a presença dessas organizações pode ser sentida pelos números que refletem sua expansão, com 4 mil instituições em 2005 para quase 6,9 mil em 2015 (MCGANN; JONHSON, 2005). Os *think tanks* buscam influenciar governos ou conformar uma certa opinião pública por meio da realização de projetos voltados a políticas públicas (política econômica, política externa, políticas sociais, ambientais, educacionais, entre outras). Na França, a expertise se desenvolveu centralizada no interior da administração pública, característica que limitou a possibilidade da difusão dessa especialidade para outras profissões. No universo francês a expertise foi utilizada para alavancar áreas como o direito, a demografia, estatística ou economia. Por outro lado, na área da sociologia foi utilizada para desenvolver uma postura de contra expertise frente à ascensão da expertise econômica nos anos 1980.

capital cultural, capital tecnológico, capital jurídico, capital organizacional, capital comercial e capital simbólico) e que estes, na atual forma de organização da sociedade, são distribuídos de forma desigual, tem-se no interior desse campo a relação dominante e dominado. O campo econômico impõe a todos (em graus diferentes, conforme suas capacidades econômicas) os fins (o enriquecimento individual) e os meios “razoáveis” de atingi-los. Os agentes criam o campo econômico e conferem a ele certa estrutura, sendo na relação entre as diferentes empresas de produção que se engendram o campo e as relações de força que o caracterizam.

Nesse sentido, Bourdieu (2005, p. 37) esclarece que as forças no interior do campo econômico,

orientam os dominantes em direção a estratégias que têm por finalidade redobrar sua dominação. É assim que o capital simbólico do qual eles dispõem [...] lhes permite recorrer com sucesso a estratégias destinadas a intimidar seus concorrentes, como a que consiste em emitir sinais visando a dissuadi-los [...] Estratégias que podem ser puro blefe, mas que seu capital simbólico torna plausíveis, e portanto, eficazes [...] confiantes na sua força e conscientes de que têm os meios de sustentar uma longa ofensiva [...] De maneira geral, as empresas hegemônicas têm capacidade de impor o ritmo das transformações nos diferentes âmbitos, produção, marketing, pesquisa, etc.

Nesse campo, situado distante de um universo sem gravidade, nos termos de Bourdieu, “os agentes estão diante de um espaço de possibilidades que dependem muito estreitamente da posição que ocupam no campo” (BOURDIEU, 2005, p. 34). Igualmente aos demais espaços sociais, o campo econômico dispõe de especialistas ou experts na disputa simbólica.

No contexto das discussões da reforma universitária, parte dos intelectuais que representavam as instituições privadas de ensino superior, e que produziram conteúdos por meio de suas pesquisas, assumiram a direção das ações da ABMES no Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior e na Revista Estudos. Neste espaço social estavam empresários da educação superior (setor que adquiriu espaço considerável na década de 1990) e um grupo de intelectuais que representava a educação superior privada. Com a finalidade de participar das discussões em torno da Reforma da Educação Superior anunciada pelo governo federal, o referido grupo criou o Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, resultando em tomadas de posição em relação às várias versões de Reforma do governo Lula e na elaboração dos seguintes documentos: “Propostas do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação” (ABMES, 2005a), “Considerações e Recomendações sobre a versão Preliminar do Anteprojeto da Reforma da Educação Superior” (ABMES, 2005b), “Proposições do Fórum da Livre Iniciativa na Educação ao Anteprojeto de Lei da Educação Superior” (ABMES, 2005c).

Dentre as críticas apresentadas pelos intelectuais representantes desse grupo social, foram mencionadas a ausência de representatividade do setor privado quando da elaboração do

Anteprojeto pelo MEC sobre a reforma em curso no país, dentre outros equívocos apontados no que se refere ao papel do MEC enquanto mantenedor e regulador do Sistema da Educação Superior. Ademais, os referidos documentos manifestaram contrariedade a alguns condicionantes relativos à autonomia universitária e aos princípios que feriam a livre iniciativa de atuação na educação superior, como veremos no segundo capítulo desta tese. Essa ação, liderada pela ABMES, deve ser compreendida no interior do campo econômico, em particular no seio da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Tanto no espaço do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, como no espaço da CNI é possível perceber a atuação intelectual. Ao lado do que foi produzido pelo referido Fórum, assinalamos dois documentos da CNI: “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior” (CNI, 2004) e “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior: análise da segunda versão do Anteprojeto” (CNI, 2005)⁹.

As discussões sobre a reforma universitária aconteceram ainda entre os agentes do campo acadêmico. O campo acadêmico, também chamado de científico, constitui-se de capital cultural e simbólico. Segundo Bourdieu, o campo científico é um campo de poder, na medida em que ocorre uma oposição entre o verbalismo do pensamento científico e tecnológico e o relativismo ensinado pelas ciências humanas e sociais, que o leva a caracterizar o campo científico como um campo de poder (BOURDIEU, 2011, p. 17). Ao se desenvolver a noção de campo científico, no entanto, permitiu-se romper com as referências simplistas dada ao mundo social. Para o autor, a disputa no campo do pensável é intrínseca e original ao campo de atuação dos intelectuais. Este espaço social pode ser bem compreendido pela sistematização de Ana Paula Hey (2008a, p. 220), ao dizer que “campo acadêmico é um *locus* de relações que tem como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal”¹⁰. Em nome dessa produção socialmente reconhecida é que esses personagens do GT11 (pesquisadores atuantes prioritariamente nas universidades públicas brasileiras) se lançam à arena política a fim de definir o que seria a direção adequada para a educação superior no Brasil.

No campo acadêmico, em relação às discussões sobre a reforma, mobilizaram-se grupos de intelectuais e entes federados vinculados às IFES, assim como associações científicas e de classe ligadas à educação superior, as quais se posicionaram em defesa da educação

⁹ Nesta tese, a ênfase recai sobre o posicionamento do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior em razão de congregar lideranças diversas que se relacionam com a CNI.

¹⁰ Além das discussões de Ana Paula Hey (2008a) no texto “Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil”, destacamos suas contribuições na obra “Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil” (2008b).

superior pública no país, cuja ênfase desta tese é sobre o GT Política da Educação Superior da ANPEd, (GT11) como já indicamos. Predominantemente, a participação dos intelectuais que atuaram no campo acadêmico ocorreu pela produção de documentos, nos quais se explicitavam posicionamentos em defesa da educação como bem público, pela necessidade de o Estado cumprir com o disposto na Constituição Federal (CF) de 1988, pela manutenção de um sistema público de educação superior com financiamento suficiente para garantir a articulação do ensino, da pesquisa e extensão. Os intelectuais do GT11 demonstravam sua contrariedade em relação à influência mercadológica privatista, advinda dos organismos internacionais e aos marcos da Reforma da Educação Superior, instituídos legalmente até aquele momento. Denunciavam os princípios da autonomia universitária, contidos na proposta do governo Fernando Henrique Cardoso, e que permeavam a reforma em curso no governo Lula, como observaremos no capítulo três.

Como já anunciado, no debate do campo acadêmico destaca-se a presença e a atuação dos intelectuais do Grupo de Trabalho Política da Educação Superior, o qual tem por objeto de suas pesquisas as políticas para a educação superior. Percebe-se que o referido grupo foi atuante no processo de discussões da reforma. Situados no espaço produção acadêmica, ao menos no momento de emissão de seus posicionamentos, os intelectuais das entidades científicas tendem a se situar com maior grau de autonomia em relação ao campo político e ao campo econômico. Ressalta-se, entretanto que pesquisadores do GT11 integraram comissões situadas no âmbito Estado, como veremos no capítulo 1 desta tese.

Esse debate em torno das posições dos intelectuais no contexto da Reforma Universitária do governo Lula está associado aos conceitos de autonomia e heteronomia. No que se refere a autonomia, o termo origina-se de diferentes tradições. Para Bourdieu, a autonomia nos campos não deve ser entendida de forma absoluta, está presente de forma relativa. Sabe-se que a autonomia não é um fator de interesse de toda a sociedade, mas resultante de lutas de interesses específicos de agentes e de instituições, balizadas pelas relações de força entre dominantes e dominados. A autonomia intelectual, de acordo com Sapiro (2012, p. 24), está ligada ao capital simbólico específico, ou seja, “quanto mais um intelectual é dotado de capital simbólico específico, mais ele é capaz de definir, ele próprio, as modalidades de seu engajamento, independente das concepções heterônomas”¹¹.

¹¹ Essa ideia, para além de Sapiro, está nos escritos de Bourdieu. Para acessar uma síntese da contribuição desse sociólogo francês, consultar: CAMPOS, Nívio de. Pierre Bourdieu e a questão dos intelectuais. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-18, 2022.

O intelectual oriundo do espaço acadêmico usa seu capital específico, conquistado por meio da autonomia relativa do campo, para intervir no terreno da política (BOURDIEU, 2004). O intelectual especializado está distante da neutralidade. Seu trabalho político consiste em repensar as categorias de análise do mundo social, bem como a redefinição das problemáticas e dos esquemas de percepção rotineiros. Esse modelo de intelectual associa-se a um campo científico, que atua “fundado no trabalho em equipe e no acúmulo de conhecimentos, inaugurando um novo modo de intervenção política coletiva baseado em trabalhos científicos” (SAPIRO, 2012, p. 48). Isto é, aqui reside o sentido profissional da definição do intelectual. Já a acepção política remete à criação da “Liga dos Direitos do Homem” por ocasião do caso Dreyfus. Ainda ativa, a referida Liga oscila entre engajamentos mais específicos (reflexo da especialização), especialmente no que tange a assuntos jurídicos e intervenções universalistas (SAPIRO, 2012). Nessa perspectiva, na década de 1970, novos grupos de intelectuais surgiram na França, os quais se colocaram à disposição dos dominados (SAPIRO, 2012).

De modo geral, o campo em que ocorreram as discussões referentes à reforma universitária constituiu-se numa arena de disputa entre os integrantes dos campos político, econômico e acadêmico. Essa exposição de posicionamentos dos grupos de intelectuais que debateram a Reforma Universitária do governo Lula nos auxilia a indicar um percurso de análise que busca sustentar a nossa tese.

Ao optarmos pela pesquisa na área de atuação dos intelectuais, faz-se necessário situarmos que a referida acepção intelectual está ligada ao cenário francês do final do século XIX e seus desdobramentos ao longo do século XX. O estudo no campo do pensamento ou das ideias requer que indiquemos as mudanças dessa escrita historiográfica. No cenário francês do final do século XIX, o palco originário da noção de intelectual está relacionado ao caso Dreyfus (CAMPOS, 2015, p. 96-103). No ano de 1898, o texto de Émile Zola, intitulado “*J'accuse*” (Eu acuso), publicado no jornal *Aurore*, denunciou os erros judiciários e o complô do exército francês contra Dreyfus. A publicação da petição resultou no manifesto assinado por muitos escritores franceses, artistas, professores universitários, entre outros, em apoio ao artigo de Zola. À época, o ato coletivo inaugurou uma forma de protesto político e a definição do papel do intelectual. A aparição desta categoria social esteve associada diretamente a percepção “da luta contra o poder, configura[ndo] a ideia da ação como condição mesma da existência dos ‘intelectuais’” (RODRIGUES, 2005, p 399).

Historicamente, o substantivo intelectual fez sua incursão na língua francesa no contexto do caso Dreyfus, momento que essa definição foi objeto de violenta batalha (RODRIGUES, 2005). O caso Dreyfus inaugurou um formato de se fazer protesto político por

meio das vanguardas culturais, no qual os valores morais, a defesa dos direitos humanos e dos colonizados, são utilizados como combate político. Para Rodrigues (2005, p. 401), “a concepção de militância originária do ‘caso Dreyfus’, ou seja, o direito de participar à esfera da ‘pólis’, passa delinear a função social do intelectual”.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma que três particularidades podem ser extraídas da petição de Émile Zola:

A primeira: trata-se de reivindicar o direito ao escândalo (após todas as tentativas fracassadas dos procedimentos legais para despontar a verdade). A segunda: reforça o direito de se agrupar para dar mais força ao protesto (afirmação de uma comunidade política e social). A terceira: autoriza o direito de reivindicar um poder simbólico (proveniente da acumulação de títulos que a maior parte dos assinantes mencionava ao lado do nome) (RODRIGUES, 2005, p. 399).

Observa a autora que os assinantes do manifesto se colocaram em nome da justiça e contra a razão do Estado. Foi nesse contexto que a utilização do termo intelectual passou a circular na França pelos antidreyfusards¹². Entretanto, possuía uma conotação negativa, visto que era utilizado para desprestigiar o adversário. Para Pierre Bourdieu (1996a, p. 155), “o ‘*J'accuse*’ é o auge e a consumação de um processo colectivo de emancipação que progressivamente se foi cumprindo no campo de produção cultural”.

Para Rodrigues (2005), o reconhecimento intelectual é concebido quando sua autoridade, já reconhecida, passa a ser utilizada em favor de uma moral via um ato político. Por meio de manifestos, assinaturas, petições, imprime-se a marca daqueles, cuja função pressupõe crítica social. Complementa a autora que, se por um lado o intelectual tem a função de produzir ideias e formular conhecimentos, por outro lado, pautado nesses mesmos princípios, tende a enunciar a verdade. De tal modo, situa-se entre a produção do saber e a enunciação da verdade, dois polos antagônicos e contraditórios. Em decorrência, assevera a autora que a tentação ideológica ameaça os intelectuais “a partir do momento em que eles consideram o saber como uma ideologia e esta última como uma “verdade” (RODRIGUES, 2005, p. 403).

Nesse sentido, em vista de ter adquirida notoriedade em meio a essa conjuntura, originou-se uma tensão entre aqueles que produzem um conhecimento especializado - campo acadêmico, e os que intervêm no espaço público - campo político, o que remete à asserção de fronteira viva entre esses dois campos, como bem assinala Ana Paula Hey (2008a). Segundo Sapiro (2012), no final do século XIX, os intelectuais lutaram pela afirmação social da categoria, reivindicando uma definição legítima das problemáticas sociais, de maneira

¹² Surgidos no contexto do Caso Dreyfus, pretendiam condenar Alfred Dreyfus. Majoritariamente constituídos por conservadores católicos, antissemitas, antiliberais, tradicionalistas, antidemocráticos.

independente das expectativas do poder político. De tal modo, “o intelectual constitui-se como tal intervindo no campo político em nome da autonomia e dos valores específicos de um campo de produção cultural que alcançou um elevado grau de independência perante os poderes” (BOURDIEU, 1996a, p. 156).

Sobretudo, até a década de 1970, distintos intelectuais forjados às suas épocas, nortearam suas ações por princípios em defesa da verdade e da justiça. De modo geral, a ideia de missão permeou a atuação desses agentes. Entretanto, observa Rodrigues (2005) que o termo intelectual alterou seu sentido na medida em que se mudou a sociedade francesa. Já nos anos de 1980, emergiu na França o interesse pelo estudo dos intelectuais, culminando na criação do Grupo de Investigação da História dos Intelectuais (GRHI). Em 1985, Jean-François Sirinelli projetou e dirigiu os contornos do que se tornaria uma área específica de estudo dos intelectuais, adquirindo destaque no ano de 1986, quando da publicação do clássico *“Les intellectuels en France”*, e em seguida com a publicação do *“Dictionnaire des intellectuels français”*. O sucesso obtido, bem como a publicação da obra *“Siècle des intellectuels”*, entre outras, afirmaram o dinamismo da área na disciplina histórica. Para François Dosse (2007), o referido dinamismo pode associar-se à mudança de paradigma em curso nas ciências humanas, ou estar associado à beleza dos mortos, com o desaparecimento da figura do intelectual universal comprometido com a luta por justiça, verdade, valores universais como foi o caso Émile Zola durante o caso Dreyfus (DOSSE, 2007).

De acordo com Dosse (2007), na obra *“La marcha de las ideas: historia de los intelectuales, historia intelectual”*, o retorno à história dos intelectuais faz-se necessário para que se esclareça o que se entende por intelectual. Segundo o autor, paradoxalmente a figura do intelectual acumula um poder de fascínio e vergonha. Para Dosse (2007), o que ocorrera com a figura do intelectual está associado à perda da noção, a qual se relaciona a uma crise generalizada de comprometimento em meio a pertencimentos partidários.

Outro ponto observado por François Dosse, refere-se ao destino fatal das utopias no século XX, que juntamente com “a tecnificação do conhecimento, sua divisão à parte de qualquer projeto global, favoreceram o triunfo de uma cultura de especialistas que tem uma forte propensão a evitar o controle democrático e privar os cidadãos de todo domínio sobre o seu futuro”¹³ (DOSSE, 2007, p. 14, tradução nossa).

¹³ *La tecnificación de los saberes, suparcelacion apartada de todo proyecto global han favorecido el triunfo de una cultura de expertos que tiene una flerte propensión a sósláyarel control democrático y a privar a los ciudadanos de todo dominio sobre suporvenir* (DOSSE, 2007, p. 14).

Paralelamente à história dos intelectuais, desenvolveu-se uma história propriamente intelectual, mais ligada ao projeto de elucidar os trabalhos dos pensadores em sua historicidade. A ambição dessa história intelectual é de fazer com que suas obras, seus autores e o contexto em que elas nasceram se expressem de uma maneira que rejeita a alternativa empobrecedora entre uma leitura interna das obras e uma aproximação externa que prioriza principalmente as redes sociais. A história intelectual visa explicar as obras, as rotas, os itinerários para além das fronteiras disciplinares (DOSSE, 2007).

É consenso entre historiadores que a história intelectual concentra-se numa área de pesquisa que se constitui complexa, fluída e pluridisciplinar. Para Campos (2015), dessa complexidade pode-se extrair algumas reflexões, dentre elas, a constatação que a história intelectual possui um caráter pluridisciplinar que envolve as áreas da história, sociologia e filosofia. A partir de Pierre Bourdieu é possível analisar o funcionamento de uma sociedade intelectual, ou seja, de um campo específico, constituído de *habitus*, estratégias e visões de mundo. A segunda constatação, apontada por Campos (2015), refere-se ao procedimento da análise, visto que difere da clássica história das ideias, por promover a articulação dos aspectos internos de uma obra (discursos) aos externos (contextos, conjuntura), como sublinha Dosse (2007). A terceira indicação de Campos (2015, p. 105), trata do “esforço interpretativo de posicionar as ideias aos seus contextos (intelectual e histórico) de produção e de apropriação”. Outro ponto destacado pelo autor e já analisado por Silva (2002), refere-se aos problemas relacionados à recepção de uma obra, oriunda de campos intelectuais e nacionalidades com sistemas distintos de percepção e pensamento. Ademais, para a mesma autora parece caber à história intelectual a função de restituição das ideias, tendo em vista que ela “possibilita uma melhor apresentação dos universos intelectuais” (SILVA, 2002, p. 13).

Tendo em vista a história intelectual possibilitar variadas formas de escrita sobre os intelectuais, esta pesquisa que está inserida no campo da História Intelectual e dos Intelectuais, traz um debate que remete à Sociologia dos Intelectuais, especialmente ao problema do engajamento dos intelectuais, isto é, à sua intervenção no campo intelectual. Nesses termos, destacamos que tomamos o sentido de intelectual sintetizado por Jacques Julliard e Michel Winock: “[...] um intelectual não é somente um signatário de petição; é um homem ou uma mulher que, por meio dessa atividade, propõe à sociedade uma análise, uma direção, uma moral que seus trabalhos anteriores lhe qualificam para elaborar” (JULLIARD; WINOCK, 2002, p.

12, tradução nossa)¹⁴. E ainda dialogamos com a síntese proposta por Pascal Ory e Jean-François Sirinelli de que “[...] intelectual é um homem do cultural, criador ou mediador, tomado na situação de homem político, produtor ou consumidor de ideologia” (ORY; SIRINELLI, 2002, p. 10, tradução nossa)¹⁵. É com esses sentidos que esta tese investe no estudo das tomadas de posição dos intelectuais ligados à ABMES e ANPEd.

Esse empreendimento analítico implica o cotejamento com as fontes de pesquisas¹⁶ a fim de explicitar o campo político (formulação da Reforma) e o campo intelectual (disputas em torno da Reforma). Em outros termos, exige-se que a noção de campo de Bourdieu exerça sua função de recurso metodológico para explicar o processo de luta em torno da Reforma da Educação Superior, em que intelectuais ligados à ABMES e à ANPEd atuavam nos limites entre os interesses específicos do campo acadêmico, campo político e campo econômico.

Faz-se necessária uma explicitação dos grupos que compõem nosso objeto de pesquisa, isto é, “uma classificação obtida a partir de um conjunto de critérios ligados entre si em diversos graus, ou seja, existentes na própria realidade das coisas em estado latente” (BOURDIEU, 2020, p. 67). Esse movimento implica que se encontre nos dados as classificações práticas, como assinala esse sociólogo, isto é, aqueles elementos que compõem as lutas dos dois grupos que se posicionavam em relação ao problema da Educação Superior no Brasil, embora em estado latente, em “classes construídas que não existem necessariamente na consciência dos sujeitos agentes, que podem até ser recusadas ou reprimidas por eles e que muitas vezes são construídas contra suas intenções ou pretensões” (BOURDIEU, 2020, p. 67). Além disso, é necessário produzir uma certa explicitação das classificações práticas. Para esse autor, é possível tomar duas posições. De um lado, podemos nos inserir no “[...] campo intelectual e tomar um ponto de vista a partir de uma oposição no campo intelectual” (BOURDIEU, 2020, p. 63). De outro, “construir o campo intelectual como um espaço de concorrência no qual está em jogo a própria ideia de intelectual. A partir do momento em que construí a noção de campo, posso tomar um ponto de vista sobre esses pontos de vista e construir até a própria ideia de luta para construir o campo intelectual” (BOURDIEU, 2020, p. 63). No processo metodológico de análise espera-se transitar entre as duas possibilidades indicadas pelo sociólogo francês, pois não é possível se posicionar fora dessa disputa a que estavam enredados os agentes da ABMES e do GT11 da

¹⁴ *Un intellectuel n'est pas seulement un signataire de pétition; c'est un homme ou une femme qui, à travers cette activité, entend proposer à la société tout entière une analyse, une direction, une morale que ses travaux antérieurs le qualifient pour élaborer* (JULLIARD; WINOCK, 2002, p. 12).

¹⁵ *[...] l'intellectuel sera donc un homme du culturel, créateur ou médiateur, mis en situation d'homme du politique, producteur ou consommateur d'idéologie* (ORY; SIRINELLI, 2002, p. 10, grifo do autor).

¹⁶ Na sequência indicamos as fontes referentes a cada capítulo desta tese. Uma compilação detalhada e ordenada das fontes está disponibilizada ao final da tese, logo após as referências.

ANPEd. Não se reivindica, como já asseverava Bourdieu, uma visão geometral de todas as perspectivas, mas pretende-se mostrar “[...] ao mesmo tempo a tomada de posição e a posição a partir da qual essa posição é tomada ao restituir o ponto de vista” (BOURDIEU, 2020, p. 63-64).

A explicitação do processo de elaboração da Reforma Universitária do governo Lula pauta-se nos documentos publicados pela Presidência da República e pelo Congresso Nacional, Senado Federal, a saber: “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira” (BRASIL, 2003f); “Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior” (BRASIL, 2004g); “Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior - Primeira Versão” (BRASIL, 2004h); “Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior - Segunda Versão” (BRASIL, 2005d); “Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior - Terceira Versão” (BRASIL, 2005e); “Projeto de Lei que estabelece normas gerais da Educação Superior - Quarta Versão” (BRASIL, 2006a)¹⁷.

A exposição das estratégias e das ações dos intelectuais associados à ABMES fundamenta-se nos seguintes documentos: “Propostas do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação” (ABMES, 2005a), “Considerações e Recomendações sobre a versão Preliminar do Anteprojeto da Reforma da Educação Superior” (ABMES, 2005b), “Proposições do Fórum da Livre Iniciativa na Educação ao Anteprojeto de Lei da Educação Superior” (ABMES, 2005c), assim como nas publicações da Revista Estudos, seu periódico oficial, em particular os números 33, 34 e 35. No total foram analisados 10 artigos, intitulados: “O que há de novo na internacionalização da educação superior?”; “Negociações em torno do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços”; “O GATS e os serviços de educação superior: o que devemos fazer?”; “A reforma universitária: mitos da educação superior no Brasil”; “Estado e ensino superior privado”; “O papel social da universidade”; “A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas ideias”; “A reforma que não é reforma”; “Perguntas sobre a reforma da educação superior”; “A reforma universitária do PT: por que reformar?” Os artigos foram acessados mediante consulta ao *site* da ABMES.

A elucidação das tomadas de posição dos intelectuais associados à ANPEd foi realizada a partir do documento produzido na 27ª Reunião Anual, realizada em Caxambu (MG), no ano de 2004, intitulado “Posicionamento da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso” (ANPEd, 2005a). Outro documento que nos fornece dados sobre os referidos

¹⁷ No processo de construção desta tese serão utilizadas fontes impressas e as disponíveis nas plataformas digitais, sendo elas fontes jornalísticas, audiovisuais, dentre outras.

posicionamentos, trata-se da “Nota Pública Sobre o Anteprojeto de Lei de Educação Superior - versão preliminar”, produzida pelo GT11 da ANPEd no ano de 2005 (ANPEd, 2005b).

Outra forma utilizada para extrairmos informações sobre os posicionamentos dos pesquisadores do GT11 sobre a reforma universitária, foi mediante consulta ao conteúdo dos artigos apresentados e publicados em Anais das Reuniões Anuais de números 26, 27, 28 e 29 da ANPEd, realizadas entre os anos de 2003 e 2006.

Dentre os trabalhos publicados foram analisados um total de 18 artigos, excluídos aqueles que não se aproximavam da nossa temática. Notadamente, os artigos selecionados intitularam-se: “Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo”; “A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no Governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária”; “Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva; Acesso e expansão do ensino superior em Belém: o público e o privado em questão”; “Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade?”; “Reforma da educação superior do governo Lula e Educação a Distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?”; “Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da reforma universitária”; “A autonomia universitária como construção coletiva”; “O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas”; “A política para a educação superior: entre o público e o privado”; “Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros”; “Estado do conhecimento sobre internacionalização universitária: princípios e práticas”; “SINAES: do documento original à legislação”; “Financiamento da Educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo”; “A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação”; “Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES”; “Desafios da Educação a Distância ao sistema de educação superior: o triplo papel da avaliação”; “Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?”

Além disso, foram consultadas as publicações da Revista Brasileira de Educação (RBE) no período entre 2003 e 2006. O referido periódico, publicado pela ANPEd, circula no meio acadêmico desde 1995. Os artigos e documentos selecionados da RBE foram: “O empresariado industrial e a educação brasileira”; “A universidade pública sob nova perspectiva”; “A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS”; “Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?” “Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?”. “Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso produzido pela ANPEd”; “A nova lei de educação superior:

fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?”.

No que se refere a utilização do documento como fonte histórica, ressalta-se a alteração sofrida na forma como era entendida pelo movimento positivista. Alerta Jacques Le Goff para o fato de que todo documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso, cabendo ao historiador pôr luz às suas condições de produção e ao mesmo tempo evidenciar em que medida o documento constitui-se um instrumento de poder. De tal sorte, ressalta o autor que os documentos devem ser tomados como monumentos. A concepção do documento/monumento está relacionada à crítica do documento, independentemente da origem que ele possua. Ressalta Le Goff que a análise do documento enquanto monumento permite recuperar a memória coletiva e requer ao historiador que ao utilizá-lo cientificamente possua pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990).

Assim, as fontes que compõem o *corpus* documental são tomadas como expressão das disputas travadas pelos diferentes grupos no campo intelectual, onde se confrontavam posições e tomadas de posições em torno da reforma universitária do governo Lula. Essa discussão remete ao aspecto metodológico desta tese, pois explicita a forma como interpretamos as tomadas de posição desses dois grupos. A metodologia consiste no entendimento de que ambos os grupos produzem discursos, no sentido desenvolvido por Pierre Bourdieu, na obra “A economia das trocas linguísticas”.

Nos termos deste autor, é preciso

[...] mostrar que, embora seja legítimo tratar as relações sociais - e as próprias relações de dominação - como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, não se deve esquecer que as trocas linguísticas - relações de comunicação por excelência - são também relações de poder simbólico onde se sinalizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos (BOURDIEU, 2008, p. 23-24).

Em relação aos documentos utilizados na construção desta tese foram consultadas todas as publicações disponibilizadas em domínio público no site do Ministério da Educação, dos anos de 2003 a 2006. No referido sítio rastreamos página a página todos os documentos que fizessem menção aos termos: reforma universitária ou reforma da educação superior. Esse mesmo modo de busca foi realizado para a identificação de documentos oficiais nos sites da ABMES e da ANPEd. Em um segundo momento, os documentos foram confrontados com pesquisas já publicadas, para checagem dos documentos.

Por fim, é importante reiterar que esta tese está disposta em três capítulos. No primeiro, apresentamos a proposição reformadora dos integrantes do campo político, representado pelo

MEC e representantes da Secretaria de Educação Superior (SESu), que resultou nas discussões para elaboração do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. No segundo, são indicadas as tomadas de posição do grupo ligado à ABMES, enfatizando suas propostas de educação privada e suas estratégias de interferência nas versões da reforma. No terceiro, são trazidas as tomadas de posição dos integrantes do GT11 da ANPEd, destacando suas confrontações ao MEC e à ABMES, assim como suas ideias em defesa da educação pública e estatal.

1 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS TOMADAS DE POSIÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Este capítulo contempla aspectos constitutivos da área da educação superior e as disputas que a tangenciam. A seção privilegia reflexões acerca de elementos que permearam o processo de elaboração do Projeto de Reforma Universitária promovido no primeiro governo Lula entre 2003 e 2006. Em relação às gestões dos ministros Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad, nossa pesquisa privilegia a constituição dos Grupos de Trabalho da Reforma e os posicionamentos dos agentes representantes do campo político (SESu/MEC), no período de discussão e elaboração do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior iniciado em 2003 até 2006, quando se transformou em Projeto de Lei n. 7.200/2006.

Estudar o campo da educação, especificamente no âmbito da educação superior, e o espaço das políticas educacionais, requer que conheçamos alguns aspectos de sua construção, os elementos que o constituem e as dinâmicas de seu funcionamento. Ao conceituar o espaço da Educação Superior¹⁸, Dias Sobrinho (1999, p. 29) afirma que “[...] um novo campo de debates, pesquisas e práticas está se constituindo, principalmente no âmbito da educação superior, portador de possibilidades novas e de grande potencial de disputas”.

Parte-se do pressuposto que os intelectuais atuantes na área da educação superior não constituem um grupo homogêneo, no que diz respeito às formas de pensar e atuar. São agentes que compartilham *habitus* desta área, e por esse motivo, estão em disputa constante pela dominação simbólica. O mesmo pressuposto é válido para o espaço em que são elaboradas as políticas públicas para a educação superior. Tais pressupostos foram testados durante o processo da reforma universitária, pela pesquisa empírica com intelectuais ligados à ABMES e ao GT11 da ANPEd. Como anunciado na introdução, a controvérsia em torno da reforma esteve ligada às divergências existentes entre o público e privado no decorrer da história da educação brasileira.

Ao nos remetermos à criação da educação superior no Brasil, a qual teve seus primeiros cursos superiores no século XIX e sua primeira universidade no século XX¹⁹, observamos que este nível de ensino passou por reformas significativas na década de 1930 e

¹⁸ Este campo constitui-se objeto de estudo de pesquisadores como Dias Sobrinho (1999), O artigo “Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil” (HEY, 2007) apresenta a estrutura do espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil no período 1975-2000. A obra “Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil” (HEY, 2008b), resultante de sua pesquisa de doutorado, traz aspectos importantes dessa questão.

¹⁹ Ressalta-se que quando o Brasil se tornou independente, nossos vizinhos latino-americanos (ex-colônias da Espanha) já possuíam mais de duas dezenas de universidades (CUNHA, 1980).

final da década de 1960. Porém, nas últimas três décadas do século XX, a educação superior passou a integrar novamente a agenda governamental. Ao retomarmos alguns pontos de tensão da história da educação e da educação superior no Brasil notamos que alguns, são recorrentes na reforma universitária anunciada em 2003. O pano de fundo nas discussões na educação superior envolve, entre outras questões, o acesso à educação superior e as disputas entre ensino público e privado.

Conforme mencionado por Dias Sobrinho (1999), a educação superior se insere num campo de disputas que se estabelece a partir das relações existentes entre educação superior e as dimensões política e social. Em relação ao acesso à educação, a problemática remonta aos tempos coloniais e imperiais e diz respeito a privilégios concedidos a poucos grupos sociais, haja vista que para a maioria, esse acesso foi negado. Se lançarmos um olhar acuado o sobre a história e evolução da educação básica e da superior no Brasil, veremos que nem aquela, nem esta, foi tomada como uma prioridade na construção da democracia. As baixas taxas de inserção da população brasileira na educação superior, na última década do século XX, refletem quão excludente foi o processo educacional implantado no Brasil.

Os pesquisadores Luiz Fernandes Dourado e Maria Sylvia Simões Bueno, em pesquisa intitulada “O público e o privado em educação” (2001), apontam que no Brasil, o embate envolvendo os partidários da educação pública e os prosélitos da educação privada, remonta à formação do Estado brasileiro. Os autores indicam que os desdobramentos reais da referida disputa estão diretamente ligados

às determinações estruturais e conjunturais de uma dada realidade sócio-político-cultural. Entende-se [...] a educação como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-políticas-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar (DOURADO; BUENO, 2001, p. 1).

A educação no Brasil se insere num cenário em que sociedade e Estado possuem naturezas contraditórias. O Estado brasileiro, criado e historicamente presidido por representantes de grupos hegemônicos, esteve muito mais voltado a priorizar demandas individuais de grupos que o dominavam, do que voltado a atender demandas de grande parcela da sociedade.

As disputas no cenário educacional já se faziam presentes nas discussões constitucionais entre 1890 e 1891. A contenda que se colocava nos primeiros anos da República, posicionava de um lado os intelectuais católicos, que temerosos pelo fim da oficialidade religiosa, defendiam a manutenção de escolas privadas e da religião em todos os

estabelecimentos (CURY, 2003). De outro, os positivistas propugnadores da conjugação entre ensino laico e livre, eram contrários ao ensino oficial. Nesse clima de disputa foi promulgada a Constituição de 1891, a qual em seu artigo 72, resguardou para o ensino a correlação liberdade/propriedade. Tal feita marcava uma conquista para aqueles que desejavam ao mesmo tempo se desvencilhar da intervenção católica no âmbito do Estado e ocupar espaço no âmbito da educação pública e privada.

A disputa no campo educacional, entre 1930 e 1935, prioritariamente, esteve entre o grupo dos intelectuais católicos e dos reformadores (pioneiros). O projeto dos pioneiros propunha que as universidades assumissem uma tríplice função: de elaborar e transmitir o conhecimento, desenvolver ação social e vulgarizar a ciência²⁰. Jamil Cury (1984) esclarece que, mesmo diante das contradições existentes entre ambos, o grupo dos católicos e pioneiros (reformadores) desejavam inserir seus princípios na Constituição de 1934 (CURY, 1984). Os pioneiros representavam a emergência de um novo grupo de intelectuais, os quais valendo-se de seu capital simbólico e estratégias utilizadas no campo político e na imprensa, se lançaram na luta pelo controle das políticas educacionais. Para ambos os grupos era clara a compreensão que seus projetos educacionais necessitavam de validação, que se tornava concreta mediante inserção na Constituição de 1934.

Com a criação do MEC em 1930, foi promulgado o Decreto n. 19.851/31 que tratou do Estatuto das Universidades; tratavam-se dos primeiros marcos regulatórios e organizacionais da educação superior no Brasil. O referido decreto caracterizava-se por possuir tendência centralizadora, no entanto, concedeu relativa autonomia às universidades e integrou escolas superiores e faculdades isoladas em uma estrutura de universidade (FÁVERO, 2006). Na década de 1930, apesar das pautas incluírem a formação de cidadãos, o embate entre projetos educacionais e societários distintos não findava, pois no âmbito do MEC se dariam as maiores disputas pela democratização da educação.

No que concerne à participação do Estado enquanto promotor de políticas que não priorizaram a educação pública e estatal no país, destaca-se o artigo 31 da Constituição de 1946, o qual vedava a cobrança de impostos sobre instituições de ensino. Dados do IBGE (2003) demonstram que em 1956, das 598 instituições de ensino superior existentes no país, 51% eram privadas. O incentivo dado pelo Estado ao desenvolvimento da educação superior privada pode

²⁰ Termo da segunda metade do séc. XIX, bastante utilizado no Brasil, remetia à ideia de tornar a ciência comum para leigos.

ser identificado na LDB n. 4.024/1961²¹, que em seu artigo 95 previa a “cooperação, através de financiamentos com recursos públicos para a construção, reforma ou compra de prédios, [...], abrangendo as instituições particulares, para além das públicas” (SILVA; REAL, 2011, p. 144-145).

De modo geral, a reforma universitária promovida em 1931 deu continuidade ao projeto de educação superior para elite. Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, evidenciava-se um crescimento da educação superior pela via privada, nitidamente pautado em incentivos fiscais e garantias promovidas pelo Estado. Na década de 1960, a falta de acesso ao ensino superior mobilizou estudantes e classe média a irem às ruas em defesa da educação superior pública e gratuita. Especialmente, após as jornadas de lutas promovidas em 1968, o governo militar implementou medidas que promoveriam a segunda reforma universitária brasileira, por meio da Lei n. 5.540/68. A referida lei alterou significativamente a estrutura e o funcionamento da educação superior no país. Até então o sistema universitário adotado no Brasil era influenciado por modelos europeus. Da Universidade de Berlim, herdou-se a integração entre ensino e pesquisa; do modelo francês, herdou-se o regime de cátedras vitalícias. Após 1968, o Brasil adotou o modelo organizacional universitário norte-americano²² (CUNHA, 1988).

A Reforma de 1968 incentivou o desenvolvimento científico-tecnológico nas universidades brasileiras pautado na massificação e produtividade, com vistas à formação de recursos humanos qualificados²³, em atendimento aos acordos²⁴ MEC/USAID (*United States Agency for International Development*). Nessa direção, a estrutura das universidades federais foi ampliada, dada a compreensão que possuíam os militares, que o investimento em ciência e tecnologia impulsionariam o desenvolvimento econômico.

Martins (2009) elucida que a Reforma de 1968 causou efeitos paradoxais no ensino superior. Ainda que ampliado, o sistema universitário público não atendeu a demanda social. A

²¹ O Conselho Federal de Educação, fortalecido pela LDB de 1961, deixou de ser um órgão de assessoramento sobre questões educacionais e passou a deliberar sobre abertura e funcionamento de instituições de ensino superior. Era composto, majoritariamente, por personalidades ligadas ao ensino privado (MARTINS, 2009).

²² Criaram-se condições propícias para as atividades de ensino e de pesquisa. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação conduzida pelas agências de fomento do governo federal (MARTINS, 2009).

²³ No início da década de 1960, o economista norte-americano Theodoro Schultz formulou a noção de “capital humano”. Tal teoria contribuiu no desenvolvimento de planos, estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente como o Brasil. A noção é sedimentada num reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria, de tal modo o trabalho, atividade vital que produz e reproduz o ser humano e pressuposto das demais atividades humanas, é entendido como a venda da força de trabalho humana - emprego. A noção de educação, de um direito social e subjetivo é absorvido por uma concepção mercantil de formação (FRIGOTTO, 2015).

²⁴ A finalidade dos referidos acordos era prover assistência técnica para uma reformulação do sistema educacional brasileiro.

referida reforma reproduziria, o que Florestan Fernandes (1975) chamou de antigo padrão brasileiro de escola superior. Ou seja, a proposta da referida reforma reverberava em instituições organizadas de forma isolada, distantes da articulação com a pesquisa, voltadas para a transmissão de conhecimentos profissionalizantes, os quais pouco contribuíam com a formação de intelectuais críticos, capazes de analisar a sociedade brasileira e vislumbrar possibilidades para sua transformação (FERNANDES, 1975).

Se por um lado, a ditadura ampliou as universidades públicas, por outro, abriu espaço para o ensino privado. A demanda não atendida pela universidade pública passou a atrair maiores investimentos do setor privado que se expandiu rapidamente. Salem (1982) esclarece que o ensino superior católico se destinou a expandir sua rede para absorver essa demanda, haja vista sua concepção de universidade voltada a reprodução de elites mais locais.

De acordo com dados do IBGE (2003), nas décadas de 1960 e 1970 houve um aumento das matrículas ofertadas na educação superior. Em 1970, registrou-se acréscimo de 356,5% no número de matrículas com relação ao registrado no ano de 1960. Ressalta-se que esse aumento decorreu da criação de novas universidades públicas e dos incentivos concedidos pelo Estado às instituições privadas.

Com a expansão da rede privada de ensino superior, novas estratégias de atuação se tornaram necessárias para os empresários atuarem no interior do sistema político. Nessa direção, foram criadas associações congregando instituições privadas, entre elas a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), criada na década de 1980 e que passou a atuar de forma imperativa em defesa dos interesses desse segmento. Entre os anos 1970 e 1980, o ensino privado cresceu mais que o público, motivo que contribuiu para acentuar ainda mais a distância entre as elites, que possuíam condições de acessar ao ensino superior público, e a grande parte da população que ao chegar ao ensino superior, conseguia pela via privada. A universidade pública, por sua vez, tornou-se um espaço restrito às classes sociais mais favorecidas.

Com o fim do regime de exceção, os debates para a elaboração da nova Carta Constitucional ocorreram com intensa participação da sociedade. A década de 1980 é marcada por intensa participação popular e reconhecida como um dos movimentos mais importantes da história, “dado o seu caráter pedagógico de aprendizagem política e, principalmente, seu significado na luta pela construção da cidadania do povo brasileiro” (MICHILES, 1989, p. 20). O artigo 207 da CF de 1988 é exemplo de incorporações advindas da sociedade civil²⁵. Todavia,

²⁵ Aqui a categoria sociedade civil é alicerçada no pensamento Antônio Gramsci. Nos anos 70 e 80, qualificava o campo da ação dos movimentos sociais emergentes no processo de redemocratização brasileiro.

as conquistas adquiridas na referida carta sofrem, na década seguinte, uma inversão que marcaria o processo de tramitação da LDB/96²⁶. A nova lei da educação, ao reconhecer diferentes tipos de educação superior, permitiu o surgimento de novas figuras jurídicas de ensino superior²⁷, as quais foram dispensadas da pesquisa e da extensão, podendo atuar somente no âmbito do ensino (MAZZILLI, 2011).

Passados 38 anos da última reforma universitária no Brasil, nos anos 2000 o debate da educação superior voltou a ocupar lugar de destaque, já no início do governo Lula, de modo que novas perspectivas se abriam para este nível de ensino. A proposta de reformar a educação superior em 2003 se diferenciava bastante da reforma realizada em 1968. O governo agora ancorava-se em bases democráticas, o caminho escolhido pelo MEC contaria com a participação dos segmentos interessados. A tarefa de realizar uma reforma universitária, entretanto, não ocorreria sem contenciosos, dadas as demandas não assistidas por políticas públicas na década de 1980, bem como as demandas oriundas da nova burguesia de serviços educacionais, favorecida na década de 1990.

Como parte do processo de redemocratização do país, em 1985, o governo José Sarney instituiu uma comissão nacional que visava reformular a educação superior; esta comissão era composta por pesquisadores de universidades brasileiras, atuantes no campo da educação superior, dentre eles: Simon Schwartzman, José Arthur Giannotti, Carlos Nelson Coutinho, entre outros (HEY, 2008b). Embora em sua composição se prezasse pelo equilíbrio entre tendências progressistas e conservadoras, Barreyro e Rothen (2006) informam que posicionamentos liberais-elitistas contribuíram para que ideias conservadoras prevalecessem na condução do trabalho. Da mesma forma, tais ideias foram predominantes na elaboração do relatório final produzido por Simon Schwartzman, intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira”.

De modo geral, as proposições da comissão estavam associadas à:

[...] saída de um modelo único de universidade, aquele da universidade clássica tradicional. Tomando como parâmetros a diversidade do sistema e a diversidade do público, o Relatório da ‘Comissão dos Notáveis’ sugere o imperativo de diversificação dos modelos institucionais (HEY, 2008b, p. 37).

²⁶ Neves (2008) informa que na década de 1990, intelectuais da educação, acadêmicos e sociedade civil, após intensos debates, produziram um Projeto de LDB (Jorge Hage) levado ao Congresso. Porém, para Paulo Renato de Souza (2008), o projeto era um desastre, refletindo apenas a visão e os interesses das corporações do segmento educacional. Foi então apresentado pelo governo, no Senado, novo projeto de autoria dos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Maurício Correa (PDT/DF) e Marco Maciel (PFL/PE). Estratégias políticas impediram a tramitação do projeto. Após 7 anos de disputas entre educadores e políticos, foi aprovada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), sintonizada com princípios da Reforma do Estado e com as diretrizes neoliberais da década de 1990.

²⁷ Tais como: Centros universitários, Institutos Superiores de Educação, Institutos e faculdades isoladas.

Observa-se que a comissão sugere a superação da ideia de universidade clássica, apresentando como alternativa a diversificação institucional. A comissão não propôs uma nova lei, ou uma reforma voltada a democratizar a educação superior no país. Assim, nos anos seguintes, estratégias se fizeram necessárias por parte do grupo que esteve frente ao MEC para realizá-la.

No final da década de 1980, um grupo de intelectuais eminentemente dotados de prestígio acadêmico e de elevado capital social, fundava na USP, o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), sendo que entre os fundadores estavam Simon Schwartzman, José Goldemberg e Eunice Durham. Na obra “Esboço de uma sociologia do campo acadêmico”, Ana Paula Hey (2008b) informa que dos pesquisadores do NUPES, dois eram oriundos das Ciências Sociais (Simon Schwartzman e Eunice Durham) e um da Física (José Goldemberg)²⁸. Por se considerarem um grupo legítimo, que viveu a universidade dos sábios, “aquela que entende o saber como um modo de vida, teria todas as ferramentas para elaborar e realizar o projeto de mundo social” (HEY, 2008b, p. 23). Dadas as posições alçadas no universo da produção acadêmica brasileira, passaram a ocupar posição dominante no espaço acadêmico ao ponto que construíram uma agenda acadêmica voltada à realização de um projeto político de sociedade. Ou seja, um projeto voltado “para a produção de uma ideologia dominante”, bem como para a imposição de sua agenda de pesquisa na área da educação superior para outros grupos.

Os fundadores do NUPES estavam ligados à Revista do Centro Brasileiro de Pesquisas (CEBRAP), grupo que congregava pesquisadores como Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Carlos Bresser Pereira, José Serra, Paulo Renato de Souza e outros. Em 1988, FHC e José Serra, entre outros nomes ligados por concepções políticas e ideológicas fundaram o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Em 1995, FHC elegeu-se presidente do Brasil e em sua equipe de governo, muitos desses pesquisadores (alto clero, para Hey) atuaram em postos de direção no MEC, na CAPES, no INEP, CNE e outros órgãos.

No Governo FHC, a pesquisadora Eunice Durham atuou como Secretária Nacional de Políticas Educacionais e integrou o CNE; Simon Schwartzman atuou em comissões governamentais para viabilizar intercâmbios internacionais; Maria Helena Guimarães de Castro atuou como Secretária Executiva do MEC, e ao lado do Ministro Paulo Renato de Souza, presidiu o INEP, foi Secretária Nacional de Ensino Superior e integrou a Câmara de Educação

²⁸ Da área da Física, com acentuada trajetória na vida acadêmica, quanto profissional, como na política, visto que ocupou altos postos no governo e no meio empresarial, foi o pesquisador que obteve proeminência no grupo pois apresentava “trajetória exemplar no que se refere ao aproveitamento das vantagens iniciais em termos de formação acadêmica, de redes de relação social, de altos postos ocupados no espaço acadêmico e em outras esferas sociais” (HEY, 2008b, p. 22).

Superior no CNE. Foi também responsável pela implantação do Exame Nacional de Cursos (Provão), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pela reformulação da Educação Básica.

De acordo com Hey (2008b, p. 26), haviam aspectos que uniam esses personagens:

não apenas o fato de serem oriundos do mundo acadêmico, mas de serem acadêmicos altamente qualificados, que participaram do espaço universitário brasileiro desde os anos 1950 e 1960, e de passarem a atuar no espaço político, aproveitando-se das várias espécies de capitais adquiridos [...]. Os intelectuais que participam de tal universo têm a concepção de excelência da universidade a que pertenceram, aquela anterior à acirrada massificação na década de 1970.

A rede constituída por pesquisadores contribuiu para o fortalecimento de uma elite política, que se interessava na construção de um novo espaço de poder na esfera federal. Destarte, um espaço que somente agentes altamente qualificados têm chances de participar. Já as lutas e os conflitos que vinham marcando as décadas de 1970 e 1980, voltados para uma mudança estrutural e para uma sociedade mais igualitária, na década de 1990, foram considerados ultrapassados e substituídos por um conjunto de

políticas públicas nas diversas esferas sociais, mesmo que isso não garanta a mudança da estrutura social que causa as desigualdades. É por isso que questões como a distribuição e a concentração de renda saem da agenda política dos agentes que dominam ou que vislumbram o poder, mesmo daqueles considerados mais 'progressistas', na classificação ordinária do termo (HEY, 2008b, p. 31).

Ressalta-se que na nova agenda política da década de 1990, as políticas educacionais voltaram-se para a universalização da educação básica, tendo como foco a obrigatoriedade do ensino fundamental (não da educação superior), fato que revela a influência exercida pelos organismos internacionais no MEC. Na referida década, observou-se no Brasil um aumento no investimento em políticas destinadas às populações mais vulneráveis (às mulheres, às mães trabalhadoras, proporcionando-lhes cuidados com a sua saúde e com a saúde e educação de seus filhos). No entanto, a desigualdade, na perspectiva dos organismos internacionais, como na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), não é tratada como um problema estrutural e conjuntural, mas como resultado da adoção de inadequados processos de gestão dos países. Tal entendimento parte do princípio de que são os Estados e sua forma de gestão que estão em crise, não o sistema adotado por eles. Nessa lógica, para a resolução dos problemas decorrentes da desigualdade, são orientados aos países, a formulação de programas, políticas focalizadas numa linha compensatória, que são bastante distintas de políticas universalizantes, formuladas para o atendimento aos direitos educacionais previstos em lei (CARPES, 2017).

Após 1995, a necessidade de uma reforma na educação superior era conhecida pela equipe do governo FHC. Todavia, na realização de uma reforma democrática do sistema de educação superior decorreriam grandes disputas, ao passo de até inviabilizar as grandes mudanças, tal como ocorrido na década de 1980. Hey (2008b) explica que no governo FHC, a estratégia utilizada para promover mudanças no sistema de educação superior foi agregar agentes do campo acadêmico, atuantes diretos ou ligados de alguma forma às universidades. Conforme a autora, a estratégia foi colocar uma concepção de sistema de educação superior relacionado ao perfil da elite dominante no período (HEY, 2008b). A relação dos intelectuais com a elite de poder, que passou a dominar o campo político brasileiro nos anos 1990, demonstra como o uso social do espaço acadêmico para fins não necessariamente acadêmicos confirma a heteronomia do campo. Os intelectuais que assumiram postos no governo, passam a jogar um jogo no qual as regras são dadas pelo campo político, que está acima dos domínios do campo acadêmico.

As políticas destinadas à educação superior na era FHC, no entanto, foram implantadas por meio de um processo de mediação realizada por agentes da SESu, com a utilização de inúmeros instrumentos legais. Chamada por Sguissardi (2008) de “reformas pontuais” da educação superior, esse processo esteve fundado em diagnósticos neo ou ultraliberais da economia e do Estado e conduzido por documentos do Banco Mundial (BM), do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Com efeito, o cenário era de sucessivos cortes orçamentários. Contudo, o discurso era que a política educacional se pautava na racionalização de gastos.

No período em que o Brasil foi governado por FHC (1995-2002), o modelo de gestão das universidades públicas foi considerado ultrapassado, visto que se mostrava incapaz de adaptar-se aos novos desafios e condicionamentos da economia mundial. Esse entendimento alinhava-se aos preceitos do ideário neoliberal²⁹.

Nessa lógica, o governo brasileiro criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, com a finalidade de levar a cabo a efetivação da Reforma do Estado brasileiro. Do trabalho desse ministério resultou, no ano de 1995, um documento justificador e norteador da reforma. A responsabilidade pela elaboração do documento, que recebeu o nome

²⁹ No ano de 1989, ocorreu nos EUA um encontro com funcionários do governo norte-americano, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano (BID), juntamente com representantes de países latino-americanos. As conclusões e regras resultantes dessa reunião foi denominada de Consenso de Washington. Dentre elas estabeleceram-se a adoção de políticas macroeconômicas para redução do déficit público dos países em crise, a redução da participação do Estado na economia. Como uma forma de enfrentar a crise pela qual passava a economia brasileira, na década de 1980, o Brasil passou a seguir as orientações do Consenso de Washington.

de Plano Diretor da Reforma do Estado³⁰, foi do Ministro da Administração do governo, Luiz Carlos Bresser Pereira³¹.

Após discussão e aprovação pela Câmara, o documento foi assinado pelo Presidente da República FHC. Dentre os objetivos contidos no Plano Diretor, podemos notar o seguinte:

[...] a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais [...] ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, [...] para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 6-7).

De acordo com o documento, para o Estado avançar e melhorar sua atuação era imprescindível adequá-lo aos novos conceitos da área da administração de modo a ampliar a eficiência e a capacidade de regulação. Nessa lógica, o Estado reduzia seu papel de executor ou prestador direto de serviços e proveria diretamente apenas tarefas que lhe são exclusivas, como serviços sociais, educação, saúde, ou seja, serviços essenciais para o desenvolvimento, visto que envolvem investimento em capital humano (BRASIL, 1995).

Com o término do governo FHC (1995-2002), aproximavam-se as eleições presidenciais de 2002. No cenário político nacional anunciava-se uma proposta para romper com o ideário neoliberal da década de 1990, ou com a era FHC. O candidato à presidência do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do documento “Carta ao Povo Brasileiro”, de junho de 2002, reforçou seus anseios no alcance do propósito anunciado. O caderno temático, intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (PT, 2002), integrou o programa eleitoral e tratou das diretrizes que orientariam a educação no país. Ressalta-se que no referido documento, do qual se ocupou um grupo significativo de especialistas, foi discutido em dezenas de seminários regionais durante mais de um ano. Constituído por diferentes agentes, dentre eles intelectuais e pessoas ligadas aos movimentos sociais, sindicais, atuantes nos campos acadêmico, político e econômico³².

³⁰ Identificam-se as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa entre os serviços não exclusivos. Em razão do déficit público, não seria mais viável ao Fundo Público do Estado sua manutenção e seu financiamento. Propunha-se que as IFES fossem transformadas em uma entidade não-estatal, as organizações sociais, que celebrariam contrato de gestão com o governo para participarem do orçamento público. As organizações sociais, espécies de entidades públicas não estatais ou fundações públicas de direito privado (SGUISSARDI, 2006).

³¹ Graduado em Direito pela Faculdade de Direito da USP. Mestre em Economia pela *Michigan State University*. Doutor em Economia pela Faculdade de Economia e Administração da USP. Atuou na livre-docência em Economia pela FEA/USP/. Professor titular da FGV-SP. Pesquisador das áreas de Economia, Sociologia, Ciência Política e Administração Pública.

³² Nesse grupo registra-se a participação de Cristovam Buarque, Antônio Ibanez Ruiz, Carlos Augusto Abicalil. Participaram os professores Dilvo Ristoff, Francelino Grandó, Gaudêncio Frigotto, Jair Borin, Hélió Trindade, Jorge Lorenzetti, Lúcia Helena Lodi, Luiz Pinguelli Rosa, Maria Beatriz Luce, Miguel Arroyo, Nelson Amaral,

O Programa de Governo do candidato, para a área da educação, inicia demonstrando o quadro de crise vivida pela educação superior no país, o documento apresenta dados sobre os últimos oito anos, nos quais pode-se observar que o número total de estudantes matriculados na educação superior no Brasil (7,7% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos) continuava entre os menores da América Latina³³.

O documento apontou que os cortes orçamentários nos últimos anos reduziram o financiamento para as 52 IFES a apenas 0,61% do PIB (ano 2001), um terço a menos do percentual de sete anos antes (1994) quando era de 0,91% do PIB. Os recursos das IFES em relação ao PIB caíram de 0,97%, em 1989, para 0,61%, em 2001 (redução de 35,8%) (PT, 2002). O candidato apresentou seu compromisso, que compreendia empenhar-se para ampliar as vagas e matrículas na educação superior, em especial pública; estimular a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público; respeitar o princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão e da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional e qualidade acadêmica (PT, 2002).

Feitas as considerações iniciais, pautando-se numa nova perspectiva, o documento apresentou as propostas do governo Lula para a educação superior, dentre elas:

1. Ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE (prover até o final da década, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos).
2. Ampliar a oferta de ensino público universitário [...] (meta referenciada em dispositivo do PNE aprovado pelo Congresso Nacional e vetado pelo presidente da República).
3. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no Sistema Nacional de Pós-Graduação em pelo menos 5%, em conformidade com meta estabelecida pelo PNE.
4. Promover a autonomia universitária nos termos constitucionais, vinculando-a à democracia interna, baseada na tomada de decisões por órgãos colegiados representativos e no controle social mediante mecanismos abertos de prestação de contas e de avaliação institucional.
5. Revisar a legislação de escolha de dirigentes nas IFES compatibilizando-a com o princípio constitucional da autonomia universitária.
6. Estabelecer e implantar medidas que visem diminuir a desigualdade de oferta de cursos e vagas de graduação e pós-graduação em termos regionais e de interiorização.
7. Planejar e incentivar, na graduação e pós-graduação, a oferta de cursos e vagas em áreas de conhecimento que melhor respondam às necessidades do projeto nacional de desenvolvimento.

Valdemar Sguissardi. Sublinha-se também a presença de consultores do Instituto Ayrton Senna de São Paulo e do Movimento “Todos pela Educação”, de representantes da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Sindicato dos Professores, consultores legislativos do Senado Federal e representantes do Partido dos Trabalhadores (PT).

³³ As matrículas no setor privado cresceram duas vezes mais que nas estaduais, e quase três vezes mais que nas federais (PT, 2002). O mesmo documento revelou que no ano de 1994 o Brasil situava-se entre os países do mundo com maior taxa de privatização da educação superior, seguindo sentido contrário ao que adotavam países como Alemanha, França, México, Venezuela, Argentina, Bolívia, entre outros, nos quais 75% das matrículas eram garantidas pelo poder público.

8. Estabelecer mecanismos e critérios que superem os limites do atual processo de seleção e considerem a possibilidade de novas formas de acesso ao ensino superior, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública [...]
9. Estabelecer medidas com vistas a reduzir a evasão escolar.
10. Implantar de forma progressiva uma rede universitária nacional de ensino superior a distância, com exigente padrão de qualidade.
11. Ampliar os programas de iniciação científica (PET e PIBIC) [...]
12. Rever o atual sistema de avaliação [...] implantar um Sistema Nacional de Avaliação Institucional [...]
13. Revisar as carreiras e matrizes salariais dos docentes e funcionários técnico-administrativos das IFES (universidades e CEFET's) com base em parâmetros de qualificação e desempenho e adoção de planos de qualificação profissional para os funcionários técnico-administrativos.
14. Revisar as atribuições e a composição (representatividade) do Conselho Nacional de Educação (CNE).
15. Ampliar a supervisão, pelo poder público, da oferta e expansão dos serviços públicos de educação superior prestados por IES públicas e privadas, respeitada a autonomia universitária.
16. Aperfeiçoar e aplicar a atual legislação sobre reconhecimento ou renovação da condição de universidade atribuída às IES públicas ou privadas [...]
17. Redefinir os critérios para autorização de funcionamento de novos cursos, [...]
18. Substituir o atual sistema de crédito educativo (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante, com crédito educativo para 396 mil estudantes, que obedeça a critérios de carência dos candidatos e de qualidade comprovada da IES e dos cursos que frequentarem, conforme meta do PNE aprovado pelo Congresso Nacional e vetado pelo presidente da República.
19. Criar um Programa de Bolsas Universitárias, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, para beneficiar 180 mil estudantes carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário.
20. Estabelecer novo marco legal para as Fundações de Apoio Institucional (FAI) criadas nas IES públicas, regulamentando suas atribuições na prestação de serviços às IES, ao setor produtivo e à sociedade, de modo a garantir seu estrito controle pela respectiva IES, sua submissão às diretrizes maiores da IES, o retorno dos recursos financeiros e patrimoniais auferidos em suas atividades à IES, e impedir sua utilização por interesses de indivíduos ou grupos.
21. Implementar programas nacionais de recuperação, ampliação e transformação das bibliotecas universitárias.
22. Implementar programas de incentivo às áreas de Artes nas IES.
23. Revisar a legislação e o estatuto dos hospitais universitários [...]
24. Envolver as universidades nos programas de ampliação de emprego e renda, e de formação e qualificação profissional dos trabalhadores.
25. Envolver as universidades nos programas de apoio e difusão tecnológica às micros, pequenas e médias empresas (PT, 2002, p. 27-28).

As proposições, apresentadas no Programa de Governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, para a educação superior incluíram metas baseadas em estimativas do PNE para a década seguinte. Valdemar Sguissardi, intelectual que contribuiu na formulação do Plano de Governo de Lula, esclarece que os compromissos básicos para a educação superior eram: promoção da autonomia universitária, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos do artigo 207 da CF de 88; consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país; expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; ampliação do financiamento público ao setor

público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; e defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior conforme artigo 206, IV da CF (SGUISSARDI, 2009).

Após eleito, em janeiro de 2003, o Presidente Lula nomeou para o cargo de Ministro da Educação o ex-reitor da Universidade de Brasília (UNB), Cristovam Buarque, que já havia participado da elaboração do seu Programa de Governo. Nesse mesmo ano, foram divulgados os estudos realizados pelo Ministério da Fazenda e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados publicados pelos referidos órgãos se contradiziam quanto à situação financeira da educação superior no Brasil, especificamente no que se referia às IFES. O estudo intitulado “Gasto social do governo central: 2001 e 2002” (BRASIL, 2003a), publicado pelo Ministério da Fazenda, destacou que o modelo de financiamento das instituições públicas de educação superior no Brasil, consistia num obstáculo às realizações sociais do governo. Conforme o documento, em 2002, “enquanto no Brasil o custo médio por aluno no ensino superior é estimado em cerca de 170% do PIB per capita, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁴ o custo médio por aluno é estimado em 100% do PIB per capita” (BRASIL, 2003a, p. 34).

O documento ressalta que “cerca de 46% dos recursos do governo central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população” (BRASIL, 2003a, p. 35). Nesse sentido, a parcela mais rica estaria se apropriando da maior parte dos gastos públicos. Outro ponto contido no texto do Ministério da Fazenda, apontou que a educação superior recebia a maior parcela do recurso financeiro da educação e que este era destinado para as IFES, fato que levava à redução do recurso para os demais níveis de ensino.

Seguindo direção contrária, os dados contidos na “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (IBGE, 2003), realizada no ano de 2001, mostravam realidades diferentes das contidas no documento do Ministério da Fazenda. A pesquisa do IBGE demonstrou que somente 34,4% dos alunos de instituições superiores da rede pública faziam parte dos 10% mais ricos da população e não 46%. Outro dado, constante no documento referiu-se a renda dos universitários nas instituições privadas, evidenciando que para um grupo de 100 universitários, 5 cinco deles estavam entre os mais pobres com renda mensal de R\$ 482,00. Já na rede pública, para um grupo de 100 universitários com renda mensal de R\$ 482,00, o número aumentava para 12. Observa-se, pelos dados da pesquisa, que a rede

³⁴ Constituída por 35 países visa alinhar e discutir estratégias econômicas que beneficiem os países-membros.

pública de educação superior recebia o maior número de universitários com renda mais baixa (BRASIL, 2003b).

Os estudos do Ministério da Fazenda e do IBGE denotavam as grandes contradições envolvendo a educação superior no Brasil. A disputa em torno da reforma universitária, em 2003, tinha relação com a falta de políticas públicas para a educação superior nas últimas décadas e com as consequências advindas das ações e mudanças introduzidas no sistema universitário na década de 1990. Sobretudo aquelas relacionadas à descentralização de responsabilidades, diferenciação institucional, flexibilização institucional, crescimento significativo do setor privado e restrição do setor público, assim como a anuência para o modelo de universidade de ensino em detrimento da universidade de pesquisa.

A SESu responsável pela formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior no Brasil, conforme a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), é no MEC a unidade que responde por coordenar e supervisionar o desenvolvimento das IFES. Constitui-se no órgão que proporciona a principal ligação entre o MEC e as universidades federais espalhadas pelo território nacional. Incumbida de formular uma reforma, nos seus limites de atuação, promoveu-se uma acirrada disputa no campo político e acadêmico.

Entre os anos de 2003 e 2006, três Ministros e seus respectivos Secretários estiveram frente ao MEC e à SESu, conforme demonstra o Quadro 1.

QUADRO 1 - Ministros da Educação e respectivos Secretários de Educação Superior (SESu) - 2003-2006(*)

(continua)

Ministro da Educação - Respetivos Secretário SESu	Trajatória acadêmica	Experiência Profissional	Campo de origem
Cristovam Buarque (2003 a 2004)	Graduação em Engenharia Mecânica (UFP). Economista, Professor da UNB e político. Doutor em Economia pela <i>Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne</i> .	Ministro da Educação (2003/2004). Senador (2003/2019). Reitor da UNB (1985/1989). Governador do DF (1995/1998).	Político/acadêmico/universitário
Carlos Roberto Antunes dos Santos	Graduação em História pela UFPR. Mestrado em História UFPR. Doutorado em História, <i>Université de Paris X, Nanterre</i> . Pós-Doutorado em História pela <i>Université de Paris III - Instituto de Altos Estudos da América Latina</i> .	Secretário de Educação Superior do MEC/SESu (2003/2004). Membro do CNE (2003/2004). Reitor da UFPR (1998/2002). Presidente da ANDIFES (2001/2002).	Político/acadêmico/universitário

QUADRO 1 - Ministros da Educação e respectivos Secretários de Educação Superior (SESu) - 2003-2006(*)
(conclusão)

Ministro da Educação - Respectivos Secretário SESu	Trajatória acadêmica	Experiência Profissional	Campo de origem
Tarso Fernando Herz Genro (2004 a 2005)	Bacharel e Especialista em Direito do Trabalho pela UFMS. Autor e coautor de obras como: “Os direitos da transição e a democracia no Brasil”.	Ministro da Educação (2004/2005). Ministro da Justiça (2007/2010), Ministro das Relações Institucionais (2006/2007). Maior atuação delimitada ao campo jurídico e político.	Político e Jurídico
Nelson Maculan Filho	- Graduação em Engenharia de Minas e Metalurgia, Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP, Brasil. Mestrado em Estatística-Matemática DEA/ <i>Université Pierre et Marie Curie</i> , LISE/CNRS, França. Doutorado em Engenharia de Produção (UFRJ).	- Secretário de Ensino Superior (2004/2006), Direção e administração - SESu (2004/2006). Experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Matemática da Computação.	Político/ acadêmico/universitário
Fernando Haddad (2005 a 2012)	Graduação em Direito - USP. Mestre em Economia - USP. Doutor em Filosofia pela USP.	Subsecretário de Finanças do município de SP (2001/2003). Assessor do Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (2003/2004). Secretário Executivo do MEC (2004/2005). Ministro de Educação (2005/2012). Professor da USP e do Insper.	Político/ acadêmico/universitário
Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo	- Graduação em Engenharia de Telecomunicações - Instituto Militar de Engenharia, IME, Brasil. Mestrado em Ciências Sociais e Ciência Política - IUPERJ. Doutorado em Ciências Sociais: Sociologia. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).	- Secretário de Ensino Superior (2004/2007). Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. Experiência em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais. - Atuou na área de avaliação de políticas públicas, gestão escolar e avaliação.	Político/ acadêmico/universitário

Fonte: A autora com base na Plataforma Lattes

Nota: (*) O critério utilizado para a definição do campo de origem de cada agente no referido quadro considerou a função que cada um ocupava no período delimitado na pesquisa. Por exemplo, Cristovam Buarque era professor universitário da rede federal, foi Reitor da UnB entre 1985-1989, porém, naquele momento liderava o MEC e compunha o Senado Brasileiro.

Conforme informa o Quadro 1, os ministros que estiveram frente ao MEC no referido período, a saber, Cristovam Buarque e Fernando Haddad, possuíam certa diferença de origens e campos de atuação em relação ao Ministro Tarso Genro. Notadamente, a trajetória do Ministro Tarso Genro possuía relação estreita com o campo jurídico e político, enquanto os ministros

Cristovam Buarque e Fernando Haddad traziam características forjadas nos campos político e acadêmico.

A trajetória política de Cristovam Buarque esteve associada ao ativismo popular na periferia de Recife, onde deu início a sua carreira na docência. Perseguido na ditadura fez exílio voluntário na França onde fez o doutorado em economia. De volta ao Brasil, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). Fez carreira acadêmica na UNB, onde foi reitor entre 1985 e 1989. Em 1995, foi eleito governador do Distrito Federal, representando a ala moderada do partido. Em 2002, foi eleito senador pelo PT/DF. No início de 2003, foi indicado ao cargo de Ministro da Educação, onde atuou por um ano.

Os elementos determinantes para que Cristovam Buarque fosse escolhido para o MEC, associavam-se ao capital que dispunha. No campo da política, Cristovam Buarque reunia elementos ligados à sua militância, como: pró-democracia, movimentos pela melhoria da educação pública, os quais simbolicamente eram a representação do projeto do governo do PT. Seu capital político adquirido no governo do Distrito Federal, na reitoria da UNB, ou mesmo a conquista da vaga ao senado nas eleições de 2002, somado à trajetória no campo acadêmico da UNB, proporcionaram-lhe a junção de capital de poder político e capital de poder universitário³⁵ para que se tornasse um porta-voz autorizado a atuar no âmbito do Estado em nome da sociedade.

Numa lógica idêntica, Carlos Roberto Antunes dos Santos³⁶ foi escolhido para o cargo de Secretário de Educação Superior da SESu. O referido professor, pesquisador, ex-reitor da UFPR, ex-Presidente da ANDIFES, possuía capital de poder político e capital de poder universitário, dada atuação na Associação dos Professores, Departamento de História, na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPR. Sua formação e experiência profissional demonstram um alinhamento ao perfil do Ministro Cristovam Buarque.

³⁵ Os indicadores dos tipos de capitais são tomados da pesquisa de Ana Paula Hey (2008b, p. 87). A saber: Indicador de capital de poder universitário (carreira e postos de chefia assumidos em universidade pública); Indicadores de capital de poder científico (assessoria à CAPES; fundações de pesquisa; CNPq); Indicadores de capital de prestígio científico (prêmios científicos; consultor científico e professor no exterior); Indicadores de capital de notoriedade intelectual (conselho de revistas científicas; consultoria ao MEC) e Indicadores de capital de poder político (cargos na CAPES, MEC, CNE, SESu; CNPq; Ministro da Educação; secretário da SESu; secretário de Educação estadual; comissões do MEC; comissões/comitês do CNPq e CAPES, cargos em associações científicas).

³⁶ Cidadão Honorário de Curitiba em 2002. Prêmio Paranaense de Ciência e Tecnologia na área das Humanidades, pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná em 2002. Membro da Academia Paranaense de Letras em 2002.

A seguir, apresentamos um quadro demonstrativo com a cronologia dos documentos expedidos pelo Governo e pelo MEC, assim como os eventos promovidos por estes, com vistas a contribuir com processo de elaboração do Anteprojeto da Reforma Universitária.

QUADRO 2 - Documentos governamentais e eventos relativos à Reforma Universitária (2003-2006)

(continua)

Documentos (Decretos/Portarias/Eventos)	Assinatura	Conteúdo
Portarias MEC/SESu n. 11 de 28 de abril de 2003. n. 19 de 27 de maio de 2003.	Cristovam Buarque (Ministro da Educação)	Instituiu a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), e seus integrantes com a finalidade de analisar, oferecer subsídios para a avaliação do ensino superior.
Evento: Seminário “Universidade: por que e como reformar?” Comissões de Educação da Câmara/ Senado/MEC/SESu (agosto de 2003).	Cristovam Buarque (Ministro da Educação) Deputado Gastão Vieira Presidente da Comissão da Educação (PMDB/MA)	Objetivou debater o papel social das universidades com a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada sobre os rumos da educação superior brasileira no século XXI.
Decreto da Casa Civil, de 20 de outubro de 2003.	Luiz Inácio Lula da Silva (Presidente do Brasil) José Dirceu de Oliveira e Silva (Chefe da Casa Civil)	Instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) - Primeiro GT constituído para tratar da reforma universitária e apresentar um plano de ação.
Evento: Seminário Internacional Universidade XXI: novos caminhos para a educação superior MEC/SESu (novembro de 2003).	Cristovam Buarque (Ministro da Educação)	Realizado em Brasília, teve por objetivo promover um debate sobre o panorama da educação superior no mundo contemporâneo, visando obter subsídios para uma reforma do sistema brasileiro de educação superior.
Portaria MEC/SESu n. 3.620, de 4 de dezembro de 2003.	Cristovam Buarque (Ministro da Educação)	Instituiu o Segundo Grupo de Trabalho, com a finalidade de formular uma proposta de reforma universitária para o país.
Documento: Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira MEC/SESu (dezembro de 2003).	Cristovam Buarque (Ministro da Educação)	Documento produzido a partir do Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI).
Portaria MEC/SESu n. 351, de 29/01/2004.	Tarso Genro (Ministro da Educação)	Suspendeu por sessenta dias os trabalhos do GT criado por Cristovam Buarque.
Portaria MEC/SESu n. 410, de 12/02/2004.	Tarso Genro (Ministro da Educação)	Instituiu o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior.
Documento: Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior MEC/SESu (2004).	Tarso Genro (Ministro da Educação)	Documento oriundo das contribuições feitas à proposição inicial de Reforma, a partir das reuniões realizadas entre o MEC e as instituições e entidades da comunidade acadêmica e da sociedade.
Documento: Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior MEC/SESu (dezembro de 2004).	Tarso Genro (Ministro da Educação)	Primeira Versão do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.

QUADRO 2 - Documentos governamentais e eventos relativos à Reforma Universitária (2003-2006)

(conclusão)

Documentos (Decretos/Portarias/Eventos)	Assinatura	Conteúdo
Evento: Seminário Internacional Reforma e avaliação da Educação Superior -tendências na Europa e na América Latina MEC/SESu (abril de 2005).	Tarso Genro (Ministro da Educação)	Realizado em São Paulo, teve por finalidade discutir os novos rumos para a universidade brasileira e mundial, bem como obter subsídios para uma reforma do sistema brasileiro.
Documento: Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior MEC/SESu (maio de 2005).	Tarso Genro (Ministro da Educação)	Segunda Versão do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.
Documento: Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior MEC/SESu (julho de 2005).	Tarso Genro (Ministro da Educação)	Terceira Versão do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.
Documento: Projeto de Lei. Estabelece normas gerais da educação superior MEC/SESu/Congresso Nacional (abril de 2006).	Fernando Haddad (Ministro da Educação) Guido Mantega (Ministro da Fazenda) Sergio Machado Rezende (Ministro da Ciência e Tecnologia) Paulo Bernardo Silva (Ministro do Planejamento)	Quarta Versão - Projeto de lei que estabelece normas gerais da Educação Superior - PL n. 7200/2006

Fonte: A autora com base nas publicações do MEC, INEP, Câmara dos Deputados e Senado Federal

O governo iniciou o processo de formulação do projeto de reforma universitária, a partir da criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). O então Ministro da Educação Cristovam Buarque promoveu alguns eventos que diagnosticaram o ambiente em que se encontrava a educação superior brasileira. Em 2004, com a troca ministerial, a pasta comandada por Tarso Genro protagonizou marcos importantes no biênio 2004 e 2005, período em que foram institucionalizadas as três primeiras versões do Anteprojeto da Reforma Universitária. No ano de 2006, Fernando Haddad chancela a última versão do Anteprojeto de lei da Reforma Universitária, conforme demonstrado no Quadro 2.

1.1 A gestão de Cristovam Buarque: as primeiras tomadas de posição

A proposta da nova lei da educação superior brasileira começou a ser discutida no primeiro ano do governo Lula. Em razão de algumas demandas se apresentarem urgentes no MEC, em abril de 2003, Cristovam Buarque³⁷ antes de constituir um grupo de trabalho específico para tratar da reforma universitária, instituiu uma comissão para trabalhar na avaliação da educação superior.

³⁷ Foi ministro de janeiro de 2003 a janeiro de 2004.

A Comissão Especial de Avaliação (CEA) teve por objetivo analisar a política de avaliação da educação superior com vistas a recomendar, oferecer subsídios, propor critérios para a reformulação dos processos de avaliação da educação superior, bem como revisar instrumentos, metodologias e critérios já utilizados. A CEA foi dirigida pelo pesquisador José Dias Sobrinho (ex-pró-reitor de Pós-Graduação da UNICAMP) e congregava 22 integrantes, representativos de diferentes instituições, como SESu, INEP e CNE, e movimentos sociais, como a UNE (Apêndice B). O campo acadêmico foi representado pelas instituições de educação superior públicas e privadas e a UNE representou os estudantes. Ao consultarmos as origens dos agentes que compuseram a CEA, observamos que 15 deles possuíam relação direta com a vida acadêmica em diferentes áreas, assim como uma vasta caminhada no campo da educação, incluindo docência, gestão, avaliação, entre outras especialidades.

As discussões em torno da avaliação remontam aos embates sobre o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado pelo MEC em 1993. Os integrantes da CEA³⁸ possuíam posicionamento político contrário à política avaliativa adotada na década de 1990 e voltavam-se para defesa de uma concepção de avaliação mais abrangente. Muitos dos integrantes da CEA compunham grupos sobre educação superior em diferentes universidades brasileiras e discutiam avaliação da educação superior desde 1993.

Alguns pesquisadores que integraram a CEA estavam unidos pela atuação no Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior (CIPEDDES) situado na UFRGS, a exemplo de Héglio Trindade, Dilvo Ristoff e Maria Beatriz Luce. O grupo tinha como liderança Héglio Trindade, ex-reitor e professor da UFRGS, pesquisador com elevado poder e prestígio científico no campo acadêmico e possuidor de poder político dada sua atuação na reitoria da UFRGS; no governo Lula, presidiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e integrou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). No cenário internacional integrava o Conselho de Administração do Instituto Internacional para a Educação na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO), foi vice-presidente do Fórum Educação Superior, Ciência e Conhecimento da UNESCO, mantinha circulação no espaço francês e espanhol e intensa participação nos espaços de discussões e análises das condições da educação superior nos países latino-americanos.

³⁸ Dilvo Ristoff (UFRGS), Edson Nunes (UFF), Héglio Trindade (UFRGS), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), Jose Geraldo de Sousa Jr. (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amara (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Giliate Coelho Neto (UNE) Fabiana de Silva Costa (UNE) Rodrigo da Silva Pereira, (UNE), Stela Maria Meneghel (Furb) Maria Jose Oliveira e Silva Jackson Costa.

O CIPEDES foi um grupo de pesquisa criado pela Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) que em 1997 era dirigida por José Dias Sobrinho. A RAIES constituiu-se como instrumento de relação, cooperação e intercâmbio entre as instituições da educação superior públicas e privadas, e entre seus respectivos pesquisadores. Em 1996, o grupo criou a Revista Avaliação, cujo objetivo era divulgar princípios, metodologias, experiências e disputas acadêmico-políticas em torno da avaliação (HEY, 2008b).

Na disputa que marca o campo da educação superior no Brasil, Hey (2008b) destaca que em Hélio Trindade estava centrada a força vetora do campo acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, representando o antagonismo entre intelectuais do sul, ante a força acadêmica dominante representada por São Paulo e Rio de Janeiro. Tal fato reflete nitidamente “as lutas no interior do espaço acadêmico em torno da definição legítima de sistema de educação superior e da visão única de sua forma e seu entendimento” (HEY, 2008b, p. 47).

No governo Lula, pesquisadores ligados ao CIPEDES assumiram espaços em comissões, atuando a partir de uma concepção política distinta do grupo que esteve à frente no MEC na década de 1990. Tais distinções podem ser identificadas, por exemplo, na oposição existente entre um sistema de avaliação pautado em listas classificatórias (provão) e a concepção de avaliação centrada na formação, que demarcava posicionamentos de grande parte dos intelectuais que lideraram a CEA.

Na visão do Ministro Cristovam Buarque, as ideias advindas da CEA deveriam ser conciliadas com a manutenção da sistemática de *ranking* das instituições, somados à responsabilidade social. Após 13 (treze) dias da apresentação da proposta na Câmara, foi editada pelo governo uma Medida Provisória que atropelava a dinâmica de debates proposto até então pelo MEC (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Contudo, elaborou-se uma proposta de um sistema que foi colocado para discussão pública e após aprovado pelo Congresso Nacional, tornou-se política de Estado por meio da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. A condução dos trâmites referente ao novo sistema de avaliação da educação superior foi alvo de críticas advindas do campo acadêmico, visto que ocorreu separadamente e quase que paralelamente às discussões do projeto da reforma universitária³⁹. Todavia, resguardadas as inúmeras críticas

³⁹ Ver estudos de: OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de e MANCEBO, Deise (orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas (SP): Alínea, 2006. p. 43-58; e BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.

aferidas ao processo, passou a existir no país um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em 2003, dada a necessidade de se discutir a situação da educação superior no país, no âmbito do campo político foram criadas comissões especiais no poder legislativo. Nos dias 6 e 7 de agosto de 2003, em Brasília, as comissões de Educação da Câmara e do Senado juntamente com o MEC promoveram o Seminário “Universidade: por que e como reformar?”. Para o evento foram convidados pesquisadores especializados em educação superior a expor considerações acerca da necessidade de uma reforma universitária (BRASIL, 2003c).

Conforme noticiado pela mídia oficial da Câmara dos Deputados⁴⁰, o seminário teve por objetivo debater o papel social das universidades e discutir o compromisso social entre a universidade e a sociedade, a fim de retomar para a instituição o papel de vanguarda na produção e difusão do conhecimento. O referido evento foi coordenado por representantes do MEC e parlamentares das Comissões de Educação das duas casas. A sessão de abertura contou com a fala do Ministro Cristovam Buarque que defendeu o princípio da educação como bem público e não como serviço (BRASIL, 2003c).

A referida sessão contou ainda com a intervenção do então Secretário da SESu, Carlos Roberto Antunes dos Santos, que expôs os desafios que seriam enfrentados no decorrer do processo da reforma, dentre os quais destacou a questão da heterogeneidade do sistema de educação superior brasileiro. O secretário assinalou como indispensável uma lei orgânica para a educação superior, em que fosse considerada como um bem público e concessão do Estado. Para o secretário,

é imprescindível que a universidade pública, ela própria, proceda a uma reestruturação do seu sistema, reduzindo o nível de privatização interna que a caracteriza hoje. Enquanto de um lado grupos corporativos trabalham visando construir uma instituição voltada para atender apenas interesses de suas corporações, de outro, importantes parcelas da academia atuam junto à iniciativa privada mediante parcerias empresariais, que fogem ao escopo de uma universidade. Em ambos os casos, interesses sociais passam ao largo das ações institucionais (SANTOS, 2003).

Aponta o secretário que no Brasil as universidades, públicas e privadas, estão atendendo a uma elite, isto é:

⁴⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/33961-seminario-debate-o-papel-social-das-universidades>.

uma população de não mais de 30 a 40 milhões de habitantes. É forçoso reconhecer que houve uma queda acentuada na qualidade do ensino superior brasileiro. Isto é algo natural, tendo em vista que o crescimento nesta área aconteceu de maneira muito rápida. Isto, por si, faz cair a qualidade. Apesar das exceções, uma boa parte do sistema mercantilizou-se. Hoje, 70% são privados e 30% são públicos. Já no caso das licenciaturas mais de 85% são ofertados pelo ensino privado (SANTOS, 2003).

Nas palavras do secretário, o seminário ambicionava responder à muitas das questões expostas, em vista de congregar vários especialistas, os quais compunham a universidade pública brasileira. Entre os assuntos debatidos no seminário estavam a expansão de ofertas de vagas, ampliação do ensino público e gratuito, interiorização do ensino superior, as cotas sociais e raciais, a inclusão social e democratização do acesso. Percebe-se pelos discursos de Cristovam Buarque, bem como do Secretário da SESu, que sua gestão no MEC coadunava com um posicionamento em defesa da universidade pública. Especialmente, na intervenção do Secretário da SESu, verifica-se uma crítica direta ao ensino mercantil e indireta ao ensino superior privado.

O referido seminário foi organizado em mesas de discussão. A conferência “Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social” foi presidida por Marilena Chaui⁴¹ (USP). A mesa teve como expositores Cândido Mendes (Universidade Cândido Mendes e UNESCO), Eduardo Portella (UFRJ e UNESCO) e Carlos Vogt (UNICAMP). Como debatedores estiveram representantes da UNE, ANDES-SN, FASUBRA, ANDIFES, CRUB, ABRUEM, ANACEU, CONTEE, ABI e OAB. Na segunda mesa estiveram Carlos Lessa⁴² (UFRJ e BNDES), José Arthur Giannotti (USP e CEBRAP), Roberto Smith (UFCE e Banco do Nordeste) e Luiz Pinguelli Rosa (Presidente da Eletrobrás e COPPE-UFRJ), discutindo a temática “Universidade e desenvolvimento: globalização excludente e projeto nacional”. Como debatedores estavam representantes das UBES, SINASEFE, CONCEFET, ANPG, FORPROP, ABMES, IPEA, CNI, SENAI e SBPC.

Na terceira mesa, a conferência “Universidade e valores republicanos: conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social” foi proferida por José Dias Sobrinho⁴³ (UNICAMP). Os outros expositores foram Renato de Oliveira (UFRGS), Rabah Benakouche (UFPR) e Francelino Grando (UFSCar). Como debatedores estiveram a CNTE, ABRUC, ANAFI, FONAPRACE, CONTAG, SENAR, MST e Força Sindical. Os

⁴¹ Professora Titular em História da Filosofia Moderna, na Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Sênior da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: democracia, política, direitos, cidadania e luta de classes.

⁴² Foi professor, pesquisador, economista, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De janeiro de 2003 a novembro de 2004 presidiu o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

⁴³ Foi diretor da Faculdade de Educação e Pró-Reitor de Pós-Graduação da UNICAMP. Presidiu Comissão Especial de Avaliação do MEC que elaborou a proposta original do SINAES.

pesquisadores Luiz Antônio Cunha⁴⁴ (UFRJ) e Hélió Trindade (UFRGS) trataram do tema “Universidade XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema: a tensão entre o público e o privado”, seguidos de Carlos Benedito Martins (UNB) e Edson Nunes (Universidade Cândido Mendes). A mesa teve como debatedores representantes do SENAC, CUT, FORPLAD, FORGRAD, CNS, CONSED, ANUP, CNC, Fórum/CEE e CGT.

De modo geral, extrai-se das falas dos expositores, que para além da necessidade da reforma, existiam questões que precisavam ser enfrentadas, tais como as complexas relações entre o público e o privado, a forma como assegurar plena autonomia universitária, a forma como garantir qualidade acadêmica que não se confundisse com políticas regulatórias da SESu, INEP, CAPES e CNE.

No decorrer do referido seminário, Hélió Trindade observa que dada a conjuntura problemática em que estava imersa a educação superior brasileira, o novo governo precisaria ser capaz de produzir “uma transformação profunda na educação em todos os níveis e, especialmente, resgatar a dívida da Nova República com a educação superior” (TRINDADE, 2003). Para o autor, outra questão importante que deveria ser enfrentada dizia respeito à questão macro-educacional. Nessa direção, a reforma deveria fugir

dos mitos produzidos pelas agências internacionais e enfrentar a realidade dos desafios postos à universidade brasileira aqui e agora. Não podemos nos iludir com a retórica dominante nos relatórios produzidos por ‘experts’ sensíveis às estratégias das agências financiadoras e aos interesses da conjuntura internacional. Nem legitimação dos mitos do novo milênio, nem pragmatismo realista sem perspectiva de futuro, mas compromisso com um projeto de Nação (TRINDADE, 2003).

No excerto observa-se a preocupação de Trindade (2003) no sentido que a reforma universitária brasileira não estivesse atrelada às interferências advindas de agências financeiras internacionais. Alertou para o cuidado com a ilusão emanada por técnicos (chamados por ele de experts), que fundamentados em relatórios, indicassem a direção que a reforma universitária brasileira deveria seguir. De modo geral, no conjunto das falas há certo consenso quanto a necessidade da reforma universitária, no sentido de correção de rumos. Percebe-se nas falas do Ministro e do Secretário da SESu a ênfase dada ao fortalecimento dos princípios constitutivos da instituição universidade, sobretudo da universidade pública. Nas falas proferidas por Chauí, Dias Sobrinho e Trindade, o posicionamento é bastante contundente em defesa dos princípios

⁴⁴ Professor Titular da UFRJ, Faculdade de Educação e Núcleo de Estudos em Políticas Públicas de Direitos Humanos, 1997 a 2013. Presidente des *Sciences Sociales Brésiliennes* “Sérgio Buarque de Holanda”, junto à *Maison des Sciences de l’Homme* (Paris). Pesquisador Sênior do CNPq.

republicanos, da educação pública, bem como da contrariedade à mercantilização da educação superior privada no país.

Percebe-se o seminário como um espaço em que se estabelece um processo de interlocução e inter-relação dos agentes que compõem o campo político e acadêmico. Marilena Chaui, com afinidades políticas ligadas ao PT, diferentemente de Helgio Trindade e José Dias Sobrinho, não participava diretamente do campo político, porém, estimulava a discussão a partir de uma concepção acadêmica, haja vista sua participação em debates e embates universitários, em momentos de mudanças conjunturais e de formulação de políticas públicas da educação superior. Embora Trindade e Dias Sobrinho também possuíssem capital acadêmico, sua relação com o campo político era direta, na medida em que compunham a CEA. Desse modo, à luz do que nos traz Hey (2008b), podemos considerar Marilena Chaui, Helgio Trindade e José Dias Sobrinho como convidados de ocasião, personalidades imprevistas que todo lugar “neutro” deve comportar, ou seja, todo lugar de produção da ideologia dominante.

No segundo semestre de 2003, a ação do MEC se dirigiu ao início das reformas pretendidas. A partir do conjunto de dados que assinalamos na introdução deste capítulo, o Ministro Cristovam Buarque instituiu o primeiro Grupo de Trabalho, constituído entre ministérios para tratar da elaboração da reforma universitária do governo Lula, que em termos oficiais, teve início com o Decreto da Casa Civil, de 20 de outubro de 2003. Pelo referido decreto, o GTI foi encarregado de analisar a situação da educação superior e apresentar um plano de ação, visando a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O referido decreto, aprovado e instituído em 20 de outubro de 2003, assim definia o grupo:

Art. 1º Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de, no prazo de sessenta dias a contar da publicação deste Decreto, analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. [...]

Art. 2º O Grupo de Trabalho será composto por representantes dos seguintes órgãos:

I - Ministério da Educação, que o coordenará;

II - Casa Civil da Presidência da República;

III - Secretaria Geral da Presidência da República;

IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

V - Ministério da Ciência e Tecnologia;

VI - Ministério da Fazenda (BRASIL, 2003d).

A incumbência do GTI era de formular um plano de ação que se adequasse à legislação relativa às IFES, no que diz respeito às suas estruturas regimentais, à eficácia da gestão, aos aspectos organizacionais administrativos e operacionais, à melhoria da qualidade dos serviços e aos instrumentos de avaliação de desempenho. A escolha dos membros de cada órgão seria

realizada pelo MEC. Coube ao coordenador do GTI convidar representantes de outros órgãos ou entidades públicas e privadas para participarem das reuniões. O GTI foi composto por doze integrantes e contou com a participação de dois representantes de órgãos governamentais que deveriam possuir certa competência para analisar a viabilização de políticas públicas educacionais (BRASIL, 2003d).

Na sequência, o Quadro 3 apresenta os integrantes do GTI e o órgão representado, conforme disposto no Decreto de 20 de outubro de 2003.

QUADRO 3 - Integrantes do GTI, conforme Decreto de 20 outubro de 2003

Integrantes	Órgão de Origem
Cristovam Buarque	Ministério da Educação
Carlos Antunes	Ministério da Educação
Kátia dos Santos Pereira	Casa Civil
Edilson Collares	Casa Civil
Luiz Tadeu Rigo	Secretaria Geral da Presidência da República
Luiz Soares Dulci	Secretaria Geral da Presidência da República
Marcelo Feitosa de Castro	Ministério do Planejamento
Luiz Eduardo Alves	Ministério do Planejamento
Jairo Celso Correia Marçal	Ministério da Fazenda
Gustavo Sampaio	Ministério da Fazenda
Hélio Barros	Ministério da Tecnologia
Wanderley Guilherme dos Santos	Ministério da Tecnologia

Fonte: A autora com base no Decreto da Casa Civil de 20 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003d)

Ao observar a composição do GTI, é relevante mencionar que o referido grupo foi constituído por agentes que no momento representavam as instituições políticas (agentes do Estado). Dentre as instituições, esteve o MEC enquanto maior interessado em realizar a reforma na educação superior, representantes diretos da Presidência da República, do planejamento, do orçamento e da tecnologia. A contemplação de diferentes ministérios nas primeiras discussões pode indicar que o Ministro Cristovam Buarque partilhava da concepção que uma política pública deveria ser pensada e elaborada, de modo a contemplar a participação de diferentes agentes do campo político. Cabe ressaltar que não houve dissenso entre os membros do GTI quanto à necessidade de se fazer uma reforma na educação superior brasileira. No entanto, a presença de agentes do MEC diretamente envolvidos em estabelecer uma política de educação superior e integrantes do Ministério da Fazenda mostram correlações de força da própria constituição do Estado, como bem assinala Pierre Bourdieu (2014).

Outro evento de destaque que teve por objetivo discutir os novos rumos da universidade brasileira e mundial, bem como obter subsídios para uma reforma do sistema brasileiro, foi o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para a educação superior”, realizado em Brasília entre os dias 25 e 28 de novembro de 2003. O referido

seminário, organizado pelo MEC, contou com a cooperação do Banco Mundial, da UNESCO e da ONG internacional *Observatoire International des Réformes Universitaires* (ORUS), contando com 70 convidados internacionais⁴⁵ (BRASIL, 2003e).

O documento-síntese referente ao seminário elaborado pela SESu e divulgado em 2004, sob a coordenação do Professor José Geraldo de Sousa Junior (UNB), mostra que as discussões realizadas faziam menção ao papel das instituições de ensino superior, à autonomia universitária, ao financiamento, ao acesso e à permanência nos cursos, à gestão e estrutura, à avaliação, bem como revisões de conteúdo dos cursos e programas já existentes. No evento, fizeram-se presentes autoridades da área da educação superior e agentes políticos, como ministros, secretários, diretores de conselhos e de entidades responsáveis pela elaboração e execução de políticas educacionais. A divulgação das conferências foi realizada via internet na Europa pelo Observatório de Reformas da Educação Superior e, deste, para os núcleos regionais da UNESCO⁴⁶.

No intuito de subsidiar as exposições e discussões nas mesas-redondas, o seminário foi estruturado em quatro eixos temáticos: A sociedade e a reinvenção da sociedade; O Estado e reinstitucionalização da universidade; Universidade e mundo: globalização solidária do conhecimento; Produção, partilha e apropriação do conhecimento (BRASIL, 2004a). Os temas do referido seminário foram tratados a partir de diferentes perspectivas, nem sempre convergentes. Consta no relatório da SESu que não apenas uma alternativa deveria prevalecer, mas,

ao contrário, a reforma deve objetivar a constituição de um espaço de ensino superior em que os polos constituintes de tais tensões coexistam e confrontem-se dialeticamente. Os contornos deste espaço, conseqüentemente, as diretrizes para a reforma do ensino superior no Brasil serão definidas nos termos de escolhas políticas feitas pelo Estado e pela sociedade (BRASIL, 2004a, p. 4).

Durante as discussões evidenciaram-se tensões em função das diferentes formas de entendimento e concepções em que se apoiavam os participantes. As tensões se deram nos termos do financiamento da educação, visto que nesta arena confrontaram-se defensores do sistema público (com financiamento do Estado) e defensores do sistema privado, com seus distintos modelos de financiamento.

⁴⁵ África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Austrália, Bélgica, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, China, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Equador, Espanha, Finlândia, França, Índia, Inglaterra, Irlanda, México, Namíbia, Paraguai, Portugal, Sudão, Togo, Trindade Tobago, Uruguai e Venezuela.

⁴⁶ Também foi organizado um sistema de veiculação de entrevistas na TV Escola, NBR/Radiobrás, TV Câmara, TV Senado e TV Univap, transmissora da TV Futura em São Paulo, e várias TVs universitárias.

Conforme o relatório da equipe da SESu, na concepção republicana, a educação é entendida como um direito de todos e dever do Estado. No entanto, pode ser interpretada de duas formas: “como se a este coubesse o financiamento da educação; ou como se sua responsabilidade fosse a de proporcionar os meios necessários para que o cidadão tenha acesso à educação” (BRASIL, 2004a, p. 4). Na primeira interpretação, o Estado é responsável pela educação, devendo ofertá-la e financiá-la em instituições próprias. Entretanto, no Brasil, algumas atividades e serviços não são de competência exclusiva do Estado, podendo ser realizados por particulares mediante concessão ou autorização.

Na segunda interpretação, o Estado deve garantir a escolarização, sendo possível a existência de um sistema plural de instituições públicas e privadas, que adote diferentes formatos de financiamento, desde que observe as diretrizes da política nacional de democratização do processo educacional (BRASIL, 2004a). Tais possibilidades foram conquistadas e respaldadas na CF de 1988, em seu Título III da Organização do Estado, o qual prevê no capítulo II, a atuação do Estado e de particulares.

Cabe assinalar que nos debates constitucionais de 1988 em torno da educação (NEVES, 2008), o então Diretor da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)⁴⁷, senhor Roberto Geraldo de Paiva Dornas expressou:

Nasceu a Nova Constituição. Mudará a educação [...]. O ensino privado esteve, durante todo o tempo de elaboração da nova carta, ameaçado, principalmente pela ala chamada de progressista. [...] O ensino privado conseguiu o seu direito de existir ao lado do ensino público (DORNAS, 1989, p. 196).

As disputas relativas à educação, na referida carta, foram travadas na Comissão da Educação da Constituinte, na qual se posicionaram, de um lado, a frente progressista⁴⁸, que atuava em defesa da pauta da educação pública e pela destinação de verbas públicas para escolas e universidades públicas; e de outro, o segmento dos empresários da educação básica e superior, atuantes para legitimar e salvaguardar na referida lei, os seus interesses. Mesmo que pesem os avanços na organização política e as conquistas sociais da classe trabalhadora na Constituição, na correlação de forças, os empresários do ensino tiveram mais conquistas.

⁴⁷ Fundada em 1944, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) reunia educadores do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, do ensino privado e das escolas católicas. Em 1990, transformou-se em CONFENEN.

⁴⁸ Criada no contexto da Constituinte - Movimento de Unidade Progressista (MUP). A frente progressista constituía-se prioritariamente por deputados de esquerda, centro esquerda, social-democratas de esquerda, nacionalistas, socialistas, comunistas. Tratava-se de uma corrente nacional democrática, porém difusa. Ressalta-se que Olívio Dutra (Democrata cristão, ligado à estrutura da Pontifícia Universidade Católica/PUC/RS, e Luiz Inácio Lula da Silva (ambos do PT), na referida comissão, foram favoráveis à destinação de recurso público para universidades públicas e privadas.

Por fim, definiu-se pelo artigo 170, que no Brasil “é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei” (BRASIL, 1988). Tais definições, assim como o ineditismo da instituição do Estado de Direito no país, desencadearam, desde então, acentuadas disputas no campo da educação. Dourado (2010) afirma que são disputas de concepções e projetos, não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórios, resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade do sistema capitalista.

No seminário, o debate sobre a autonomia enfrentou resistência da comunidade universitária, tendo em vista que a avaliação externa foi caracterizada como uma agressão ao princípio da autonomia. O debate se ateve na defesa que a avaliação não deveria ser compreendida, nem prevalecer como instrumento balizador para alocação de recursos (BRASIL, 2004a).

Outro ponto debatido no seminário referiu-se às pressões advindas da OMC e de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. A referida pressão origina-se de estudos, relatórios e recomendações produzidos por esses organismos, no sentido de “sugerir” a liberalização de barreiras nacionais, ao vislumbrarem a área da educação, como sendo um dos ambientes mais fecundos e lucrativos nos anos 2000 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Nesse sentido, os países mais pobres são impulsionados à privatização de seus sistemas de educação superior, haja vista um possível crescimento esperado para o setor da educação nas décadas seguintes. Por fim, o relatório demonstrou que foram definidas algumas direções consideradas estratégicas para os próximos anos: “tornar-se a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (BRASIL, 2004a, p. 5).

Sendo o seminário um evento internacional, distintos posicionamentos ergueram-se e partilharam da compreensão que as políticas públicas direcionadas à educação superior não deveriam ser realizadas “no âmbito dos governos dos próprios países, mas a partir de decisões de blocos regionais cujos países visam o livre comércio, ou de corporações que operam diretamente no país ou através de associações com empresas locais” (BRASIL, 2004a, p. 5). No caso brasileiro, as tensões evidenciaram-se acerca da expansão da universidade pública e privada; das pressões relacionadas à desregulamentação do setor privado; das relações entre ensino presencial e EAD; das associações entre instituições internacionais e nacionais (BRASIL, 2004a).

Das discussões realizadas no referido seminário resultaram diretrizes para uma nova universidade que buscasse:

- Promover a democracia, autonomia e justiça social como valores;
- Garantir a diversidade preservando as diferenças culturais;
- Promover a inclusão social;
- Integrar Ciência & Tecnologia;
- Promover a interação entre o local e o global;
- Desenvolver esforço sistemático de diálogo inter e transdisciplinar;
- Desenvolver a multi e interdisciplinaridade;
- Integrar conhecimento, educação e produção;
- Estabelecer a avaliação e controle como um processo social e de fortalecimento da autonomia;
- Apropriar-se de ferramentas gerenciais e do planejamento estratégico;
- Inovar, cooperar e formar redes transacionais para a produção e circulação de saberes formais, informais e tecnológicos;
- Utilizar a tecnologia, redes de informação, dados digitalizados e Educação a Distância como meios facilitadores da transmissão, difusão e acesso ao conhecimento;
- Integrar-se a outras instituições para a implementação das mudanças;
- Otimizar a alocação e utilização dos recursos financeiros dentro de uma visão de planificação, visando promover a cultura participativa e a qualidade de sua produção (BRASIL, 2004a, p. 8).

De modo geral, percebe-se que as discussões realizadas no referido evento não se dissociaram do cenário de mudança vivido pela universidade no âmbito mundial. Foram identificados posicionamentos alinhados ao ideário economicista dos organismos internacionais, preconizados por agentes do BM, assim como a reafirmação dos princípios de respeito aos direitos humanos, multiculturalidade, promoção das minorias, justiça social, posições defendidas pela UNESCO.

O professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Roberto Leher, situava que mesmo após duas décadas de resistência promovida por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos políticos, as propostas do Banco Mundial⁴⁹ figuravam na discussão da reforma universitária do governo Lula. Ele alertava que a conversão da educação em um mercado, ou mesmo uma reforma universitária realizada aos moldes dos organismos internacionais representava uma amarga e profunda derrota para a universidade pública brasileira (LEHER, 2004).

A partir desse segundo evento realizado em Brasília, o novo governo teve a definição de alguns dos rumos para a universidade brasileira. Nos dois eventos realizados em Brasília, percebe-se atuação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. De modo geral, no conjunto das falas nota-se um consenso quanto à necessidade da reforma universitária no sentido de correção

⁴⁹ Segundo Leher (2004), o objetivo supremo das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI segue sendo viabilizar o pagamento dos indignos juros da dívida, em favor do capital rentista. Ao assinar um acordo com o FMI, o país flexibiliza a sua soberania, chegando a mudar os seus textos constitucionais para atender condicionalidades dos acordos, como fizeram México e Argentina; no Brasil, o processo foi iniciado por Fernando Collor de Melo. Em detrimento, tais acordos reduzem as políticas sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanhas contra a fome) para assegurar a governabilidade, mediante medidas focalizadas para aliviar a pobreza (não acabar com ela). Estas são as formas encontradas para assegurar o conseqüente aumento na tensão social, provocado pelas políticas neoliberais. Ademais, o controle social é uma das maiores preocupações do BM.

de rumos. Contudo, os caminhos tecidos pelos intelectuais continham perspectivas e direcionamentos distintos.

Em dezembro de 2003, após sessenta dias de trabalho da referida equipe do GTI, foi entregue o documento intitulado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária Brasileira” (BRASIL, 2003f). O documento, que apresentou a situação em que se encontravam as universidades no país, foi organizado em quatro partes⁵⁰. O relatório trouxe os primeiros passos para a reconfiguração do quadro de crises das universidades, dentre eles a complementação simultânea de recursos. Em vista da histórica desigualdade educacional existente no país, a “situação é ainda mais urgente se considerarmos a especificidade do Brasil como país periférico marcado pela herança escravocrata, com agudas desigualdades sociais” (BRASIL, 2003f).

A proposta do MEC deveria contemplar questões fundamentais, entre as quais: (i) a definição e a regulamentação de carreiras e recursos de formação, a implementação de novas carreiras e diplomas, as modalidades de pós-graduação, a introdução de técnicas de Ensino a Distância, revisão do marco regulatório do ensino superior etc.; (ii) as formas de ingresso nas atividades acadêmicas; (iii) os novos métodos de ensino e convivência universitária, incluindo a universidade aberta, todas as formas de Ensino a Distância, os riscos da mercantilização do ensino superior; (iv) a autonomia e os modelos de institucionalização do ensino superior, a definição do Sistema Nacional de Ensino Superior, incluindo-se os conceitos de estatais, públicas, particulares, comunitárias, inclusive da gratuidade para todos ou para determinados cursos; as formas de financiamento, os modelos de gestão; a avaliação e o credenciamento; a relação com o setor produtivo; a responsabilidade social; a internacionalização; a regionalização e interiorização das atividades acadêmicas (BRASIL, 2003f).

O relatório trouxe as etapas que deveriam ser seguidas para a realização da reforma, dentre elas: (i) a aprovação da versão do relatório pela Presidência da República; (ii) março de

⁵⁰ Na primeira, apresenta-se que as IFES sofreram redução drástica em seus recursos. Por outro lado, o setor privado passou a responder em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, de modo que o país necessitaria de um programa emergencial de apoio à educação superior, especialmente às universidades federais, e de uma reforma universitária mais profunda. Observa-se de tal forma haver, entre os integrantes do GTI, consenso quanto à necessidade de se realizar uma reforma universitária. A segunda parte destaca a necessidade de efetiva implantação da autonomia nas universidades federais. Na terceira, indicam-se as linhas de ação imediata que pudessem complementar recursos e tornar possível um redesenho do quadro atual. Por fim, na quarta parte, foram apontadas as etapas que deveriam ser seguidas na formulação e implantação da reforma universitária brasileira. Orientou-se que os passos da reforma deveriam ser realizados em diálogo com a comunidade acadêmica e em estreito comprometimento com o futuro da nação. Entretanto, mesmo com aumento substancial de recursos não se teria condições de aumentar as vagas de forma maciça, no curto e médio prazo, cuja solução apresentada pelo relatório para um país de dimensões continentais foi a Educação a Distância (EAD). O relatório não firmou um posicionamento sobre financiamento, visto que essa questão e a da autonomia universitária geraram polêmicas em razão das diferentes concepções entre os membros do GTI (BRASIL, 2003f).

2004: lançamento do Movimento Nacional Universidade XXI; (iii) a criação de um grupo de trabalho, em diálogo com a comunidade acadêmica e sociedade civil que recebessem contribuições e críticas de entidades universitárias, como ANDIFES, ANDES, FASUBRA, UNE e representações das universidades particulares, na perspectiva de fomentar o debate em torno do documento central que serviria de base para construção de uma proposta de reforma; (iv) abril de 2004: divulgação pelo MEC das propostas relacionadas à reforma universitária e o novo desenho do sistema universitário brasileiro para debate; (v) em maio de 2004 deveria ser definido um dia da semana para a realização dos debates com a comunidade universitária e com todos os setores interessados da sociedade brasileira sobre a proposta preliminar; (vi) em junho de 2004 deveria ser formulado o documento da reforma universitária com base nas contribuições recebidas. O documento deveria ser apresentado ao Congresso Nacional no primeiro semestre de 2004; (vii) no segundo semestre de 2004 o debate deveria ocorrer no Congresso Nacional, com a perspectiva de que fosse aprovado o projeto até o final do ano 2004, visando sua implantação a partir de 2005 (BRASIL, 2003f).

No ano de 2003, o debate sobre a reforma universitária foi recorrente, tanto no campo político como no campo acadêmico. Em 4 de dezembro de 2003, por meio da Portaria n. 3.620 do MEC, Cristovam Buarque instituiu outro grupo de trabalho, com a finalidade de formular uma proposta de reforma universitária para o país, cuja composição pode ser observada no quadro a seguir:

QUADRO 4 - Integrantes do GT criado pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque (dez. 2003)

(continua)

Grupo	Nome	Função/Origem Institucional	Formação Acadêmica/experiência	Campo de Origem
Grupo de Trabalho da Reforma Universitária	Carlos Roberto Antunes dos Santos	Secretário de Educação Superior (SESu/MEC)	Graduação em História e Mestrado em História UFPR. Doutorado em História - <i>Université de Paris X</i> , Nanterre. Pós-Doutorado em História pela Universidade de Paris III- Instituto de Altos Estudos da América Latina.	Campo Político
	José Geraldo de Souza Junior	Diretor do Departamento de Política do Ensino Superior SESu/MEC	Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. Mestrado e Doutorado em Direito - UNB. Professor da UNB. Coordenador Geral do Seminário Internacional Universidade XXI?	Campo Político
	Mario Portugal Pederneiras	Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior SESu/MEC	Graduação História Natural e Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado pela UFPR. Pró-Reitor de Assuntos Comunitários da UFPR. Integrante do CNE na Câmara de Educação Superior.	Campo Político

QUADRO 4 - Integrantes do GT criado pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque (dez. 2003)

(continuação)

Grupo	Nome	Função/Origem Institucional	Formação Acadêmica/experiência	Campo de Origem
	Wrana Maria Panizzi	Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior (ANDIFES)	Graduação em Direito e Filosofia pela Universidade de Passo Fundo, UPF. Mestrado em Planej. Urbano e Regional, UFRGS. Doutorado em <i>Science Social e Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne</i> , França. Doutorado em <i>III Cycle En Urbanisme Et Amenagement. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne</i> , UPEC, França. Presidente do Fórum das Instituições de Ensino Superior do RS (2002-2004) e da ANDIFES (2003-2004).	Campo Acadêmico
	Heitor Pinto Filho	Presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP)	*Reitor da Uniban	Campo Acadêmico Econômico
	José Walter da Fonseca	Presidente da Associação Brasileira de Reitores de Univeriversidades Estaduais e Municipais (ABRUEM)	(*)	Campo Acadêmico
	Naira Amaral	Presidente da Associação Nacional das Faculdades Isoladas (ANAFI)	(*)	Campo Acadêmico
	Aldo Vannucchi	Presidente da Associação Brasileira de Reitores de Universidades Comunitárias (ABRUC)	Graduação Filosofia e Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma. Mestrado em Filosofia e Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma. Reitor da Universidade de Sorocaba (UNISO) e membro da Câmara de Educação Superior e do CNE.	Campo Acadêmico
	Roberto Armando Ramos de Aguiar	Assessor Especial do Ministro da Educação (MEC)	Doutorado em Direito pela PUC-SP. Membro de corpo editorial da Editora UNB. Tem experiência na área de Direito.	Campo Político
	Magno de Aguiar Maranhão	Presidente da Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU)	Foi reitor do Centro Universitário Augusto Motta (RJ), Pró-Reitor Acadêmico da Universidade Veiga de Almeida (RJ) e membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.	Campo Acadêmico
	Paulo Alcântara Gomes	Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).	Graduação em Física e em Engenharia Civil pela UFRJ. Mestrado em Engenharia Civil UFRJ. Doutorado em Engenharia Civil pelo Instituto Alberto Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia. Ex-presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras CRUB.	Campo Acadêmico

QUADRO 4 - Integrantes do GT criado pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque (dez. 2003)

(conclusão)

Grupo	Nome	Função/Origem Institucional	Formação Acadêmica/experiência	Campo de Origem
	Luis Edmundo Vargas de Aguiar	Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET)	Graduação Química Faculdade de Humanidades Pedro II. Mestrado e Doutorado em Biologia Celular e Molecular Fundação Oswaldo Cruz. Presidência do Conselho Nacional de Dirigentes de CEFET's (CONCEFET) por dois mandatos (2003/04-2004/05).	Campo Acadêmico
	Carlos Roberto Antunes dos Santos	Secretário de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC/MEC	Graduação Engenharia Mecânica pela USP. Mestrado em Engenharia Mecânica pela UFRJ. Doutorado em Engenharia Mecânica pela Universidade de Birmingham - Inglaterra. Pós-Doutorado <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i> , UNED, Espanha. Secretário de Educação do Distrito Federal. Secretário Nacional de Ensino Médio e Tecnológico (2003-05).	Campo Político
	João Carlos Teatini de S. Clímaco	Secretário de Educação a Distância SEED/MEC	Engenharia Civil UFG. Mestrado em Ciências (Estruturas) UFRJ. Ph.D. em Estruturas pela <i>Polytechnic of Central London</i> . Secretário de EAD do MEC (2003-2004).	Campo Político

Fonte: A autora com base na Portaria n. 3.620 (BRASIL, 2003g) e Plataforma Lattes

Nota: (*) Não encontrado.

Diferentes entidades compuseram o quadro de integrantes do Grupo de Trabalho criado por Cristovam Buarque, dentre elas representantes das universidades federais, estaduais e municipais, faculdades isoladas, universidades comunitárias, centros universitários e instituições federais tecnológicas, representantes de associações de dirigentes e reitores nos diferentes segmentos⁵¹. O prazo previsto para o GT apresentar o relatório com uma proposta de reforma universitária era março de 2004.

Quanto aos grupos de trabalho constituídos na gestão do Ministro Cristovam Buarque, percebe-se que o primeiro GT contemplou a participação de diferentes ministérios. O segundo Grupo de Trabalho foi a CEA, composta por agentes do campo político, dos movimentos sociais, mas prioritariamente constituiu-se de intelectuais especialistas na área da avaliação. O terceiro GT foi composto por 14 (quatorze) agentes, com uma pluralidade maior de representantes que não ocupavam funções na SESu/MEC, de tal modo que essa diversificação espelha uma maior representatividade de entidades constituídas na discussão da reforma (BRASIL, 2003g).

⁵¹ O critério utilizado para a definição do campo de origem de cada agente no referido quadro, considerou a função que cada um ocupava no período delimitado na pesquisa. Por exemplo, Carlos Roberto Antunes dos Santos era professor universitário, mas naquele momento integrou o grupo em razão de ocupar uma função no MEC.

Em estudo realizado por Nogueira (2008), em que a autora trata o tema da reforma universitária no primeiro governo de Lula, foi exposta a percepção de alguns atores que compuseram o ambiente da reforma no MEC durante a gestão de Cristovam Buarque. A pesquisa identificou que a dinâmica de trabalho do MEC prevista para o período, indicava que num primeiro momento, a reforma universitária seria discutida por um grupo mais orgânico do MEC, para que na sequência fosse tratada com a sociedade civil e demais interessados na matéria (NOGUEIRA, 2008). Todavia, o referido grupo reuniu-se poucas vezes e teve um pequeno período de vigência em função da alteração realizada no MEC.

Em janeiro de 2004, o Ministro Cristovam Buarque, que se encontrava em Portugal foi exonerado pelo Presidente Lula, via telefone. No dia 23 de janeiro de 2004, o jornal Folha de São Paulo publicou três matérias que evidenciaram divergências existentes entre o Ministro da Educação e o governo. Na primeira matéria publicada às 08h34, que teve como título “Lula reclamava de críticas feitas por Cristovam Buarque”, informou que desde que assumiu o MEC, o ministro realizava queixas públicas sobre as diretrizes do governo, o que desagradou a Lula. A matéria trouxe ainda informações que no mês de março de 2003, o ministro defendeu um aumento no valor do Bolsa-Escola e afirmou que este programa combateria a fome com mais rapidez que o Fome Zero: “se elevássemos o valor do Bolsa-Escola, custaria apenas a metade do que pode custar a distribuição de mais cartões” (FOLHA, 2004a).

Em abril, o Presidente Lula fez críticas ao ministro numa solenidade dizendo que “quem tem pressa come cru”. No mesmo mês, Buarque reclamou da falta de verbas: “sou contra a política orçamentária. Está se gastando com interesses que não põem a educação em primeiro lugar” (FOLHA, 2004a). No mês de setembro, o ministro sugeriu que estudantes fizessem uma passeata até o Congresso: “vamos fazer uma caminhada até o Congresso para pressionar os deputados a dar mais dinheiro para a educação” (FOLHA, 2004a). Na sequência, o ministro apoiou a realização de um apitão na Esplanada dos Ministérios e declarou: “eu me sinto envergonhado porque não podemos aumentar o valor do Fundef. Estamos pagando hoje, em termos reais, menos do que FHC pagava” (FOLHA, 2004a).

Verifica-se, a partir de uma análise dos fragmentos da matéria, que o Ministro Cristovam Buarque promovia discursos que causavam um certo mal-estar entre as lideranças do governo Lula. Isso pode ser percebido quando sugeriu aumentar o Bolsa-Escola, que entendia ser mais eficaz que o programa ícone do governo Lula no combate à fome. No mesmo dia 23 de janeiro, às 11h30, o jornal trouxe a matéria intitulada “Presidente troca teoria pela prática na reforma ministerial”. A notícia informa que dois ministros com características acadêmicas foram substituídos nos Ministérios da Segurança Alimentar e da Educação, por

gestores que possuíam larga experiência em administrações municipais bem avaliadas; tratava-se de Patrus Ananias (PT) em Belo Horizonte e Tarso Genro (PT) em Porto Alegre (GALVÃO, 2004).

A terceira matéria, publicada às 12h do dia 23 de janeiro, teve como título “Cristovam Buarque é demitido por telefone”. A notícia informou que o Presidente Lula demitiu o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, que estava em férias em Portugal. Em tom de desabafo, Lula teria relatado ao Ministro da Ciência e Tecnologia, que não aguentava mais acadêmicos nos ministérios: “Quero ministros para apresentar resultados, não para ficar com tese, com conversa. Por isso, estou pegando essa turma boa da Câmara” (FOLHA, 2004b). De acordo com a matéria, o presidente avaliava que Buarque era bom formulador, porém, um gestor ineficiente.

Informou a matéria que Cristovam Buarque encontrava-se na Embaixada Brasileira em Lisboa, e que após ser demitido “se disse ‘surpreso’ com a possibilidade de deixar o cargo e chegou a mostrar uma lista de convênios na área de educação que assinaria na viagem presidencial à Índia” (FOLHA, 2004b). A notícia mencionou que via telefone “Lula disse a Cristovam que precisaria do cargo porque pretende fazer uma reforma universitária e quer à frente uma pessoa que esteja fora do mundo acadêmico” (FOLHA, 2004b). A mesma matéria informou que:

O presidente avalia que Cristovam é um bom formulador, mas um mau gestor. Por isso, quer tirá-lo do cargo. Ontem, o presidente disse que era hora de mostrar resultados e que a educação era uma área sensível. Como escolheu um ministro com experiência administrativa para a área social (Patrus é ex-prefeito de Belo Horizonte), Lula optou por Tarso, ex-prefeito de Porto Alegre, para o Ministério da Educação. As gestões de ambos são consideradas excelentes pelo PT (FOLHA, 2004b).

Nas palavras do Presidente Lula, a Reforma Universitária deveria ser realizada por um ministro de fora da academia. Percebe-se que as críticas recíprocas entre o Ministro Cristovam Buarque e o Presidente da República em 2003, denotaram pontos de tensão no campo político, fato que culminou com a substituição do Ministro Cristovam Buarque por Tarso Genro na liderança do MEC, em janeiro de 2004. O perfil do novo ministro mostrou-se em consonância com as informações veiculadas na Folha de São Paulo.

Nesse ocorrido, especificamente, pode-se observar a evidenciação da imposição da definição política sobre a profissional, pois, tal como informa Bourdieu, nesse jogo o político é que determina as regras, para os contrários é vetada a participação. Ao definir o campo intelectual, Gisele Sapiro afirma existir uma “tensão entre as duas definições política e profissional” (SAPIRO, 2012, p 21). A saída de Cristovam Buarque permite-nos identificar a

confirmação da disputa que ocorre no campo do pensável politicamente, conforme definido por Bourdieu. À luz da teoria que sustenta esta tese, cabe uma reflexão a partir do conceito de autonomia no campo político. Nesse sentido, observamos que um ministro mesmo detentor de capital acadêmico e político, conhecedor do cenário de crises que enfrentavam as universidades públicas brasileiras, está numa relação dominada em relação aos interesses determinantes da política de um governo, no caso as restrições do campo econômico e do campo político. Em que pese a disputa entre acadêmicos e políticos no campo intelectual, o que se evidencia é a confirmação de que a autonomia intelectual é de fato relativa, no campo político.

De acordo Bourdieu (2011), a referida evidenciação ocorre devido ao fato que no campo político os fenômenos se revestem de formas particulares e certas ações realizadas pelos agentes neste campo têm origem nele próprio. De tal modo, o agente inserido no campo político não possui expressão própria e fica condicionado a determinações forjadas nesse espaço. Caso o agente não se disponha a uma mudança de direção, é excluído do jogo. Esclarece Bourdieu (2011, p. 195) que no campo político, “a sanção em caso de transgressão é o fracasso ou a exclusão”. Foi o que ocorreu com Cristovam Buarque em janeiro de 2004.

De modo geral, por meio de dados levantados acerca dos discursos e das ações de Cristovam Buarque frente ao MEC, é possível indicar que na sua trajetória de um ano, adotou uma postura de reafirmação dos elementos constitutivos da instituição universidade pública que enfrentava uma grave crise identitária. Do mesmo modo, percebe-se em sua gestão um olhar voltado para o campo das ciências humanas. Quanto ao secretário da SESu, verifica-se um pensamento alinhado ao do ministro, uma vez que também manifestava contrariedade ao processo de privatização da educação superior que se instalava no país.

No que se refere às falas realizadas pelos intelectuais nos seminários promovidos pelo MEC em 2003, identifica-se que a grande preocupação dizia respeito aos caminhos e cuidados que a reforma deveria atentar e perseguir, especificamente, no que se referia às interferências dos organismos internacionais no MEC. Ressalta-se que Marilena Chaui, José Dias Sobrinho e Hégio Trindade, por ocasião dos seminários, reafirmaram posicionamentos em defesa da educação pública, os quais serão objetos específicos do capítulo 3 desta tese.

1.2 A gestão de Tarso Genro: as novas tomadas de posição e a política de apaziguamento

Pretende-se nesse tópico, apresentar a direção adotada na gestão do Ministro Tarso Genro⁵², bem como suas intervenções frente ao MEC durante os trabalhos de elaboração e discussão da reforma universitária.

Em janeiro de 2004, Tarso Genro, que atuava na Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Social do governo federal, foi convidado pelo Presidente Lula a assumir a condução do MEC, com o compromisso de levar a cabo a reforma universitária. Em seu discurso de posse, em janeiro de 2004, o novo ministro expressou que sua gestão não seria oposta à do Ministro Cristovam Buarque, “mas soldada nos alicerces que ele plantou com seu próprio trabalho e de toda sua equipe” (BRASIL, 2004b). Deu ênfase à edificação do projeto democrático no qual se pautava o governo Lula, ressaltou que contendas dentro de uma ordem democrática, estes são constitutivos. O ministro mencionou que, sendo o Brasil um país extremamente complexo, o governo “herda não somente o contencioso anterior, mas também a nobreza de um conjunto de gerações de lutadores de várias posições políticas. Inclusive de posições políticas opostas às nossas” (BRASIL, 2004b).

O ministro mencionou que o projeto democrático conduzido pelo Presidente Lula não se realizaria sem sobressaltos.

No contencioso⁵³ que existe hoje na sociedade e na academia a respeito da reforma da universidade, das cotas, das necessárias mudanças curriculares que precisamos fazer, do desafio de como conectar uma sociedade que tem um mar de excluídos e, na ponta, uma revolução tecnológica em curso - e uma elite que a dirige -, precisamos ainda reordenar e recoesionar⁵⁴ a sociedade brasileira na revolução democrática. No caso das universidades, sua reforma jamais deve significar uma degradação. Mas deve significar sua modernização radical para a abertura democrática do ingresso das amplas camadas populares na universidade pública e no ensino superior em geral (BRASIL, 2004b).

Em relação à temática da reforma universitária, disse estar confiante em poder contar com o apoio e a colaboração de servidores, reitores, da sociedade civil em geral, “que almejam um projeto de nação que lute pela inclusão, que distribua renda, que fortaleça as instituições democráticas e que nos eleve a novos padrões civilizatórios dentro da modernidade” (BRASIL, 2004b).

Logo após sua posse, o novo ministro emitiu a Portaria n. 351, de 29 de janeiro de 2004, que suspendeu por sessenta dias os trabalhos referentes à reforma universitária que vinha

⁵² Foi ministro de janeiro de 2004 a julho de 2005.

⁵³ Alusivo a tudo que possa ser passível de contestação, disputa ou de conflito de interesses.

⁵⁴ Atinente a unificar.

sendo desenvolvido pelo GT do Ministro Cristovam Buarque (BRASIL, 2004c), aspecto que contradiz sua exposição inicial de que tomaria os alicerces postos por Cristovam Buarque. Na sequência, em 12 de fevereiro de 2004, por meio da Portaria n. 410, Tarso Genro instituiu um novo grupo de trabalho, nominado Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2004d). O novo grupo substituiu o Grupo da Reforma da Educação Superior da gestão anterior.

No Quadro 5, apresentam-se os integrantes do novo grupo executivo:

QUADRO 5 - Integrantes do Grupo Executivo e de Assessoramento Técnico criado por Tarso Genro (fev. 2004)
(continua)

Grupos	Nome	Função/Origem Institucional	Formação Acadêmica/experiência	Campo de Origem
Grupo Executivo	Fernando Haddad	Secretário Executivo SE/MEC	Graduação em Direito, Mestre em Economia, Doutor em Filosofia pela USP. Ministro da Educação (2005-2012).	Político
	Jairo Jorge da Silva	Secretário Executivo Adjunto	Graduação Comunicação Social Jornalismo - UFRGS. Secretário Adjunto do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República do Brasil (2003/2004).	Político
	Maria Eunice de Andrade	Assessora Especial GM/MEC	(*)	Político
	Benício Schmidt	Coordenador Geral de Cooperação Internacional CAPES	Graduação em Direito pela PUC-RS. Mestrado em Ciência Política pela UFMG. Doutorado em Ciência Política pela <i>Stanford University</i> . Coordenador de Cooperação Internacional da CAPES (2004/2006).	Político
	Ricardo Henriques	Secretário SECAD/MEC	Graduação em Economia. Professor da Faculdade de Economia da UFF. Secretário Executivo no Ministério da Ação Social e na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Pesquisador no IPEA.	Político
	Nelson Maculan Filho	Secretário SESu/MEC	Graduação Engenharia de Minas e Metalurgia pela UFOP. Mestrado em Matemática Estatística - <i>Université de Paris</i> , França. Doutorado em Engenharia de Produção pela UFRJ e pela <i>Université Paris-Dauphine</i> (Paris IX). Direção SESu (2004/2006).	Político
	Ronaldo Mota	Secretário SEED/MEC	Graduação Física pela USP. Mestrado em Física UFBA. Doutorado em Física UFPE. Pós-Doutorado <i>University of Utah</i> , UTAH, Estados Unidos. Pós-Doutorado <i>University of British Columbia</i> , UBC, Canadá. Secretário de Educação Superior, Secretário de EAD. Diretor Executivo de EAD e Reitor da Universidade Grupo Estácio de Sá.	Político
	Jorge Almeida Guimarães	Presidente da CAPES	Graduação Medicina Veterinária pela UFRRJ. Doutorado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Paulo. Pós-Doutorado - <i>National Institutes Of Health</i> - EUA. Presidente da CAPES (2004/2015).	Político

QUADRO 5 - Integrantes do Grupo Executivo e de Assessoramento Técnico criado por Tarso Genro (fev. 2004)
(continuação)

Grupos	Nome	Função/Origem Institucional	Formação Acadêmica/experiência	Campo de Origem
	Antônio Ibañes Ruiz	Secretário SETEC/MEC	Graduação em Engenharia Mecânica pela USP. Mestrado em Engenharia Mecânica pela UFRJ. Doutorado em Engenharia Mecânica pela Universidade de <i>Birmingham</i> - Inglaterra. Pós-Doutorado - <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i> , UNED, Espanha. Secretário Nacional de Ensino Médio e Tecnológico (2003/2005).	Político
	Wrana Panizzi	Presidente ANDIFES	Graduação em Direito e Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. Mestrado em Planejamento Urbano e Regional (UFRGS). Doutorado em <i>Science Sociale Université Paris I Pantheon-Sorbonne</i> , França. Doutorado em <i>III Cycle En Urbanisme Et Amenagement. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne</i> , UPEC, França. Presidente do Fórum das Instituições de Ensino Superior do RS (2002-2004) e da ANDIFES (2003-2004).	Acadêmico/universitário
Grupo de Apoio e Assessoramento Técnico	Cristiano Zenaide Paiva	Assessor SESu/MEC	Graduação em Arquitetura e Urbanismo UFPB. Especialização em Ciências Ambientais pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP. Assessor da Sese/MEC (2003 a 2004) com participação na mediação de conflitos junto a FASUBRA e o ANDES.	Político
	Godofredo de Oliveira Neto	Assessor SESu/MEC	Graduação Relações Internacionais, Instituto de Altos Estudos Internacionais - Universidade de Paris II, França. Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Diretor do Departamento de Política do Ensino Superior do MEC/SESU, Brasília (2004-2007).	Político
	Alayde Avelar Freire Sant'Anna	Coordenadora Geral de Políticas Estratégicas SESu/MEC	Graduação Direito UNB. Mestrado em Direito pela UNB. Chefe Gabinete SESu/MEC.	Político
	Emmanuel Appel	Assessor SESu/MEC	Graduação Filosofia UFPR. Mestrado em Filosofia da Educação (PUC-SP) e em Filosofia Política na USP. Assessor em Políticas de Educação Superior SESu/MEC (2003-2004).	Político
	José Ronald Pinto	Assistente Técnico SESu/MEC	(*)	Político
	Ricardo Correa Coelho	Assessor SE/MEC	Graduação em Ciências Sociais pela URGS. Mestrado em Ciência Política pela UNICAMP. Doutorado em Ciência Política pela USP. Pós-Doutorado - <i>École des Hautes Études en Sciences Sociales</i> , EHESS, França.	Político
	Geraldo José Almeida	Assessor CAPES	Graduação em Ciências Sociais, Antropologia e História - UNB. Mestrado <i>of Sciences en Pays en Développement. Université Catholique de Louvain - Louvain-la-Neuve</i> . Mestrado e Doutorado em História, UNB. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior MEC.	Político

QUADRO 5 - Integrantes do Grupo Executivo e de Assessoramento Técnico criado por Tarso Genro (fev. 2004) (conclusão)

Grupos	Nome	Função/Origem Institucional	Formação Acadêmica/experiência	Campo de Origem
	Andréa de Faria Barros Andrade	Coordenadora de Avaliação de Cursos Tecnólogos SETEC/MEC	Graduação em Engenharia Elétrica UFPB. Especialização em <i>Administración de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia</i> , UNED, Espanha. Mestrado e Doutorado em Educação pela UNB. Coordenadora de Avaliação de Cursos Tecnólogos MEC.	Político
	Sandra Fátima Amaral da Cunha	Coordenadora de Cadastro IFES e INEP	(*)	Político

Fonte: A autora com base na Portaria MEC n. 410 (BRASIL, 2004d) e Plataforma Lattes

Nota: (*) Não encontrado. Ressalta-se que o critério utilizado para classificação dos agentes nos campos, considerou a função exercida naquele período.

O Grupo de Trabalho, criado na gestão de Tarso Genro, foi composto por dois subgrupos, por assim dizer, os quais eram denominados de Grupo Executivo e Grupo de Assessoramento Técnico, se complementando na elaboração da reforma universitária. Percebe-se que a composição dos grupos é predominantemente formada por agentes atuantes no campo político, notadamente de funcionários de postos do Estado (Ministério da Educação).

O Grupo Executivo criado por Tarso Genro foi presidido por Fernando Haddad, que atuava como Secretário Executivo do MEC. Observa-se que no referido grupo a única integrante externa à equipe do governo foi a reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e presidente da ANDIFES, a professora Wrana Panizzi, convidada a integrar o Grupo Executivo diretamente pelo Ministro Tarso Genro, a qual ficou responsável pela coordenação dos trabalhos externos ao MEC. O Grupo de Apoio e Assessoramento Técnico era composto por membros da SESu/MEC e foi criado para prestar apoio técnico ao Grupo Executivo. Ao se observar a origem institucional dos integrantes dos dois novos grupos, nota-se que ambos majoritariamente foram constituídos por gestores e técnicos do MEC, da CAPES e do INEP.

Ao Grupo Executivo coube a tarefa de sistematizar a proposta da reforma universitária, sendo que suas ações deveriam estar orientadas para a elaboração de uma proposta que envolvesse vários representantes. Embora em seu discurso de posse, Tarso Genro tenha anunciado que não alteraria a forma como vinham sendo conduzidos os trabalhos sobre a reforma universitária, percebe-se uma mudança de direção, quando o suspendeu as atividades do grupo formado pelo ministro anterior e na sequência constituiu um novo grupo de trabalho. Seguindo direcionamento diferente de Cristovam Buarque, os grupos constituídos por Tarso Genro foram majoritariamente compostos por agentes do campo político que atuavam na SESu e autarquias ligadas ao MEC. Vale observar que, enquanto representantes de instituições

políticas, os referidos agentes atuavam no campo da heteronomia, isto é, atendiam aos interesses desse órgão do Estado. Logo, é possível sustentar a centralidade e domínio do MEC na condução dos trabalhos.

Na gestão de Tarso Genro anunciava-se que a reforma universitária tramitaria com prioridade no Governo Federal e seria ancorada no Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (decênio 2001-2010) (BRASIL, 2001). O referido PNE determinava que, ao final do decênio, deveriam ser ofertadas na educação superior matrículas correspondentes a 30% da população de jovens entre 18 e 24 anos. Para o alcance da meta seria necessário duplicar em seis anos a população universitária (BRASIL, 2001).

Conforme informa o documento da Assessoria de Comunicação Social do MEC, no dia 12 de março de 2004, o Ministro Tarso Genro proferiu Aula Magna na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), quando abordou de modo geral os desafios de se fazer a reforma universitária brasileira. Segundo ele, o processo reformador que o MEC estava propondo ocorria num momento de enfraquecimento do Estado e de diluição das fronteiras entre o Estado e a sociedade (BRASIL, 2004e). Em sua fala, o ministro referenciou Boaventura de Souza Santos para afirmar que a cultura do medo e da insegurança vinha atingido o Estado promotor de políticas sociais. Cabe ressaltar que no Brasil, o Estado Democrático de Direito⁵⁵ foi previsto na Constituição de 1988. A partir de então, o referido conceito suscita intensas disputas que permeiam diversos campos, entre os quais o intelectual, o econômico e o político. O Estado de Direito, instituído no Brasil, reiterou princípios internacionais e acrescentou destaque aos direitos sociais, dentre eles, saúde, segurança e educação.

Em termos gerais, o governo Lula herdou do governo que o precedeu, um processo de redução do papel do Estado e do setor público que vinha sendo realizado via reformas e privatizações, no qual as universidades federais não foram poupadas. Ao contrário, foram submetidas a políticas austeras que culminaram à significativa redução de investimentos, arrocho salarial, falta de recursos para manutenção, de modo que o quadro geral destas instituições era de absoluta crise (MANCEBO, 2004). Em sua aula na UFJF, o ministro proferiu severas críticas à economia neoliberal, uma vez que esta seria a maior beneficiada de um Estado fraco, dada a inerente característica opressiva e limitadora exercida por ele.

⁵⁵ Constitui-se como uma das garantias das constituições liberais burguesas, com a finalidade de assegurar o princípio da legalidade, onde toda atividade estatal deveria pautar sua atuação, caracterizando-se pela constitucionalização de direitos naturais, como forma de evitar, por exemplo, abuso do poder por parte dos governantes. Nessa perspectiva, o Estado de direito deve estruturar-se legitimado pelo povo (CANOTILHO, 1999)

Cabe aqui destacarmos que Estado, na concepção de Pierre Bourdieu, pode ser entendido como a “representação legítima do mundo social” (BOURDIEU, 2014, p. 30). Para o sociólogo, o Estado se inscreve no campo de poder, no campo da administração ou da função pública, como legítimo representante do mundo social, ou seja, como um espaço de oficialização e legitimação. Para além, Bourdieu utiliza o termo metacampo para defini-lo, uma vez que condiciona e intervém no funcionamento dos outros campos. Noletto (2019) reitera que o Estado brasileiro pode ser compreendido a partir da obra de Bourdieu (2014), em razão de se impor por meio de “estruturas cognitivas aos agentes sociais, [...] o Estado só é legitimado e ganha reconhecimento se é conhecido pelos agentes que compõem os campos sociais” (NOLETO, 2019, p. 45).

Dito isso, ainda na mesma fala, o ministro assinalou que o tempo histórico em que se estava vivendo era distinto daquele em que a universidade iluminista fora instituída como bem público, inclusive, segundo ele, um estatuto que ela deveria recuperar (BRASIL, 2004e). Todavia, na ocasião, expôs uma ideia da reconfiguração do sistema público no ensino superior:

Vai ter uma grande interferência no ‘caráter’ da universidade e no seu ‘sentido’. Refiro-me também ao ‘sentido’, porque nem tudo que é de caráter estatal é necessariamente ‘público’ e nem tudo que é de caráter ‘privado’ é necessariamente fonte de reprodução de privilégios. [...] uma instituição privada de ensino, que se enquadre num processo educacional voltado para um projeto nacional de caráter democrático e inclusivo, pode cumprir uma excelente função pública (BRASIL, 2004e).

É possível perceber nesse fragmento do discurso do ministro, que estava contido um prenúncio das concessões que seriam promovidas legalmente pelo governo Lula, como foi o caso da Lei das Fundações Privadas pela qual se instituíram normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) no âmbito da administração pública (Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004).

Em entrevista publicada pela revista “Ensino Superior” e divulgada pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, em abril de 2004, ao ser questionado quanto aos objetivos que o governo almejava alcançar com a realização de reforma universitária, Tarso Genro declarou:

- Primeiro, nós queremos um refinanciamento da universidade pública que está com extrema dificuldade porque nos últimos 30 anos não foi dada a devida atenção para essa questão;
- Segundo, transformar a universidade pública numa referência fundamental para o sistema de ensino superior, ampliando o acesso e sua força na sociedade;
- Terceiro, estabelecer uma nova regulação entre o sistema público e privado, de tal forma que todo o sistema opere em função do interesse público (BRASIL, 2004f).

Das palavras do ministro pode-se inferir que havia a intenção de que a reforma possibilitasse aumentar o investimento público na universidade pública e se formulassem novos instrumentos regulatórios para a universidade pública e privada. Quando questionado sobre as deformidades a corrigir com a reforma, o ministro elencou três pontos: “a distorção do acesso, já que é muito restrita à universidade pública; a distorção mercantil de uma boa parte do sistema privado; e a distorção da qualidade, que é muito desigual em todo o país” (BRASIL, 2004f).

Ao ser indagado sobre a inclusão da educação no conjunto dos serviços comerciais regulamentados pela OMC, o ministro expressou que na “forma como está sendo apresentada a questão visa apenas transformar a educação numa mercadoria mundial, o que prostitui o sistema de ensino originário de cada país. Portanto, trata-se de uma questão que envolve também a soberania” (BRASIL, 2004f). Verifica-se que o seu posicionamento era de contrariedade às orientações e indicações da OMC⁵⁶. Nota-se pelo tratamento dado a essa questão, que é conhecedor dos efeitos nocivos que essa liberação causaria, especialmente aos países pobres. O que estava envolvido nessa questão, perpassava pela posição que ocupam países desenvolvidos e periféricos na divisão internacional do trabalho.

No mês de junho de 2004, o ministro reconheceu a crise das universidades públicas e externou a intenção do MEC em reverter o quadro, mediante investimentos do Estado. Declarou que o governo seguiria direção contrária à promovida na década de 1990, ressaltou que a reformulação da educação superior estaria voltada para o cumprimento de responsabilidades que lhes foram atribuídas pela CF. É importante dizer que no arcabouço legal que ampara a educação superior no Brasil, a CF de 1988, em seu artigo 208, prevê o dever do Estado para que seja efetivada a educação. Em seus incisos, percebem-se menções de obrigatoriedade em relação à educação básica. Entretanto, no inciso V, o qual se refere ao ensino superior, na redação consta: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Quando observada a referida lei, de forma mais detalhada, verifica-se que o ensino superior está previsto na carta magna do país, porém, fica exposto às fragilidades que suscitam diferentes interpretações, dentre elas, que a educação superior pode ser oferecida não obrigatoriamente pelo poder público. Já o setor privado brasileiro ampara-se nas referidas fragilidades para promover a expansão de seus negócios voltados para a educação superior, conforme princípios defendidos pela OMC.

⁵⁶ No plano jurídico-econômico, “é interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

No dia 7 de março de 2005, o Ministro Tarso Genro participou do Programa Roda Viva⁵⁷, em que explicou pontos importantes da reforma universitária proposta pelo Governo. Na ocasião, ao ser questionado como pretendia aprovar o projeto no Congresso Nacional até o final do primeiro semestre de 2005, ante aos diversos interesses contrariados com a publicação da primeira versão, respondeu que um processo amplo de diálogos democráticos estava ocorrendo. Segundo ele, se o governo atingisse um mínimo de consenso em questões como a regulação do sistema para as instituições estatais, bem como a definição de novos marcos para as não estatais, sua expectativa era de que seria possível aprová-lo (GENRO, 2005).

Dentre os vários assuntos tratados, rebateu o discurso de que a universidade pública era corporativa e desqualificada. Segundo ele, em que pesasse a redução de investimentos na ordem de 50% no governo FHC, mesmo assim houve aumento de vagas nas federais e destacou que isso se devia à ação positiva das próprias universidades e de suas equipes (GENRO, 2005).

Outro ponto discutido no programa se referiu aos questionamentos da CONFENEN, sobre a exclusão ou a limitada participação que tiveram no processo de construção da primeira versão do projeto, visto que em nada foram contemplados, mesmo tendo sido enviadas cerca de 400 sugestões e se seria possibilitada uma participação efetiva do Fórum da Livre Iniciativa na Educação Superior nas discussões posteriores. Em resposta, o ministro lembrou que a primeira manifestação do referido fórum em relação ao projeto era que o mesmo deveria ser colocado no lixo. No entanto, reiterou que nenhuma entidade legítima seria excluída do debate, uma vez que soubesse dialogar (GENRO, 2005). Reforçou ainda que inclusive o governo buscava a máxima consensualidade possível, para que o projeto fosse aprovado.

Em 25 de abril de 2005, de modo a dinamizar os debates sobre a temática, o MEC realizou em São Paulo, o Seminário Internacional “Reforma e Avaliação da Educação Superior - tendências na Europa e na América Latina”. Na conferência de abertura, Tarso Genro proferiu a palestra que se intitulou “A reforma da educação superior no Brasil, no contexto da globalização financeira”, em que a produção e o controle do conhecimento são vitais para a dominação global como para a construção da nação.

O ministro mencionou os compromissos do governo Lula em realizar a primeira reforma na direção contrária ao ideário ultraliberal adotado no país na década de 1990, do qual uma série de reformas no âmbito da administração do Estado brasileiro foram resultantes. Destacou que o governo Lula estava propondo um projeto de reforma universitária inédito no

⁵⁷ Documento escrito disponível em:

http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/702/entrevistados/tarso_genro_2005.htm.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ndMnEbOUgsM&t=624s>.

âmbito da América Latina, porém, asseverou que para obter êxito, o projeto necessitaria “da consciência de que este ‘novo’ só pode ser construído através de um diálogo dotado da mais ampla universalidade” (BRASIL, 2005a, p. 10).

O ministro fez uma lembrança das condições sociais em que se costuraria a reforma. Teceu críticas ao processo da globalização financeira nocivo, que enaltece padrões e lógicas do capital, em detrimento do que é público. Em decorrência, citou a inversão na compreensão referente à justiça social, que tem difundido a naturalização da pobreza e a culpabilização individual.

Na sequência, aludiu que a aproximação entre universidade e nação, “com o povo que constitui a nação, e com os direitos fundamentais inscritos em todas as constituições modernas, são as únicas formas de relações que legitimam a construção de um projeto de reforma” (BRASIL, 2005a, p. 10). Nota-se uma preocupação por parte do ministro, para que a reforma atendesse a preceitos modernos e que trouxesse contribuição social. Aledou que não observados esses elementos, estaria se realizando no país uma reforma meramente para cumprir papel no jogo tecnocrático.

Dando continuidade, manifestou-se contrário ao entendimento de que a função da universidade fosse a de realizar uma formação pautada somente na teoria do capital humano⁵⁸. Ou seja, “criar quadros dotados de conhecimentos ‘suficientes’ para serem aproveitados como mão-de-obra mais ou menos especializada, seja para a indústria, para os serviços ou para o setor financeiro” (BRASIL, 2005a, p. 10).

Lamentou o fato de o Brasil, em plena metade dos anos 2000,⁵⁹ possuir somente 11% dos jovens na universidade e que desse percentual uma média de 70%, em sua maioria jovens, com baixo poder aquisitivo, estarem matriculados em instituições privadas. Observou que embora o setor privado tenha cumprido importante função social, com a disseminação do ensino superior no território nacional, não foi constituído no país um sistema integrado desse nível de ensino baseado em padrões de qualidade e critérios para a sua expansão. Ressaltou que parte considerável das referidas instituições não possuíam um mínimo de condições de

⁵⁸ Teoria adotada pelo Banco Mundial na década de 1990. Noção sedimentada num reducionismo da concepção de ser humano, na qual o investimento em educação está atrelado a retornos futuros. De tal forma, a capacidade produtiva das pessoas pobres deve ser otimizada por meio da educação. Ademais, a noção de educação como um direito social subjetivo é absorvida por uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015).

⁵⁹ Tarso Genro citou o ocorrido na Espanha após o fascismo. Em 1973, a universidade espanhola dispunha de 404 mil estudantes. No ano 2000, esta cifra cresceu para 1.583.000 estudantes. Em menos de 30 anos quadruplicou-se com qualidade, o número de estudantes universitários, destacou que houve grande ampliação da rede pública. Com esta evolução este país acompanhou o ritmo dos países da OCDE, agora com mais de 50% dos seus jovens entre 18 e 24 anos na universidade.

funcionamento, quiçá oferecer uma formação superior que atendesse com qualidade as necessidades históricas dos brasileiros.

Na mesma lógica de como deveria ser construída a reforma, assinalou que para alterar o referido quadro nacional, fazia-se necessária uma dupla rebelião: uma, na concepção que a universidade deve simplesmente dar respostas para as demandas da economia, em que é entendida como apêndice do processo de globalização financeira; e a outra, no sentido de esclarecer que as atividades “de pesquisa, ensino e extensão nem podem ser partidárias, porque devem ser políticas de Estado, nem politizadas de maneira falsa, porque perderiam o seu sentido universalista” (BRASIL, 2005a, p. 15). Segundo ele, o conteúdo da reforma não poderia estar subordinado a visões classistas, “sejam quais forem, pois elas são sempre falsas universalidades” (BRASIL, 2005a, p. 15). Se assim o fossem, as políticas de Estado perderiam seu caráter universal. Nota-se a mobilização do agente do Estado para fundamentar a ideia da reforma, na tentativa de construir um consenso em um cenário já demarcado por concepções e interesses divergentes. Nesse sentido, suas intervenções traduzem a própria crença na ação legítima do Estado, notadamente ao dizer que as questões universitárias são problemas de políticas de Estado, não de partidos ou de classes. É a aceção de metacampo destacado por Bourdieu, isto é, uma tentativa de produzir sentidos em todos os demais campos do mundo social.

Tarso Genro esboçou algumas diretrizes antepostas que deveriam informar o texto legal da reforma universitária brasileira, contendo princípios, fundamentos e estratégias. As referidas diretrizes indicavam que o governo Lula, por meio do MEC, ambicionava e se propunha a promover uma verdadeira transformação na educação superior brasileira. O ministro ressaltou que uma nova política de educação superior necessitava criar condições para a democratização do sistema, para a ampliação do acesso ao ensino superior público, para a gestão participativa, de modo que a universidade cumprisse sua função social, com destaque para o desenvolvimento econômico e social do país. A posição assumida pelo MEC era que a reforma estivesse calcada na valorização das universidades públicas como instituições estratégicas (BRASIL, 2005a).

Em 7 de maio de 2005 (BRASIL, 2005b), em audiência pública realizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Tarso Genro discursou sobre a temática intitulada “Educação e Globalização: Educação é mercadoria ou patrimônio coletivo? Debate sobre a inclusão da educação no Acordo Geral sobre Comércio e Serviços, no âmbito da oferta melhorada brasileira de serviços”. Discorreu sobre a educação como bem público e serviço não negociável. Iniciou sua fala informando que o comércio internacional de serviços educativos

corresponde ao ramo que mais cresce no mundo e que por esse motivo tem aumentado suas práticas de pressão, no sentido de formalizar, no âmbito do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços, uma regulação que vigore em esfera internacional e que libere o comércio da educação, sobretudo superior (BRASIL, 2005b).

Observou o ministro que muitos países pobres “veem na liberalização dos serviços educacionais uma oportunidade: são os que têm, por exemplo, um sistema de educação superior muito precário e consideram a abertura a provedores externos a única forma de acesso ao ensino de qualidade” (BRASIL, 2005b). Destacou que essa não era uma realidade brasileira, “cuja qualidade educacional do ensino superior é reconhecida mundialmente, inclusive pelo mundo desenvolvido, sobretudo no que tange à competência intelectual de nossos centros de excelência, professores, estudantes e pesquisadores” (BRASIL, 2005b). O posicionamento era que a adesão às propostas do GATS⁶⁰ da OMC implicava que os países estariam renunciando ao direito soberano que possuem de regulamentar o seu setor educacional.

Portanto, era crucial evitar que os setores sensíveis, como educação, saúde, comunicação e mesmo o setor financeiro, sofressem danos irreversíveis na capacidade de regulamentação do Estado. No caso específico da educação, especialmente superior, defendia que o Brasil não cedesse ante as ofertas de abertura de seu mercado, visto que levaria à perda de seu poder de regulamentação (BRASIL, 2005b).

De modo geral, a marca que ficou de Tarso Genro frente ao MEC foi a adoção de uma política reformadora, buscando um tom mais conciliador que Cristovam Buarque, mas sem deixar de indicar alguns marcos contra a mercantilização internacional da educação superior. Na sequência, são expostas as estratégias de ação que marcaram sua gestão frente ao MEC.

1.2.1 As estratégias de ação e as versões do Anteprojeto da Reforma

À frente do MEC, Tarso Genro e sua equipe assumiram um posicionamento mais intenso no processo da reforma. Nessa direção, no ano de 2004, deu-se celeridade para construção do projeto da reforma universitária que deveria ser apresentado ao Congresso Nacional. Como vimos, entre os meses de março a junho, foi intensa a mobilização no campo político em torno da reforma universitária, pois diversos eventos foram promovidos para debater o assunto, além de comissões formadas no Congresso Nacional para a realização dos referidos debates.

⁶⁰ *General Agreement on Trade in Services* (Acordo Geral sobre Comércio e Serviços).

Nesse caminho, em 5 de maio de 2004, foi instalada a Comissão Especial na Câmara dos Deputados. Para além do grupo já constituído no MEC, nesse período, buscou-se mobilizar a comunidade acadêmica e setores da sociedade para a elaboração de um modelo de universidade que se alinhasse às necessidades de um país em desenvolvimento. Conforme noticiado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, a reforma universitária seria discutida com a sociedade, em que o MEC atuaria em diversas frentes.

Segundo Tarso Genro, o projeto da reforma seria concluído após as 5 (cinco) audiências públicas, as quais seriam realizadas em todas as regiões do país. Tal organização objetivava que as decisões referentes à reforma fossem tomadas em conjunto e que refletissem as necessidades de alteração do cenário em que se encontrava a universidade brasileira. As audiências públicas seriam realizadas nas cinco regiões geográficas brasileiras, sendo a primeira em 23 de junho na cidade de Manaus (AM). As demais aconteceriam em 13 de julho, em Recife (PE), em 30 de julho, em Porto Alegre (RS), em 17 de agosto, em São Paulo (SP) e em 31 de agosto, Campo Grande (MS).

Como forma de ouvir a sociedade civil e as entidades constituídas, foram propiciadas pelo MEC rodadas de debates, seminários, colóquios, audiências regionais, oitivas, apresentação de documentos, com entidades e pessoas ligadas a esse nível de ensino. No referido período, integrantes do Grupo Executivo participaram de debates organizados por entidades sindicais, dentre elas, a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de ensino Superior (ANDIFES).

No primeiro semestre de 2004, foram realizados diversos eventos no intuito de contemplar um amplo debate acerca dos pontos que deveriam pautar a elaboração da reforma. Entretanto, paralelamente às referidas ações que já vinham sendo realizadas pelas equipes dos GT's, outras demandas específicas atropelaram a condução dos trabalhos. As referidas demandas se apresentavam como urgentes para o MEC e acabaram atravessando a agenda da reforma universitária. Sobretudo, essas demandas diziam respeito à formulação de um novo modelo de avaliação para a educação superior e a inserção de estudantes oriundos dos estratos sociais mais baixos da população em instituições de educação superior.

Uma das demandas que deveria incluir-se ao projeto da reforma universitária, comandada por Tarso Genro, dizia respeito à formulação de um novo modelo de avaliação das instituições de ensino superior. O referido debate foi iniciado na gestão de Cristovam Buarque,

quando foi formada uma CEA, que teve como finalidade analisar, propor critérios e estratégias para a nova política de avaliação, assim como, realizar revisões críticas dos instrumentos avaliativos utilizados na educação superior, como já mencionamos. Reitera-se que foi dada uma grande atenção para o problema da avaliação da educação superior, pois a constituição da CEA sinalizava haver, por parte de Cristovam Buarque, a compreensão de que a referida demanda necessitava ser pensada do ponto de vista acadêmico e por acadêmicos. Todavia, na gestão de Tarso Genro, a solução para essa demanda da avaliação veio por meio de MP, transformada na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual criou o SINAES⁶¹.

Após uma intensa escalada, no início do segundo semestre de 2004, começaram a ser publicados os documentos resultantes dos trabalhos dos GT's e dos debates realizados. Entre os anos de 2004 e 2006, foram divulgadas quatro versões sobre a proposta de reforma universitária, num processo que perdurou por um ano e meio. Em 2 de agosto de 2004, foi publicado um primeiro documento, contendo princípios para a reforma, intitulado “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes” (BRASIL, 2004g). O documento reafirmava o papel do Estado como mantenedor das IFES e regulador do sistema federal de educação superior. Seu texto explicitava o comprometimento do Governo Federal com a qualificação e o fortalecimento da universidade pública no Brasil, defendia o conceito de ensino de qualidade aferido por processos participativos de avaliação e viabilizado por mecanismos democráticos de gestão. O documento também estabelecia condições para o efetivo exercício da autonomia, garantida no artigo 207 e outras responsabilidades previstas na CF de 1988 (BRASIL, 2004g).

Em audiência pública, realizada no dia 6 de dezembro de 2004, foi divulgada pelo MEC a “Proposta Oficial da Reforma da Educação Superior”. Na ocasião, Tarso Genro anunciou a publicação do segundo documento produzido pelo MEC que tratava da reforma. A rigor, referia-se à primeira versão, ou versão preliminar, que recebeu o nome de “Anteprojeto de Lei do MEC para a Reforma da Educação Superior” (BRASIL, 2004h). Na avaliação do MEC, a produção do referido documento resultou de um intenso processo em que contribuíram a comunidade acadêmica, intelectuais, lideranças sociais e políticas, entidades da sociedade organizada, técnicos e especialistas do campo educacional, entre outros. A ideia inicial do MEC era que o texto fosse encaminhado pelo poder executivo ao Congresso Nacional até o final do primeiro semestre de 2004 e que fosse aprovado até o final do mesmo ano.

⁶¹ Em vista de não se constituir como objeto de nossa discussão, indica-se o estudo de Mancebo (2004) “Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento”.

O documento explanava as expectativas em relação à educação superior no Brasil, notadamente das políticas de cotas para minorias e estudantes de baixa renda, da dotação dos recursos para as instituições federais que deveria ficar na casa de 75% dos investimentos do MEC em educação, bem como, da maior autonomia administrativa para as universidades públicas para gerirem recursos e alocá-las de acordo com as prioridades da instituição.

Logo após sua divulgação, que envolvia diretamente um universo de quatro milhões de pessoas, entre alunos, professores e funcionários, o Anteprojeto deveria passar por consulta pública, em que receberia sugestões de modificação até o final de março. Todavia, a publicação do documento causou intensa mobilização de diversas entidades, as quais passaram a divulgar diferentes posicionamentos sobre o tema. Dentre elas se destacaram o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONTE), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), União Nacional dos Estudantes (UNE) e diversas outras.

O debate em torno da proposta do governo começou a se acirrar, em razão dos diversos interesses de segmentos públicos e privados envolvidos na discussão da matéria, como mostraremos nos capítulos seguintes. As mobilizações constituíram-se demasiadamente polêmicas, sobretudo, no que se refere à questão da autonomia universitária, do financiamento e às funções das instituições públicas e privadas. Dentre as críticas advindas do campo acadêmico, na percepção Eunice Durham, diretora do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior, da Universidade de São Paulo (NUPES/USP), o documento já nasceu com erro conceitual, visto que não incluiu grande parte das sugestões apresentadas pelas universidades ao MEC nas reuniões realizadas em 2004. Para Durham, a reforma do MEC não refletia as necessidades futuras das instituições de ensino superior (PROVEDELLO, 2005).

Entre os meses de fevereiro de 2004 e janeiro de 2005, foram realizadas discussões e cerca de 400 reuniões no âmbito do CNE, referentes ao documento⁶². Em março de 2005, o Secretário Executivo do MEC, Fernando Haddad, levou a discussão da reforma universitária para uma audiência pública na Comissão de Educação, do Senado Federal. O discurso dele enfatizou que a educação deveria ser pensada de forma sistêmica, ou seja, a reforma da educação superior estaria incompleta se não fosse realizada também uma reforma da educação

⁶² O debate em torno da proposta do governo para a reforma do ensino superior no país começa a se acirrar. Há muitos interesses em jogo e o embate promete ser intenso. **Revista de Informações e Debates**, Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=875:reportagens-materias&Itemid=39.

básica. Na ocasião, foram apresentadas a ele, propostas de novas fontes de financiamento para a educação superior, sendo que uma previa parceria com a iniciativa privada. Haddad mencionou sobre algumas ideias que já haviam sido cogitadas, como a possibilidade de criação de um fundo privado para financiar a pesquisa em universidades públicas e privadas (BRASIL, 2005b). Nos meses de março e abril de 2005, realizaram-se outras audiências públicas no âmbito da Câmara dos Deputados e do Senado, nas quais representantes de entidades científicas e de classe publicizaram notas sobre a primeira versão do Anteprojeto do MEC.

É importante registrar que, paralelamente aos trabalhos para a elaboração de um projeto de divulgação de documentos oficiais por parte do MEC para responder à problemática das demandas urgentes (como era o caso do acesso das camadas mais baixas à educação superior), tramitava um processo de discussão que resultou na criação do PROUNI, expedido por meio da MP n. 213, de 10 de setembro de 2004⁶³. Do mesmo modo, no ano de 2004, outras demandas foram atendidas pelo governo Lula, via medidas provisórias, como foram as situações do SINAES, da Lei de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004), que dispôs sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e a Lei das Fundações Privadas pela qual se instituíram normas gerais para licitação e contratação de PPP no âmbito da administração pública (Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004).

No início de março de 2005, após inúmeras críticas à primeira versão do Anteprojeto, o MEC admitiu que poderiam ser realizadas mais mudanças e aumentou o prazo para o envio de sugestões. O Secretário Executivo do CNE, Ronaldo Mota, declarou que não havia por parte do MEC intenção que o documento fosse definitivo e que seriam incorporadas alterações antes de o projeto ser enviado ao Congresso Nacional. De acordo com o secretário, outras reivindicações seriam contempladas no texto, de modo a atender, por exemplo, a demanda da CNI, que solicitava a abertura de mais cursos na área das engenharias e tecnologia, em consonância às necessidades regionais (BRASIL, 2005c).

O terceiro documento oriundo do MEC, que representava a segunda versão e se intitulava “Anteprojeto de Lei da Educação Superior” (BRASIL, 2005d), foi publicado em 30 de maio de 2005. Nesta versão, Tarso Genro apresentou o documento como resultado de um amplo debate com a comunidade acadêmica, CNE e sociedade civil brasileira. O novo texto acolheu inúmeras sugestões e aperfeiçoamentos recebidos durante quatro meses de discussão. Segundo avaliação dos agentes do governo, nesse período, houve o envolvimento direto de

⁶³ Ver: MANCEBO, Deise. “Universidade para Todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3, p. 75-90, 2016.

professores, estudantes, técnico-administrativos, pesquisadores e representantes de entidades acadêmicas, da comunidade científica, do movimento social e setor produtivo (BRASIL, 2005d).

Na visão de Tarso Genro, ao publicizar o documento, o MEC abria um novo período de discussão e recebimento de mais contribuições, sugestões e críticas. O ministro destacou que, por meio de um debate democrático, o documento poderia constituir-se mais profícuo e não mais em um projeto de governo, mas em uma proposta que consolidaria uma política de Estado. Ressaltou o papel dos especialistas e dirigentes do MEC, que no decorrer do referido processo, buscaram preencher lacunas detectadas, agregando sugestões, inserindo temas como a EAD e elucidando conceitos não tão precisos na versão anterior (BRASIL, 2005d).

De acordo com Fernando Haddad, Secretário Executivo do MEC, o Anteprojeto não deveria ser encarado como um documento definitivo e que as versões preliminares eram um ponto de partida. Ressaltou que em virtude das solicitações da comunidade acadêmica, tanto pública como da iniciativa privada, o prazo para a consulta pública e envio de sugestões havia sido ampliado por duas vezes. Observou, o então secretário, que existiam eixos importantes que necessitavam de debate cuidadoso e dos quais o MEC não poderia se distanciar. Tratava-se da autonomia administrativa das IFES, da regulamentação das instituições privadas, do apoio à política de acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade e da transparência da gestão. Assinalou que na medida do possível as sugestões seriam incorporadas. Entretanto, sublinhou que as críticas só aumentavam, desde a publicação da primeira versão e poucas eram sugestões ou mesmo apoio efetivos (PROVEDELLO, 2005). Um dos pontos fortes do Anteprojeto do MEC, entretanto, tratava-se da predisposição do governo em aumentar os investimentos na estrutura do sistema da educação superior federal, cuja ideia era partilhada por membros da ANDIFES, do CRUB e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Num período de aproximadamente dois meses, em 29 de julho de 2005, foi publicado o quarto documento, que seria a terceira versão e se intitulava “Anteprojeto de Lei da Educação Superior” (BRASIL, 2005e). Segundo o MEC, estava-se construindo uma proposta de lei com a colaboração de diversas frentes, entidades empresariais, comunidades acadêmicas e científicas, trabalhadores, movimentos sociais urbanos e do campo. De tal forma, a proposta demarcava um processo democrático e plural. No MEC, nas palavras de Tarso Genro, há um ano empreendiam-se esforços para construção da proposta de lei da educação superior, em acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Governo (BRASIL, 2005e).

No lançamento da terceira versão do documento, Tarso Genro destacou que as instituições de ensino superior deveriam ser pensadas de forma conectada aos grandes impasses

e dilemas que deveriam ser superados pelo Brasil nas próximas décadas, buscando conciliar crescimento econômico, justiça social e equilíbrio ambiental. As instituições de ensino superior eram convocadas a interagir, repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade. Os conhecimentos ali produzidos são patrimônio de todos os brasileiros, além dos recursos investidos nas universidades. Ressaltou o ministro, que a maioria dos países desenvolvidos tem produzido diagnósticos sobre os novos desafios enfrentados pelos seus sistemas universitários, com vistas a formular novas políticas públicas para estimular sua expansão e seu fortalecimento (BRASIL, 2005e).

Essa terceira versão continha 69 (sessenta e nove) artigos e teve como foco o fortalecimento e financiamento das IFES, além da regulação do sistema federal público e privado. Nessa versão, contemplou-se a educação superior pública e privada. Dentre os temas em destaque estava a missão pública da educação superior, a autonomia das universidades, a supervisão e regulação pelo poder público e a avaliação da qualidade. Os artigos 26 a 28 contemplaram a educação superior estadual e municipal e indicaram que a União poderia participar do financiamento das IES, mediante convênios ou consórcios públicos com vistas à promoção da expansão da oferta de vagas (BRASIL, 2005e). Os artigos 33 a 41 trataram da regulação da educação superior pública e privada no sistema federal de ensino e definiram a função regulatória do MEC, com a criação de mecanismos articulados entre o processo de avaliação, credenciamento e a autorização de cursos nas IES. No eixo referente ao financiamento das IFES, o artigo 49 assegurou que a União deveria aplicar no mínimo 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação superior. No artigo 50, assegurou-se que cada universidade federal teria seu orçamento global, o que concretizaria a autonomia universitária prevista no artigo 207 da CF. Com efeito, deveria ocorrer no país um processo de expansão e interiorização das IFES.

Os artigos 52 a 54 trataram da democratização do acesso, da assistência ao estudante nas IFES, das ações afirmativas e de inclusão, especialmente de estudantes afrodescendentes, indígenas e de baixa renda. Ressalta-se que, na mesma solenidade em que foi entregue ao Presidente Lula o documento contendo a terceira versão do “Projeto de Lei da Educação Superior”, foi anunciada a transição de Tarso Genro para Fernando Haddad no comando do MEC.

1.3 A gestão de Fernando Haddad: consolidando as tomadas de posição

Na mesma ocasião de lançamento do quarto documento, que consistia na terceira versão do “Anteprojeto de Lei da Educação Superior”, ocorrida em 29 de julho de 2005, houve

a troca de comando do MEC, com Tarso Genro assumindo a Presidência Nacional do PT⁶⁴ e o comando do Ministério da Educação passando para Fernando Haddad⁶⁵. Com formação em direito e especialização nas áreas de economia e filosofia, atuava no meio acadêmico como professor universitário da USP. Durante sua trajetória estudantil iniciou sua atuação política no centro acadêmico. Em sua carreira profissional ainda atuou como consultor da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) ligada à USP, na chefia de gabinete da Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico do Município de São Paulo, na gestão de Marta Suplicy. Possuidor de capital universitário e político, em 2003, assumiu a Assessoria Especial do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. No mesmo ano, integrou a equipe do Ministério do Planejamento, em Brasília. No ano de 2004, assumiu o cargo de Secretário-Executivo no MEC e, em julho de 2005, foi indicado a Ministro da Educação.

Quando da entrega da terceira versão da proposta da reforma, o novo ministro destacou que aquele momento representava “uma retomada dos velhos ideais dos grandes educadores brasileiros”⁶⁶. Ao assumir o MEC, com experiência na gestão pública, o novo ministro afirmou que não haveria descontinuidade nos projetos do MEC com a saída de Tarso Genro. Ao contrário, afirmou Haddad: “sempre trabalhamos em conjunto e por isso também me sinto autor dos projetos do Ministro Tarso” (SILVA, 2017, p. 60). O desafio que se colocava para o novo ministro era trabalhar para que se obtivesse a aprovação do projeto da reforma universitária.

Fernando Haddad iniciou sua gestão com a clara intenção de dar celeridade aos trabalhos e projetos que já tramitavam no âmbito do MEC, como era a situação da aprovação de recursos financeiros para a educação básica e a finalização do projeto relativo à reforma para que então fosse enviado ao Congresso. Entretanto, nesse interim foram muitos os impasses, visto que várias entidades, como ANDIFES, SBPC, dentre outras, em notas emitidas, informavam que o Anteprojeto consistia num avanço na realidade que se tinha. Porém, o ponto nevrálgico do Anteprojeto estava relacionado principalmente à questão do financiamento que necessitava maior atenção no Congresso Nacional. Para as referidas entidades, a expansão e melhoria das IFES, bem como a recomposição dos quadros de professores e profissionais só seriam possíveis mediante melhoria na questão do financiamento.

⁶⁴ Em 2005, Tarso Genro assumiu a Direção Nacional do PT devido à crise política no governo em razão de denúncias no auge do “Mensalão”.

⁶⁵ Foi ministro de julho de 2005 a dezembro de 2006.

⁶⁶ No que se refere a posse de Fernando Haddad, ressalta-se que não tivemos acesso a um discurso oficial; encontramos discursos em eventos, participação em programas de televisão, assim como matérias publicadas em revistas e meio jornalístico. As referidas informações foram compiladas e nos serviram de fonte para a construção do presente tópico.

Após quase oito meses da publicação da terceira versão, foi lançado o quinto documento, que consistia à quarta versão do “Projeto de Lei Reforma Universitária” (BRASIL, 2006a). O documento, datado de 10 de abril de 2006 e assinado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, continha as justificativas do encaminhamento da proposta de Projeto de Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 2006a). O documento foi submetido à apreciação do Presidente da República e logo após foi apresentado ao Congresso Nacional como Projeto de Lei n. 7.200/2006, onde passaria por discussões e análise.

O PL n. 7.200/2006 estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, n. 9.504, de 30 de setembro de 1997, n. 9.532, de 10 de dezembro de 1997, n. 9.870, de 23 de novembro de 1999 e dá outras providências. Quando da apresentação dos motivos do referido PL, expôs-se que:

2. O Brasil precisa urgentemente democratizar e qualificar suas instituições de ensino superior. Nos próximos seis anos, para cumprir as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação - PNE, será preciso mais do que dobrar o número de estudantes nas nossas instituições de ensino superior. O anexo Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior tem como um dos seus objetivos centrais criar condições para a expansão com qualidade e equidade: o nível de acesso no Brasil é um dos mais baixos do continente (9% para jovens entre 18 e 24 anos); ao passo que a proporção de matrículas em instituições públicas reduziu-se drasticamente nos últimos dez anos, representando hoje menos de um terço do total.

3. O presente Anteprojeto de Lei significa um passo concreto no enfrentamento desse desafio, um fecho no quadro de ações do Governo Federal na educação superior, completando, de um lado, o significativo incremento no custeio do parque universitário federal (pois o financiamento das instituições federais de ensino superior somente em 2005 recuperou o patamar de financiamento de 1995, recompondo uma década de redução do custeio), e, de outro lado, a expansão da rede federal, consubstanciada na criação da Universidade Federal do ABC (Lei n. 11.145, de 26 de julho de 2005), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Lei n. 11.151, de 29 de julho de 2005), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Lei n. 11.152, de 29 de julho de 2005), da Universidade Federal da Grande Dourados (Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005), da Universidade Federal de Alfenas (Lei n. 11.154, de 29 de julho de 2005), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Lei n. 11.155, de 29 de julho de 2005), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Lei n. 11.173, de 6 de setembro de 2005), e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005).

4. O Ministério da Educação empreendeu esforços ao longo de um ano e meio para construir uma proposta de lei de reforma da educação superior, contando com a colaboração de cerca de duas centenas de instituições, das comunidades acadêmicas e científicas, de entidades empresariais e de trabalhadores, e de movimentos sociais urbanos e do campo. A conduta adotada pelo Ministério, seguindo diretriz estabelecida por Vossa Excelência, assinala a opção por um processo democrático e plural. Face à história da educação superior brasileira, não seria exagero afirmar que a realização democrática de uma reforma da educação superior representa uma experiência inédita na história da República brasileira.

5. São três os principais eixos normativos do Projeto de Lei em questão: (i) constituir um sólido marco regulatório para a educação superior no País; (ii) assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição, tanto para o setor privado quanto para o setor público, preconizando um sistema de financiamento consistente e

responsável para o parque universitário federal; e (iii) consolidar a responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil.

6. A expansão do setor privado na educação superior exige um marco regulatório robusto e transparente, tanto para orientar os investimentos do setor, quanto para orientar a autorização e a avaliação de qualidade pelo Poder Público e, ainda, a escolha dos estudantes. O anexo Projeto de Lei da Reforma Universitária traz uma configuração objetiva e clara para a tipologia do ensino superior no país: fixa critérios, exigências e prerrogativas para universidades, centros universitários e faculdades, equalizando o enquadramento legal às prerrogativas acadêmicas conferidas pela legislação.

7. Vale considerar que todo o marco regulatório previsto no Projeto de Lei da Reforma Universitária condiciona a regulação das instituições de ensino superior aos resultados obtidos pela avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2006, mais um marco da gestão de Vossa Excelência na educação superior, de maneira a garantir, sim, a expansão das matrículas no ensino superior, desde que assegurada a qualidade. É mais uma medida para fortalecer a avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil.

8. Quanto à autonomia universitária propugnada no art. 207 da Constituição Federal - "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial" - há que se considerar que o mandamento constitucional fica reduzido à letra morta quando não se constitui legalmente um sistema de financiamento adequado à missão constitucional das universidades. Na presente proposta, o art. 43 determina a aplicação de nunca menos de 75% (setenta e cinco por cento) da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212 da Constituição) na educação superior, por dez anos, tendo em vista as metas do PNE.

9. Essa garantia de autonomia vem acompanhada de uma forte responsabilidade na gestão do recurso público: os recursos serão distribuídos conforme indicadores de desempenho e qualidade, dentre eles, o número de matrículas e de concluintes, na graduação e na pós-graduação, a produção institucionalizada de conhecimento, mediante publicações e registro e comercialização de patentes, bem como resultados positivos nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação, dentre outros. Com isso, a universidade federal tem critérios bastante objetivos para a aplicação dos recursos públicos garantidos pela autonomia universitária.

10. A autonomia universitária é garantida, ainda, mediante a participação da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil na gestão das instituições: se, no setor público, a autonomia depende de um modelo de financiamento constante e bem estruturado, ela depende, no setor privado, de preservar a vida acadêmica da instituição. Por essa razão, o anexo Projeto de Lei prevê a existência de ouvidoria nas instituições de ensino (art. 24), a participação da comunidade na gestão dos centros universitários e das universidades (art. 25), e um conselho social de desenvolvimento nas universidades (art. 26).

11. Por fim, a missão pública e a função social da educação superior constituem o terceiro eixo do anexo Projeto de Lei da Reforma Universitária. As instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social. Além disso, elas deverão destinar recursos correspondentes a pelo menos 9% (nove por cento) de sua verba de custeio, exceto pessoal, para implementar as medidas de assistência estudantil (arts. 45, 46 e 47).

12. Por fim, merece destaque o disposto no art. 7º, § 4º, conforme o qual "pelo menos 70% (setenta por cento) do capital votante das entidades mantenedoras de instituição de ensino superior, quando constituídas sob a forma de sociedade com finalidades lucrativas, deverá pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados". Trata-se de medida tão indispensável quanto urgente, pois é necessário evitar que o investimento feito pela sociedade brasileira seja adquirido e desnacionalizado pelo capital estrangeiro descompromissado.

13. Há que se mencionar, por fim, a estrita observância aos arts. 16 e 17 da Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal. A proposta de Lei de Reforma Universitária não cria novas despesas, já que traz apenas

uma prioridade no gasto público, dentro da vinculação constitucionalmente assegurada para manutenção e desenvolvimento do ensino.

14. A educação superior brasileira está associada aos desafios republicanos do Brasil moderno e, por isso, carrega a enorme responsabilidade de contribuir, de forma decisiva, para um novo projeto de desenvolvimento nacional que compatibilize crescimento sustentável com equidade e justiça social. Para tanto, é indispensável construir um sólido marco regulatório para a educação superior, fortalecer o modelo de financiamento do parque universitário federal, bem como apoiar a assistência estudantil (BRASIL, 2006a, p. 21, 22, 23).

Na exposição dos motivos enfatizou-se que, para o Brasil cumprir as metas fixadas pelo PNE, necessitaria urgentemente, mais do que dobrar o número de estudantes nas instituições de ensino superior públicas. Constituída de 58 (cinquenta e oito) artigos, a quarta versão do Anteprojeto de Lei (BRASIL, 2006a) destacou que dentre os objetivos centrais do MEC estava a criação de condições para a expansão da educação superior com qualidade e equidade, visto que o acesso a este nível de ensino no Brasil consistia num dos mais baixos do continente americano. O documento orientou-se em três eixos normativos, quais foram: constituir um sólido e robusto marco regulatório para a educação superior no país; assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da CF, tanto para o setor privado quanto para o setor público, bem como, promover a expansão universitária.

Preconizou um sistema de financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal, bem como a consolidação da responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil. O documento também tratou da necessidade de se construir um marco regulatório robusto para orientar investimentos e a expansão do setor privado (BRASIL, 2006a). Para o governo, o projeto representava um marco na história da educação superior no país e coube ao Ministro Fernando Haddad, a tarefa de resolver os principais problemas referentes ao Anteprojeto, concluir os trabalhos e implementar as novas ações no sistema da educação superior brasileira.

De modo geral, os artigos da quarta versão do “Projeto de Lei Reforma Universitária” trouxeram a definição da função da educação superior e o modo como deveriam atuar instituições públicas e privadas. Os referidos artigos apresentaram novos critérios para credenciamentos, autorização, funcionamento e reconhecimento de cursos. Tornou-se obrigatório que, nas entidades com fins lucrativos, o montante de 70% do capital pertencesse aos brasileiros. No que se refere à aplicação de recurso federal, tornou-se obrigatório que 75% da verba da educação fosse aplicada na educação superior. A distribuição dos recursos ficou vinculada aos indicadores de desempenho e qualidade. Cada universidade federal deveria reservar o mínimo de 9% de sua verba de custeio para assistência ao estudante. O PROUNI, por meio do ENEM, deveria prever bolsas de 100% e parciais em universidades privadas e em

contrapartida receberiam isenção fiscal. A meta do governo era inserir no sistema de educação superior 30% dos jovens entre 18 e 24 anos, até o ano de 2011 (BRASIL, 2006a).

No que se refere à autonomia universitária, o documento ressaltou a importância do cumprimento da legislação (já mencionada). De tal modo, orientou para que se constituísse legalmente um sistema de financiamento adequado aos preceitos constitucionais. Indicou que o referido sistema previsse responsabilização na gestão do recurso público, os quais deveriam ser distribuídos mediante indicadores de desempenho e qualidade; dentre eles, o número de matrículas e de concluintes, na graduação e na pós-graduação, produção de conhecimento, mediante publicações, registro e comercialização de patentes, bem como resultados positivos nas avaliações conduzidas pelo MEC e outros órgãos a ele vinculado (BRASIL, 2006a).

O documento finaliza indicando a necessidade de expansão da rede federal e tecnológica por meio da criação de novas unidades das IFES para regiões desprovidas de acesso à educação superior. Dentre elas, ABC Paulista, Recôncavo Baiano, Triângulo Mineiro, Região de Dourados, Semi-Árido, Vales do Jequitinhonha, Região Sul. No que tange a Lei de Responsabilidade Fiscal, o PL da Reforma não criaria despesas, já que trazia apenas uma prioridade no gasto público, dentro da vinculação constitucionalmente assegurada para manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2006a).

Fernando Haddad também reiterava o compromisso do governo Lula com a expansão da educação superior para o interior do Brasil. Nessa direção, o ministro assinalou que por diversas vezes, os jovens saem de regiões interioranas para estudar em universidades e faculdades nas capitais e não mais retornam. Segundo ele, esse motivo impossibilita que os novos profissionais contribuam com o desenvolvimento de suas regiões onde nasceram. Na mesma rota, enfatizou que o governo Lula tinha propósitos claros para elaborar políticas efetivas para beneficiar o ensino profissionalizante, além de criar infraestrutura e destinar recursos financeiros necessários para a criação e abertura de novos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), bem como investir na modernização dos existentes (BRASIL, 2006b).

Após o envio do PL n. 7.200/2006 ao Congresso Nacional, constitui-se uma nova etapa no processo da reforma universitária, pois o PL tramitaria em caráter de urgência com o prazo de 45 dias para apreciação na Câmara dos Deputados, a saber: entre 13 de junho e 10 agosto de 2006. O prazo para que fossem protocoladas as emendas contariam 5 (cinco) sessões ordinárias a partir de 14 de julho de 2006. A data de 29 de junho correspondeu ao término do prazo automático para o envio de propostas. Destarte, o PL 7.200/2006 recebeu solicitação de 368 emendas à matéria. Em virtude da nova fase em que se encontrava a reforma universitária e

pelas inúmeras solicitações e sugestões de emendas recebidas pelo PL, Fernando Haddad foi convidado a participar do Programa Roda Viva⁶⁷, exibido no dia 10 de julho de 2006.

O referido programa ganhou visibilidade com a reforma universitária, bem como as políticas de educação do governo Lula, entre elas o PROUNI e o FUNDEB. Ao ser questionado sobre o motivo que levou o governo a dar prioridade para a educação superior, o ministro respondeu que a intenção era romper com essa compreensão que existe um duelo entre a educação superior e educação básica, pois no seu entendimento ambas são complementares. Assinalou que na educação brasileira, de cada cem reais gastos do recurso público, uma média de vinte reais destinam-se para a educação superior, de modo que oitenta reais são destinados à educação básica (HADDAD, 2006).

Ao ser questionado sobre o motivo que levava o governo a insistir na reforma da educação superior ante tantas manifestações contrárias, respondeu que as forças políticas favoráveis à aprovação tinham ganhado espaço de representação nos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE's) e nos sindicatos ligados às universidades, tanto públicas quanto privadas. Salientou que as forças contrárias à reforma da universidade geralmente são contra a educação pública superior, pelo fato de se pretender estabelecer um patamar mínimo de investimento em educação superior.

O ministro destacou que o maior desafio do governo consistia em enfrentar e superar a contradição existente não só no Brasil, mas em boa parte do mundo, que se tratava da oposição entre a educação básica e a educação superior. Assegurou não conhecer país desenvolvido em educação que não tivesse investido nos dois níveis de ensino, justamente pela compreensão que um depende do outro. O ministro mencionou o caso do Chile que duplicou investimentos em educação, triplicou na educação básica e aumentou uma vez e meia na educação superior, além de citar o caso da Coreia do Sul, que também priorizou a educação básica e investiu pesado na educação superior. Outro caso mencionado foi a China, que à época vinha investindo em educação superior, pela compreensão que, via conhecimento, haveria maior inserção do país no cenário internacional (HADDAD, 2006).

Observada a responsabilidade do governo pelo ensino superior, por regular o sistema desde a CF, o ministro foi questionado sobre a mudança de direção adotada pelo MEC em relação ao governo anterior. Mencionou-se que no governo FHC havia uma política relativamente clara dos rumos que se desejava para o ensino superior e liberalizava o mercado para a atuação das universidades particulares. Mencionou-se o Provão, exame aplicado aos

⁶⁷ Disponível em: www.rodaviva.fapesp.br/materia/166/entrevistados/fernando_haddad_2006.htm.

formandos, no período de 1996 a 2003 que tinha por objetivo avaliar os cursos de graduação da educação superior, e que de tal modo, o usuário do sistema privado de educação superior poderia optar por instituições bem avaliadas, levando a um movimento interessante nas universidades privadas de busca pela qualidade na hora de concorrer.

No governo Lula, entretanto, de acordo com alguns entrevistadores, isso mudou, pois, o sistema de avaliação das universidades havia se tornado um processo complexo e burocrático, o qual não se compreendia, mas que agora passaria a dizer que universidade privada poderia funcionar. De modo geral, questionou-se o que de fato a proposta da reforma universitária propunha para o crescimento do setor, tanto público como privado.

O ministro esclareceu que a mudança tinha como foco o setor privado e comunitário. A intenção era que as autorizações, os reconhecimentos e as renovações dos cursos ocorressem via SINAES e pretendia-se que a avaliação tivesse repercussão na regulação, situação que até então não ocorria (HADDAD, 2006). Ele mencionou exemplos de cursos, que por diversas vezes obtiveram conceito “E” no Provão. Entretanto, continuava funcionando, sem que houvesse sequer o estabelecimento de um termo que visasse sua melhoria sob pena de ser fechado. No entendimento dele, era necessário que aquela instituição que obteve uma avaliação negativa tivesse que se comprometer, com um corpo docente mais qualificado, com biblioteca melhor equipada, com laboratórios, fato que impactaria a seu ver, muito mais que simplesmente confiar nas regras de mercado. O ministro tratou do risco existente na questão da qualidade, quando um curso possui conceito “E”, e o estudante ao fazer sua escolha, opta por fazer um curso ruim a não fazer. Essa vinculação entre avaliação e regulação só foi possível a partir da implantação do SINAES. O ministro observou que o referido sistema foi moldado a partir de experiências internacionais e, ao mesmo tempo, preservou o Provão e o ENADE. Considerou que o intuito do MEC foi contribuir com as instituições, de modo que elas pudessem construir sua reputação. Para tanto, ressaltou ser necessário o discernimento entre as universidades de boa e má qualidades (HADDAD, 2006).

Quando questionado em relação ao PROUNI, se o referido programa não seria um incentivo ao fortalecimento de universidades privadas com qualidade questionável, em vez de se ampliar atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas, ressaltou que o programa deveria ter sido criado antes⁶⁸. Explicou que desde 1991 as instituições privadas gozavam da isenção de impostos sem oferecer nenhuma devolutiva à sociedade, justamente

⁶⁸ Em 1991, o Supremo Tribunal Federal estabeleceu que instituições privadas gozariam da isenção de impostos caso o governo não regulamentasse o disposto na Constituição. A isenção ocorreu de 1991 a 2004, o equivalente a mais de um milhão de bolsas de estudos que deixaram de ser concedidas.

pela falta de regulamentação. Explicou que pela regulamentação do PROUNI, se a instituição tivesse algum curso reprovado no SINAES por três avaliações, o curso seria descredenciado do programa e as bolsas remanejadas para cursos bem avaliados (HADDAD, 2006).

Quanto ao prazo destinado ao debate sobre reforma, questionou-se se não seria necessário mais tempo para uma análise mais detalhada do documento, uma vez que Congresso, em final de mandato, operava de forma fragmentada; nesse caso, como seria resolvida a questão das 360 (trezentos e sessenta) emendas que se apresentavam em regime de urgência? O ministro respondeu que o caráter de urgência era um pedido dos reitores das universidades públicas, não do MEC; observou que o desejo inicial era retirar o pedido de urgência. Quanto ao número de emendas, afirmou não estar preocupado, visto que se tratava de artigos não relevantes e se restringiam a poucos artigos. Ele se mostrou conhecedor das estratégias utilizadas no campo político (as quais podem agilizar ou retardar os trâmites de um projeto de lei), ao mencionar ser essa uma prática usual dos deputados, visto que se apresentam as mesmas emendas para demonstrar força, isto é, uma forma de demonstração que aquela emenda é apoiada por muitos parlamentares.

Entretanto, afirmou concordar que o Congresso precisaria de mais tempo para uma análise adequada do PL, uma vez que algumas questões não haviam sido equacionadas, como o caso dos hospitais de ensino. Ressaltou que os próprios reitores perceberam não ter havido consenso na discussão sobre o financiamento dos hospitais, de modo que desejavam eles próprios conduzir uma proposta ao Congresso Nacional.

Ao ser questionado quanto à propaganda errônea do governo, que estaria se implantando nove novas universidades (pois algumas já existiam), rebateu declarando que de fato havia erro, visto que eram dez universidades, não nove. Dentre as dez, seis faculdades seriam transformadas em universidades, o que significava uma política de transformação e qualificação das pequenas instituições. O ministro explicou que as universidades federais do ABC e do Pampa não existiam, a federal do Recôncavo Baiano tornou-se multicampi, expandindo-se para quatro novas cidades e o mesmo ocorreria na Grande Dourados. Ressaltou que as referidas universidades receberiam forte investimento do governo federal e que seguramente estaria se ampliando em 25% a oferta de novas vagas em universidades públicas (HADDAD, 2006).

Em dezembro de 2006, em entrevista publicada no Portal Aprendiz (UOL, 2006), o ministro declarou que o atraso na tramitação da reforma, enviada ao Congresso em junho, vinha prejudicando o financiamento da educação superior pública. Conforme seu apontamento, somente com a subvinculação seria possível aumentar o volume de recursos para as

universidades públicas. Salientamos que pelo PL n. 7.200/2006, o montante de 75% do orçamento se destinaria para educação superior pública por dez anos. Segundo Haddad, a definição de novos mecanismos de financiamento para a educação pública era necessária para que existissem condições de se atingir a meta de 30% de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, estabelecida pelo PNE para o ano de 2011 e que, em 2005, girava em torno de 10,9%.

Contudo, a cifra sugerida pelo governo também foi alvo de inúmeras críticas pelo fato de se referir a investimentos nas universidades públicas, aspecto que será discutido no capítulo dois desta tese. No entanto, enfatizava que a iniciativa ainda era a melhor solução para possibilitar o acesso à educação superior no país.

1.4 Uma síntese do capítulo

Nesse primeiro capítulo, buscamos avançar em direção ao rompimento da dicotomia entre teoria e empiria, a que se refere Bourdieu (2014). Por meio da consulta aos materiais empíricos, buscamos retratar de forma mais próxima as ações políticas dos agentes que estiveram frente ao Estado brasileiro, entre 2003 e 2006. Ao considerar que nosso objeto está delimitado ao campo de atuação dos intelectuais no contexto de discussões da reforma universitária, optamos por focar na identificação das tomadas de posição dos agentes que lideraram o MEC no referido processo (Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad).

Apreende-se, a partir da matiz discursiva dos três ministros, que o governo Lula pretendia promover uma transformação na educação superior pública brasileira mediante ações de Estado. Entretanto, na medida em que o Anteprojeto foi se construindo, outros elementos alimentaram novas tônicas e pontos de tensão, os quais foram condicionando as ações governamentais, notadamente as muitas críticas, e demandas vinham do setor privado e das entidades científicas, como veremos nos capítulos seguintes.

Cristovam Buarque, ao assumir o MEC atraiu pesquisadores do campo da educação superior para comporem sua equipe, como foi a situação da composição da CEA (apresentada no Apêndice B), na qual destaca-se a presença dos pesquisadores Hélgio Trindade, José Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e Maria Beatriz Luce. Esse grupo de pesquisadores integravam-se pela intensa participação no CIPEDDES, onde realizavam análises e produção científica na área da educação superior e avaliação.

Nota-se que Cristovam Buarque parece ter assumido, em determinados momentos, posicionamentos que expressavam certo grau de autonomia. Tal postura, entretanto, poderia estar relacionada à dificuldade de levar adiante a reforma e ao seu próprio desligamento do MEC. Ressalta-se que é simbólica a menção do Presidente Lula de que desejaria um ministro

familiarizado com a lógica do campo político, menos alinhado às lidas do mundo acadêmico. Nesse aspecto, Buarque representava a própria expressão de uma certa conversão das ações do MEC atreladas às intervenções coordenadas por lideranças oriundas do campo universitário.

A exoneração de Cristovam Buarque no comando do MEC levou a uma alteração na direção seguida pelo ministério até então. Essa mudança de direção pode ser percebida quando Tarso Genro suspendeu, via decreto, os trabalhos do GT formado pelo ministro anterior, e de imediato formou um novo grupo para dar continuidade às atividades. Quando observadas as posições dos integrantes do Grupo Executivo (Quadro 5), formado por Tarso Genro, percebe-se que quase em sua totalidade foi composto por agentes do campo político, representantes do MEC e instituições a ele subordinadas. Tarso Genro representou a efetivação do desejo do Presidente Lula ao enunciar a necessidade de um político profissional à frente do MEC. Existe uma linha um pouco mais definida entre as tarefas dos agentes políticos do Estado e as ações dos agentes do mundo acadêmico.

Tarso Genro reivindicava a própria noção fundadora do Estado moderno, pois frequentemente atrelava a reforma às acepções genéricas de modernidade, modernização, civilidade, transformação para legitimar a ação do Estado. Assim, “o Estado, à medida que acumula em grande quantidade diferentes espécies de capital, encontra-se dotado de um metacapital que permite exercer um poder sobre qualquer capital” (BOURDIEU, 2014, p. 266). Ou ainda, como aponta Bourdieu (2014, p. 267), “o Estado, como detentor de um metacapital, é um campo dentro do qual os agentes lutam para possuir um capital que dê poder sobre os outros campos”. As intervenções de Tarso Genro usam de maneira recorrente essa ideia fundadora do Estado, a fim de justificar e legitimar as intervenções do MEC. Trata-se da crença no papel estatal, na sua configuração como um ente superior aos interesses particulares que se materializavam nos embates ao longo das discussões e elaboração das versões do projeto de reforma.

No comando do MEC, Genro anunciou-se com uma postura contrária à adotada na década de 1990: democrática e em defesa da educação como bem público. No entanto, sua ação indicava uma política apaziguadora que buscava a máxima consensualidade. Ele defendeu que a reforma universitária deveria elevar o país a padrões superiores de civilidade, mas para tanto, requeria forte investimento do Estado, demarcando sua atuação em defesa das políticas do governo Lula. Em sua gestão, as demandas consideradas urgentes foram resolvidas mediante expedição de decretos, o que relativizava suas falas em defesa da democracia e do amplo debate.

Já a gestão do Ministro Fernando Haddad pode ser caracterizada pela continuidade. Ele assumiu a liderança do MEC num contexto de crise política no governo Lula, sendo sua

principal tarefa reafirmar e consolidar a escolha política de reformar a educação brasileira com investimentos do Estado. Coube a ele dar celeridade aos trabalhos da reforma universitária, iniciados pelo Grupo Executivo. Em suas intervenções, Fernando Haddad reiterava os compromissos do governo com a modernização e a expansão da educação superior para o interior do Brasil, por meio da criação de infraestrutura e destinação de mais recursos.

A elaboração da reforma da educação superior foi coordenada pelo campo político, notadamente pelo MEC. Isso quer dizer que o processo de construção das diversas versões até o Anteprojeto de Lei indica haver, por parte do governo, a intenção de transformar a educação superior pública brasileira a partir de políticas de Estado, reafirmando a aceção de Estado enquanto um agente legítimo. Essa retórica é constitutiva da ideia de Estado moderno, conforme explicitação de Pierre Bourdieu (2014). A obra intitulada “Sobre o Estado” (2014), que resultou da compilação das últimas aulas ministradas por Pierre Bourdieu no *Colège de France*, muito mais que demarcar uma conceituação de Estado (embora com nítidos contornos), teceu considerações voltadas para uma melhor compreensão dos fundamentos que envolvem o Estado Moderno. No entanto, o autor chamou a atenção para um processo de deterioração das teorias que definem o Estado, as quais ainda estão presentes,

porque transita num universo independente da realidade. Os teóricos podem discutir ao infinito, sejam eles de tradição marxista ou neofuncionalista, porque justamente não se faz essa conexão com as coisas do mundo real, da vida cotidiana, e porque existe uma espécie de *epoché*⁶⁹, como diriam os fenomenologistas, de colocação em suspenso de toda referência ao que acontece, que possibilita as discussões ditas ‘teóricas’. Infelizmente, esse estatuto da teoria é reforçado pelas expectativas sociais. Em todas as disciplinas, a teoria é posta mais alto que a empiria, que a experiência. Quanto mais os sábios se tornam célebres, mais se tornam ‘teóricos’ (BOURDIEU, 2014, p. 69).

Nas suas últimas comunicações, o autor buscou demonstrar aos que se propusessem avançar na reflexão sociológica acerca dos problemas que envolvem as discussões sobre o Estado, a necessidade de esforço para que se superasse a dicotomia existente entre as proposições teóricas e empíricas. Para Bourdieu (2014, p. 80), o Estado “é, em grande parte, produto de teóricos”. Um aspecto pertinente da discussão de Bourdieu diz respeito à ideia de comissão. Historicamente de origem inglesa, a comissão real mandatada pelo rei, se referia a um grupo de pessoas,

⁶⁹ Refere-se a não aceitar, tampouco, negar determinada proposição (ausência de juízo).

comissionadas para desempenhar uma missão socialmente reconhecida, importante, em geral a respeito de um problema também considerado importante. Havia dois atos subjacentes à constituição - a palavra é importante e a ser tomada no sentido forte - de uma comissão: primeiro, a designação, a nomeação - se há um ato estatal, é justamente a nomeação - de um conjunto de pessoas reconhecidas como habilitadas, socialmente designadas para cumprirem certa função; em seguida, a designação de um problema digno de ser tratado por pessoas dignas de administrar os problemas públicos (BOURDIEU, 2014, p. 69).

Ao tomarmos como referência o fragmento anterior e realizarmos uma transposição para o contexto brasileiro do início do governo Lula, percebemos que em virtude dos graves problemas enfrentados pela educação superior no país, havia reconhecimento e anuência de boa parte da sociedade brasileira para a realização de uma reforma na educação superior do país, ou seja, no Brasil havia um problema considerado importante que carecia de solução. Por conseguinte, constituiu-se uma comissão, que conforme visto na introdução, foi nominada GTI, depois da formação da CEA e de um GT no MEC. A similitude do caso brasileiro com o retratado por Bourdieu no excerto supracitado está na constatação de um problema, na constituição, na designação e na nomeação pelo Estado de um grupo de pessoas reconhecidas socialmente por seus capitais. Conforme Hey (2008b), por capitais de poder universitário, de poder científico, de prestígio científico, de notoriedade intelectual e de poder político, os quais estavam aptos a cumprir uma determinada função.

Durante as discussões da Reforma, para além do GT formado pelo MEC, outras comissões constituídas no âmbito do legislativo, as quais passam a atuar

como encarnação estatutariamente mandatado do oficial, [...] e de imediato aceito como portador de uma definição legítima da situação. [...] há perspectivas antagônicas, interesses conflitivos de toda uma série de agentes [...] as implicações são fantásticas e há, portanto, visões privadas em número considerável, dotadas de forças muito desiguais na luta simbólica para construir a visão do mundo social legítimo, e para impô-la como universal (BOURDIEU, 2014, p. 83- 84).

Compreendida pelo autor como um típico ato de Estado, a comissão diz respeito a um ato coletivo, realizável por pessoas que possuam reconhecimento oficial, as quais passam a se utilizar de recurso simbólico para mobilizar aquilo sobre o que todo o grupo teoricamente, deve estar de acordo. O autor explica que a comissão é constituída por sábios que reforçam um ponto de vista sobre o mundo social, os quais se mostram estar a serviço do bem público, e assim, devem mobilizar-se de maneira que suas proposições “possam funcionar como palavras de ordem e proceder a essa operação extraordinária que consiste em transformar uma constatação em norma, em passar do positivo ao normativo” (BOURDIEU, 2014, p. 86).

Apoiando-se em Gusfield, Bourdieu (2014) observa que esse processo pode funcionar como uma ficção social, porém, não fictício. Ou seja, “não é porque a comissão não é o que

quer fazer crer que é, que ela não produz, ainda assim, um efeito, pois apesar de tudo consegue fazer crer que é aquilo que quer fazer crer” (BOURDIEU, 2014, p. 76). O autor reafirma que o oficialmente constituído, embora não seja aquilo que faz crer, é, porém, eficaz. Os membros da comissão, constituem-se enquanto agentes com interesses particulares e compreensão do que é universal em “graus absolutamente desiguais: promotores que querem obter uma legislação favorável [...], banqueiros, altos funcionários que querem defender os interesses associados a um corpo ou a uma tradição burocrática, etc.” (BOURDIEU, 2014, p. 86).

Por conseguinte, Pierre Bourdieu ao tratar dos elementos constitutivos de uma teoria do campo político, identificou que a autonomização e a profissionalização no referido espaço estiveram ligadas ao surgimento da burocracia política. Com o surgimento das primeiras instituições voltadas ao ensino das Ciências Políticas e Administração, deu-se início a um processo de seleção e formação de profissionais destinados a atuar como agentes políticos, jornalistas políticos, entre outros. Ao mesmo, tempo, foram codificadas as regras que passaram a determinar o funcionamento do campo de produção ideológica, compostas por um conjunto de saberes indispensáveis para inserção no referido campo (BOURDIEU, 1989). Tratava-se de uma racionalização da competência exigida no universo da política, que passava ter em vista

aumentar a eficácia desta mestria prática pondo ao seu serviço técnicas racionais, como a sondagem, as relações públicas, ou o “marketing” político, ao mesmo tempo que tende a legitimá-la dando-lhe a aparência da cientificidade e erigindo as questões políticas em casos de especialistas que aos especialistas compete resolver em nome do saber e não do interesse de classe (BOURDIEU, 1989, p. 170 - 171).

Na França, o surgimento das escolas especializadas em Ciência Política e em Administração acarretou um conseqüente aumento no grau de exigência para a acomodação dos agentes no campo político. Em detrimento da militância, o capital escolar, simbólico, ou o que Bourdieu (1989) denominou *corpus* de saberes específicos, passou a determinar a atuação dos profissionais no interior do campo, bem como elevou a concorrência entre profissionais e profanos. Com a profissionalização, a atuação bem-sucedida no campo político passou a exigir um *habitus* político, pressupondo que o agente possua uma iniciação, uma preparação, que domine conceitos, teorias, tradições históricas, índices, dentre outros conhecimentos mais gerais, tais como “o domínio de uma certa linguagem e de uma certa retórica política, a do *tribuno*, indispensável nas relações com os profanos, ou a do *debater*, necessária nas relações entre profissionais” (BOURDIEU, 1989, p. 169).

A aproximação aos agentes detentores de capital simbólico representava para o Estado a ideia de reconhecimento e legitimidade. De tal modo, esse capital dos intelectuais é requerido pelas instituições políticas por possuírem poder no espaço social, o que funciona como força de

aceitação dos atos estatais, visto que a legitimidade do que é oficial perpassa pelos domínios do Estado, em vista de outorgar o que é socialmente reconhecido. Entretanto, é por meio da violência simbólica que o monopólio do Estado e dos seus mandatários se legitima, como destaca Pierre Bourdieu. As medidas do MEC condicionaram toda uma movimentação de instituições e agentes ligados à educação superior, gerando um intenso debate, como veremos no capítulo seguinte, ao retratarmos as tomadas de posição dos agentes que estiveram à frente do ensino superior privado, sob a liderança da ABMES.

A concepção de Estado, adotada após 2003, caracterizou-se solidamente como democrática, voltada à elaboração de uma nova agenda desenvolvimentista. É perceptível o interesse do governo Lula em promover uma reestruturação da universidade pública articulada com a concepção de desenvolvimento econômico e com a capacitação de mão de obra voltada à elevação da empregabilidade da população, bem como com a abertura de novos canais de ascensão social. As políticas sociais ganharam projeção.

2 AS TOMADAS DE POSIÇÃO DO GRUPO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR

Como visto no Capítulo 1, no processo de elaboração das versões do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior do governo Lula, houve mobilização de diferentes entidades e segmentos, os quais realizaram considerações críticas e sugestões acerca do documento apresentado pelo MEC. Nesse contexto, encontram-se as instituições de ensino superior privadas, as quais foram representadas por um grupo articulado e denominado de Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, que integrou parcela da sociedade que fora convidada para contribuir na discussão do referido Anteprojeto.

O presente capítulo se propõe a explicar as estratégias de ações do grupo ligado ao Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, espaço onde estavam empresários do segmento privado e intelectuais do campo acadêmico, com atuação predominante nas instituições privadas. Entretanto, pela sua relevância e representatividade, haverá a inserção de apontamentos advindos da CNI e da ABMES, as quais estiveram presentes no campo de disputa que sediou o processo de elaboração da reforma universitária.

Rodrigues (2007), ao tomar como referência os documentos elaborados pelo Fórum, expressa que o Anteprojeto estaria priorizando interesses da burguesia industrial, reduzindo a política de educação superior aos interesses do processo produtivo. Em relação ao Fórum, o autor destaca o papel da ABMES, além de fazer referência à burguesia industrial que operava via as reivindicações da CNI. Nesse sentido, o escopo deste capítulo concentra-se nas proposições e estratégias de intervenção promovidas por dois segmentos privados, interessados no Anteprojeto da Reforma Universitária.

Com relação à CNI, inicialmente cabe situá-la em relação a seus propósitos. Ela é a principal representante da indústria brasileira na defesa da criação de políticas públicas que favoreçam o empreendedorismo e a produção industrial (CNI, 2021). A referida confederação, juntamente com suas 27 federações e segmentos representativos do setor produtivo, realizaram uma mobilização envolvendo as cinco regiões brasileiras. Parte dessa mobilização esteve centrada em estudos, contratos de consultorias junto à indústria e a centros geradores de conhecimento, de modo a atentar para que o segmento estivesse contemplado no documento (Anteprojeto) da reforma universitária. As principais contribuições do setor da indústria foram expostas nos documentos intitulados: “Contribuição da indústria para a Reforma da Educação Superior” (CNI, 2004) e “Contribuição da indústria para a Reforma da Educação Superior: análise da segunda versão do Anteprojeto” (CNI, 2005).

O Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior agregava mais de duas dezenas de entidades representativas do setor, constituindo-se num espaço oficial de discussão de ideias ligadas aos interesses das instituições de educação superior privadas do país. O referido fórum teve sua atuação delimitada, em grande parte, na defesa de prerrogativas que foram outorgadas pela CF ao setor, especialmente no que se refere ao direito de atuação da livre iniciativa na educação.

A ABMES é uma entidade representativa das mantenedoras das instituições privadas de ensino, fundada no início da década de 1980, compondo atualmente mais de 2.500 unidades educacionais, entre mantenedoras e mantidas, com proposições institucionais de subsidiar a definição de políticas públicas para a educação superior. A ABMES constituía-se, à época, em uma das maiores entidades que compunham o Fórum, detentora de um capital educacional representado no ensino superior (RODRIGUES, 2007; TELES, 2019).

É importante observar que parte do empresariado nacional, sobretudo frações industrial e educacional, embora concordassem em linhas gerais com a proposta neoliberal da educação, divergiam quanto aos elementos de interesse particular às referidas frações. A CNI, a propósito de suas reivindicações na Reforma Universitária, expressava seus interesses pela expansão de universidades estatais atreladas ao desenvolvimento tecnológico e científico competitivo, vinculando a questão da qualidade do ensino e pesquisa articulada com a necessidade do setor produtivo (RODRIGUES, 2007).

A escolha por estes dois grupos (Fórum e CNI) na discussão da Reforma Universitária se justifica pelo fato que ambos se constituíram nos órgãos principais de representação do setor privado atuante na educação superior, compondo o *locus* privilegiado de atuação de intelectuais com uma pluralidade de formação, os quais em grande medida representavam e defendiam os interesses do campo econômico no setor e um projeto das instituições de ensino superior privadas.

Bourdieu (2015, p. 23), ao delinear o campo econômico, faz considerações a partir da racionalidade econômica, expressando que:

Os agentes criam o espaço, isto é, o campo econômico, que só existe pelos agentes que se encontram nele e que deformam o espaço na sua vizinhança, conferindo-lhe uma certa estrutura. Dito de outro modo, é na relação entre as diferentes [...] empresas de produção, que se engendram o campo e as relações de força que o caracterizam.

Destarte, os agentes do campo econômico seriam:

as empresas, definidas pelo volume e a estrutura do capital específico que possuem, que determinam a estrutura do campo e, assim, o estado das forças que se exercem sobre o conjunto (comumente chamado 'setor' ou 'ramo') das empresas engajadas na produção de bens semelhantes (BOURDIEU, 2015, p. 24).

Bourdieu esclarece que somente mediante análise empírica é possível definir os objetos de conflitos do campo econômico e de suas fronteiras. Os agentes do campo econômico, tratados neste capítulo, referem-se ao setor de serviços educacionais (instituições de ensino superior privadas) e a burguesia industrial (setor produtivo). As empresas exercem efeitos potenciais com maior ou menor intensidade, pois “[...] elas controlam uma parte do campo (fatia do mercado), tanto maior quanto seu capital for mais importante” (BOURDIEU, 2015, p. 24).

Os capitais envolvidos no campo econômico são capital financeiro, capital cultural, capital tecnológico, capital jurídico, capital organizacional, capital comercial e capital simbólico. Bourdieu (2015) menciona que o capital financeiro define, em grande medida, a aquisição dos outros capitais. Em relação aos setores aqui tratados (serviços educacionais e produtivo) o poder de ação no referido campo pode ser predominantemente determinado pelo capital tecnológico e simbólico. Com relação ao capital tecnológico, ele está relacionado aos recursos científicos, assim como o potencial de pesquisa ou recursos técnicos disponíveis. No âmbito do capital simbólico, para o qual será focada nossa lente, ele “reside no controle de recursos simbólicos baseados sobre o conhecimento e o reconhecimento, como a imagem da marca” (BOURDIEU, 2015, p. 25).

Após a publicação da primeira versão do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2004h), em dezembro de 2004, o documento composto por 100 artigos recebeu críticas de inúmeros segmentos, como já mencionado no Capítulo 1. O Anteprojeto foi alvo de intensas críticas que vieram especialmente do campo acadêmico, representado por instituições de ensino superior públicas e privadas, dos movimentos sociais, das associações científicas e sindicais, do CNE, das Comissões de Educação da Câmara e do Senado, e de diferentes setores organizados da sociedade, como foi o caso do setor produtivo, dada a representatividade que a universidade e a educação superior poderiam possuir no processo de desenvolvimento econômico, como veremos a seguir nos posicionamentos da CNI e do Fórum, cuja ênfase será dada à ABMES.

2.1 A Confederação Nacional da Indústria e a Reforma da Educação Superior

Após dezembro de 2004, parte do empresariado industrial brasileiro se mobilizou para a produção de documentos que expusessem posicionamentos e expectativas em relação à reforma em curso no país. Dentre os representantes desse setor podem ser destacados a CNI e

suas federadas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). As referidas entidades se constituem como importantes aparelhos privados vinculados aos empresários industriais (RODRIGUES, 2007).

A CNI surge no final da década de 1930 como uma forma de representação do empresariado industrial brasileiro, integrando-se ao sistema corporativo estabelecido pelo Estado Novo (RODRIGUES, 2007). Na década de 1950, o país vivenciou um incremento na industrialização promovida pelo Estado e o capital internacional. No âmbito da educação, havia interesse na formação de uma massa de trabalhadores para atender uma demanda de trabalho qualificado na produção. Desse modo, o projeto previa mitigar a baixa produtividade, refletida pela falta de mão de obra. A classe empresarial estrutura dois pilares da CNI, a fim de dar conta das referidas demandas: o SENAI e o SESI (MELO, 2010).

Percebe-se a presença da CNI nos grandes debates referentes ao futuro da economia brasileira, foco principal da instituição. Outrossim, ela se fez presente em grandes debates referentes a algumas discussões em torno da educação, entendida pela indústria como um dos elementos-chave para o desenvolvimento econômico, a partir da formação de mão de obra qualificada para a produção industrial.

Na década de 1960, a crise do sistema educacional serviu como pretexto para a celebração, após o ano de 1964, de acordos entre os governos brasileiros e norte-americano, denominados MEC/USAID. Conforme ressalta Rodrigues (2007, p. 121), a partir de 1968 a educação brasileira sofreu uma inteira reestruturação, caminhando “[...] da reformulação do ensino superior à criação do 1º grau, do nascimento da pós-graduação à política de formação profissional compulsória em nível de 2º grau, da instituição dos exames vestibulares unificados à extinção das cátedras universitárias”. As referidas reformulações trouxeram reflexos dos acordos firmados entre Brasil e EUA (RODRIGUES, 2007), os quais eram vistos pelos partidários como uma necessidade de suprir conhecimento técnico para auxiliar nas proposições de mudanças no sistema educacional brasileiro. Em outro extremo, algumas críticas amparavam-se na subordinação do ensino superior aos interesses privados da produção, à eliminação da gratuidade das universidades oficiais e na prevalência do ensino técnico em detrimento das humanidades (CUNHA, 1985). Dentro desse contexto, a CNI amplia sua tríade pedagógica com a criação do IEL, o qual se propunha dentro do contexto de discussão da reforma educacional de 1968, a promover uma interação entre universidade e indústria, a partir de estudos, pesquisa e ação (RODRIGUES, 2007).

Em 1988, a CNI divulgou o documento intitulado “Competitividade industrial: uma visão estratégica para o Brasil” (CNI, 1988), trazendo algumas críticas endereçadas ao ensino

público, mais especificamente a partir de indicadores que apontavam para a permanência do analfabetismo, a baixa cobertura da população escolarizável em nível médio e superior e a reduzida integração universidade-empresa como entraves à competitividade. Na visão do empresariado industrial, o problema central para a formação de recursos humanos estaria no fato de o sistema de ensino estar desconectado das demandas geradas pelas atividades produtivas e econômicas (RODRIGUES, 2007).

Em 2004, fiel à sua prerrogativa histórica, a CNI aproveita a oportunidade para defender o que chamava de modernização da universidade, indo na esteira da criação do Grupo Interministerial da Reforma da Educação Superior, criado pelo governo Lula. Nesse sentido, diante do convite do MEC, a partir do então Ministro da Educação Tarso Genro, a CNI responde primeiramente com um documento intitulado “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior” (CNI, 2004) e, sequencialmente, com o texto “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior: análise da segunda versão do Anteprojeto” (CNI, 2005).

O primeiro documento, “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior” (CNI, 2004), foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional do Sistema CNI⁷⁰ e estruturado em oito seções: Apresentação; A educação superior e o desenvolvimento sustentável; Fundamentos do desenvolvimento na era do conhecimento; Cenário da educação superior no Brasil; A percepção da sociedade brasileira sobre a reforma da educação superior; Princípios norteadores da reforma da educação superior; A Educação superior necessária ao desenvolvimento, e Considerações finais.

No documento, a CNI manifestava que a educação superior brasileira enfrentava problemas, em vista que suas práticas estavam distantes das competências requeridas pela sociedade. O setor apontava que:

De um lado reduziu-se sensivelmente a expansão do Sistema de Educação Superior Público, sobretudo o subsistema de maior tamanho, o federal, designado pelo conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. De outro, sobretudo nas funções da Educação, as matrículas nas instituições particulares de educação superior passaram a ser majoritárias, apresentando, porém, graves deficiências qualitativas. Esses fatores evidenciaram o desequilíbrio do sistema de educação superior no Brasil e sua inadequação às reais necessidades do país (CNI, 2004, p. 5).

⁷⁰ Grupo de Trabalho Interinstitucional do Sistema CNI foi composto por Carlos Roberto Rocha Cavalcante (Superintendente do IEL/NC como Coordenador), Manuel Marcos Formiga (Representante da CNI), Alberto Borges de Araújo (Representante do SENAI/DN), Joana D’Arc Machado Cerqueira (Representante do SESI/DN), José Carlos de Almeida (Representante do IEL/NC). Como consultores participaram: Carlos Artur Krüger Passos, Roberto Campos de Lima (Symnetics), Paulo de Tarso Costa Henriques, João Carlos Alexim, Luiz Carlos Scavarda do Carmo (CNI, 2004).

No fragmento do documento é perceptível o descontentamento do setor industrial pelo pequeno crescimento do Sistema de Educação Superior Público (as IFES), e aumento das Instituições de Ensino Superior (as IES). Nota-se que a CNI possuía desconfianças acerca da qualidade das IES privadas, especialmente na área da educação. No documento, a CNI defende a ideia de que a qualidade da educação oferecida nas universidades públicas era superior em relação a recebida nas IES privadas. Em não havendo essa credibilidade nas IES privadas, os postos de trabalho oferecidos no setor produtivo acabavam sendo prejudicados ou atendidos de forma insatisfatória.

O posicionamento da CNI era favorável quanto a universidade pública ser responsável pela formação acadêmica dos jovens, fato que se justificava pela qualidade superior em seus processos formativos em relação às IES privadas. Verifica-se um certo lamento pela não expansão da rede pública, do mesmo modo que se percebe elogios à qualidade das universidades públicas. Conforme observa Rodrigues (2006), o documento da CNI (2004) criticava abertamente a falta de qualidade da educação superior privada.

O documento (CNI, 2004) contemplou contribuições advindas de levantamentos realizados junto às indústrias e aos centros geradores de conhecimento. Das contribuições, o setor industrial elencou seis desafios para a reforma:

1. Instituir novo marco regulatório para avaliar o desempenho das Instituições de Educação Superior (IES).
2. Implementar um processo de autonomia substantiva no conjunto das Universidades.
3. Desenvolver pesquisa básica e aplicada, cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao projeto de Nação.
4. Aperfeiçoar os critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior.
5. Implementar padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento.
6. Ampliar a oferta de educação superior na área tecnológica (CNI, 2004, p. 7).

Na concepção do núcleo representativo da CNI, havia necessidade de reestruturação do marco legal que norteava a avaliação de desempenho das IES. As diretrizes vigentes, à época, eram difusas e pouco efetivas, somando-se ao distanciamento dos trabalhos, realizados nas universidades, às necessidades advindas da sociedade. Em resposta a essa problemática, havia a proposição de se desenvolver a produção de pesquisa básica, aplicável, com vistas à utilidade social e econômica (CNI, 2004). Rodrigues (2007) ressalva que a CNI propunha fragmentar a organização da educação superior ao propor uma formação acadêmica voltada para a criação de cursos dirigidos às áreas tecnológicas e às profissões emergentes.

No âmbito do primeiro desafio, a CNI sugeria a universalização do acesso à educação superior, o que significaria em um prazo de 5 (cinco) anos elevar a população universitária de

9% para 30%. Rodrigues (2007) assevera que a elevação da fatia de acesso a uma universidade de qualidade significaria generalizar o acesso à toda a população em idade universitária, embora os propositores denominassem universalizar. Para o autor, tratava-se de uma formulação paradoxal, na medida em que limitar a população universitária em um terço, não significaria universalizar. Nesse propósito, a CNI motivava a retenção de pós-graduados em nível de mestrado e doutorado, com a perspectiva de diminuir seus custos com pesquisa e desenvolvimento (RODRIGUES, 2007)

Outro aspecto a destacar, dentro desse primeiro apontamento, diz respeito à entrada de tecnologia da informação como forma de auxiliar na ampliação do Ensino a Distância, incluindo-se aqui a proposição da criação da Universidade Aberta do Brasil (CNI, 2004). A ação reforça os argumentos já postos em relação à advertência quanto a generalização da expansão do ensino e sua qualidade (RODRIGUES, 2007). Dentro dessa lógica, as estratégias do sistema da indústria ficam claras, pondo-se como um ente prestador de serviços educacionais privados, o qual se utilizaria de braços como o SENAI (SEKI; EVANGELISTA, 2016).

Em relação ao segundo desafio, propunha-se a implantação de autonomia substantiva no conjunto das universidades, que consistia em “evoluir de uma autonomia formal da universidade para uma autonomia substantiva, balizada por processos de avaliação que incluam a participação da sociedade” (CNI, 2004, p. 29). A autonomia não significaria uma liberdade absoluta, mas sim um benefício à sociedade, cujo ônus estaria representado nos processos avaliativos de qualidade e o bônus no aporte de financiamentos das instituições (CNI, 2004).

Nessa lógica, a CNI acenava para a institucionalização de um projeto de universidade que vinculava o financiamento de recursos atrelado a um desempenho do exercício de suas atividades. Os desafios estariam na construção dos instrumentos de avaliação e nos parâmetros para que as universidades fossem avaliadas e recebessem aporte de recursos. Ademais, haveria um risco do não cumprimento de determinadas prerrogativas legais e constitucionais.

O exercício da responsabilidade social das instituições de ensino superior estava normatizado no Capítulo 1: Disposições Gerais, do Anteprojeto do MEC, em seu artigo 5º, conforme evidenciados nos itens a seguir:

III - gestão democrática das atividades acadêmicas, mediante organização colegiada das instituições, de modo a promover e garantir a cooperação das categorias integrantes de suas comunidades;

IV - participação da sociedade civil (BRASIL, 2004h, p. 4).

Nota-se, na passagem anterior do referido documento do MEC, a preocupação na formação de colegiados, contando com a presença de representantes de segmentos da sociedade

civil. Desse modo, o projeto de lei esperava contemplar os anseios da sociedade nas ações da universidade, aliado ao projeto de governo.

No artigo 6º do referido capítulo, o Anteprojeto de lei mencionava que “a liberdade de ensino à iniciativa privada será exercida em razão e nos limites da função social da educação superior” (BRASIL, 2004h, p. 4). Ou seja, o artigo reiterava a função social das universidades, no contexto do sistema de atuação da educação superior no Brasil.

Macedo (2005, p. 9) traz reflexões acerca do papel social da universidade, mencionando que “as consequências por elas geradas encontram guarita e reconhecimento legais a partir da aprovação da nova constituição brasileira, findo o período ditatorial”. O autor menciona que a CF trouxera alterações significativas na natureza da universidade, como por exemplo, a redação contida no artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]” (MACEDO, 2005, p. 9).

A exposição de Macedo (2005) mostra um ponto divergente no campo intelectual em relação à compreensão do termo “autonomia das universidades”. De um lado, os representantes da CNI e do Fórum, alinhados à ideia de fazer valer a autonomia prevista na CF; de outro, os intelectuais do MEC que vislumbravam uma universidade vinculada aos limites do exercício da sua responsabilidade social. Para Rodrigues (2007), a proposição da CNI para a universidade era clara, uma vez que propunha a liberdade de implementar internamente os desígnios estipulados pela burguesia industrial.

Em outra perspectiva, Rodrigues (2007) teceu algumas observações críticas em relação ao segundo desafio, o qual estaria vinculado ao trinômio autonomia, gestão e avaliação. Para o autor, a indústria naturalizava os desgastes promovidos pela crise fiscal vigente, reforçando a retórica de que os gastos do Estado para atender as demandas do ensino superior eram inviáveis. O autor destaca que para CNI era necessário expandir

quantitativa e qualitativamente - sem o dispêndio maior de recursos orçamentários, posto que estes devem continuar a ser canalizados para o pagamento da ‘dívida pública’. Como fazer? Simples: regularizar as transferências orçamentárias atuais, gerir os recursos públicos com ‘eficiência e eficácia’, vincular o incremento de recursos à ampliação das matrículas e, finalmente, o aumento de recursos próprios pela ‘prestação de serviços à sociedade’. Enfim, a solução proposta pela CNI para o financiamento do sistema de educação superior segue o receituário neoliberal padrão (RODRIGUES, 2007, p. 125-126).

O autor utiliza o termo pífio para classificar a proposta da burguesia industrial (RODRIGUES, 2007, p. 125). Ou seja, para a CNI os recursos destinados às universidades deveriam ser melhor geridos, não aumentados, posto que deveriam manter o pagamento da

dívida pública. Já o incremento ao orçamento poderia vir da própria instituição via prestação de serviços à comunidade.

O terceiro desafio elencado pela CNI aponta para a necessidade de se desenvolver pesquisa alinhada ao projeto do país. A expansão de matrículas ocorrida na educação superior não foi capaz de impulsionar o desenvolvimento sustentável, o que tornava frágil os vínculos entre instituições geradoras de pesquisa e setor produtivo. A indústria entendia ser necessário ampliar o número de centros de pesquisa capazes de acelerar o desenvolvimento dos padrões tecnológicos. De acordo com a CNI, “é a tecnologia industrial, mensurada a partir de patentes, que faz a utilização do conhecimento gerar inovação e tornar a indústria mais competitiva” (CNI, 2004, p. 4).

No caminho para superar tais limitações, o setor industrial propôs o fomento à pesquisa aplicada, mediante a celebração de parcerias com as instituições de educação superior, desenvolvimento de projetos de pesquisa nas áreas de conhecimento e inovação. De acordo com a CNI (2004), a pesquisa aplicada se constituía na maior responsável pela inovação nas empresas, com potencial para geração de riqueza. Ainda no documento da CNI, a redação destacava que não haveria prejuízo à pesquisa aplicada.

A seguir faz-se uma análise do terceiro desafio, utilizando-se da literatura especializada. Na visão de Marilena Chaui (2000), a pesquisa básica e aplicada pode ser definida como utilitarista, e parte do princípio de que o valor de uma ciência se encontra na quantidade de aplicações práticas que possa permitir. A autora reforça que

é o uso ou a utilidade imediata dos conhecimentos que prova a verdade de uma teoria científica e lhe confere valor. Os conhecimentos são procurados para resolver problemas práticos e estes determinam não só o aparecimento de uma ciência, mas também suas transformações no decorrer do tempo (CHAUI, 2000, p. 356).

Chaui (2000) afirma existirem duas concepções de ciência acerca do conhecimento e domínio da realidade, as quais estão sempre em confronto. Em oposição à pesquisa básica e aplicada defendida pela CNI, tem-se a pesquisa “desinteressada”, a qual possui valor na

qualidade, no rigor e na exatidão, na coerência e na verdade de uma teoria, independentemente de sua aplicação prática. A teoria científica vale por trazer conhecimentos novos sobre fatos desconhecidos, por ampliar o saber humano sobre a realidade e não por ser aplicável praticamente (CHAUI, 2000, p. 356).

Para Marilena Chaui, é justamente por ser verdadeira que a ciência pode ser aplicada na prática, “mas o uso da ciência é consequência e não causa do conhecimento científico” (CHAUI, 2000, p. 356). A autora esclarece que:

Se uma teoria científica fosse elaborada apenas por suas finalidades práticas imediatas, inúmeras pesquisas jamais teriam sido feitas e inúmeros fenômenos jamais teriam sido conhecidos, pois, com frequência, os conhecimentos teóricos estão mais avançados do que as capacidades técnicas de uma época e, em geral, sua aplicação só é percebida e só é possível muito tempo depois de haver sido elaborada (CHAUI, 2000, p. 356).

A autora reitera que, tanto a ciência voltada ao utilitarismo como a ciência “desinteressada” são concepções de ciência verdadeiras, porém, parciais. É, entretanto, em decorrência do desenvolvimento e dos achados da ciência que esta pode ser utilizada para fins práticos, não o contrário, a ciência não deve ser desenvolvida somente mediante a existência de uma necessidade prática, *a priori* definida (CHAUI, 2000).

No discurso da CNI, por mais que houvesse sido feita referência à pesquisa básica, percebe-se uma atenção voltada fortemente para impulsionar a pesquisa aplicada a partir de vínculos com a indústria e os centros pesquisa, atendendo as demandas do setor, ou como dizia Rodrigues (2007), aos interesses da burguesia industrial.

Marilena Chaui traz importante elemento para auxiliar na avaliação do discurso da CNI, em especial na redação do terceiro desafio. A autora, ao referir-se à ciência, expressa que a aplicação prática de um conhecimento para resolver determinado problema confere valor à ciência e chancela seu avanço ao longo do tempo. Diante dessa premissa, a autora faz menção à ciência “desinteressada”, que embora não tenha aplicação prática imediata, pressupõe o desenvolvimento de determinado conhecimento que virá iluminar aplicações práticas futuras. Dessa forma, ao priorizar a ciência aplicada, a CNI revela aspectos de intencionalidade e parcialidade, os quais podem reduzir o papel e a contribuição da ciência no contexto da educação superior.

O quarto desafio elencado pela CNI, indicava a necessidade de aperfeiçoamento nos critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior. A CNI argumentava que havia um excessivo arcabouço legal vigente à época, o qual engessava a educação superior e reduzia a autonomia de gestão da universidade. Para tanto, “era [...] necessário produzir um novo marco legal simples, efetivo, direto e concentrado basicamente nas funções de credenciamento e avaliação, com ampla divulgação junto à sociedade” (CNI, 2004, p. 17). O posicionamento da CNI fazia eco em algumas vozes indicadas por Macedo *et al.* (2005), que entendiam ser vital o aprimoramento do processo de credenciamento das instituições de ensino superior. Tal argumentação estava explicada, na percepção dos autores, nos desafios oriundos das dificuldades decorrentes da dimensão e heterogeneidade do Sistema Nacional de Educação vigente à época.

Macedo *et al.* (2005) acrescentam elementos como, custos elevados somados a uma operacionalidade trabalhosa, em contrapartida a resultados questionáveis. Acrescentam os autores, ainda, argumentações críticas a efetividade da redação contida na CF em relação a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao ver dos autores, o cumprimento da sincronização das três dimensões, enquanto requisito para o credenciamento das universidades, dissolvia-se em um dado meramente quantitativo. Embora haja uma concordância com a observação de Macedo *et al.* (2005), em relação ao princípio de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão ser um desafio permanente, Gonçalves (2015) discorre sobre o tema à luz de Pierre Bourdieu para revelar percepções a partir de outra lente.

Gonçalves (2015) salienta a necessidade de se contemplar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, vislumbrando um projeto de universidade pública, em que haja um certo sentido de formação e de produção de conhecimento. A autora aponta para reflexões necessárias por parte dos agentes, em especial dos docentes, para que a prática acadêmica possa ser mudada. Em suas considerações finais, a autora, ancorada no conceito de *habitus*, observa que é possível uma reconfiguração das práticas, embora sujeitas a resistências, cuja legitimação poderá se dar gradativamente.

Boaventura de Souza Santos chama atenção para o risco de se denominar de universidade aquilo que não é. O autor explica que muitas instituições criadas sem quaisquer articulações, se autodenominam universidades, impulsionadas pelo mercado do ensino superior, cuja perspectiva é o lucro. O autor menciona que as reformas devem considerar o pressuposto de que uma instituição tem as prerrogativas de universidade, na medida em que haja presença de ensino, pesquisa e extensão concomitantemente. O autor destaca ser imprescindível que a universidade tenha uma legitimação, a partir de parâmetros (ensino, pesquisa, extensão) que atendam as demandas da sociedade, em especial as universidades públicas (SANTOS, 2005).

Em relação ao quinto desafio, a CNI propõe a ampliação das parcerias entre universidade, governo e setor produtivo. Para o setor empresarial, é fundamental a criação de ambientes simultaneamente universitários e empresariais para que se possa obter os benefícios da dinâmica de desenvolvimento econômico-social (CNI, 2004). De tal modo, a confederação propõe o estímulo à implantação de polos, parques científicos e tecnológicos e incubadoras de empresas. A CNI incentiva a intensificação do diálogo entre atores do mundo acadêmico e da produção, priorizando a geração de conhecimento voltado à inovação tecnológica e gestão empresarial (RODRIGUES, 2007).

Lopes (2013), ao se referir a avaliação dos resultados da interação universidade-empresa, ressalta a necessidade de se avaliar os fatores que estariam envolvidos no processo, para que os resultados refletissem os interesses das partes. Nesse sentido, a relação incentivada pela CNI, para impulsionar a pesquisa aplicada nas interações entre universidade e indústria, no anseio de aproximar o campo prático do aspecto teórico, vai além do campo acadêmico. Outros fatores de ordem institucional e organizacional, como estrutura de laboratórios acadêmicos, tecnologia e conhecimento, precisam ser considerados nessa relação.

Dada a tendência dos conteúdos programáticos tornarem-se demasiadamente rígidos e constituírem-se como obstáculos para as mudanças nas organizações, bem como para as inovações tecnológicas, a indústria propunha que o enfoque dos currículos fosse mobilizado para competências e habilidades, especialmente em cursos com elevado grau de conhecimento tecnológico. A proposta da indústria era atualizá-los e alinhá-los às demandas da sociedade do conhecimento (CNI, 2004).

Rodrigues (2006), ao tecer análises acerca da Reforma Universitária do governo Lula atrelada ao setor empresarial, faz observações quanto ao papel desempenhado pela educação superior a partir das formas como a burguesia industrial percebia a educação. O autor traz duas denominações: educação-mercadoria e mercadoria-educação. A primeira estaria associada à percepção da educação como um produto de mercado ou uma mercadoria-fim, ao passo que na segunda, a educação era vista como insumo.

À luz dessa análise, Rodrigues (2006) faz importantes observações quando diz que a ampliação de vagas na universidade estaria pautada na relação oferta e demanda e na expectativa de maior lucro, quando vista sob a ótica do setor da educação privada. Entretanto, as instituições que percebem a educação superior na perspectiva de um insumo, vista em especial no setor da educação pública, deparam-se com uma preocupação com a qualidade dos seus egressos, haja vista que esses iriam preencher as vagas nos espaços industriais. Nesse sentido, o autor alerta que cada fração do capital, ao investir na educação, iria buscar no Estado guardida para atender seus interesses. Desse modo, é necessário atentar para o fato de que, embora a CNI incentive as parcerias universidade-empresa, a indústria não renuncia à chancela sobre a qualidade do ensino superior, preocupação aliás, permanente no ensino público.

Circunscrito ao sexto desafio, estava a indicação de aumento da oferta de educação superior na área tecnológica. Visto que a pesquisa e a inovação que ora se realizavam nas universidades eram consideradas, pela CNI, pouco práticas, a indústria entendia que o sistema educacional brasileiro requeria um maior enfoque na formação tecnológica, com valorização das engenharias correlacionadas com as ciências exatas e da natureza (CNI, 2004, p. 10).

Dados censitários da educação superior são apresentados na seção Cenário da Educação Superior no Brasil, contida no documento da CNI (2004), informando que “mais de 2/3 dos cursos oferecidos pelas IES concentram-se nas ciências humanas e sociais, que demandam menos investimentos para implantação e manutenção, mas não atendem às necessidades do setor produtivo” (CNI, 2004, p. 11). Seki (2014) destaca que a indústria fazia duras críticas a matriz curricular voltada para a área das ciências humanas e sociais, que ocasionava separação entre os interesses do setor produtivo em relação às demandas sociais do país. O setor considerava imprescindível “a mudança da atual matriz de formação brasileira, hoje excessivamente concentrada nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas” (CNI, 2004, p. 10). O fato de a indústria compreender que o conhecimento produzido na universidade deveria estar vinculado a uma aplicabilidade deixa exposta a compreensão fragilizada que possuía o setor em relação à ciência. Tomamos como referência as elaborações de Marilena Chaui, com as quais coadunamos, sobre a ciência “desinteressada” que elucida:

A teoria científica vale por trazer conhecimentos novos sobre fatos desconhecidos, por ampliar o saber humano sobre a realidade e não por ser aplicável praticamente. [...] é por ser verdadeira que a ciência pode ser aplicada na prática [...] (CHAUI, 2000, p. 356).

Em suas considerações, o documento da CNI (2004) reitera sua relação com a educação superior enquanto receptor dos recursos humanos, enquanto colaborador pela integração empresa-universidade (via IEL), enquanto ofertante de conhecimentos ao completar espaços na área tecnológica (via SENAI) e na educação corporativa (via SESI). O setor entendia que para o Brasil alçar níveis de competitividade satisfatórios para inserção na economia globalizada, a reforma universitária teria de concretizar uma revolução no seu sistema educacional, no qual o setor industrial desejava atuar como protagonista (CNI, 2004).

O segundo documento elaborado pela CNI, intitulado “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior: análise da segunda versão do Anteprojeto” (CNI, 2005), foi sistematizado pelo mesmo Grupo de Trabalho Interinstitucional do Sistema CNI⁷¹. Foi estruturado em cinco seções, as quais foram dispostas nos subitens: Considerações prévias; Os

⁷¹ Como consultores participaram: Carlos Artur Krüger Passos (Diretor presidente do Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade -IBQP), Paulo de Tarso Costa Henriques (Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba), João Carlos Alexim (Organização Internacional do Trabalho - OIT), Luiz Carlos Scavarda do Carmo (Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, Membro da Academia Nacional de Engenharia, Membro do Conselho Nacional do IEL, Membro da Comissão temática permanente de educação da CNI, colaborador da Academia Pan-americana de Engenharia e coordenador do Programa Engenharia para as Américas da Organização dos Estados Americanos - OEA) (CNI, 2005).

avanços do Anteprojeto; Novos pontos abordados; Pontos a serem aperfeiçoados, e Omissões do Anteprojeto.

Na primeira seção foram apresentados os três novos elementos adicionados pela equipe do MEC à discussão sobre as razões da reforma da educação superior:

- vínculo da universidade ao projeto de nação, como elemento estratégico na busca de um novo modelo de desenvolvimento, central para a consolidação de uma nação soberana, democrática e inclusiva;
- republicanização da universidade, como um espaço público e plural de produção de conhecimento e saberes e de diálogo e interação com a sociedade civil;
- constituição de um marco regulatório orientador de regras claras, precisas e permanentes que promovam a qualificação contínua do sistema federal de ensino e que impeçam a mercantilização da educação (BRASIL, 2005d).

Os industriais apontaram como evolução a definição dos tipos de mantenedoras que a partir de então deixariam de ter um papel passivo em relação às ações da instituição e passavam a ser responsabilizadas pelas funções educativas. Outro ponto considerado como positivo foi o detalhamento na classificação das IES quanto à sua natureza, organização e prerrogativas acadêmicas (CNI, 2005).

Dentre os pontos incluídos no Anteprojeto, estava o fortalecimento do corpo docente com titulação de mestres e doutores e a inclusão do artigo 62, de acordo com o qual foi previsto o encaminhamento de um projeto de lei para a instituição de novo plano de carreira do magistério superior das IFES (BRASIL, 2005d). A CNI coadunava com o aumento do processo de contratação de mestres e doutores, tanto pelas universidades como pelas indústrias, como forma de qualificar do Sistema de Educação Superior em consonância com a Política Industrial, do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). Para Rodrigues (2007), esse ponto reflete os objetivos intrínsecos dos industriais em atrelar pesquisas realizadas nas universidades às demandas geradas pela indústria.

Ditará o projeto de reforma da Educação Superior e só pode entender-se no contexto de um mundo integrado e globalizado. Democracia, inclusão social e soberania devem compatibilizar-se com processo produtivo, desenvolvimento econômico, competitividade e globalização (CNI, 2005, p. 8).

A CNI dizia que o caminho possível a ser perseguido pelas universidades e pela reforma deveria ser compatível com a lógica demandada pelo setor produtivo. No documento da CNI (2005), observa-se que a tentativa do setor em defender o desenvolvimento autônomo das universidades acabava perdendo o sentido quando nos dois documentos (CNI, 2004; 2005) se fazia presente a indicação para que a universidade brasileira incorporasse os fundamentos de modelos internacionais bem-sucedidos.

O Processo de Bolonha⁷², que consistiu em uma ampla reforma da educação superior na União Europeia, é referenciado pelo setor industrial como um modelo que deveria ser adotado pelas universidades brasileiras. Isto é, o referido modelo adotado “pelas universidades dos países que compõem a União Europeia, que tem por objetivo tornar a comunidade referência em qualidade e competitividade em nível global, priorizando a matriz científico-tecnológica” (CNI, 2005, p. 13). Dentre outros pontos propostos pela reforma mencionada estão o estímulo à competição entre as universidades, o aumento da autonomia, “e a inevitável aceitação e diferenciação das instituições que se dediquem mais à educação ou à pesquisa” (CNI, 2005, p. 13). Ressalta Seki (2014) que o posicionamento da CNI, ao indicar como solução o sistema adotado pela União Europeia, nada tinha a ver com qualquer projeto autônomo de universidade, tampouco, de nação.

Em relação aos pontos a serem aperfeiçoados no Anteprojeto do MEC, o documento CNI (2005) fez críticas quanto à insistência do MEC em fazer valer para a universidade brasileira um modelo considerado pelo setor industrial como rígido, referindo-se ao modelo humboldtiano⁷³. O referido modelo foi adotado no país pela Reforma Universitária de 1968 e tem como referência de pesquisa o modelo de universidade alemã, caracterizado pela inseparabilidade de ensino e pesquisa, liberdade de ensino, pesquisa e aprendizado (TERRA, 2019).

A crítica a que se refere a CNI está relacionada a recorrente presença, no Anteprojeto (BRASIL, 2005d), do tripé: ensino, pesquisa e extensão. O referido tripé aparece no Capítulo I - Disposições Gerais - artigo 3º, dispõe: “A educação superior é bem público que cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Na Seção II - Da Universidade, o artigo 18 dispõe: “As instituições de educação superior poderão ser classificadas como universidade por atenderem, no mínimo, aos seguintes requisitos: [...] VII - indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão”. No artigo 20 consta:

⁷² Em 1998, diversos países se engajaram num projeto que objetivou integrar os Sistemas Nacionais de Educação Superior da União Europeia. O processo decorreu da Declaração de Bolonha firmada em 1999. As reformas estabeleceram o sistema de transferência e acumulação de créditos internacional nos países europeus (ECTS). A organização da formação é constituída por ciclos curtos e flexíveis (ciclo de três anos para licenciado, ciclo de um ano e meio a dois para mestrado e doutorado) (ROCHA; VAIDERGORN, 2010).

⁷³ Formação pautada nos interesses intelectuais, não somente profissionais. Centralidade da filosofia das ciências e das artes. Pesquisa desinteressada. Método de seminários. Liderança pelas cátedras. Aulas em laboratórios. Pesquisa aplicada e relação com a indústria e difusão de conhecimentos técnicos. Estado deveria fornecer apoio financeiro à universidade, aceitaria a independência de pesquisa e ensino em relação aos fins práticos imediatos, como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, liberdade de cátedra e a defesa da pesquisa básica desinteressada (TERRA, 2019).

As universidades, no exercício de sua autonomia, devem, de forma indissociável, realizar: [...] IV - articulação com a sociedade, visando contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região.

No Título II - Da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino - Capítulo I - Disposições Gerais - o artigo 33 dispõe:

A universidade deverá constituir um conselho social de desenvolvimento, de caráter consultivo, presidido pelo reitor, conforme disposto em seus estatutos, com representação majoritária e plural da sociedade civil, cuja finalidade é assegurar a participação da sociedade em assuntos relativos ao desenvolvimento institucional da universidade e às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005d. p. 14).

Por fim, o tripé é mencionado no artigo 47 e dispõe que:

As instituições federais de educação superior, na elaboração de seus Planos de Desenvolvimento Institucional, nos termos do art. 26, especificarão os objetivos e metas que propõem realizar em ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, com especial destaque aos projetos de expansão e qualificação institucional, em consonância com suas características vocacionais e regionais (BRASIL, 2005d. p. 17).

A CNI assinalava que o modelo humboldtiano requer um triplo compromisso, com ensino, pesquisa e extensão. O setor industrial apresentou o dado que, em 2005, no Brasil, apenas 1% das instituições que adotava o referido sistema, atendia satisfatoriamente a esse compromisso, o que seria um “fato suficiente para se flexibilizar o modelo, comprovadamente não factível” (CNI, 2005, p. 13). No documento de 2005 fica nítida a contrariedade do setor à relação entre universidade e pesquisa.

Ainda sobre os pontos a serem aperfeiçoados, a CNI reiterou a necessidade de avançar para a autonomia substantiva da universidade em lugar da autonomia formal concedida pela CF de 1988. A CNI reitera que a autonomia formal está atrelada ao cumprimento das três e não a funções condicionadas à exigência do triplo compromisso da educação. No referido quesito, o Anteprojeto não foi capaz de avançar (CNI, 2005).

No que se refere às omissões do Anteprojeto, apontadas pela CNI (2005) como injustificáveis, estaria a falta de conexão entre o sistema universitário e a Sociedade da Informação e do Conhecimento; enfatizou-se que, de acordo com o Mapa Estratégico da Indústria estabelecido para o período de 2007 a 2015, o desenvolvimento econômico da nação estaria diretamente relacionado à capacidade de geração e inovação tecnológica.

Nessa direção, o documento sugere como alternativa para as universidades brasileiras a adoção de lógicas, experiências e racionalidades já utilizadas no setor empresarial, em vista que “tal qual uma empresa, a universidade só evolui ao se comparar com as melhores [...]”.

Concorrência e competitividade são desafios enfrentados no dia a dia das universidades de qualidade e excelência indiscutíveis” (CNI, 2005, p. 15).

Sugeriu-se para a terceira versão do Anteprojeto, que o MEC realizasse estudo comparativo do cenário universitário brasileiro com o do exterior, para que equívocos domésticos não fossem aqui cometidos. Outro ponto mencionado pelo setor industrial como falho na segunda versão do Anteprojeto, referiu-se à ausência de incentivo aos cursos de engenharia. O setor mencionou sobre a insistência do MEC em não indicar soluções para a inadequada matriz de formação da educação superior, concentrada nas áreas de ciências humanas e sociais. “O atual estágio de desenvolvimento do país exige mais engenheiros” (CNI, 2005, p. 15). O setor alertava para a grande defasagem de profissionais qualificados para atuar em diferentes áreas voltadas às necessidades sinalizadas pela Política Industrial e pela Lei de Inovação.⁷⁴

Conforme constata Seki (2014, p. 24), no primeiro documento elaborado pela CNI, em 2004, os industriais defendiam “o empresariamento da educação pública, através da venda de serviços e conhecimentos, e a gratuidade do ensino de graduação nas universidades públicas”. O pesquisador esclarece que esse empresariamento, entretanto, era diferente daquele promovido na década de 1990, no qual se efetivou a privatização direta do serviço público.

Seki constata que as primeiras propostas da CNI preservam alguns aspectos de gratuidade das universidades no que diz respeito “às mensalidades, mas demandam a reconfiguração dessas instituições a fim de prestarem um serviço educacional flexível, voltado à aligeirada ‘certificação de competências’ e priorizando as áreas tecnológicas” (SEKI, 2014, p. 131).

De forma concomitante, propôs-se a incorporação de paradigmas de gestão e avaliação de resultados, tanto pela venda dos resultados de pesquisas aplicadas, bem como a “prestações de serviços de consultoria e permeabilidade entre os quadros funcionais dessas instituições com as empresas” (SEKI, 2014, p. 131).

No documento de 2005, não constam críticas às instituições de ensino superior privadas como aparecia no documento anterior (CNI, 2004). Ao contrário, aparecem posicionamentos favoráveis à abertura desses tipos de instituições para o capital internacional, assim como à redução do papel do Estado nos processos regulatórios das mesmas. De acordo

⁷⁴ A Lei de Inovação Tecnológica, n. 10.973, de 3 de dezembro de 2004, “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”. Segundo esta lei, o montante principal das verbas de pesquisa será repassado às universidades. Isso é uma inversão completa dos fins da universidade, uma vez que em nenhum lugar do mundo a inovação é feita nas universidades, e sim nas empresas (OTRANTO, 2006).

com Seki e Evangelista (2016), três tipos de interesses podem ser identificados nos documentos da CNI endereçados ao MEC, os quais revelam os interesses dos industriais em relação às universidades públicas, e que deveriam compor o texto da reforma universitária: formação de pessoal que priorizasse áreas técnicas e tecnológicas; prestação de serviços por meio de consultorias especializadas em inovações para o desenvolvimento de produtos; e garantia para o setor enquanto fornecedores de educação superior.

De modo geral, os documentos produzidos pela CNI, nos anos de 2004 e 2005, são marcos fundamentais que expressam o projeto de educação superior defendido pelo setor empresarial. Os industriais propunham um processo de reorientação e flexibilização da função social das instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, via incorporação de um ideário gerencialista válido e voltado aos interesses do setor empresarial, ou dessa fração burguesa, nas palavras de Rodrigues (2007). Esses documentos demarcam as linhas centrais do setor produtivo no que diz respeito à reforma da educação superior no Brasil. Esses aspectos, que estão organicamente associados aos interesses do campo econômico, constituem a ideia-força dos intelectuais associados à ABMES.

2.2 O Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior e a Reforma da Educação Superior

O objetivo desta seção é apresentar o Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior e a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), assim como as ações manifestadas que marcaram a intervenção do setor de educação superior privado no Anteprojeto da Reforma Universitária.

Ao integrar o processo de participação da sociedade para “aprimorar” as versões do Anteprojeto, o setor da educação superior privada estrategicamente se constituiu enquanto Fórum⁷⁵. A composição inicial do Fórum, enquanto instância representativa, esteve ligada ao contexto de discussão do PROUNI⁷⁶, composto como forma de viabilizar a participação do setor nas negociações do referido programa.

O Fórum, constituído da integração de entidades do ensino superior privado, ganhou visibilidade pelo fato de se firmar como importante *locus* de debate e como forma do setor obter maior participação nas discussões do Anteprojeto. Dentre as entidades representantes do ensino

⁷⁵ Palavra derivada do latim, significa “praça pública”. Assembleia ou reunião cujo propósito é discutir um tema.

⁷⁶ A atuação dos *lobbies* do ensino superior privado/comercial, quando da tramitação da MP no Congresso Nacional, acabou por modificar a seu favor a proposta oficial que, ao início, era mais exigente: maior percentual de vagas e de receita por idêntico montante de impostos, o que tornava essas vagas menos onerosas que as das universidades federais. Dessa operação saiu fortalecido o setor privado que mais se expandiu nos últimos anos, isto é, o com fins lucrativos (SGUISSARDI, 2006).

superior privado que tiveram papel predominante na criação do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, está a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior⁷⁷. O objetivo do fórum era debater questões polêmicas que envolveram o texto do Anteprojeto publicado em fins de 2004, bem como apresentar propostas, divulgar ideias e posicionamentos do setor sobre a matéria.

De forma direta e indireta, o fórum agregou um número significativo de instituições de ensino superior e marcou um processo de consolidação dos serviços educacionais privados no país. Inicialmente, foi composto por 23 entidades de naturezas jurídicas distintas, conforme podemos verificar:

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)
 Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE)
 Associação Baiana de Educação e Cultura (ABAMES)
 Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)
 Associação das Mantenedoras de Ensino Superior de Goiás (AMESG)
 Associação Nacional da Educação Tecnológica (ANET)
 Associação Nacional das Faculdades Isoladas (ANAFI)
 Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP)
 Associação Nacional de Faculdades Isoladas (ANAFISO)
 Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU)
 Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)
 Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)
 Federação dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (FEMESP)
 Federação Regional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN)
 Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP)
 Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (SEMERJ)
 Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior do Distrito Federal (SINDEPES-DF).
 Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São José do Rio Preto e Região (SEMESP-Rio Preto)
 Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Carlos e Região (SEMESP-São Carlos)
 Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de Andradina e Região (SEMESP-Andradina)
 Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP)
 Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Paraná (SINEPE-PR)
 Sindicato das Instituições Particulares de Ensino de Pernambuco (SIESPE) (ABMES, 2005b, p. 37-38).

A história do Fórum está diretamente relacionada ao interesse assumido pela sua primeira integrante, a ABMES. Para além das associações, confederações, conselhos, federações e sindicatos, o Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior passou a representar 1.600 instituições privadas de ensino superior de todas as regiões brasileiras. No

⁷⁷ Em 2005, a ABMES congregava 320 entidades de IES privadas. Atualmente, congrega mais de 2.500 unidades educacionais, entre mantenedoras e mantidas (ABMES, 2016).

ano de 2004, foi criada uma Comissão Executiva do Fórum, responsável por promover a interlocução direta entre o setor e o governo. A referida comissão foi presidida por Gabriel Mario Rodrigues⁷⁸ e Paulo Antônio Gomes Cardim.⁷⁹

No processo de discussão entre a sociedade e o MEC, foi intensa a participação do Fórum, em razão do grande número de entidades que o compunham e pelo peso que teve a participação da ABMES, uma instituição que existia desde o início da década de 1980. Nas palavras do Coordenador do Fórum, Gabriel Mario Rodrigues, havia, por parte do setor, a intenção de se promover uma mobilização nacional com vistas a formular um plano estratégico de política educacional articulado a um projeto de desenvolvimento nacional (ABMES, 2016).

As manifestações do Fórum a despeito da primeira versão do Anteprojeto do MEC mencionaram que, antes mesmo de se completar dez anos de vigência da LDB 9.394/96, o governo estava propondo uma ampla reforma que alteraria inúmeras outras leis e suprimiria todo o capítulo referente à educação superior, contemplada nos artigos 44 a 57 da referida LDB (ABMES, 2005b). As palavras de Gabriel Mario Rodrigues refletem a visão geral do Fórum e da ABMES sobre o Anteprojeto do MEC:

O governo parece não estar atento [...] ao denominar de Anteprojeto de Lei da Educação Superior um instrumento burocrático que não vai modificar coisa alguma, a não ser centralizar mais poder na mão do Estado, exatamente na área em que este tem mostrado um desempenho nada animador (RODRIGUES, 2005, p. 20).

Nas palavras do Presidente, “falta um ‘sonho’ no Anteprojeto do MEC. Um sonho de um Brasil desenvolvido, justo e equânime, no qual a formação do capital humano tenha qualidade, sendo diversificada e acessível para atender a toda a sociedade” (RODRIGUES, 2005, p. 25).

A principal crítica do Fórum em relação à primeira versão do Anteprojeto era de que o documento precisava ser

desdobrado, de forma a tratar adequadamente e no instrumento normativo próprio cada uma das diferentes matérias que ele agora trata em conjunto; seja depurado de dispositivos que são flagrantemente contrários à ordem legal vigente, bem como daqueles que refletem concepções ideológicas e posições de governo (RODRIGUES, 2005, p. 20).

⁷⁸ Arquiteto, Fundador da Universidade Anhembi Morumbi (SP). Presidente da ABMES no período (2004 a 2016).

⁷⁹ Advogado, Diretor-Presidente da FEBASP Associação Civil, entidade mantenedora do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo desde 1993. Membro da Presidência do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP). Membro do Conselho da Presidência da ABMES. Atual Presidente da Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU).

A crítica do fórum referia-se à demasiada aglutinação de artigos e aos distintos assuntos trazidos num documento exaustivo e confuso. Ademais, alguns artigos feriam questões legais e espelhavam posições ideológicas do governo. O ponto central apontado pelo Fórum e pela ABMES ao Anteprojeto referiu-se ao caráter intervencionista:

Eixo intervencionista que caracteriza o Anteprojeto, não se coaduna com a atual realidade brasileira, que é a de fortalecer todos os agentes públicos e privados que procuram por suas iniciativas, dar mais oportunidades à população, para vencer as barreiras de acesso ao conhecimento e à formação profissional e cidadã (ABMES, 2005b, p. 10).

O Fórum destaca que a tentativa de intervenção proposta pelo governo esbarrava no amparo legal da livre iniciativa previsto na carta magna do país. Nessa direção, Cunha (2013)⁸⁰ esclarece que o ensino privado no Brasil, desde a ação da Companhia de Jesus (organização escolar fora do controle do Estado), resistiu a sua hegemonia e desde então fez frente aos interesses estatizantes. Esse tema ganha força nos debates em torno do ensino superior e da ideia de universidade entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX (BARROS, 1986; CAMPOS, 2008).

Em 1982, foi criada a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) como forma de se contrapor às medidas do Estado em relação a educação. A história da entidade está ligada aos interesses das instituições que a compunham, tendo entre seus propósitos expandir a educação superior privada no Brasil. Dos registros da instituição, podemos extrair que sua criação visava contrapor-se

a um contexto de restrições que se impôs a partir dos anos de 1980. Após um período favorável e de estímulos governamentais à expansão do ensino superior privado, o setor começou a enfrentar um clima adverso. Medidas políticas e administrativas e normas legais do governo contribuíram para dificultar o desenvolvimento das instituições de ensino superior particulares (ABMES, 2012).

O excerto indica que, no período anterior à década de 1980 (anos de ditadura militar no país), a política governamental estimulava a expansão do ensino superior privado, do mesmo modo que não se impunham restrições ao seu funcionamento.

A ABMES foi a primeira instituição criada para representar o setor privado na década de 1980. Em 1989, foi criada a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP). Na década de 1990, como representante dos centros universitários surgiu a Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU) e para representar as faculdades foi constituída a Associação Brasileira de Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI).

⁸⁰ Presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP).

No texto de apresentação do memorial produzido em comemoração aos 30 anos da ABMES, as palavras do Presidente Gabriel Mario Rodrigues retratam alguns aspectos da história da associação:

Como presidente, procurei mostrar - e acho que foi uma estratégia positiva - que a união de todas as instituições que representam o ensino superior possibilitaria melhor debate sobre nossas demandas comuns junto ao Estado. Se nós falássemos a mesma língua com o governo, diferentemente do que era feito há alguns anos, poderíamos alcançar muito mais. O governo sempre se aproveitou da falta de articulação e das diferentes formas de pensar e atuar de cada instituição para, assim, tomar atitudes nulas (ABMES, 2012).

Os elementos trazidos, na exposição do Presidente, informam o contexto que levou à criação de uma associação representativa do setor, no sentido de alinhar discursos e propósitos que reverberassem nacionalmente. A estratégia retratada dá evidências de que o campo intelectual se constitui em objeto de disputas entre os diferentes agentes que o compõem. A formação da associação foi criada na tentativa de lograr ao setor poder no campo, no caso específico, as instituições de ensino superior privadas (campo econômico *versus* campo político).

De acordo com o documento “Memorial dos 30 anos da Associação”, a trajetória da entidade é marcada por desafios e conquistas que possibilitaram a concretização de projetos com vistas ao desenvolvimento do país. Dentre as suas principais ações destacam-se a realização de seminários, pesquisas e estudos, publicações, a relação estabelecida com o Congresso Nacional e órgãos do governo federal, estadual e municipal, bem como a imprensa. Sua história é marcada pela forte presença e participação de consultores, conferencistas, colaboradores, intelectuais, pesquisadores, professores, os quais contribuem para a solidificação do projeto institucional da entidade (ABMES, 2012). Dentre os intelectuais que atuaram no espaço da ABMES e do Fórum na discussão do Anteprojeto, encontram-se os nomes de Simon Schwartzman, Maria Helena Guimarães de Castro, Cláudio de Moura Castro. Tais pesquisadores atuaram para legitimar a agenda do NUPES, na década de 1990, quando conduziram instituições ligadas ao MEC e promoveram transformações em diversos órgãos⁸¹. Como indica Hey (2008b, p. 26) “uma das estratégias de dominação simbólica usadas pelo grupo dominante”.

Desde então, a ABMES vem atuando próxima ao governo, ao Congresso Nacional e ao MEC em defesa dos interesses das instituições de ensino superior privadas. A associação

⁸¹ Cita-se o caso do INEP, que sob a liderança de Maria Helena Guimarães de Castro, foi transformado de instituto de estudos e pesquisas educacionais à autarquia, passando a responder por processos estatísticos centrados na avaliação.

postula como missão contribuir para o desenvolvimento global das instituições mantenedoras e mantidas associadas, bem como a defender a livre iniciativa, com vistas a melhoria da educação superior no país (ABMES, 2016). A aproximação com o governo e principalmente com o legislativo ocorre pelo fato de ser nesses espaços que são formuladas as normatizações para o funcionamento da educação superior no Brasil.

A ABMES possui organização administrativa e jurídica de direito privado sem fins lucrativos⁸². Sua missão está orientada a contribuir com o desenvolvimento de suas associadas e a defender a livre iniciativa na prestação dos serviços educacionais em nível superior. A associação atua como um agente educacional articulador de políticas educativas, dentro do campo educacional, frente às ações do Estado (ABMES, 2016a).

As finalidades de atuação da ABMES para com suas associadas estão contidas no artigo 3º do seu estatuto:

I - postular pelos direitos e interesses das entidades mantenedoras associadas ou afiliadas; II - promover estudos e propor soluções para os problemas relativos ao desenvolvimento e à qualificação do ensino superior particular; III - colaborar com os poderes públicos, visando ao aprimoramento da educação e da cultura, da ciência e da tecnologia, do ensino, da pesquisa e da extensão nas instituições associadas; IV - proporcionar, direta ou indiretamente, assessoramento pedagógico, administrativo, técnico e jurídico às instituições associadas; V - defender as instituições associadas ou afiliadas de livre iniciativa na prestação dos serviços educacionais de nível superior; e VI - organizar e promover congressos, seminários, painéis, fóruns de debates, pesquisas e cursos de especialização e aperfeiçoamento, nas áreas jurídica, administrativa, técnica e pedagógica, para as instituições associadas e não associadas de ensino superior (ABMES, 2016a).

No campo político, a associação

ocupa posição em frentes importantes junto aos órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas. Tem presença fundamental na construção e revisão de normas legais, buscando aproximá-las da realidade das instituições de ensino superior e garantindo os direitos e conquistas do setor (ABMES, 2016a, p. 1).

A associação atua com o propósito de representar o setor nas políticas educacionais, reunindo em torno dela diferentes categorias de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de todo o território nacional. Existem três tipos de categoria que a associação agrega: a)

⁸² Sua estrutura organizacional é composta pelos seguintes órgãos de governança: a) Assembleia Geral, que possui poderes deliberativos e normativos; b) Conselho de Administração, que tem como objetivo buscar estratégias para o desenvolvimento da associação; c) Presidência, que exerce a função executiva de administração superior; d) Colegiado da Presidência, que atua no sentido de assessorar e orientar a Presidência; e) Diretoria Executiva, que executa ações deliberadas pela Assembleia Geral e pela Presidência; f) Conselho Fiscal, realiza verificação nas contas, emitindo um parecer que passa por aprovação da Assembleia Geral (ABMES, 2016). Teve como Presidentes os senhores Cândido Mendes, Édson Franco, Gabriel Mario Rodrigues, Janguê Diniz e Celso Niskier.

associadas fundadoras; b) associadas efetivas; c) associadas honorárias⁸³. As últimas se referem às IES que possuem reconhecimento de qualidade no cenário educacional e sejam referendadas na Presidência e na Assembleia Geral da Associação (ABMES, 2016).

Em 2004, no cenário de mobilizações e discussões sobre a elaboração do Anteprojeto do MEC, a ABMES era presidida por Édson Franco⁸⁴. Naquele período, a Associação ampliou sua estrutura e espaços de atuação, bem como buscou angariar reconhecimento na comunidade acadêmica e no espaço do governo. Em 2002, a ABMES lançou a série “Grandes Depoimentos”, cujo objetivo era registrar as ações de intelectuais que se destacaram na educação superior brasileira. A primeira homenageada foi a professora Eunice Ribeiro Durham⁸⁵ pelo título recebido de Professora Emérita da USP, por conta dos 30 anos de carreira na área de antropologia. O outro intelectual homenageado na referida série, no ano 2005, foi o senador Cristovam Buarque pela autoria da obra intitulada “A refundação da universidade”. Na apresentação do documento, o Presidente da ABMES, Gabriel Mario Rodrigues, mencionou que na referida obra, Cristovam Buarque destacou e defendeu a importância de o país realizar reformas de forma completa, sem autoritarismo. Em “A refundação da Universidade”, Cristovam Buarque defendeu como necessário no país

se assegurar a educação básica de qualidade, antes de se pensar na reforma universitária [...]. Crítica os aspectos nitidamente corporativos e destaca a falta de visão histórica do Anteprojeto - ‘o problema da universidade é resultado não só de circunstâncias atuais, mas do esgotamento de um modelo’ (BUARQUE, 2005, p. 6).

Para o ex-Ministro da Educação, a proposta do MEC continha limitações pelo fato que iniciava a correção da tragédia educacional pelo ensino superior, o que sinalizava anuência e consolidação a um modelo excludente. Cristovam Buarque defendia que a reforma universitária deveria ocorrer após uma reforma na educação básica em que se assegurasse qualidade.

O setor do ensino privado encontrou na obra de Cristovam Buarque (2005), chancelas necessárias em defesa de suas proposições para a mudança da concepção de universidade. No período, o senador e ex-Ministro da Educação teceu reflexões e se pronunciava pela necessidade de refundação da universidade ante as transformações do início do século XXI. Segundo

⁸³ Somente as associadas fundadoras e efetivas possuem direito ao voto e à voz nos órgãos da associação (ABMES, 2016).

⁸⁴ Gestão (1992/2004) - Professor de Direito e jornalista. Foi Secretário de Educação do Estado do Pará, Secretário Geral do MEC, Conselheiro do Conselho Federal de Educação e Presidente da Academia Paraense de Letras. Atual Diretor da Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA).

⁸⁵ Eunice Durham, fundadora do NUPES, ocupou vários cargos em instituições do governo FHC, possui vasto prestígio no campo acadêmico da USP e atuante como professora e conselheira em instituições internacionais.

Cristovam Buarque, a instituição do século XXI se encontrava numa “encruzilhada” e mudaria mais em trinta anos que em 300 (BUARQUE, 2020).

Particularmente, no que diz respeito às homenagens conferidas pela ABMES a Eunice Ribeiro Durham e Cristovam Buarque, observa-se que tal iniciativa se limitou ao período em que se discutia a reforma universitária do governo. Outra ação da associação, identificada no ano de 2005, foi a criação do “Dia Nacional da Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular”. Nas palavras do seu presidente, a ação representava

um dos caminhos para informar à sociedade e ao governo a grande importância do setor privado e demonstrar, com fatos e números, que as Instituições de Ensino Superior (IES) particulares vêm cumprindo o papel para o qual foram criadas (ABMES, 2007, p. 121).

Ambas as ações integram parte das estratégias utilizadas pelo setor com vistas a alçar visibilidade e afirmação coletiva aos ofertantes de serviços de educação superior privada no país.

Entre 2004 e 2006, a ABMES foi presidida por Gabriel Mario Rodrigues⁸⁶, período em que houve uma maior interlocução da associação com os órgãos do governo e uma atuação política educacional mais consistente. No que se refere às discussões sobre a reforma universitária, no âmbito da associação foram realizados eventos, reuniões, seminários, os quais contaram com a participação, colaboração e a expertise de intelectuais brasileiros e do exterior. Como forma de tornar sua atuação consistente, o Fórum e a ABMES agregaram à sua volta um conjunto de pesquisadores de destaque, atuantes na esfera do campo acadêmico e no campo econômico, advindos prioritariamente do setor privado (mas também do setor público). Ressalta-se que a entidade passou então a atuar de forma mais consistente na realização de estudos, seminários, consultorias com pesquisadores e especialistas em educação superior (ABMES, 2016b).

Tal como no campo político (como vimos no Capítulo 1), no campo econômico os interessados no Anteprojeto (empresários da indústria e da educação superior privada) compuseram suas comissões para representá-los, as quais, de acordo com Bourdieu (2015, p. 73), se consolidam enquanto “invenção organizacional que [...] produz um efeito considerável, que leva a esquecer a visão dramaturgicada da instituição: ela engendra os efeitos simbólicos produzidos pela encenação do oficial, da conformidade oficial à representação oficial”.

⁸⁶ Vice-Presidentes: Antonio Carbonari Netto, Fabrício Vasconcelos Soares, Carmem Luiza da Silva.

A comissão é aquela que trata publicamente de um problema público, que a ela se atribui

como missão trazer uma solução publicável. Haverá um relatório oficial que será entregue oficialmente, com uma autoridade quase oficial. Um relatório não é um discurso ordinário, mas um discurso performativo, relatado àquele que o pediu e que, ao pedi-lo, deu-lhe de antemão uma autoridade (BOURDIEU, 2015, p. 73-74).

Das discussões realizadas no âmbito do fórum, dos seminários, das pesquisas, decorreu a produção de documentos e de outras publicações. A atuação do fórum, por meio de sua Comissão Executiva e pelo papel de destaque exercido pela ABMES, marcou fortemente presença e representatividade da livre-iniciativa no cenário de discussão do Anteprojeto junto ao MEC, no sentido de pressionar o órgão do governo a contemplar no documento final “princípios, que fazem parte do ideário defendido pelo fórum” (RODRIGUES, 2005, p. 22).

Conforme o histórico da ABMES, na gestão de Édson Franco (1992-2004), como estratégia de promover maior visibilidade das ações da entidade, foi criada a ABMES Editora. Atualmente, a ABMES Editora publica os títulos: Revista Estudos; Revista Responsabilidade Social; Ensino Superior: Legislação Atualizada; ABMES Cadernos; Números do Ensino Superior Privado; ABMES Notícias; Catálogo das IES Associadas à ABMES, além de publicações pontuais (ABMES, 2016b). Nos anos de discussão da reforma universitária, a estrutura da ABMES, bem como seu corpo editorial, foi utilizada pelo Fórum como forma de viabilizar a publicação de documentos, séries especiais, artigos, pesquisas, entrevistas, especialmente via Revista Estudos e ABMES Cadernos.

Nos subitens a seguir, serão apresentadas e explanadas as proposições e as estratégias de ação dos empresários da educação privada via ação do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, espaço em que se congregava um conjunto de cientistas políticos e outros especialistas, denominados técnico-políticos ou expert, isto é, uma estratégia que buscava, conforme Hey (2008b) aliar conhecimento técnico sofisticado e sensibilidade política.

No texto “Elites, no plural”, Ana Paula Hey (2017) discute os fundamentos das elites (aquelas que ocupam posições de controle sobre recursos, ou condições favoráveis ao acesso destes, independente se indivíduos ou grupos). A autora explica que, mesmo a sociedade tendo passado por diferentes mudanças, nela se mantém pessoas e espaços que incorporam posições, de modo que suas ações se voltam a perpetuar tais posições. A autora esclarece que historicamente, as forças econômicas exerceram papel preponderante na produção e reprodução de elites e de suas posições dominantes (HEY, 2017).

Nessa lógica dominante, em sintonia com a nova etapa de internacionalização e acumulação do capital, nominada por Chesnais (1996) de mundialização do capital, ou globalização⁸⁷, culminou, conforme Hey (2017, p. 3), com a emergência de

novos atores e espaços que materializam a detenção de recursos técnico-profissionais colocados a serviço do campo financeiro internacional. Economistas e executivos das finanças constituem bons exemplos da junção de uma série de recursos sociais, profissionais e simbólicos provenientes da posse de alto capital acadêmico especializado, de relações sociais favoráveis à participação nas esferas dominantes e da aderência a princípios sociais hegemônicos (organização econômica e política), que conferem poder legítimo e o reconhecimento desse poder em vários campos sociais.

Em plena conexão com o campo econômico dominante, novos espaços de atuação vêm transformando a dimensão do campo intelectual, haja vista uma combinação que agrega acadêmicos com vasto capital simbólico, capital social e bom trânsito nas esferas dominantes. Esses agentes, por cooptação ou por adesão, realizam funções que tem impactado o compromisso do intelectual enquanto crítico de seu tempo histórico (BIANCHETTI, 2015)⁸⁸.

Sendo desigual a distribuição de condições e de poderes entre os agentes na sociedade capitalista, cabe o alerta de Hey (2017) para a não subestimação de forças existentes nas disputas quando em questão está a legitimação das elites. E é nesse movimento que passamos a tratar das intervenções do grupo ligado ao Fórum.

2.2.1 As primeiras considerações à Reforma da Educação Superior

Em fevereiro de 2005, a estratégia adotada pelos intelectuais que compuseram a Comissão Executiva do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior foi a elaboração de um documento que refletisse e expusesse o posicionamento do grupo que integrava o Sistema de Ensino Superior Privado sobre a primeira versão do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior Brasileira, publicado pelo MEC em dezembro de 2004.

Foi então redigido um primeiro documento nominado “Propostas do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação” (ABMES, 2005a). O documento, datado de 2 de fevereiro de 2005, foi organizado de forma bastante simples, em 11 páginas e com um único título: “Por um plano estratégico para a educação brasileira”, seguido de 18 (dezoito) quesitos que deveriam estar contidos na reforma universitária.

⁸⁷ Refere-se a uma nova etapa de internacionalização capitalista que determina um novo regime de acumulação e valorização do capital, caracterizado pela mundialização do capital industrial, financeiro e de serviços (CHESNAIS, 1996).

⁸⁸ Ver BIANCHETTI, Lucídio. O fim dos intelectuais acadêmicos?: induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas (SP): Autores Associados, 2015. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

O documento inicia mencionando a relevante participação que possuía o Sistema de Ensino Superior Privado, em razão de representar aproximadamente 71% das matrículas do ensino superior brasileiro. Não obstante, alegava que apesar da significativa participação como principal responsável pela formação da maioria dos executivos que ocupavam cargos de alto e médio porte nas principais empresas do país, o segmento não teve efetiva participação na elaboração da versão preliminar do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior (ABMES, 2005a).

Se comparada a posição ocupada pelo segmento privado de educação superior na estrutura econômica, social e política do país, em 2004, com a posição ocupada pelos empresários da indústria, a nova burguesia de serviços, nas palavras de Rodrigues (2007), era ainda reduzida, embora venha “[...] sendo favorecida pela posição estratégica que ocupa na política neoliberal” (RODRIGUES, 2007, p. 127). O autor se referia ao incentivo promovido na década de 1990 às IES pelo governo FHC. No entanto, em relação à CNI, o lugar no campo econômico ocupado pelo segmento privado de ensino superior era de desvantagem.

Na sequência, o documento apresenta os motivos pelos quais o setor considerava urgente uma nova discussão para adequação do Anteprojeto. O documento reporta que na ocasião em que o MEC recorreu ao setor privado para promover a expansão de vagas na educação superior, via PROUNI, ele respondeu ao governo com seu espírito público equilibrado e maduro. Porém, apesar da expressiva representatividade e experiência do setor, o documento foi elaborado por um grupo exclusivo de agentes do MEC, de modo que não foram consideradas as contribuições oriundas do setor privado (ABMES, 2005a). Nessa passagem fica evidente que o setor tinha ciência da falta de estrutura da rede pública à época e que para cumprir com compromissos assumidos com a sociedade brasileira para ampliar a oferta da educação superior, precisava do setor privado.

Desde a publicação do Anteprojeto, a posição do Fórum foi de que o documento era muito extenso e confuso. A proposta do setor era que fosse dividido, contemplando os seguintes tópicos: a) a atualização da LDB em suas normas gerais; b) a autonomia das instituições federais; c) o marco regulatório das instituições privadas; d) a consolidação dos programas de auxílio estudantil; e) a atualização e o aprimoramento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (ABMES, 2005a).

Outro apontamento feito pelo Fórum se referiu à data da publicação da primeira versão do Anteprojeto pelo MEC, considerada pelo setor como nada assertiva em vista que ocorreu no mês de dezembro de 2004, período de encerramento do ano letivo no país, o que dificultou a análise do documento por parte das instituições. Do mesmo modo, o prazo estipulado para que

retornassem as contribuições ao MEC (meados de fevereiro de 2005) não foi suficiente para as adequações necessárias ao texto.

Outra crítica do Fórum foi em relação à definição dada pelo MEC ao documento, como sendo um projeto de governo. No entender do Fórum, era necessária a revisão, visto que a educação devia ser incluída na política pública de Estado, não de governo (ABMES, 2005a), e ainda, mais do que uma proposta de reforma da educação superior, o MEC deveria se empenhar num projeto capaz de refletir as transformações socioeconômicas do país, o avanço científico, tecnológico e a universalização do conhecimento. A reforma da educação superior no país necessitava ser resultado de um amplo debate do conjunto do sistema educacional brasileiro e da sociedade organizada para que de fato possuísse legitimidade.

Na primeira versão do Anteprojeto do MEC, as tratativas específicas às instituições privadas foram abordadas no Capítulo III. Os artigos que seguem nos informam o contido no Anteprojeto, os quais segundo o Fórum indicam seu caráter intervencionista. No capítulo III - Das Instituições Privadas de Educação Superior, em sua Seção I - Das Mantenedoras, no artigo. 64, inciso 1º dispõem que as entidades mantenedoras de instituições de educação superior dependem de autorização do MEC para o início das suas atividades, a qual deve ser renovada periodicamente, mediante avaliação de qualidade e sua manutenção. O inciso 2º define que as mantenedoras de IES deverão possuir em seus conselhos, órgãos colegiados com pelo menos 30% de doutores ou profissionais de comprovada experiência educacional. O inciso 4º dispõe que as alterações de controle pessoal, patrimonial ou do capital social da mantenedora deverão ser previamente aprovadas pelo MEC. Na Seção II - Sobre o Funcionamento das Mantenedoras, o artigo 72 estabelece que as referidas instituições deveriam compor um conselho superior responsável pela elaboração do conjunto de normas, os quais deverão ter representados docentes, discentes, de funcionários e comunidade. O inciso 6º dispôs que, em qualquer caso, pelo menos 70% do capital total e do capital votante das mantenedoras deverão pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados (BRASIL, 2004h).

Diante das primeiras análises aferidas pelo Fórum em relação à primeira versão do Anteprojeto (BRASIL, 2004h), especialmente no que diz respeito aos itens supracitados, concluiu-se que da forma como foi inicialmente apresentado, não poderia ser levado ao Congresso Nacional

por ser inoportuno, inadequado tecnicamente, eivado de inconstitucionalidades e ilegalidades, e preconceituoso em relação à iniciativa privada. Além disso, o aqodamento da atitude do governo não dará margem a uma efetiva discussão, ampla e democrática, por parte da comunidade acadêmica e da sociedade (ABMES, 2005a, n. p).

Na visão do Fórum, o Anteprojeto foi considerado limitado ao ponto de não possuir condições de ser enviado ao Congresso, foi julgado inconstitucional, de caráter intervencionista e nocivo aos esforços da livre iniciativa e ao sistema de educação privada.

Em relação a esse primeiro documento da ABMES (2005a), nota-se que pela falta de estruturação com que foi apresentado (não contendo dados sobre a elaboração e equipe que o produziu), tenha sido feito “às pressas”, devido ao pequeno prazo concedido inicialmente pelo MEC para o retorno das contribuições da sociedade ao texto do Anteprojeto, pois parte do prazo foi consumido pelo calendário de férias da educação, ponto inclusive bastante criticado pelo Fórum.

Entendemos que esse documento se tratou de um ponto de partida para a sistematização de documentos lançados na sequência. Dentre os documentos e manifestações públicas produzidas pelo Fórum, em março de 2005, foi publicado pela ABMES e endereçado ao MEC, o segundo documento elaborado pela Comissão Executiva do Fórum, que se intitulou “Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do Anteprojeto de lei da reforma da educação superior” (ABMES, 2005b). O referido documento contém considerações de ordem prática e consiste numa versão melhor produzida que a de fevereiro de 2005. Composto de 38 páginas, foi estruturado iniciando-se pela “Apresentação”, seguido de duas partes, sendo a primeira nominada de “Breve análise do Anteprojeto”, e a segunda “Posições e recomendações do Fórum”. O documento foi elaborado pela Comissão Executiva do Fórum, sob a coordenação de Gabriel Mario Rodrigues e inicia com uma apresentação do Presidente, na qual faz menção às contribuições que o segmento privado representou nos últimos 60 anos, o que significou a formação de um capital humano expressivo, contribuindo, sobremaneira, com o desenvolvimento do país.

Nas últimas décadas do século passado, o desenvolvimento econômico do país foi inexpressivo, o que não permitiu ao Estado se responsabilizar pela necessária expansão do ensino superior gratuito. Parte substancial do seu custeio ficou por conta das famílias, e sua execução a cargo da iniciativa privada. Mas foi graças a isso que o Estado deixou de despender perto de um trilhão de reais, valor que mais do que dobraria a dívida pública (ABMES, 2005b, p. 8).

Na apresentação, o documento expressa contrariedade às formulações contidas na primeira versão do Anteprojeto, de modo que reitera o contido no documento publicado no mês de fevereiro. O Fórum não sugeriu uma simples correção ao Anteprojeto, visto que a compreensão era que o documento não satisfazia aos atuais desafios da educação brasileira (ABMES, 2005b).

Na primeira parte de “Breve análise do Anteprojeto”⁸⁹, o Fórum constatou que o Anteprojeto,

- Mistura matérias que devem ser tratadas separadamente;
- Faz uso político de conceitos inerentes a teorias e tradições do processo educacional;
- Incorpora dispositivos que transgridem princípios constitucionais;
- Ignora a necessidade de ajuste da avaliação da qualidade do ensino ao novo quadro proposto;
- Estabelece condicionantes à autonomia universitária (ABMES, 2005b, p. 9).

Do mesmo modo, de acordo com as perspectivas do Fórum, estava implícito que o Anteprojeto estava pautado na ideia de promover uma maior intervenção no processo de gestão, por meio da implantação de sistemas de controle sobre as instituições públicas e privadas, mas especialmente sobre as privadas.

O Fórum entende que o eixo intervencionista que caracteriza o Anteprojeto, não se coaduna com a atual realidade social brasileira, que é a de fortalecer todos os agentes públicos e privados que procuram por suas iniciativas, dar mais oportunidades à população, para vencer as barreiras de acesso ao conhecimento e à formação profissional e cidadã (ABMES, 2005b, p. 10).

Segundo as análises do Fórum, deixaram de ser contemplados no projeto assuntos importantes, como o uso de novas tecnologias educacionais, a simplificação das estruturas de controle burocrático, redução dos encargos, articulação entre ensino presencial e EAD, indicação de fontes de recursos e de novas fontes para o financiamento da pesquisa (ABMES, 2005b). Do mesmo modo, fazia-se necessário rever a função do MEC, tanto regulador quanto mantenedor das IFES, e regulador das instituições privadas.

No item que se refere à “Interferência em domínios regulados para a iniciativa privada”, o documento tratou de pontos críticos, tais como a proposição de criar um conjunto de “regras que interferem tanto na mantenedora como na mantida e conseqüentemente na operação e nos custos de manutenção de instituições privadas, sem indicação das fontes legais e dos recursos necessários para sua viabilização” (ABMES, 2005b, p. 12).

Outra questão polêmica presente no documento se referiu aos critérios de autorização e reconhecimento de cursos e instituições previstos na CF de 1988. Entretanto, considera que o

⁸⁹ Anteprojeto de Lei, de 6 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da Educação Superior e dá outras providências. Dispõe no Título I - Da Educação Superior - Capítulo I - Disposições Gerais em seu Art. 1º dispõem: Esta lei estabelece normas gerais para a educação superior. Em parágrafo único consta: Subordinam-se ao regime desta lei, sem prejuízo do disposto nos artigos 16 e 17 da LDB 9.394/96: II - as instituições de educação superior criadas ou mantidas pela iniciativa privada. O Art. 6º dispõem que a liberdade de ensino à iniciativa privada será exercida em razão e nos limites da função social da educação superior. Ressalta-se que os artigos e incisos supracitados referem-se às principais normas atinentes às instituições de ensino superior privado (BRASIL, 2004h).

zelo e a ousadia do governo “não devem ignorar e não podem atropelar o que estabelecem as normas que regem matérias tão díspares quanto são as da ordem educacional e as da ordem econômica pertinentes à livre atuação da iniciativa privada” (ABMES, 2005b, p. 13).

Na visão do Presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade do Rio de Janeiro, Simon Schwartzman, e do Presidente do Conselho Consultivo das Faculdades Pitágoras, Carlos de Moura Castro, a justificativa do governo para adoção de uma

política restritiva de criação de novos cursos no setor privado [...] parte do suposto equivocado de que o setor público tem condições de prever a demanda presente ou futura do mercado de trabalho, e que tem a responsabilidade de equilibrar a oferta e a demanda de profissionais (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 2).

Na segunda parte do documento (ABMES, 2005b), manteve-se o posicionamento de alteração do capítulo da LDB que trata da educação superior, entendendo que este deveria ser aperfeiçoado e acrescido de novas orientações gerais. Na sequência, uma nova lei orgânica deveria ser construída para as IFES, que tratasse da autonomia, do financiamento e da gestão. Outra proposição ao governo deveria ser a aprovação de uma lei que estabelecesse um novo marco regulatório das relações entre o Poder Público Federal e as IES privadas de educação superior. Foi proposta pela comissão do Fórum uma

revisão do papel institucional do MEC, tendo em vista a criação de uma agência reguladora independente, especializada em avaliação e certificação de qualidade de cursos e instituições, com poder para acreditar outras entidades especializadas em avaliação, e capaz de produzir informação qualificada para fins de supervisão do sistema de ensino superior (ABMES, 2005b, p. 17).

Importante mencionar o posicionamento do Fórum no que tange à autonomia. O Fórum defendeu uma autonomia das IES para que elas adotassem ensino, pesquisa e extensão de acordo com seus propósitos institucionais (ABMES, 2005b). Ressaltou-se que os conceitos de autonomia universitária e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na compreensão do Fórum, são de ordem constitucional não refletindo um contrato coletivo entre Poder Público e as instituições universitárias. Ao contrário, a inclusão dos referidos conceitos na legislação brasileira decorre de uma época em que a experiência de ensino superior se centrava na universidade pública estatal e em algumas poucas universidades confessionais ou comunitárias. Entretanto, o Fórum ressalta que o cenário brasileiro se alterou:

É outro: o sistema de ensino superior está hoje constituído predominantemente por instituições não-universitárias privadas, que abrigam quase dois terços dos alunos de cursos superiores. Os dispositivos do anteprojeto reforçam visões idealistas de meados do século passado, [...] a universidade, no mundo inteiro, diversificou-se em muitos sentidos, especializou-se em outros, ajustou-se ao cenário em que se integra, [...] não só mais complexos, mas, sobretudo, mais ágeis, mais flexíveis e mais livres (ABMES, 2005b, p. 19).

Na visão do Fórum, o Anteprojeto estava eivado de ideias ultrapassadas que remetiam a um período da história em que a referência para o ensino superior era a universidade. À época, as instituições não-universitárias privadas respondiam no país pela oferta de quase dois terços das vagas (ABMES, 2005b). O Anteprojeto, porém, não considerou as transformações da universidade e do ensino superior no mundo e no Brasil.

No item referente à “Pluralidade de instituições”, o Fórum expressa sua contrariedade aos modelos mais ou menos padronizados de instituições, adotados no Anteprojeto. Em relação à organização acadêmica, as instituições de educação superior são classificadas no artigo 9º do Anteprojeto como: I - públicas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e II - privadas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Quanto a sua organização acadêmica, o artigo 10º as classificam em: I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades.

Segundo o Fórum, tais enquadramentos prejudicam as instituições, em vista delas nem sempre se adequarem aos padrões. Ressalta-se que o referido enquadramento fere “os princípios de liberdade de ensino e de pluralismo institucional e pedagógico associados ao conceito de autonomia, [...] ao conceito de sociedade democrática e de regime de livre iniciativa” (ABMES, 2005b, p. 22). Na visão da entidade, deve prevalecer a “pluralidade de instituições de ensino superior, com diferenciados graus de autonomia para o seu desenvolvimento e expansão, desde que demonstrados níveis de qualidade (ABMES, 2005b, 23).

O Anteprojeto (BRASIL, 2004h) tratou da gestão democrática no Capítulo 1 - artigo 5º dispondo: As instituições de educação superior exercerão sua responsabilidade social pela observância dos seguintes princípios, sem prejuízo do atendimento às demais disposições aplicáveis. Item III - gestão democrática das atividades acadêmicas, mediante organização colegiada das instituições, de modo a promover e garantir a cooperação das categorias integrantes de suas comunidades. Na Seção II - Da Universidade - o artigo 14 dispõe que a universidade, pública e privada, apresenta as seguintes características: I - autonomia universitária, com as prerrogativas a ela inerentes; II - responsabilidade social própria das instituições de educação superior; III - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Seu

item V (letra h) reza a observância do preceito de gestão democrática e colegiada da instituição (BRASIL, 2004h).

No item nominado “Gestão democrática, governança co-participação”, o Fórum assevera que fica explícito que os agentes do MEC “confundem ‘gestão democrática’ com transparência na gestão de órgãos e empreendimento públicos com governança de empreendimentos privados” (ABMES, 2005b, p. 23) quando da adoção de gestão democrática e práticas de governança. Ressaltou-se como grave, ainda no âmbito do Fórum, o direcionamento de obrigações para a livre iniciativa, as quais seriam questões restritas ao ensino público (ABMES, 2005b).

O documento do Fórum menciona o artigo 206 da CF,

Ao estabelecer que ‘o ensino é livre à iniciativa privada’, a Constituição Federal condiciona esse exercício a duas - e apenas duas - exigências: ‘cumprimento das normas gerais da educação nacional’ e ‘autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Na compreensão do Fórum qualquer pretensão de incluir novos critérios para além desse contexto fere princípios constitucionais (ABMES, 2005b).

Quanto ao item que tratou da pós-graduação e pesquisa, no entender do Fórum, o Anteprojeto insiste no modelo de universidade de pesquisa como único. Por outro lado, não faz menção à criação de novas fontes de recursos financeiros para a pesquisa no ambiente das universidades privadas. Acrescenta-se, que no referido documento, não é mencionada nenhuma forma de estímulo para o aumento das pesquisas em áreas tecnológicas e científicas, tal como não são mencionadas alternativas para a manutenção de quadros docentes qualificados para atuarem de forma integral em atividades de pesquisa (ABMES, 2005b).

De acordo com o Fórum, o fortalecimento da pesquisa no país se dará mediante incentivos para que os diversos setores econômicos busquem nas universidades o conhecimento necessário para seu desenvolvimento. Nesse aspecto, o Fórum comunga da mesma ideia defendida pela CNI, sobre a necessidade de aproximação entre empresa e universidade. De tal forma, se fazem necessárias parcerias entre setor produtivo e instituições de ensino superior, bem como a definição clara da concepção de capital humano desejado para o projeto de desenvolvimento do país.

Outro ponto trazido e defendido pelo Fórum foi a necessidade de se institucionalizar instrumentos que promovam a expansão da cooperação nacional e internacional. Tal premissa estaria alinhada aos objetivos da Reforma em inserir o Brasil no cenário internacional. Ao se

referir ao texto de Apresentação do Anteprojeto (BRASIL, 2004h), remete-se ao que Tarso Genro menciona ser a Reforma da Educação Superior:

um estímulo à inovação do pensamento brasileiro e ao fortalecimento de sua inserção no cenário internacional. [...] as atuais e futuras gerações transformadoras da história deste país devem poder encontrar, em todas e em cada instituição de ensino superior, ambientes propícios ao exercício da liberdade, solidariedade, diversidade e ética, para que possam se comprometer com o futuro do Brasil (BRASIL, 2005b).

Observa-se que na visão dos membros do Fórum não seria suficiente, por parte do MEC, o estabelecimento de parâmetros de organização para o funcionamento da pesquisa, se juntamente não se promovesse incentivo para que setores da economia buscassem, a partir deles, o conhecimento para o seu desenvolvimento. Reiterou-se, por fim, a necessidade de parcerias entre as instituições de ensino superior e o setor produtivo voltadas às áreas tecnológicas. Segundo o Fórum, “o fortalecimento das atividades de pesquisa nas universidades brasileiras depende do quanto o Poder Público se disponha a investir nessas duas vias de fomento” (ABMES, 2005b, p. 36).

Observa-se pelas considerações trazidas, uma grande contrariedade do Fórum em relação ao conjunto de normas, princípios e critérios contidos no Anteprojeto (BRASIL, 2004h) especialmente, pelo fato de o documento não apresentar as formas como seriam cumpridas pelas instituições de ensino superior. Diante do exposto, é possível identificar algumas considerações apresentadas pelo colegiado do Fórum, assim como elencar algumas recomendações. Uma das críticas dizia respeito à estrutura organizacional do Estado e seus reflexos no ambiente da educação superior. Nesse sentido, as soluções estariam na flexibilização e redução de custos, inclusive alinhadas com a proposição já defendida nas ações do governo FHC (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013).

A gestão democrática, também mencionada no Anteprojeto, foi apontada criticamente pelo Fórum, sinalizando uma confusão de conceitos por parte dos agentes do MEC, na medida em que o termo “gestão democrática” é confundido com transparência da gestão de órgãos públicos e governança no setor privado. Para os membros do Fórum, seria necessário priorizar o mérito, a competência e liberdade de atuação na instituição privada, a fim de privilegiar a qualidade do ensino.

Percebe-se, em relação à primeira versão do Anteprojeto, uma tomada de posição que refutava, em grande medida, a atuação do Estado no âmbito da educação superior. As questões trazidas pelo colegiado do Fórum carregam a visão de um grupo de intelectuais que compuseram o espaço de formulação da política para educação superior, pautada em um ideário

de abertura desse nível de ensino ao mercado. Nestes termos, Sguissardi (2006) posicionava que a aprovação de uma lei para a educação superior se defrontaria com dois potenciais obstáculos. O primeiro, era a própria legislação aprovada pelo governo (PPP's, Inovação Tecnológica, PROUNI) e a concepção do Ministério da Fazenda, quanto ao lugar que a educação deveria ocupar nas despesas do fundo público. O segundo, dizia respeito à crise política pela qual passava o governo, a qual poderia refrear algumas posições defendidas pelo Executivo no Congresso Nacional. Conforme o autor, no Congresso Nacional “tenderão a se aglutinar as forças representantes dos interesses do setor privado/mercantil, que poderão reduzir sensivelmente o alcance dessas bandeiras, ou modificá-las radicalmente” (SGUISSARDI, 2006, p. 1023), referindo-se à disputa já travada na aprovação do PROUNI.

2.2.2 A reafirmação das recomendações à Reforma da Educação Superior

Por ocasião da divulgação da primeira (BRASIL, 2004h) e da segunda versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior (BRASIL, 2005d), a Comissão Executiva do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, enquanto representante do setor privado, esteve com o Ministro da Educação Tarso Genro para lhe fazer a entrega pessoalmente de documentos com esclarecimentos relativos a conceitos, sugestões e recomendações acerca de dispositivos que deveriam compor a nova lei da reforma universitária (ABMES, 2005e).

Após dois anos de discussão, em 29 de julho de 2005, foi publicada a terceira versão do Anteprojeto (BRASIL, 2005e). Em 23 de agosto de 2005, a Comissão Executiva do Fórum encaminhou para a Ministra-Chefe da Casa Civil, senhora Dilma Rousseff, dois documentos:

O primeiro informa quais os argumentos de que fez uso para convencimento das autoridades do Ministério da Educação e que não foram considerados nas duas etapas anteriores. O segundo [...] contempla a visão do setor privado sobre os aspectos a serem considerados na reforma do ensino superior (ABMES, 2005c, p. 76).

O segundo documento a que se refere o excerto, intitulou-se “Proposições do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação ao Anteprojeto de Lei da Educação Superior” (ABMES, 2005c). No documento, o Fórum reitera seu posicionamento

de participar, colaborar e interferir na construção de um projeto que responda às seguintes questões fundamentais: aonde se quer chegar? Como se pretende abrir caminhos para as mudanças? (ABMES, 2005c, p. 76).

No referido documento, o Fórum reconheceu a correção de muitas das falhas presentes na primeira versão, mas principalmente na segunda versão do Anteprojeto divulgada em maio de 2005. Porém, em sua visão, o MEC se propunha a realizar uma mudança na educação

superior do país, em que “os dispositivos constantes do Anteprojeto não esclarecem aonde se quer chegar com as novas normas gerais para a educação superior brasileira” (ABMES, 2005c, p. 76). Assim sendo, o Fórum reapresentou propostas ainda não consideradas acerca das postulações da iniciativa privada.

Na sequência, o Fórum menciona que dentre os objetivos da reforma elencados pelo Ministro Tarso Genro está a “constituição de um marco regulatório orientador de regras claras, precisas e permanentes que promovam a qualificação contínua do sistema federal de ensino e que impeçam a mercantilização da educação” (ABMES, 2005c, p. 77). Entretanto, na parte dos objetivos da reforma, o Fórum ressalta a passagem em que o MEC aponta para a construção de um sistema de educação superior que busque superar a fragmentação e responda questões fundamentais, como:

- a) Qual o papel do Estado na avaliação e supervisão de um sistema de educação superior público/privado tão heterogêneo?
- b) Qual nível de massificação seria aceitável para o sistema público de educação superior para que ele continue a cumprir suas funções na pós-graduação e na pesquisa fundamental e aplicada?
- c) Qual a função estratégica das universidades na geração de conhecimentos científicos e tecnológicos e na construção de um projeto de Nação soberana e inserida na competição internacional? (ABMES, 2005c, p. 77).

No texto mencionado, o Fórum destaca a existência de diversos questionamentos, uma vez que “o texto faz uso de 9 parágrafos (38 a 46) para tratar de “questões fundamentais” sem dar qualquer resposta a nenhuma delas (ABMES, 2005c, p. 77).

Em vista das fragilidades observadas no Anteprojeto ainda na terceira versão, o Fórum questiona como então desejar

que os dispositivos do anteprojeto guardem coerência entre si de forma a viabilizar a abertura dos largos caminhos de liberdade de que precisam as instituições de ensino superior, especialmente as universidades, para contribuir, cada uma à sua maneira, com o projeto de nação democrática, soberana, inclusiva e inserida na competição internacional? (ABMES, 2005c, p. 76).

De tal modo, o Fórum ressalta que o Anteprojeto necessitava incorporar

os elementos definidores da reforma que se quer empreender, das mudanças que devem agora ser feitas, das transformações que se quer fazer na educação superior brasileira, do sistema que se quer construir ao final da sua implementação, dos seus parâmetros de qualidade e desempenho e do processo de avaliação através do qual será feito o acompanhamento do processo de transformação (ABMES, 2005c, p. 76).

Outra observância feita pelo Fórum diz respeito à pretensão do MEC em abrir caminho para a mudança, uma vez que os autores do texto final do Anteprojeto

se dedicaram a tecer, primeiro, uma rede de comprometimentos com visões ideológicas cobrindo duas vertentes: uma, de tutela de instituições e programas de ensino e pesquisa a visões e planos de governo; outra, de interação e controle dessas instituições e programas, [...] segundo os autores do texto final se dedicaram a armar uma intrincada rede de controle (ABMES, 2005c, p. 78).

De acordo com o Fórum, o contido no texto com a exposição de motivos da terceira versão do Anteprojeto (BRASIL, 2005e) basta para que se perceba quão ultrapassada foi a lógica em que se amparam seus autores:

Em que pese o discurso ministerial voltado para o futuro, os dispositivos incorporados têm como objetivo reorganizar o passado, isto é, retomar os princípios que nortearam as discussões sobre o sistema de ensino superior brasileiro entre os anos trinta e sessenta: predominância do ensino universitário, público e gratuito, sobre o ensino não-universitário, privado e pago (ABMES, 2005c, p. 78).

A proposta do Fórum ao MEC é clara, para que atentem para a prática

de olhar para trás e, ao contrário, mirando o futuro, é preciso incorporar ao texto os dispositivos capazes de permitir que o sistema evolua junto com o projeto de nação, com a liberdade e flexibilidade necessárias para responder às necessidades e expectativas da sociedade brasileira - e não às ideias que tenham os burocratas de plantão em cada uma das frequentes trocas de comando do Ministério da Educação (ABMES, 2005c, p. 78).

De tal forma, o Fórum alerta para que sejam incorporados ao documento do Anteprojeto dispositivos compatíveis com a realidade atual, os quais compreendam:

- a) a configuração dos atuais sistemas de ensino da União, dos Estados e do Distrito Federal, que operam em regime federativo, ainda que em regime de colaboração.
- b) a vida acadêmica das instituições de ensino, que mais e mais se organizam de acordo com o seu meio e as suas circunstâncias, ajustando a ele muito mais do que podem imaginar os legisladores e controlar as autoridades ministeriais.
- c) o ensino de graduação, cada vez mais dinâmico e flexível, cada vez ajustado a novas metodologias de ensino e a novos perfis de alunos, cada vez de menor duração e cada vez mais aberto em caminhos alternativos variados.
- d) a pesquisa científica e tecnológica, que mais e mais se desenvolve em regime de colaboração entre pesquisadores e centros de pesquisa universitários e empresariais, públicos e privados, [...].
- e) o ensino de pós-graduação, cada vez mais dinâmico e cada vez mais apoiado em programas de Educação a Distância, educação corporativa, e educação continuada.
- f) a Educação a Distância, que só agora começa a dar seus primeiros passos, já sob o crivo de uma legislação castradora, do ponto de vista administrativo, e inconsistente, do ponto de vista das tecnologias e dos métodos possíveis de serem adotados.
- g) as relações entre as instituições de ensino, a vida acadêmica, os professores e alunos e, na outra ponta, a sociedade, o fazer cultural e político, o mundo do trabalho, da ciência, das artes e da tecnologia.
- h) as atividades de formação docente e de valorização da carreira do magistério, cada vez a peça fundamental na transformação do nosso sistema de ensino.
- i) as relações entre a educação superior e os estágios precedentes de educação, ensino e formação para a cidadania (ABMES, 2005c, p. 79).

O Fórum chama a atenção para a recorrente utilização de termos alusivos ao controle contidos no Anteprojeto, os quais ferem a autonomia e estariam destinados prioritariamente às instituições privadas. Por outro lado, aponta a negligência do MEC na questão da avaliação e da qualidade, visto que

contém inúmeros dispositivos definidores de procedimentos burocráticos de controle das instituições de ensino superior, de modo geral, da autonomia universitária, de modo bem subliminar, e, mais especificamente, das mantenedoras e instituições privadas. Mas é omissa quanto a duas outras questões fundamentais: a qualidade e a avaliação (ABMES, 2005c, p. 79).

Na concepção do Fórum é de competência do poder público atentar para que se cumpra o artigo 206, item VII da CF de 1988, sobre a garantia do padrão de qualidade da educação. De tal maneira, três níveis devem ser perseguidos pelo MEC:

- a) Qualidade do sistema de educação superior, [...] em termos de sua organização e funcionalidade, de seu desempenho, [...];
- b) Qualidade dos processos de gestão para alcance dos objetivos institucionais (eficácia), capacidade de transformação dos recursos econômicos da sociedade em bens e serviços (eficiência) e capacidade para satisfazer as necessidades, interesses, objetivos e expectativas da população (efetividade) [...];
- c) Qualidade do ensino, de modo geral, e relevância das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária (ABMES, 2005c, p. 79-80).

Na mesma direção, atenta para a necessidade de clareza quanto aos processos avaliativos alusivos à aferição de padrão de qualidade, bem como para o patamar “em que deve ser posto o agente do poder público responsável pelo que a constituição chama de padrão de qualidade” (ABMES, 2005c, p. 80). Do mesmo modo, a lei deve definir claramente,

quais os critérios de aferição da qualidade (econômicos, sociais, políticos e culturais), da mesma forma como deve discriminar os padrões que serão utilizados para explicar cada um dos critérios. Essa é a única forma de retirar do processo qualquer dose de subjetivismo, bem como de eximi-lo de julgamentos baseados na experiência pessoal de avaliadores (ABMES, 2005c, p. 80).

Os membros do Fórum reconhecem parcialmente o esforço empreendido pelo MEC na construção do SINAES, porém, o consideram oneroso e configurado a partir de uma metodologia complexa, não sendo visto como ideal, pois “mistura no mesmo conjunto de procedimentos de interesse que pertencem muito mais à órbita de agências especializadas e de cada instituição de ensino do que propriamente ao poder público” (ABMES, 2005c, p. 80).

Em substituição, propõe-se a definição de alternativas mais baratas, simples e capazes de expressar indicadores reconhecidos e aceitos tanto pela academia como por outros setores

da sociedade, acima de tudo que transmitam maior confiabilidade. Para tanto, faz-se necessário reconhecer a construção

de ampla rede de agências especializadas em avaliação, em número suficiente para assegurar elevados níveis de competitividade entre elas, em condições de produzir informação que não cabe ao ministério produzir, mas que lhe poderá ser útil para o desempenho adequado de suas competências legais (ABMES, 2005c, p. 80).

No que se referiu às relações entre o poder público e o setor privado, o Fórum defendeu a existência de um marco regulatório específico para o setor, prevendo normas gerais e específicas sobre: “a) autorização de funcionamento de instituições; b) autorização de funcionamento de cursos; c) análise e acompanhamento de Planos de Desenvolvimento Institucional” (ABMES, 2005c, p. 81).

Por fim, defendeu revisão na legislação e nos procedimentos dos processos avaliativos de desempenho e de qualidade, de modo a ajustá-los ao que de fato cabe ao poder público, de modo que se definam

limites do que ele pode e deve fazer para fins de formulação de políticas de desenvolvimento e melhoria do sistema, [...] à construção de um elenco legal de critérios e dos padrões correspondentes a cada critério, [...] à construção de uma ampla rede não-estatal de agências especializadas em avaliação no ensino superior, descentralizando o processo e instalando condições de competitividade e de formação de credibilidade entre elas (ABMES, 2005c, p. 81).

O Fórum conclui o documento asseverando que, desde o início, sua maior crítica ao Anteprojeto foi insistir pelo seu desdobramento para fins de celeridade aos trâmites, não sendo necessário um documento tão amplo. Como forma de atender necessidades específicas de cada segmento, poderiam ter sido encaminhados projetos, com vistas a alterar a LDB 9.394/96, como inclusive prescreve a CF em seus Artigos 22 e 24. As questões referentes às IEFS, sob o ponto de vista da sua gestão, deveriam ser encaminhadas e discutidas entre as referidas instituições e os órgãos de governo envolvidos com a administração pública.

O documento conclui que numa sociedade democrática como a brasileira, para além de controles públicos ou privados, necessita-se “de condições favoráveis para a prática de uma cidadania que não se conforme dentro de rígidos modelos de caráter dogmático” (ABMES, 2005c, p. 81). Ademais, o Anteprojeto precisa livrar-se dos

vieses estatizantes e preconceituosos que demarcam a sua concepção, bem como de suas imprecisões com relação à legislação que rege aspectos que são fundamentais dentro das propostas de autonomia das instituições federais, da autonomia das instituições universitárias e da liberdade de ensino à iniciativa privada (ABMES, 2005c, p. 81).

O Fórum reitera que ofereceu ao MEC, tanto da primeira como da segunda versão do Anteprojeto, sugestões para seu aperfeiçoamento. Todavia, na terceira versão publicada, permanecem inconstitucionalidades e agressões à iniciativa privada; burocratização excessiva e quase nenhuma visão de futuro. De todo modo, caso o Poder Executivo insistisse no equívoco de encaminhar ao Congresso Nacional um único projeto de reforma da educação superior, muito ainda necessitaria ser corrigido (ABMES, 2005c).

As diferenças presentes no Fórum e contrárias ao MEC denotam as divergências entre as posições no âmbito tanto público quanto privado. Essas divergências estão refletidas nos posicionamentos dos intelectuais. Celso da Costa Frauches, intelectual com atuação no Instituto Latino-Americano de Planejamento Educacional (ILAPE), destaca:

O processo de globalização colocou nosso país e a universidade diante de uma encruzilhada. De um lado, o caminho da desregulamentação e da mercantilização do ensino, que retira do Estado o protagonismo na definição das políticas educacionais. De outro, um projeto que percebe a educação superior como um direito público a ser ofertado pelo Estado gratuitamente, com qualidade, com democracia [...] (FRAUCHES, 2005, p. 36).

O autor acrescenta ainda, que na retórica utilizada no Anteprojeto do MEC, bem como nas entrevistas do ex-Ministro Tarso Genro, podemos observar a presença de expressões como: projeto de nação e concepção republicana. Todavia, na concepção do autor, o que se constata é “que não há um ‘projeto de nação’ no governo petista, mas, sim, um confessado ‘projeto de poder’” (FRAUCHES, 2005, p. 37).

Conforme Frauches (2005, p. 37), a opção do governo Lula seria pela valorização da “universidade pública e defesa da educação como um direito de todos os brasileiros”. No entanto, essa afirmação transmite a ilusão de que o governo proporcionaria o acesso ao ensino superior gratuito a todos.

É um engodo, porque as lideranças acadêmicas e políticas e os dirigentes do governo federal sabem que o Estado brasileiro não tem condições econômico-financeiras de custear o ensino superior gratuito para todos (o Programa Universidade para Todos, PROUNI, não é para todos e depende da iniciativa privada para que possa ser mantido pelo governo) (FRAUCHES, 2005, p. 37).

O autor lembra que em 2004, 75% dos estudantes da educação superior eram atendidos em instituições privadas, considerando que os governos das três esferas não possuíam capacidade econômica “para reduzir essa participação majoritária da livre iniciativa e, muito menos, para eliminar a presença da iniciativa privada na oferta da educação superior” (FRAUCHES, 2005, p. 37).

Especialmente nos dois anos em que se realizaram debates sobre o Anteprojeto da Reforma Universitária proposta pelo governo, os intelectuais presentes no Fórum, orientaram suas ações amparadas em suas experiências e expertise. Essa ideia se distancia da acepção de profetismo que comumente se associa aos intelectuais. Pelo contrário, o expert estaria ligado à noção de um domínio técnico, isto é, “a competência certificada por títulos escolares constitui o capital simbólico do expert, que estabelece seu diagnóstico seguindo procedimentos determinados” (SAPIRO, 2012, p. 23).

Em relação ao estudo dos intelectuais, de acordo com Morais (2019), o conceito intelectual, em sendo um produto cultural, necessita que seja situado sobre o que se fala, de quando se fala historicamente. Para Christophe Charle (2003), a evolução da estrutura do campo intelectual se mostra diferentemente do que se via na primeira metade do século XIX, em que a referência para a atuação intelectual foi tomada do Caso Dreyfus. De acordo com o autor, dentre os elementos que contribuíram para um processo de transformação no campo intelectual está a reforma universitária ocorrida na França na segunda metade do século XIX, que alterou, sobremaneira, os valores até então dominantes neste campo.

Por conseguinte, segundo Charle (2003), o campo literário francês se dividiu em três setores que se identificam com três tipos de público e com três tipos de literatura:

o setor acadêmico, o intermediário e o de vanguarda. Com as reformas dos anos 1880-1890, os universitários, reconhecidos como intelectuais desde o recenseamento de 1901, não formam uma categoria homogênea, caso dos três primeiros quartos do século XIX. Nesses termos, nenhum universitário, com exceção dos mais reconhecidos pela Sorbonne ou pelo Collège de France, é um intelectual no sentido dado no ‘caso Dreyfus’ (CHARLE, 2003, p. 146)

Nota-se, de acordo com o autor, que a formação de grupos literários ou ideológicos em separado contribuiu para a alteração do *status* do campo intelectual e dos intelectuais. Segundo Morais (2019, p. 6), aqui são encontrados “elementos que contribuem com esse debate a partir da criação de grupos, da mudança de *status*, ora intelectuais no sentido dado ao ‘caso Dreyfus’, ora assumindo sentidos outros”.

No que se refere à expertise no espaço de produção intelectual, o estudo realizado por Claudio Suasnabar (2010), sob o título “Intelectuais e política: a tecnoburocratização de especialistas: um olhar para o relação entre intelectuais da educação, saberes especializados e política educacional”, tece algumas linhas reflexivas e apresenta características e tendências da conformação, que tem adquirido o campo intelectual mais recentemente, especialmente na produção e nos usos da especialização intelectual no campo educacional da Argentina

(SUASNÁBAR, 2010). O autor identifica, no período pós-ditadura da Argentina⁹⁰, um processo de reconfiguração do campo intelectual decorrente da convergência de três fatores: a) padronização universitária (novas carreiras de Ciências da Educação); b) advento de agências especializadas (centros de pesquisa privadas internacionais, operando na lógica econômica e os think tank); c) a redefinição do papel do Estado na regulamentação de educação.

Segundo o autor, o movimento de passagem de intelectuais do campo acadêmico para o campo burocrático não é um fenômeno particular da Argentina. Ao contrário, expressa uma tendência mais ampla em toda a região e suscita reflexões acerca da relação entre pesquisa e decisões políticas. Baseado em estudos de Braslavsky e Cosse, Suasnabar identifica o surgimento de um novo tipo de intelectual denominado tecnopolítico (SUASNÁBAR, 2010). Nas palavras do autor, um estado de disponibilidade política de intelectuais e especialistas que sem fortes afiliações ideológicas ou compromissos políticos, tem se disponibilizado a atuar na esfera pública ou privada. De perto, essa expansão e diferenciação no campo intelectual condiziam a um processo de acelerada mercantilização das atividades intelectuais e no surgimento de um verdadeiro mercado profissional para a venda de serviços de consultoria, assistência técnica e produção de pesquisas voltadas à geração de políticas. Em decorrência, diferentes modalidades de intervenção dentro do campo e diferentes tipos de intelectuais surgiram (SUASNÁBAR, 2010).

Notadamente, a expertise foi um conceito que marcou as intervenções dos intelectuais no âmbito do setor privado, os quais atuaram no propósito de desconstruir postulações e argumentos presentes no Anteprojeto do MEC, que feriam os domínios de atuação da iniciativa privada na educação superior. Aqui é perceptível a disputa presente no campo intelectual entre os interesses do campo econômico e político no contexto da reforma e as estratégias na busca pela imposição de sua concepção.

Em geral, os integrantes dessas entidades ligadas à ABMES dispunham de forte capital cultural e simbólico, com é o caso de Simon Schwartzman. Suas intervenções sublinhavam uma avaliação pautada num suposto diagnóstico “neutro” e na “expertise”, configurações notáveis nas críticas feitas às versões do Anteprojeto. Bianchetti (2015) esclarece que normas e leis do mercado, ao serem introduzidas no campo de produção simbólica, transfiguram tudo em mercadoria e os agentes em clientes reais e potenciais. A consequência dessa intromissão, entretanto, “é que toda a autonomia da produção cultural e científica conquistada a custo e de

⁹⁰ Entre 1976 e 1983.

forma bastante lenta vai por água abaixo sob o império do racionalismo de mercado” (BIANCHETTI, 2015, p. 47).

Lembremos que em suas elaborações Pierre Bourdieu evidenciava a importância da autonomia do campo intelectual perante as demandas políticas e econômicas. Tais recomendações se explicavam pelo fato de “quanto mais autônomo for um campo, maior será seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, [...] de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004c, p. 22).

Nessa direção, Bianchetti (2015) rememora os longos e necessários séculos para que a universidade e a ciência adquirissem autonomia em relação a igreja, ao Estado e ao mercado. De tal modo, expertise não é sinônimo de autonomia. Pelo contrário, se o campo científico se submete,

à tirania de uma norma ou de uma ordem, subordina de forma deliberada ou sob a força de mecanismos coercitivos, suas finalidades acadêmicas a finalidades práticas, seus critérios científicos a critérios normativos, correndo o risco de limitar a produção científica a ‘competências estratégicas’, a demandas *ad hoc* (BIANCHETTI, 2015, p. 48).

Até esse momento, apresentamos a constituição do Fórum e da ABMES, e seus posicionamentos sobre o texto da reforma, bem como as estratégias de intervenção na discussão do Anteprojeto via produção de documentos, os quais se originaram dos debates realizados no âmbito do setor privado de ensino superior pela marcante presença e intervenção do intelectual expert.

Em “Intelectuais à brasileira”, ao tratar da subalternidade dos intelectuais, Sérgio Miceli (2001, p. 79) destaca historicamente dois momentos no Brasil:

Se na Primeira República o recrutamento dos intelectuais se realizava em função da rede de relações sociais que eles estavam em condições de mobilizar [...] a reboque das demandas privadas ou das instituições e organizações de classe dominante, a cooptação das novas categorias de intelectuais continua dependente do capital de relações sociais mas passa cada vez mais a sofrer a mediação de trunfos escolares e culturais, cujo peso é tanto maior quanto mais se acentua a concorrência no interior do campo intelectual.

A autonomia dos intelectuais, como se vê, é frágil. Bianchetti (2015) esclarece que muito supostamente, o fato de a ciência ter sido incorporada à lógica produtiva e da hegemonia do mercado, estas exerçam, como nunca visto, forte pressão sobre o campo acadêmico e produção científica. O autor se reporta às pressões pela produtividade científica (produção, patente, inovação), pertencentes “aos limites de critérios exógenos ao campo de produção acadêmica, a exemplo da supremacia dos interesses econômicos” (BIANCHETTI, 2015, p. 50).

Em referência ao exemplo trazido por Miceli, no campo intelectual, mudam-se os agentes, as instituições, porém, a relação entre autonomia-heteronomia continua complexa e sendo um problema permanente.

Na sequência, poderemos visualizar com mais clareza a relação da ABMES e de intelectuais experts, notadamente pela ênfase na publicação de textos para definir os principais elementos de divergências na configuração da reforma da educação superior.

2.3 A Revista Estudos e a Reforma da Educação Superior

Para além da produção de documentos resultantes das discussões realizadas nas reuniões do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, entre os anos de 2004 e 2005, houve diferentes posicionamentos e críticas em relação ao Anteprojeto do MEC, que partiram de intelectuais e especialistas da área envolvidos no debate. Um dos meios utilizados para exposição e divulgação dos referidos posicionamentos foi a publicação periódica realizada pela Editora da ABMES, chamada Revista Estudos.

A Revista Estudos nasceu juntamente com a ABMES, cujo objetivo seria reunir trabalhos sobre grandes temas educacionais, com vistas ao aprofundamento de debates e de reflexões que envolveriam as instituições de ensino superior. Ao contemplar artigos e textos produzidos por especialistas em educação superior, suas edições trazem análises, debates e reflexões sobre a educação superior. Optamos pela análise das publicações realizadas entre 2004 e 2005, visto ser o período em que se realizaram discussões e tramitou o Anteprojeto da Reforma Universitária.

Nos dois anos mencionados foram publicadas três edições da revista. Os critérios utilizados para seleção dos textos nas edições n. 33, 34 e 35 da Revista Estudos levaram em conta a presença dos termos “reforma da educação superior” e “reforma universitária”. Na perspectiva de um refinamento da pesquisa, buscou-se nas referidas edições por termos que estivessem relacionados às discussões controversas e polêmicas desencadeadas nos debates do Fórum e presentes no documento “Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior” (ABMES, 2005b). Os termos em destaque e selecionados foram: regulação, autonomia, financiamento e internacionalização. Para sintetizar as análises dos enunciados da revista, foram compilados quadros com os perfis dos autores que publicaram nas referidas edições.

No ano de 2004, houve a publicação de uma única edição, realizada em abril. A edição de número 33 trouxe a discussão do tema “Internacionalização da educação superior” (ABMES, 2004). A temática já estava em pauta no Seminário Internacional Universidade XXI, promovido

pelo MEC em 2003, na gestão do Ministro Cristovam Buarque (BRASIL, 2003e). Lembremos que na ocasião, a internacionalização da educação foi uma proposição defendida no âmbito da OMC e consistia na tentativa de liberar as leis brasileiras para o livre mercado atuar na oferta da educação superior.

O texto de apresentação da edição n. 33 foi redigido por Édson Franco, então Reitor da Universidade da Amazônia e Presidente da ABMES, a qual abordou o debate em curso sobre a liberalização das leis brasileiras e abertura do mercado da educação superior no Brasil e na América Latina. O quadro a seguir apresenta uma síntese do perfil dos autores da edição n. 33, cuja publicação ocorreu no ano de 2004.

QUADRO 6 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 33)

(continua)

Título do artigo	Autor	Formação/Atuação	Considerações
O que há de novo na internacionalização da educação superior?	Nina Ranieri	Doutora em Direito pela USP. Professora e pesquisadora do Núcleo de Políticas Públicas da USP. Procuradora Jurídica (1985-2014) e Secretária Geral da USP (2003 -2005). Atua na área de Direito com ênfase em Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional. Membro da Academia Paulista de Educação (APE, cadeira n. 16). Sócia do Movimento “Todos pela Educação” ⁹¹ .	A autora demonstrou que o sistema jurídico brasileiro não oferecia grandes barreiras aos anseios de possíveis comercializações da educação, propostas pelo processo de internacionalização no âmbito do GATS ⁹² e OMC ⁹³ .
Negociações em torno do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços	Celso Cláudio Hildebrand e Grisi	Doutor em Administração - Faculdade de Economia e Administração da USP. Professor de Administração e Contabilidade da USP. Pesquisas concentradas em Marketing, novas metodologias para segmentação de mercado, tendências do comércio internacional.	O autor apontou prós e contras da liberalização de fronteiras para entrada de capital internacional na educação brasileira. Vislumbrou oportunidades de ingresso em um mercado externo pujante, considerando o universo populacional. Por outro lado, atentou para uma competição acirrada com a entrada de capitais externos que impulsionariam uma competição desigual no mercado da educação privada no Brasil.

⁹¹ Organização fundada pelos empresários Jorge Gerdau e Viviane Senna. É liderada por empresários e mantida por recursos privados. Dentre seus integrantes está a Fundação Lemann, Instituto Millenium, Instituto Airton Senna, entre muitos outros. Dentre seus objetivos está a anúnciação do caminho a ser seguido pelo país na condução do processo educacional, voltado para formação de recursos humanos em contraposição à concepção de uma educação plena. Ver: MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018 e PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

⁹² Ver: SIQUEIRA, Ângela Cristina de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, p. 145-156, 2004. O artigo trata do crescente interesse de grupos empresariais na área educacional.

⁹³ Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

QUADRO 6 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 33)

(conclusão)

Título do artigo	Autor	Formação/Atuação	Considerações
O GATS e os serviços de educação superior: o que devemos fazer?	Renato Galvão Flôres Jr.	Doutor em Economia (UFRJ). Professor da UFRJ. Professor da Escola Brasileira de Economia e Finanças (EPGE - FGV-RJ). Representou o Brasil na OMC. Pesquisas concentradas na área de modelos de equilíbrio geral aplicado, utilizado em aplicações financeiras. Métodos multivariados para dados econômicos; modelos macroeconômicos regionais.	O documento tratou da liberalização dos serviços de educação superior no âmbito do GATS. Existiam dispositivos legais que garantiam a autonomia dos países internacionais.

Fonte: Revista Estudos (2004)

Os textos foram reportados por intelectuais que compunham um perfil plural em relação à educação, porém, com características interdisciplinares, haja vista as formações dos autores estarem presentes nas Ciências Sociais Aplicadas. Todos os autores possuem experiência profissional e vínculos com o setor público, aos quais soma-se sua expertise construída ao longo de suas carreiras, quer seja no âmbito jurídico, conhecimentos de mercado, ou ainda, nas relações internacionais.

Esta edição contou com três textos, todos selecionados a partir dos critérios definidos de escolha. Iniciamos pelo artigo escrito por Nina Ranieri (2004), então professora e secretária geral da USP, o qual intitulou-se “O que há de novo na internacionalização da educação superior?” A autora possui significativas propriedades de capital no campo acadêmico, cuja atuação na USP como procuradora e secretária geral lhe dava capital de poder universitário, assim como capital social, por meio da sua participação no Movimento “Todos pela Educação”. A autora dissertou, na introdução, a respeito de a internacionalização do ensino não se constituir num fato novo no âmbito da educação superior, mas se tratar de um processo inerente à ela e que poderia ser tratada de diferentes ângulos numa sociedade globalizada. A autora rememorou que os processos de internacionalização já eram praticados desde as primeiras universidades europeias no século XIII.

A pesquisadora mencionou o caso brasileiro da USP, que fora fundada por professores advindos da Europa, especialmente da França⁹⁴ e apontou que o “conhecimento é universal, a ciência é universal, não há fronteiras, não há barreiras relativamente ao conhecimento” (RANIERI, 2004, p. 8). De tal modo, a internacionalização pode ocorrer de diferentes formas, sendo que as mais comuns ocorrem via convênios de cooperação acadêmica e científica, ou via

⁹⁴ Ver: CAMPOS, Névio de. Missão francesa na USP e internacionalização do campo científico. In: CAMPOS, Névio de; MONTANER, Gerardo Garay (Orgs.). **Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: campos, fronteiras e disputas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 62-93.

intercâmbio de professores e estudantes. Observemos que a afirmação acima cria um efeito de sentido de que, uma tal comunidade do conhecimento ou comunidade científica mundial, não está caracterizada pelas disputas nacionais, como indicam diversas pesquisas, como por exemplo: Pierre Bourdieu (2002), Yves Gingras (2002) e Gisèle Sapiro (2021).

Outro ponto mencionado pela pesquisadora foi em relação a leis brasileiras, nas quais a educação não é um serviço público em seu sentido estrito, assim como não é delegada à iniciativa privada. A pesquisadora observou que na forma da lei brasileira, de fato inexistem barreiras a serem liberalizadas, tanto na CF (1988) quanto na LDB (1996). Nessa lógica e contexto mencionados, um amplo campo de possibilidades poderia ser aberto para a negociação da educação como serviço no Brasil. Ademais, as barreiras existentes na CF e na LDB foram detalhadas por meio de deliberações, resoluções e outros documentos emitidos pelos órgãos normativos dos diversos sistemas de ensino brasileiro, os quais, na visão da pesquisadora, eram frágeis (RANIERI, 2004). Tal fragilidade não dificultaria a alteração das referidas legislações, caso houvesse pressão nesse sentido.

O processo de internacionalização envolve diferentes pontos que podem ser explorados. No entanto, um dos mais importantes e polêmicos no referido debate, dizia respeito à transferência ou remessa de lucros para os países originários de instituições estrangeiras. Essa questão, ao ver da pesquisadora, em sendo estabelecida via legislação ordinária, era suscetível de ser alterada facilmente por meio de negociação. De modo geral, o debate trazido pela pesquisadora objetivamente demonstrou que o sistema jurídico brasileiro não oferecia grandes barreiras aos anseios de possível comercialização da educação, propostas pelo processo de internacionalização no âmbito da OMC. Ademais, ressaltou que nessa lógica, a educação ficaria submetida e condicionada a determinações de investidores internacionais orientados a se inserir e desenvolver um comércio altamente lucrativo e especulativo (RANIERI, 2004).

A pesquisadora enxergava com ressalvas um processo de internacionalização aos moldes da OMC, por se tratar de um organismo economicamente hegemônico com possibilidades de influenciar sistemas legislativos de países periféricos, de modo a alterarem suas legislações. Isso não significa dizer que Ranieri coadunasse com a proposta do MEC em delimitar em 30% a presença de capital estrangeiro na educação superior brasileira.

O estudo “Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado”, de Mário Neves de Azevedo, analisa a contradição existente entre internacionalização pautada na integração e na interposição de campos sociais de educação superior. O autor elucida que integração pressupõe capacidades de preservar manifestações culturais dos distintos povos e países. A

segunda forma, ou seja, a transnacionalização, “via de regra, está associada a processos de mercadorização”⁹⁵ (AZEVEDO, 2015, p. 56). Entendemos que na primeira forma, o autor vem refutar processos históricos, tais como, o colonialismo promovido no século XVI e investidas imperialistas do século XIX⁹⁶.

Na segunda forma de internacionalização, entretanto, Azevedo (2015) destaca a pressão pela performatividade exercida por

agências de avaliação e por organizações internacionais - OCDE, Banco Mundial, Comissão Europeia [...] a privatização, a despublicização, a mercadorização [...] as políticas de estímulo à pesquisa e à inovação competitivas, que pragmaticamente objetivam a formação da economia baseada no conhecimento (qual economia não seria baseada no conhecimento?), perturbam, sobremaneira, o campo da educação superior, pois afetam o espírito do jogo, a disputa correta, as relações justas, a mutualidade, a cooperação e, também, o respeito às regras (AZEVEDO, 2015, p. 64).

Desta forma, a lógica da educação superior requer se sujeitar às novas diretrizes do mercado e de empresas educacionais transnacionais. Ou seja, a premissa da economia baseada no conhecimento é questionada pelo autor. Na lógica apresentada, a disputa correta do jogo e o senso de justiça mútua são comprometidos (AZEVEDO, 2015).

O autor elucida que nesse processo contraditório de internacionalização mais recente, a educação superior pode integrar um processo desinteressado de interculturalidade⁹⁷, ou do contrário, transformar-se numa prestadora de serviços privados, interessada na formação de um mercado em âmbito mundial. O resultado residirá da correlação de forças entre o poder nacional e internacional, sendo que a prevalência no campo de poder será do grupo que possuir força em termos de capitais.

O segundo artigo publicado nesta edição da Revista Estudos teve como título “Negociações em torno do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços”⁹⁸. O texto, escrito por Celso Cláudio Hildebrand e Grisi, discorreu sobre os receios e as possibilidades que a internacionalização e as negociações do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços trariam para o Brasil. Grisi compunha um currículo com formação acadêmica nas Ciências Sociais Aplicadas, o que lhe permitia um capital acadêmico e profissional. O autor afirmou que o Brasil teria de se preparar para enfrentá-los e, mesmo que viesse a não concordar, o fato era que já

⁹⁵ Ver: CHIZZOTTI, Antonio. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 898-924, 2014.

⁹⁶ Aos moldes dos países ibéricos e das potências industrializadas europeias.

⁹⁷ Termo emprestado de Marilena Chauí.

⁹⁸ Criado em 1995, o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (*General Agreement on Trade in Services - GATS*) é um acordo multilateral da OMC, criado para fornecer um sistema para o comércio de serviços, tal como o existente para o comércio de mercadorias. Todos os membros da OMC são membros do GATS.

havia a confirmação da adesão de vários outros países signatários da OMC. O acordo defendido pela OMC, que vislumbrava liberalização gradativa de muitos itens de serviço, já era fato consumado em seus países signatários (GRISI, 2004).

O autor sublinhava que o poder e valores a serem mobilizados no âmbito do GATS era de uma ordem incalculável. A lista de itens do setor terciário, ambicionado no contexto do acordo, envolvia 12 (doze) itens, até então sob a responsabilidade dos estados nacionais, dentre eles, os serviços educacionais. De tal maneira, o que estava se propondo negociar não era tão somente a educação, mas sim a oferta de uma variedade de serviços que perpassariam pela educação. O autor observou que dada a abrangência da OMC, era visto seu alto poder condicionador de decisões em relação às políticas econômicas, educacionais e culturais em seus países membros.

O autor ressaltou que, mesmo tendo sido criado um grupo de 31 (trinta e um) países com intuito de criar obstáculos às proposições do GATS,

não há como sair da OMC. Se houver um negócio mal feito lá, não haverá como evitar essas consequências entre nós. Se for bem negociado, não há como, também, deixar de usufruir os seus benefícios (GRISI, 2004, p. 20).

O GATS prevê todas as formas de comercialização, já que a educação estava em todas elas. O autor refletiu acerca do confronto que tais acordos e liberalizações causariam, interna e externamente:

Vejam, haverá um confronto entre nós. Porque eu quero que liberalize, mas, se liberalizar, ele liberaliza a entrada e liberaliza para eu sair, também. Nem todos nós queremos que não liberalize. Há muita gente que fala: Nós temos oportunidade de ganhar muito dinheiro lá fora. Eu tenho uma universidade no Brasil, bem estruturada, com bons professores, com diversos cursos que podem ser oferecidos na China [...] A China precisa muito disso. A Índia está precisando muito [...]. Que tamanho tem o mercado chinês e que tamanho tem o mercado brasileiro? [...] até agora nós não identificamos, mas, acreditem, não é um assunto tão pacífico entre nós. Nós vamos estar querendo sair. Há mercados excelentes lá fora para se atuar. Por que não? (GRISI, 2004, p. 21-22).

Outra reflexão trazida pelo autor, ao final do artigo, se referiu aos pontos negativos advindos do acordo. O primeiro deles se referia aos empresários da educação privada brasileira, os quais não possuíam grande experiência no setor educacional e, uma vez que o capital internacional passasse a entrar no país, conseqüentemente se acirraria a competitividade, portanto, desigual. Outro ponto levantado, dizia respeito às regras dos preços, uma vez ditadas de cima, definiriam custos médios na indicação dos preços, o que prejudicaria pequenos e médios empresários. Outro ponto analisado se referia à concentração e ao agravamento das diferenças regionais, tendo em vista que os maiores investimentos em educação seriam alocados

em centros maiores, em razão de oferecer ao mercado possibilidades de retorno mais imediatos (GRISI, 2004).

É notável que a questão da internacionalização da educação superior era motivo de posições controversas, mesmo entre aqueles que defendiam a educação como serviço comercializável, quais sejam, pesquisadores e empresários ligados a ABMES e ao Fórum da Livre Iniciativa na Educação. Chizzotti (2014) destaca que o grupo de tradições universitárias nacionais temia os riscos crescentes que a entrada de grupos transnacionais significaria para os sistemas de educação superior privados no Brasil.

Alguns vislumbravam possibilidades de comércio livre e competitivo independente de acordos internacionais; para outros, a internacionalização poderia ser aceita somente nos moldes do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços. Tais posicionamentos denotam uma certa heterogeneidade entre empresários e pesquisadores ligados à ABMES.

A revista apresenta ainda o artigo “O GATS e os serviços de educação superior: o que devemos fazer?”, do professor Renato Galvão Flôres Junior (2004), da Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro. Economista, o autor possui um certo prestígio científico pela sua atuação como professor em diversos países na Europa, assim como capital político, quando de sua atuação junto à OMC, na Suíça. O artigo tratou da questão da liberalização dos serviços de educação, especificamente da educação superior no âmbito do GATS. Inicialmente, o autor observou que a educação não podia ser vista unicamente do ponto de vista econômico.

No que se refere a serviços educacionais, é importante destacar que o Brasil não assumiu nenhum compromisso nesse setor, o que significava dizer que ele não existia para o Brasil no contexto do GATS. O autor ressaltou a existência, no GATS, de dispositivos que garantiam a autonomia e a soberania aos países no trato dos seus sistemas regulatórios nacionais, assim como existiam dispositivos que favoreceriam amplamente os países em desenvolvimento.

Outro ponto trazido pelo autor, dizia respeito às inclinações que possuía o Departamento de Assessoria Jurídica do MEC, que enquanto campo de poder dominante, em larga medida, orientava suas ações em defesa do ensino público. O autor ressaltou que parecia não haver, por parte do MEC, uma preocupação com o que pensava e necessitava o setor privado. Assim, Flôres Junior (2004) pontua algumas questões, indagando o motivo da negação em relação ao setor privado e acrescenta uma provocação quando afirma que o referencial da educação superior é sempre visto pela lente pública.

No exposto, é perceptível os interesses contrariados do setor em relação ao Anteprojeto (que se aprovado) futuramente poderia se constituir em um instrumento do Estado para promoção e fortalecimento do setor público (ainda que limitado) ao mesmo tempo que, dentre seus objetivos, estava regular especialmente o setor privado mercantil (SGUISSARDI, 2006). É perceptível que Flôres Junior (2004) não convergia com a proposição do governo em promover a recuperação de recursos de custeio para as universidades federais, do mesmo modo que para a possibilidade de sua expansão.

Siqueira (2004) esclarece que, uma vez a educação ofertada em bases comerciais via GATS, grupos nacionais e estrangeiros se sujeitariam às mesmas regras de funcionamento. As condicionalidades do acordo preocupavam parte dos empresários brasileiros, visto que benefícios oferecidos a grupos nacionais de educação superior poderiam ser requisitados igualmente por grupos estrangeiros, sendo, portanto, uma competição nem sempre em condições de igualdade. A autora alertava para o risco que tal perspectiva traria para a autonomia dos países, podendo levar à perda de valores locais e da diversidade cultural.

Em síntese, o centro do debate na edição n. 33 da Revista Estudos esteve em torno das perdas e ganhos que teria a iniciativa privada com a internacionalização da educação superior caso o Brasil aderisse ao GATS. Os autores desta edição trouxeram posicionamentos praticamente convergentes em que alertavam para os possíveis riscos que corriam empresários brasileiros com a entrada de grandes grupos estrangeiros de educação superior. Ao mesmo tempo, utilizando-se de um discurso em que a educação não poderia ser olhada somente do ponto de vista econômico, fizeram-se análises referentes aos lucros que poderiam vir de mercados promissores, como o chinês. Muitas críticas foram feitas aos agentes do MEC por defenderem o ensino público e negligenciar o setor privado.

Foram realizados apontamentos sobre as fragilidades na lei educacional brasileira, alertando-se quanto a submissão que exerceria o empresariado brasileiro ante as investidas do capital internacional no ensino superior. À luz das considerações trazidas pelos representantes desse grupo, foram discutidas questões sobre a competição promovida pelo ingresso de agentes externos, atuantes na oferta de educação superior, como os impactos para as instituições brasileiras de porte pequeno e médio, no que diz respeito a determinação de valores ditados por grandes grupos.

No ano seguinte, em abril de 2005, a edição de n. 34 teve como temática “A responsabilidade social das instituições de ensino superior” (ABMES, 2005d), com 13 (treze) textos, dos quais foram selecionados 3 (três). Em seu texto de apresentação, mencionou-se que,

no contexto das IES associadas à ABMES, era dada ênfase ao cumprimento da responsabilidade social prevista na LDB 9.394/96 e na Lei n. 10.861/2004 (SINAES). Entretanto, a associação declarou que o cumprimento da referida prática possuía no âmbito das IES certa complexidade, que oscilava entre limites e possibilidades. De acordo com a ABMES, as reflexões conceituais trazidas pelos intelectuais nos artigos contribuiriam sobremaneira para que as IES caminhassem ao encontro do aperfeiçoamento e fortalecimento das funções previstas na lei (ABMES, 2005d).

No Quadro 7 são apresentados os perfis dos intelectuais que se posicionaram nos espaços da Revista Estudos, da ABMES.

Quadro 7 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 34)

Título do artigo	Autor	Formação/Atuação	Considerações
A reforma universitária: mitos da educação superior no Brasil	Ivan Rocha Neto	Formação em Engenharia Elétrica, tem PhD em Eletrônica pela <i>University of Kent</i> . Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da PUC de Brasília. Experiência na área de política, planejamento e gestão de ciência, tecnologia, inovação e gestão estratégica. Foi dirigente da CAPES, do CNPq, das Universidades Federal da Paraíba e PUC de Brasília e atuou como Secretário Adjunto da ABIPTI.	A proposta era refletir a respeito dos mitos e equívocos envolvendo a relação público <i>versus</i> privado na Educação Superior no Brasil.
Estado e ensino superior privado	Maria Helena Guimarães de Castro	Doutorado interrompido USP - 2009. Mestre em Ciências Sociais. Professora da UNICAMP. Foi dirigente da CAPES e CNPq. Secretária Executiva do MEC no governo FHC entre 1995 e 2002. Possui experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Política Social, Avaliação, Políticas Públicas e Educação.	Em relação às IFES, sugeriram a adoção da autonomia gerencial, diferenciação e flexibilização. Indicaram que os marcos regulatórios deveriam ser flexíveis. Apontaram a competitividade como forma de garantir qualidade. Sugeriram cursos sequenciais como alternativa para os egressos do ensino médio.
	Sergio Tiezzi	Mestre em Ciência Política pela UNB. Atuou na Casa Civil da Presidência da República no governo FHC na qual foi diretor de projetos da Secretaria de Gestão, no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e assessor do Ministro da Educação, de 2000 a 2002.	
O papel social da universidade	Arthur Roquete de Macedo	Graduação em Medicina. Doutorado em Cirurgia pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP. Pós-doutorado na Universidade da Califórnia - <i>San Diego Medical Center</i> (EUA). Foi membro do CNE no governo FHC e da Academia Brasileira de Educação. Foi professor Titular de Cirurgia da UNESP, onde foi Diretor, Vice-Diretor e Reitor da Faculdade de Medicina. Professor Emérito da UNESP.	O autor retrata uma trajetória histórica da legislação que atendeu a estrutura da educação superior no Brasil e a considera esgotada. O autor compreende que independente de ser pública ou privada a instituição de ensino deve primar pela qualidade, autonomia e compromisso social, para então promover o desenvolvimento sustentado.

Fonte: Revista Estudos (2005d)

Na edição 34, foi publicado o texto “A reforma universitária: mitos da educação superior no Brasil”, escrito por Ivan Rocha Neto (2005). O autor reveste-se de capital de poder político e universitário, adquirido pela atuação como dirigente em diversas instituições de educação e pesquisa, em âmbito federal e privado. O texto resultou da sua participação no seminário promovido pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) e pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) para discussão do PROUNI e o Anteprojeto da Reforma Universitária. Ele teceu considerações a partir da ideia de que a universidade é essencial e especial para a sociedade. No entanto, o paradigma que a sustentou até os anos 2000 necessitava de revisão. Observou que todas as IES prestam serviço público⁹⁹, que se refere ao educar.

Segundo o autor:

Impressiona o fato de que autoridades e alguns renomados acadêmicos reproduzam mitos, meias-verdades, ou assertivas sem fundamentação. Falsos fundamentos sequer escondem interesses de natureza política, ideológica e/ou corporativa. Tem sido repetida a afirmação ‘universidade pública, gratuita, e de qualidade’. Para que tantos adjetivos e repetições? Não seria uma forma de negação? Se a expressão fosse realmente fundamentada e generalizável, para que insistir com tantas repetições? Mais parece uma profissão de fé (ROCHA NETO, 2005, p. 103).

Asseverou que no espaço acadêmico é inadmissível a adoção de verdades sem que estas sejam exploradas em suas contradições. Tem-se aqui fatores que evidenciam a tensão entre duas esferas, ou seja, entre os intelectuais que postulam a universidade pública e os que defendem a universidade privada.

De acordo com Rocha Neto (2005), a reforma universitária em curso não propunha nenhuma mudança de paradigma. A utilização, pelo MEC, de uma metodologia que envolvia realização de encontros, seminários, audiências públicas, pouco contribuiria em vista que a crise vivida pela universidade era de ordem identitária.

A mudança de paradigma a que se refere o autor, diz respeito a uma universidade pensada como parte da economia, como esclarece Sguissardi (2005, p. 215):

⁹⁹ Ver: SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan-abr, 2005.

Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade.

Rocha Neto (2005, p. 105) fez menção ao conceito de autonomia universitária, que ao seu ver “tem sido confundida com soberania, independência e liberdade total, ou como imunidade à avaliação, ou não obrigação de prestação de contas à sociedade, ou ao debate e negociação com outros atores”. Em sua compreensão, o conceito de autonomia não pode estar reduzido ao problema do financiamento, como alguns desejam. Para o autor, existem “graus de liberdade, mas nem tudo deve ser possível ou defensável” (ROCHA NETO, 2005, p. 105).

Nota-se que o autor divergia do Anteprojeto do MEC, devido o documento contemplar a autonomia universitária prevista no artigo 207 da CF (autonomia de gestão financeira). Para ele, o documento do MEC não apresentava mecanismos que assegurassem por parte das universidades públicas a prestação de contas para a sociedade e aos órgãos competentes. De tal modo, asseverou que a autonomia da universidade não a tornava soberana.

No que se refere à discussão sobre a distinção entre público e privado, Rocha Neto (2005) defendeu que todas as IES privadas prestam um serviço público que é realizado mediante oferta da formação integral para os cidadãos. Salientou que a educação superior juridicamente não é um bem público, mas um serviço de utilidade pública não privativo do Estado¹⁰⁰. Todavia, a posição contrária ao grupo da iniciativa privada entende que a retirada do Estado da direta execução da política educacional implica negativamente no processo de construção de uma educação democrática em todos os níveis.

Já em relação ao orçamento das instituições estatais, na percepção do autor, o custo por estudante é bastante elevado, “embora alguns tentem realizar magias, para demonstrar o contrário (ROCHA NETO, 2005, p. 109). Nas palavras do autor, percebe-se a defesa da autonomia financeira, em vez de autonomia de gestão financeira (pela qual as universidades públicas lutam há anos), pela busca de alternativas de financiamento e de flexibilização da gestão. Ou seja, modelos de financiamentos mistos como forma de elevar, em sentido pleno, o

¹⁰⁰ Costa (2020) esclarece que a redefinição entre público e privado se materializa nas políticas educacionais no Brasil e oferece distintas possibilidades de implementação da lógica privada no espaço público. Ao prefaciar a obra “Nova gestão pública e redefinição de fronteiras público-privadas na educação” (COSTA, 2020), a pesquisadora Vera Peroni esclarece que nesse processo a atuação do privado pode atuar diretamente na condução da política pública, quando a propriedade da política permanece pública, mas o privado define seu conteúdo, quando o poder público repassa para instituições privadas valores financeiros ou o conteúdo para que a proposta educacional seja elaborada.

ingresso do setor privado na oferta da educação superior. Tal premissa aparece no conteúdo do documento *“La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y promesas”*, produzido no ano 2000, pelo BM e UNESCO (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006) e no relatório do GTI divulgado (extraoficialmente) pelo governo brasileiro no final de 2003. Para Otranto (2006), o conteúdo do relatório do GTI serviu de base para o Anteprojeto de Reforma da Educação Superior brasileira, assim como direcionou a aprovação das medidas provisórias implantadas oficialmente pelo governo Lula. Todavia, na apresentação da primeira versão do Anteprojeto (BRASIL, 2004h), consta que o documento buscava restabelecer o papel do Estado como mantenedor das IFES e regulador do Sistema Federal de Educação Superior.

No que diz respeito à qualidade das instituições públicas, o autor destacava a necessidade de se discutir o mito envolvido em torno da ideia de que a educação de excelência era realizada nas instituições estatais, assim como a crença de que a educação de segunda categoria era oferecida nas IES, uma vez que o fundamento utilizado se pautava na ideia de que a pesquisa era realizada nas universidades públicas e não nas IES (ROCHA NETO, 2005).

Por fim, o autor declarou convergir com a manutenção da universidade gratuita e universal, mas considerou que alguns questionamentos se faziam necessários em relação à gratuidade generalizada, como único meio de financiamento. Por outro lado, considerava que havia muito mais espaço para as instituições não estatais, tal como visto em outros países (ROCHA NETO, 2005). Contudo, concordava com os investimentos na educação superior pública, mas defendia que a gratuidade fosse selecionada, tal como ocorria nas instituições filantrópicas. O autor reiterou, com base em estudos realizados pela USP e pela UNB, que “muitos têm também tentado demonstrar o contrário, mas a melhor proporção encontrada ainda demonstra a minoria absoluta de estudantes carentes nas IES estatais” (ROCHA NETO, 2005, p. 111). Trouxe à tona dados do Ministério da Ciência e Tecnologia, os quais demonstram que “apenas dez instituições, dentre elas 9 (nove) estatais, concentram 70% dos recursos investidos em pesquisa no país” (ROCHA NETO, 2005, p. 111). Ainda em seu artigo, lançou um questionamento: como são realizadas pesquisas nas demais universidades brasileiras?

Na sequência, denunciou equívocos existentes em que:

Alguns, na maioria defendendo de forma corporativa as IES federais, apontam contradições [...] envolvendo a noção de qualidade ‘setor público versus setor privado’: todas as IES de gestão estatal são boas e idôneas; e todas as particulares são de má qualidade. É óbvio que tal generalização não encontra fundamentos. Há muitos exemplos contrários (ROCHA NETO, 2005, p. 112).

O autor indicou a necessidade de se discutir a legitimidade e a competência do MEC, da CAPES, do SESu, do CNE e do INEP, bem como destacou a necessidade de redefinição de suas funções. Tendo em vista o contido no Anteprojeto, especialmente no aludido aos trâmites de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos nas IES, denunciava que o MEC parecia não confiar nos conselhos universitários das instituições a ele credenciadas. De modo geral, questionou o que chamou de autoritarismo e determinismo do MEC, bem como a função cabível ao CNE, se estaria o órgão cumprindo com o papel de tratar da política de educação do país ou exercendo atividades cartorárias, tanto para facilitar ou para dificultar,

para poder vender facilidades? [...] O poder conferido aos conselheiros ou a outras autoridades enseja oportunidades de corrupção de diversas formas e de abusos do poder econômico [...]. Acaso seus membros são menos qualificados, competentes ou éticos? Há 'formas de vida inteligente' (talvez até mais), além dos limites dos órgãos de governos, dos conselhos e das autoridades constituídas (ROCHA NETO, 2005, p. 112).

Lançadas fortes críticas ao CNE, ressaltou a necessidade de maiores discussões quanto a legitimidade e competência de instâncias governamentais. Enfatizou que o MEC e o CNE vinham se transformando em cartórios endurecidos. Porém, normas e regras não garantiam qualidade. “Os juízos dos doutos conselheiros [...] em geral, expressam interesses particulares, institucionais, corporativos ou de grupos em concorrência. Trata-se de um jogo de poder” (ROCHA NETO, 2005, p. 115). Para ele, eram necessárias discussões referentes os mitos e equívocos que envolviam a relação pública *versus* privado na educação superior.

Na sequência, rebateu narrativas de que havia grande quantidade de vagas ociosas nas IES, o que demonstrava mais um equívoco do MEC. Atestou que o cumprimento da meta do PNE, em atingir até 2011 a marca de 30% de jovens entre 18 e 24 anos de idade matriculados em instituições de ensino superior, não seria alcançada pelo MEC. Asseverou que “a educação superior do país simplesmente depende da iniciativa particular e também da confessional” (ROCHA NETO, 2005, p. 113).

Afirmou que a taxa de expansão das matrículas nas universidades federais no biênio 2001/2002, que era de 5%, passou em 2003/2004 para 6,8% e que o referido aumento não seria suficiente para atender a demanda prevista para os próximos anos. Paralelamente, o Fundo Nacional de Financiamento Estudantil (FIES) mostrava-se deficitário dentre outros motivos, pela elevada taxa de inadimplência. Conforme apontou o autor, a forma encontrada pelo governo para resolver o referido impasse não foi

nada democrática, mudou as ‘regras do jogo’, e transferiu o problema as IES não estatais, mediante concessão compulsória de bolsas de estudo. O PROUNI não compromete recursos do setor público [...] mas dirige, de forma autoritária, o financiamento estudantil que sempre foi feito pelas IES filantrópicas de forma competente, socialmente compartilhada, e diversificada, para atender contingentes maiores de estudantes carentes (ROCHA NETO, 2005, p. 113).

De acordo com ele, em função da incompetência em seus órgãos fiscalizadores, o governo se utiliza da retórica contrária à corrupção, entretanto, aumenta as taxas a serem pagas por todos. No que se refere à adesão ao PROUNI, ressaltou que esse termo era altamente impróprio, “pois as IES filantrópicas e particulares foram ‘forçadas’ a ‘aderir’, mediante ameaças de toda a sorte. Democrático? Não” (ROCHA NETO, 2005, p. 113).

Em direção contrária, a pesquisa de Silveira (2012) aponta que as instituições com fins lucrativos, ou seja, as empresas de educação superior, foram as que mais se beneficiaram com a adesão ao PROUNI, pelo fato de ficaram isentas de praticamente todos os impostos que pagavam aos cofres públicos. A pesquisa evidenciou ainda, que os interesses em torno do programa revelaram que o Estado foi conivente com os interesses de um determinado setor em detrimento da sociedade (SILVEIRA, 2012).

O outro texto selecionado na referida edição tratou da educação superior privada intitulado “Estado e ensino superior privado”. Foi escrito por Maria Helena Guimarães de Castro e Sergio Tiezzi (2005). Com formação em Sociologia e Ciência Política, Maria Helena Guimarães possui um capital político adquirido pela atuação em cargos de direção executiva no MEC e em órgãos a ele ligados, assim como na educação do Estado de São Paulo. Sua atuação no Comitê Técnico do Movimento “Todos pela Educação”, bem como na Academia Brasileira de Educação e na Academia Paulista de Educação, lhe renderam um acúmulo de capital social na área de educação. Sergio Tiezzi possui capital político possibilitado pela sua trajetória na Casa Civil e no MEC.

Os autores afirmam que, entre os anos 1998 e 2002, houve no Brasil, uma grande expansão do ensino superior brasileiro, um acelerado crescimento do setor privado, aumento da demanda por ensino superior e uma certa interiorização da oferta de ensino superior, bem como uma diversificação da oferta. Introduziu-se, no espaço da educação superior, um processo de diferenciação e hierarquização.

Conforme os autores, a oferta da educação superior dava sinais de esgotamento em sua expansão, tanto nos setores públicos quanto privados. Um dos maiores desafios a serem enfrentados seria a criação de mecanismos de inclusão para as pessoas de baixa renda, egressos do ensino médio. Outro desafio dizia respeito às universidades públicas, especialmente as federais que necessitavam com urgência de uma autonomia gerencial. Um outro desafio referia-

se à organização do sistema a partir do princípio de que “todas as universidades devem assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão quando nós sabemos que algumas são de fato instituições de pesquisa, mas boa parte delas não se dedicam ou não se destacam como universidade de pesquisa” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 121).

A posição desses autores divergia da proposta do MEC, pois alegavam defender uma educação superior que oferecesse um bom ensino, bons cursos de extensão e que cumprisse com sua missão, independentemente de serem universidades de pesquisa. Para tanto, “um novo modelo de gestão deveria prever uma diferenciação e uma flexibilidade do ponto de vista do sistema como um todo” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 121). Complementando, Silva Júnior e Sguissardi (2005) elucidam que a diferenciação institucional se constituía numa das mais importantes consignas dos documentos do BM, pautado na ideia de que o sistema como um todo necessitava beneficiar-se do vigor e do interesse do mercado.

Os autores afirmavam que para o setor privado, o Anteprojeto endurecia as regras para criação de universidade, visto que previa o estabelecimento de uma hierarquia entre os tipos de estabelecimento. Na visão deles, o MEC tentava conciliar interesses variados, os quais não caracterizavam uma reforma universitária *stricto sensu*, tampouco um novo modelo de educação superior e, ao mesmo tempo, parecia estar de costas para o futuro, preso à rigidez de controles centralizados e nenhuma luz sobre o que queremos do ensino superior (CASTRO; TIEZZI, 2005).

Em relação aos marcos regulatórios para o setor da educação, os autores se posicionaram favoráveis e argumentaram como uma necessidade fundamental para a transformação da política educacional em política de Estado, em vista das “descontinuidades indesejáveis da política pública em situações conjunturais, como mudanças de governo ou trocas sucessivas de ministros” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 123). Outro ponto mencionado foi a promoção de uma “saudável concorrência entre as instituições de ensino superior em busca de maior qualidade. Por consequência, isso significa maior espaço no mercado aos mais competentes e capacidade de ministrar um bom ensino” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 123).

Lembremos que, em 1996, Maria Helena Guimarães de Castro foi protagonista do Provão, sistema pautado na elaboração de ranking como indutor de qualidade, pautado no estímulo à concorrência. O ranqueamento contribuía para o fortalecimento do mercado educacional, na medida em que se tornava uma referência aos diversos cursos ofertados, seja por universidades públicas ou privadas, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre instituições” (BARREYRO; ROTHEN, 2009).

Lima, Azevedo e Catani (2008) destacam que o Brasil, ao optar pela perspectiva do mundo globalizado, seguia a mesma tendência das universidades da União Europeia, ou seja, a implantação de um mercado competitivo de educação superior, tendo em vista a criação de regras de competição e critérios de avaliação da qualidade. Charle *et al.* (2004) informa que as universidades francesas, conforme seus idealizadores, iniciariam um processo para facilitar a harmonização dos currículos europeus e a mobilidade internacional dos estudantes, além de resolver problemas de financiamento e produzir polos de excelência. No entanto, com a reforma,

a preocupação pela democratização do ensino superior parece ter completamente desaparecido e o lugar concedido a uma pesquisa livre e autônoma - [...] está na própria base da ideia de universidade -, parece ter sido reduzido ao estrito mínimo, em virtude, entre outras coisas, do desenvolvimento de uma concepção utilitarista e mercantil tanto do ensino como da pesquisa (CHARLE *et al.*, 2004, p. 961).

O autor elucidava que a reforma francesa se constituiu norteadada por lógicas que estimularam a concorrência entre estabelecimentos, uma maior mercadorização do ensino, desigualdades dentro das próprias universidades pelo fato que se oferece mais aos que têm mais, e menos aos outros. Essas desigualdades fazem do ensino superior francês um sistema altamente segregado e hierarquizado.

Para Castro e Tiezzi (2005), o Brasil teria uma longa caminhada e grandes desafios para que pudesse aumentar sua posição em relação aos países desenvolvidos e aos vizinhos da América Latina. Para resolver o problema de formação de mão de obra, sugeriam que o Brasil se espelhasse em experiências adotadas em outros países

A diversificação do sistema público de ensino, com a criação de cursos técnicos e profissionalizantes como os *community colleges* americanos, que absorvem grande parte da demanda por ensino superior não-universitário, com cursos de mais curta duração e a custos mais baixos [...] os cursos pós-médio de nível superior e caráter profissionalizante e de curta duração, já absorvem grande parte da demanda por vagas no ensino superior. A expectativa é de que eles se tornem importantes para viabilizar o acesso ao ensino superior, de caráter profissionalizante no Brasil (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 124).

Os autores mencionaram que em países como Inglaterra e Canadá, mais de 40% da matrícula de nível superior devem-se à oferta de cursos de curta duração de nível superior. Como isso não ocorre no Brasil, mencionaram que o “estímulo à criação de cursos sequenciais, criados no governo Fernando Henrique, pode ser uma alternativa” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 124). Por fim, ressaltaram a necessidade em se encontrar mecanismos de financiamento para atender a enorme parcela de jovens concluintes do ensino médio, porém, não observadas essas questões, a expansão do ensino superior ocorrida nos últimos anos teria um retrocesso.

Nessa direção, os autores divergiam do Anteprojeto, ao propor aumentar a participação do Estado (ainda que insuficiente) na oferta da educação superior. Para eles, a alternativa viável para o aumento no número de estudantes na educação superior, seria mediante a exigência da máxima diferenciação institucional e flexibilização curricular em nível superior e pós-médio. Conforme Sguissardi (2021, p. 50), “responsáveis maiores pelo aligeiramento ou má qualidade da educação superior no país”.

O artigo denominado “O papel social da universidade”, escrito por Arthur Roquete de Macedo, historiciza a legislação da educação superior brasileira a fim de contrapor algumas análises ao contexto da reforma universitária. Arthur Roquete de Macedo com formação na área das Ciências da Natureza, adquiriu capital científico em sua trajetória na Faculdade de Medicina da UNESP. Seu capital político foi adquirido por integrar o CNE e atuar em cargos de direção, reitoria e vice-reitoria da UNESP.

No Brasil, até fins da década de 1980, o perfil da instituição de ensino superior que se manteve vigente é caracterizado por

uma instituição na qual o ensino, marcado pela pesquisa, tinha por objetivo a formação de quadros de pesquisadores e de profissionais de alto nível de qualificação. Acessível apenas àqueles capazes de enfrentar com sucesso exames vestibulares excludentes, era rigorosamente uma universidade de elite cujos objetivos precípuos eram a reprodução de seus próprios quadros, a preparação intelectual dos integrantes da elite política e econômica do País, e a formação de profissionais de alto nível de qualificação (MACEDO, 2005, p. 8).

O autor destaca que deste perfil de universidade, em que o compromisso era basicamente com a pesquisa, surgiu o problema de concentração da pesquisa em instituições universitárias. As referidas instituições passaram a formar intelectuais com alto nível profissional para exercerem as funções executivas e políticas do país; de acesso restrito, as universidades públicas se elitizaram e se distanciaram da sociedade. O autor ressalva existirem exceções¹⁰¹ e menciona que tal situação decorre da legislação vigente no país.

Macedo (2005) lembra que no início da década de 1960, a LDB (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), em seu artigo 66 dispunha que o ensino superior “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (MACEDO, 2005, p. 7). A Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, reiterava em seu artigo 1º, o disposto na lei anterior, acrescentando em seu artigo 2º, o preceito de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e abriu caminho para a posterior extensão

¹⁰¹ Menciona-se o trabalho da Universidade Estadual Paulista em todo o interior do Estado de São Paulo na área da saúde de modo a complementar a ação do Estado (MACEDO, 2005).

universitária, quando em seu artigo 20 estabeleceu que “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (MACEDO, 2005, p. 8). Por fim, a mesma lei trouxe em seu artigo 40, que as instituições de ensino superior “por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (MACEDO, 2005, p. 8.)

No âmbito dos debates sobre a instituição de ensino superior, mais especificamente sobre a universidade, Macedo (2005) entende haver consenso que se pode e se deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. Para o autor, na atualidade requer-se da instituição universitária uma educação que prepare para o pleno exercício da cidadania; requer-se que o avanço do conhecimento científico e tecnológico e pesquisa se volte “para a resolução de problemas e de demandas da comunidade na qual está inserida e alinhada a um modelo de desenvolvimento que privilegia, além do crescimento da economia, a promoção da qualidade de vida” (MACEDO, 2005, p. 7).

Na compreensão dele, há uma missão muito recente da instituição universitária, ou seja, a transformação no entendimento do papel social da universidade, bem como seu reconhecimento e afirmação na legislação. Segundo ele, essa transformação é marcada por iniciativas promovidas por instituições universitárias mais jovens que estabelecem uma nova modalidade de relacionamento com o entorno socioeconômico.

Outra iniciativa foi a construção de uma articulação entre a instituição universitária

e as empresas econômicas. A partir da prestação de pequenos serviços técnicos, suprindo operações de rotina em laboratórios de controle de qualidade, passando pelo estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de grandes projetos para dotar ou implantar no Brasil novas tecnologias, [...] implantação de cursos de graduação e de programas de pós-graduação em colaboração (MACEDO, 2005, p. 9).

O autor destaca que essas iniciativas de estruturação decorrem de uma rede de relações mais complexas, por conseguinte, mais problemáticas entre a universidade e o setor de produção. A outra iniciativa apresentada por Macedo, como determinante para a mudança na concepção do papel social da universidade foi o crescimento de instituições de ensino superior privadas, as quais se diferenciam

pela oferta de formações pouco presentes em universidades mais consolidadas, e por um grau acentuado de comprometimento com atividades de extensão. Além disso, constituem-se progressivamente, em razão de um esforço empreendedor que se manterá por décadas, no principal instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e em importante fator de integração social, formando e colocando no mercado de trabalho um número cada vez maior de jovens que não teriam acesso às poucas vagas oferecidas pelo sistema público (MACEDO, 2005, p. 9).

As novas iniciativas empreendidas pelas instituições privadas, bem como pelos resultados por elas geradas, ganham reconhecimento legal na CF de 1988. Com a aprovação da LDB 9.394, em 20 de dezembro de 1996, irrompem e se modificam os eixos orientadores da pesquisa, do mesmo modo que se redefinem a missão das universidades (MACEDO, 2005).

A LDB de 1996 possibilitou uma ampliação das atividades de extensão para além da instituição universitária e explicitou o papel das instituições de ensino superior com vistas a formar recursos humanos aptos à inserção profissional, bem como associou a pesquisa ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da cultura. Para Macedo (2005), a referida lei forneceu fundamentação necessária e o suporte legal para a consolidação de um novo tipo de instituição universitária. Essa nova instituição deve voltar-se para

a formação de profissionais suficientemente competitivos para atuar nos mercados internacionais resguardadas culturas e identidades nacionais [...]; comprometida com o avanço da ciência e com a produção de conhecimentos direcionados para a libertação e para a superação das dificuldades do ser humano marcado por formas graves de injustiça, de marginalização social e de degradação do meio ambiente (MACEDO, 2005, p. 10).

Ademais, o novo perfil pretendido para a instituição universitária brasileira deveria ser capaz de definir formas significativas de interação e de integração com o seu contexto socioeconômico. Além disso, essas novas características deveriam ser objeto de exame quando se discute o sentido de uma reforma universitária.

O primeiro ponto a ser considerado se refere a não disponibilidade de instrumentos adequados para a avaliação rigorosa no âmbito da instituição universitária. Macedo (2005) destaca que esta deve ser avaliada e avaliar-se frequentemente, como forma de prestação de contas para a sociedade que a financia. O segundo ponto a ser apurado trata dos limites da atuação e da responsabilidade social da instituição universitária. Nesse sentido, Macedo (2005) expressa a necessidade de se trilhar os caminhos da prestação de serviços, mediante a definição e a implementação de projetos e programas com garantia de continuidade.

O autor considera que tal instrumento tem sido bastante proveitoso para que as instituições de ensino superior participem do desenvolvimento, oferecendo às comunidades locais e regionais contribuições para a melhoria da qualidade de vida, para que possam melhorar

serviços, fortalecer sua identidade e adquirir reconhecimento. As atividades que integram a definição da responsabilidade social das instituições devem ser exercidas sempre a partir do reconhecimento da autonomia, que é a garantia da possibilidade de elaboração de um projeto próprio de atuação.

Nesse sentido, indica que as IES necessitam em seu processo de evolução estar sensíveis às transformações da sociedade, às reestruturações econômicas, às transformações no modo de produção do conhecimento, à organização do ensino, de modo a inovar continuamente suas práticas. Em tal processo, as IES se tornam parceiras importantes no processo de desenvolvimento do poder local, regional e nacional.

Pode-se dizer que, historicamente, tenha ocorrido transformação na universidade. Isso, porém, não significa que a função da universidade se transforme ante a nova vulgata planetária (BOURDIEU; WACQUANT, 2001), em uma instituição que revogue discussões acerca de processos e termos como exploração, dominação, desigualdade, classe, sob o pretexto de obsolescência. Quando se sabe que resulta de um imperialismo simbólico de efeitos perniciosos, veiculado em prol da modernização, não somente por partidários do neoliberalismo, mas também por pesquisadores e militantes de esquerda, os quais continuam se considerando progressistas (BOURDIEU; WACQUANT, 2001).

A edição n. 34 provocou o debate em torno da educação superior e da reforma universitária. Dentre os temas presentes nos estudos selecionados foi recorrente a questão da autonomia universitária. A perspectiva defendida pelos intelectuais foi que a autonomia deveria fixar-se pela adoção de uma gestão gerencial sistêmica que incluísse a autonomia financeira. Na esteira dessa proposição, houve a defesa da necessária flexibilização e diferenciação dos serviços de educação ofertados pelas IES, sob o argumento de que no mercado, a competição proporcionaria maior qualidade. Ao ver desse grupo, outra necessária mudança não prevista, porém, tão divulgada no processo da reforma universitária do governo Lula, dizia respeito à substituição do paradigma baseado na universidade de pesquisa, que nos anos 2000, não mais atendia às necessidades da sociedade.

Dentre as críticas empreendidas ao sistema estatal sublinhavam-se: os mitos generalizantes de que instituições públicas possuíam melhor qualidade que as privadas, assim como equívocos quanto ao termo “adesão” ao PROUNI, pois, segundo o autor, o governo, para não comprometer recursos públicos, impôs às IES privadas tal adesão. Outra crítica referia-se ao alto custo por estudante (posicionamento distinto ao anunciado no Anteprojeto) e à

gratuidade generalizada. Como alternativa sugeriu-se, o retorno dos cursos sequenciais¹⁰², proposição já prevista, por sinal, na primeira versão do Anteprojeto do MEC.

A edição n. 35 da Revista Estudos, publicada em novembro de 2005, intitulou-se “Anteprojeto de lei da educação superior”. No texto de apresentação, o Presidente da ABMES, Gabriel Mario Rodrigues, observou que a discussão sobre a temática da reforma universitária era de grande importância às IES e à ABMES. Em relação ao Anteprojeto do MEC, ressaltou que apesar das correções e avanços em relação às versões anteriores, muitos estudiosos e representantes do ensino superior privado concebiam que o Anteprojeto “mantém seu viés ideológico e o caráter intervencionista em relação ao ensino privado [...] necessita ser mais discutido com o objetivo de torná-lo mais acadêmico, completo e qualificado” (ABMES, 2005d, p. 6).

A edição n. 35 tinha como temática o Anteprojeto de lei da educação superior. O Quadro 8 apresenta os perfis dos intelectuais que contribuíram na referida edição.

QUADRO 8 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 35)

(continua)

Título do artigo	Autor	Formação/Atuação	Considerações
A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas ideias	Simon Schwartzman	Formação em Sociologia e Doutor em Economia pela <i>Vanderbilt University</i> . Atou na OIT-BM-BID (1993/1994). Atuou como consultor educacional, tendo produzido diagnósticos para planejamento, avaliação educacional e desenvolvimento econômico. Atuou em instituições públicas (USP) e privadas (FGV).	Os autores observam a falta de clareza quanto ao papel do Estado na regulação do mercado. Que o atrativo do sistema de mercado é a sua capacidade de autorregulação e que o MEC selecionou seus interlocutores para dialogar.
	Claudio de Moura Castro	Formação em Economia. Mestrado e Doutorado pela <i>University Yale</i> e doutor pela <i>University Vanderbilt</i> . Foi Presidente do IBGE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional.	
A reforma que não é reforma	Gabriel Mario Rodrigues	Graduado em Arquitetura. Especialista em comunicação empresarial da educação. Fundador da Universidade Anhembi Morumbi/SP. Presidente da ABMES entre 2004 e 2016. Em seu currículo constam atuações em grupos educacionais privados.	O autor não entende o Anteprojeto como uma reforma, mas como um aperfeiçoamento da LDB de 1996. O cumprimento das metas do PNE demandaria um volume de recursos financeiros públicos, para tanto menciona a participação substantiva do setor privado, cuja presença tem sido indispensável.

¹⁰² Criados em 1996, são uma modalidade de ensino, um novo tipo de curso superior regulamentado pelo MEC, cujo objetivo é fornecer uma formação técnica e profissional a curto prazo, levando em conta o nível de ensino dos estudantes.

QUADRO 8 - Tomadas de posição dos intelectuais (Revista Estudos, n. 35)

(conclusão)

Título do artigo	Autor	Formação/Atuação	Considerações
Perguntas sobre a reforma da educação superior	Cláudio Cordeiro Neiva	Graduado em Economia. Especializado em planejamento e avaliação educacional. Empresário. Atuou na Secretaria de Planejamento e Orçamento (SEPLAN).	Distanciamento dos membros da comissão do MEC em relação aos grupos representantes dos diversos segmentos na construção do Anteprojeto da Reforma Universitária. A proposta do MEC não se propôs a realizar mudanças advindas das críticas emanadas pelo setor privado. Anteprojeto focado na redefinição do sistema de controle do setor privado e viabilização da autonomia das universidades federais.
	Flávio Roberto Collaço	Graduado em Direito. Especializado em Direito Educacional. Prestou serviços de assessoramento jurídico-educacional e técnico-legislativo a universidades privadas, ao Semesp e à ABMES. Integrou o Conselho Estadual de Educação de SC.	
A reforma universitária do PT: por que reformar?	Celso da Costa Frauches	Diretor da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) ¹⁰³ . Consultor de organização, legislação e normas da educação superior. Consultor sênior do Instituto Latinoamericano de Planejamento Educacional - ILAPE e da ABMES. Ex-Secretário Executivo do Conselho Federal de Educação ¹⁰⁴ . Fundador do Instituto Euro-Americano de Educação, Ciência e Tecnologia.	O autor entende que a Terceira versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior mantém privilégios e insiste em discriminar a livre iniciativa na área da educação superior, além de ferir a autonomia das universidades públicas e privadas. Em suas considerações o autor defende uma participação da livre iniciativa sem a interferência do Estado.

Fonte: Revista Estudos (2005)

O conhecimento adquirido ao longo da formação, quer seja em economia ou sociologia, permitiu aos pesquisadores que tomassem posições frente ao Anteprojeto apresentado da Reforma. As críticas ecoaram e repercutiram nas falas de outros intelectuais, os quais, embora não tivessem formação acadêmica na área da economia, ou ainda, na gestão administrativa, traziam um capital cultural que lhes associavam a expertise. Nesse sentido, os autores trouxeram críticas quanto ao papel do Estado e argumentaram em favor de uma autorregulação promovida pelo mercado.

A referida edição continha 4 (quatro) artigos, cujos textos foram todos selecionados para análise. O primeiro artigo, intitulado “A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas ideias”, trouxe a percepção de Simon Schwartzman e Claudio de Moura Castro, sendo Schwartzman detentor de um vasto currículo e de prestígio científico no cenário nacional e

¹⁰³ Criada em 1998, é uma instituição não-estatal de direito privado, constituída sob a forma de fundação por mantenedores de instituições de ensino superior particular.

¹⁰⁴ Autor dos livros: LDB anotada e legislação complementar; LDB anotada e comentada, em 2003, e LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior, em 2005.

internacional, atuando como professor e pesquisador nas Ciências Sociais. No exterior, atuou como professor visitante no *Woodrow Wilson International Center for Scholars*, em Washington, nas Universidades de Columbia, Califórnia, Paris, Oxford e Harvard. No cenário nacional, atuou como professor de Ciência Política, Administração Pública e Administração de Empresas em universidades, públicas e privadas, assim como presidiu institutos e grupos de pesquisa. Foi Diretor Científico do Núcleo de Pesquisa sobre Educação Superior da USP. É detentor do prêmio da Grã Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico e Comendador da Ordem Nacional do Mérito Educativo. Seu capital político advém de participação em comissões governamentais, como na relatoria da Comissão para reorganizar o sistema de educação superior no Governo José Sarney. Liderou o GT comissionado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e pelo BM para elaboração de proposta política para a área, e no governo FHC presidiu o IBGE.

Claudio de Moura Castro possui um elevado capital político, resultante de uma trajetória profissional com atuações na diretoria geral da CAPES, Secretaria Executiva do Centro Nacional de Recursos Humanos do IPEA e na função de conselheiro do Ministério do Planejamento para a Política Social. Seu capital científico advém da atuação como professor em universidades privadas nacionais e internacionais e da coordenação do projeto de pesquisa dos Estudos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL), assim como desempenhou atividades na área de recursos humanos de organismos internacionais.

Para os autores, a terceira versão do Anteprojeto do MEC não retratava o amadurecimento na compreensão acerca do papel que cabe ao Estado em relação a regulação da educação superior. Os autores partilham da ideia que

as instituições de educação superior precisam de autonomia para se desenvolver e prosperar, tanto no setor público quanto no privado, e o Estado tem um papel fundamental de fazer com que as coisas aconteçam, em linha com o interesse público. Deixar que as coisas ocorram ao sabor das forças vivas da sociedade ou do mercado jamais foi a opção de uma nação bem-sucedida. Isso não significa, no entanto, que a intervenção possa ser feita de qualquer maneira. O desafio é sempre decidir como, quanto e de que forma intervir (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 6).

Os autores acrescentam ainda que:

Como o MEC teve todas as oportunidades de acertar - vangloriou-se da extensão das suas consultas e teve amplo tempo - suas fraquezas são menos perdoáveis do que as das primeiras versões. Na verdade, o ministério escolheu como quis seus interlocutores, e não se dignou a dialogar nem responder a quem não compartilhava de suas premissas (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 9).

O MEC rompeu com a herança das discussões existentes no passado. O Anteprojeto não vislumbrava uma agenda futura do ensino superior para o país. Um dos seus principais problemas foi não ter considerado que a educação se constitui numa realidade,

contraditória, que cria oportunidades mas também consolida a desigualdade, trazendo benefícios e custos para a sociedade. Muitos dos objetivos que a educação superior deve proporcionar - desenvolver pesquisa de alto nível, formar elites técnicas e profissionais, aumentar o acesso da população à educação, [...] formar pessoas para o mercado de trabalho, formar professores para a educação fundamental, formar especialistas, consolidar a educação geral e humanística, desenvolver sistemas de educação de massa - podem estar em contradição, ou pelo menos em tensão uns com os outros. Quando só se privilegiam alguns desses aspectos, em detrimento dos outros, as políticas fracassam (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 9-10).

Outra consideração feita pelos autores se referiu à crítica ao uso pelo MEC do termo bem público, já que se trata de uma expressão utilizada na teoria econômica para denominar bens que não podem ser apropriados privadamente, como por exemplo, a qualidade do ar ou a segurança de um país, os quais precisam ser ofertados pelo Estado. Acrescentam que os

agentes privados não têm quaisquer incentivos para oferecê-lo, pois teriam custos sem ter receitas. A educação, ao contrário, pode ser, em grande parte, apropriada e trazer benefícios privados. Por isso, tem um valor que as pessoas estão dispostas a pagar (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 10).

Na visão dos autores, o Anteprojeto do MEC limitava-se a apontar que o número de estudantes no ensino superior brasileiro é relativamente pequeno, quando comparado com a Argentina. Ressaltam ainda, em relação ao diagnóstico dos dados relativos aos estudantes matriculados no ensino superior, a existência de um número pequeno de estudantes de origem social mais baixa, fato explicado pela falta de remuneração, uma vez que os referidos estudantes não dispunham de recursos para uma melhor educação nas escolas privadas. A mesma constatação servia para os afrodescendentes (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005).

Salientam os autores que o setor privado, em todas as áreas da educação, mobiliza-se em busca de mercados menos atendidos, e nessa lógica, se tentaria cobrar valores que os alunos estivessem dispostos a pagar. Entretanto, a política pública ignora os referidos princípios, de modo que acusa o setor privado de ter interesses comerciais, no entanto, sem as devidas comprovações.

Em relação à acusação feita por Schwartzman e Castro (2005), notadamente em relação aos interesses comerciais do setor, o estudo intitulado “A transformação da educação em mercadoria no Brasil”, de Romualdo Portela de Oliveira (2009), rebate ao trazer dados que evidenciam a financeirização na educação superior no Brasil. O autor se referiu a duas

transações comerciais que podem ser consideradas como deflagradoras das mudanças vividas pelo ensino superior privado no Brasil, nos últimos anos. A primeira refere-se,

à aquisição, em dezembro de 2005, da Universidade Anhembi-Morumbi, por parte do grupo americano *Laureate*. O Banco Pátria, administrador do principal fundo de investimentos em educação no país, responsável pela definição da estratégia de negócios da Anhanguera Educacional e proprietário de parte do seu capital, foi o responsável pela reestruturação organizacional da Anhembi-Morumbi para sua venda (OLIVEIRA, 2009, p. 744).

O grupo americano *Laureate*, à época, possuía universidades espalhadas em 15 países¹⁰⁵. As aquisições movimentaram, no âmbito privado, uma cifra em torno de 15 bilhões de reais, um aumento de 50% em relação a 2002. A previsão do grupo *Laureate* era adquirir 100% das ações da Anhembi Morumbi até o ano de 2013 (OLIVEIRA, 2009).

A segunda, e mais impressionante, foi a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, por parte de um fundo de investimentos administrado pelo Banco Pátria (braço do Banco Mundial) que contou com o aporte de doze milhões de dólares do *International Finance Corporation* (IFC), conforme noticiado pelo “O Estado de São Paulo”, em 29 de julho de 2006 (OLIVEIRA, 2009). A Anhanguera Educacional (instituição com fins lucrativos), expandiu rapidamente no Brasil, anunciando oferta de educação de boa qualidade, focado em alunos de baixa renda de cidades pequenas no Estado de São Paulo.

Os autores sublinhavam que o atrativo do sistema de mercado era sua capacidade de autorregulação. Nessa lógica, quando os mercados nas capitais ficam saturados, as oportunidades estariam nas cidades pequenas.

Aliás, foi por isso que houve uma dramática descentralização do ensino privado, em contraste com o ensino público federal que dificilmente sai das capitais. Nesse caso, o setor privado exerceu melhor um papel social do que o federal (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 12).

Nesse sentido, a autorregulação que

¹⁰⁵ Conforme o portal brasileiro do grupo *Laureate*, a Rede integra 80 instituições, presentes em 29 países e tem mais de 900 mil estudantes matriculados. Sua plataforma de divulgação declara: “a Anhembi Morumbi convida você a conhecer a Rede *Laureate*, um dos maiores grupos internacionais de universidades do mundo, com mais de 80 instituições de ensino, em 29 países. Reúne campus físicos e EAD, oferecendo programas de graduação e pós-graduação (AZEVEDO, 2015).

em alguns casos, faz bem o que o Estado tende a fazer mal, o pior cenário é uma intervenção canhestra do governo, controlando anuidades ou proibindo a oferta. É retirar do privado o que este tem de bom. Mas nada disso nos aproxima de um sistema onde o Estado se mantém a distância. O funcionamento correto de mercados modernos requer a presença de um marco regulatório inteligente - isto é, eficaz como instrumento para implementar as políticas públicas (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 12).

O MEC, ao ignorar a complexidade educacional brasileira, propunha aumentar a todo custo a inclusão social via expansão das matrículas noturnas nas universidades federais. Outra proposta do MEC se daria mediante um grande aumento dos recursos para as universidades públicas. Entretanto, na visão dos referidos autores, tal investimento estaria dissociado de políticas convincentes de vinculação entre recursos e resultados. De tal modo, salientaram que uma proposta de controle implantada indevidamente seria desastrosa para as instituições privadas. Na concepção dos autores, o Estado

não pode ignorar o mercado e suas forças. Não deve neutralizar a concorrência, pois se trata do elemento que dá dinamismo e eficiência ao sistema. Seu papel é ‘domesticar’ o mercado e dirigir suas energias para atividades que são socialmente desejáveis. Deve criar regras justas e rigorosas, bem como proteger os mais fracos do abuso do poder econômico. [...] Se o mercado não quer ‘ir’ em alguma direção socialmente desejável, é preciso criar incentivos para que se torne bom negócio fazê-lo (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 13).

Na contramão da posição dos autores, o Anteprojeto do MEC situava que o Brasil ocupava posição de referência e excelência, dentre países em desenvolvimento na área de pesquisa e pós-graduação, graças às políticas de Estado executada rigorosamente ao longo das várias décadas, por meio de agências públicas federais de fomento à pesquisa. O MEC destacava que a recente Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica, de 2004, criaria ambientes favoráveis para que o Brasil consolidasse posição de destaque e excelência em pesquisa básica e aplicada (BRASIL, 2004h).

Para os autores, o Estado não deve ser o proponente e executor da educação superior via universidades federais. Nota-se uma contrariedade ao aumento de recursos para as universidades públicas e quase uma aposta que tais investimentos não trariam melhores resultados. Outro ponto defendido foi que o Estado deve promover incentivo ao setor privado e não neutralizar a concorrência.

No texto “A reforma que não é reforma”, Gabriel Mario Rodrigues (2005) expressou que o Anteprojeto não possuía caráter de reforma, mas poderia ser compreendido, em última instância, como um aperfeiçoamento da LDB de 1996. Rodrigues era empresário empreendedor da educação privada, o que lhe compete um capital econômico. Fundou a Universidade

Anhembi Morumbi e foi responsável pela implantação do primeiro curso de Turismo no Brasil. Como já visto, em 2005, a Anhembi Morumbi foi vendida para o Grupo *Laureate*.

Uma vez que o Plano Nacional de Educação estipulava no mínimo triplicar o acesso de estudantes na educação superior pública e que o modelo a ser seguido deveria ser a universidade de pesquisa, na opinião de Rodrigues (2005), o cumprimento de tais metas acarretaria a destinação de um grande volume de recursos financeiros públicos, os quais provavelmente não seriam suficientes para atender a referida demanda.

Segundo o autor, na concepção das entidades que integram o Fórum, o MEC deveria se empenhar na mobilização do sistema educacional e da sociedade brasileira organizada para a formulação de um Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação, no qual as políticas educacionais estivessem articuladas com os objetivos, prioridades e metas do projeto de desenvolvimento nacional. O plano deveria embasar um planejamento para a educação superior diante das transformações socioeconômicas e que acompanhasse o avanço científico e tecnológico. O referido plano necessitaria contemplar preocupações do campo acadêmico, do governo e da sociedade em relação à qualidade, avaliação e no que diz respeito aos recursos financeiros alocados para expansão desejada, além da participação do setor privado, cuja presença tem sido indispensável no país (RODRIGUES, 2005).

Para o autor, as metas e os temas estabelecidos no plano deveriam resultar de um amplo debate, para que se estabelecesse um marco regulatório em cumprimento aos princípios constitucionais. Competirá ao MEC desempenhar o papel de entidade reguladora do sistema e “indutor do desenvolvimento do capital humano, para dotar o país dos recursos de que precisa para atender o seu desenvolvimento sustentável” (RODRIGUES, 2005, p. 22). O referido plano, deveria ainda estabelecer princípios e normas gerais para a educação superior, preservar a autonomia, garantir o financiamento, a diversificação e prever a expansão como forma de inclusão social. Para o autor, o documento do MEC era limitado também pelo fato de não apresentar um projeto de desenvolvimento nacional, do mesmo modo que não especificava como realizaria suas proposições.

O artigo “Perguntas sobre a reforma da educação superior”, foi escrito por Claudio Cordeiro Neiva e Flávio Roberto Collaço. O primeiro autor dispunha de capital político pela atuação na Secretaria de Planejamento e Orçamento (SEPLAN), atual Secretaria de Planejamento e Assuntos Econômicos do Governo Federal. Seu capital econômico foi adquirido quando da atuação como empreendedor do setor privado de ensino superior. Flávio Roberto Collaço, apresentava capital político, haja vista sua atuação como Assessor da Comissão Relatora da CF de 1988 e membro da Comissão de Sistematização da Constituição

Estadual de Santa Catarina em 1989 e membro do Conselho Estadual de Educação de SC. Os autores manifestaram que o Anteprojeto do MEC apresentava uma estruturação “pesada e confusa e fere vários dispositivos legais que orientam a elaboração de normas” (NEIVA; COLLAÇO, 2005, p. 7).

Neste sentido, o Anteprojeto de Lei deveria ser revisto. Eles resgataram os aspectos promissores que emergiam no Brasil no início do governo Lula, dentre eles, a perspectiva de consolidação das instituições democráticas, o crescimento gradativo da credibilidade econômica perante o cenário internacional, assim como as perspectivas de expansão do comércio internacional e da redução de barreiras, características que se mostravam propícias para a elaboração de uma proposta de reforma educacional. Entretanto, ressaltaram que em decorrência da troca do ministro da educação, em janeiro de 2004, instalou-se no MEC uma comissão interna para tratar da construção do projeto de reforma para a educação superior, a qual foi composta basicamente por agentes do quadro administrativo do MEC. A referida situação revelou, segundo os autores, o “quanto era caro ao novo ministro conduzir o processo de formulação das ideias de reforma sem a interferência direta de qualquer força fora de seu comando” (NEIVA; COLLAÇO, 2005, p. 29).

De igual forma, mesmo que realizadas reuniões técnicas pelo MEC, foram intensas as críticas feitas em relação ao distanciamento do trabalho da comissão do MEC com os grupos representantes dos diversos segmentos na construção do Anteprojeto da Reforma Universitária. Os autores relataram que ao sentirem o “fechamento do Ministério da Educação”, lideranças do setor privado de ensino superior “se organizaram e criaram o Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior; as entidades representativas das instituições de ensino do setor público também levantaram sua voz” (NEIVA; COLLAÇO, 2005, p. 29). Após publicação da primeira versão do Anteprojeto, vieram críticas de todos os lados, fazendo-se ecoarem na mídia os referidos descontentamentos. Conforme os autores, na segunda versão, muitos dos erros, falhas e inconstitucionalidades foram corrigidas. Após dois anos, foi publicada a terceira versão, porém, “mantendo intactos sua feição ideológica, de projeto de governo, e seu caráter quase que inteiramente administrativo, de gestão do sistema federal de ensino”. Na visão dos autores, o Anteprojeto do MEC pode ser comparado a uma pirâmide invertida, “mais uma vez propõe o ministério começar a reforma pelo seu topo, não pela sua base” (NEIVA; COLLAÇO, 2005, p. 29). As propostas do MEC não vislumbravam mudanças nem transformações substanciais no que diziam respeito às críticas emanadas ao setor privado quanto as suas responsabilidades sem a divulgação de diagnósticos que as comprovariam. Outra crítica deu-se quanto ao aumento de recursos para a manutenção e desenvolvimento das IFES, sem que se

saiba com que padrões de qualidade elas vem operando. Um ponto levantado tratava da expansão da oferta de vagas para ingresso no ensino superior para sua população jovem. Os autores findam o texto, resgatando o questionamento feito em 2003 pelo então Ministro Cristovam Buarque, em que ele inquirira os motivos de se elaborar uma reforma e, ainda, como implantá-la. Percebe-se que dadas as incongruências apontadas pelos autores, a fala do ministro ressurge como uma indagação pertinente.

O quarto artigo publicado na Revista Estudos, intitulou-se “A reforma universitária do PT: por que reformar?” foi escrito por Celso da Costa Frauches, professor, diretor, consultor em educação superior e empresário da educação superior privada. O expert, logo na introdução, assinala a “defesa da participação da livre iniciativa na oferta da educação, em todos os níveis. Essa participação deve ser realizada sem a interferência do Estado” (FRAUCHES, 2005, p. 37). Em sua compreensão, compete ao Estado autorizar e avaliar a qualidade da educação com critérios avalizados pela sociedade.

Nas palavras do escritor, pode ser percebida a sutileza de um discurso utilizado em “escala mundial, a crença em um mundo concorde às crenças dos que detêm o monopólio de produzir a crença sobre o mundo social. Como discurso produtor de crença, o racionalismo de mercado é altamente eufemizado” (BIANCHETTI, 2015, p. 41). Utilizado pelo racionalismo de mercado, esse tipo de discurso detém, entretanto, forte capacidade de deslegitimar representações sociais, teorias ou pensamento crítico. Esse tipo de violência simbólica que impõem significações como legítimas, conforme Bourdieu e Passeron (1982, p. 19), é feito “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força”.

Na visão de Frauches (2005, p. 36), a terceira versão do Anteprojeto manteve muitos dos equívocos da versão original, dentre os quais “os mesmos preconceitos iniciais contra a iniciativa privada, além de cercear sua livre participação na oferta da educação superior”. Somado a isso, mantiveram-se privilégios e a discriminação em relação à livre iniciativa na área da educação superior, além de ferir a autonomia das universidades tanto públicas como privadas. Ademais, o autor chama atenção para determinados instrumentos cartorários que porventura venham a ser adotados, os quais não demonstrariam um real compromisso com a qualidade do ensino superior (FRAUCHES, 2005).

Segue o autor com críticas mais contundentes à proposta do governo, quando apresenta fragmentos de textos do Anteprojeto, os quais identificaram que se orientava por uma concepção republicana do Estado brasileiro. A esse respeito, ressalta o autor que o

O Brasil não conhece a ‘concepção republicana do Estado brasileiro’ firmada ou aceita pelo atual governo federal petista. A ‘concepção petista’ de República - se existe - ninguém conhece, ou é objeto de estudos de algum núcleo esotérico do PT (FRAUCHES, 2005, p. 37).

Frauches (2005) classifica o texto do Anteprojeto do MEC como saudosista, o qual remetia à década de 1960, quando o movimento estudantil enfrentou a ditadura militar em defesa da reforma universitária. Nota-se a ênfase dada no sentido de desconstruir o discurso presente no documento governamental.

Outra crítica contundente dirigida ao governo pode ser verificada no excerto que segue:

Quase quarenta anos depois, essa luta é retomada por um governo popular e democrático, apesar de alguns setores e instituições se colocarem reticentes à ideia, por diversos motivos”. Esse ‘por diversos motivos’ tem a finalidade de não identificar os setores e as instituições que ‘se colocam reticentes à ideia’ da reforma universitária (FRAUCHES, 2005, p. 37).

Para o autor, a utilização pelo governo do termo “reticentes” não procede, visto que tanto instituições públicas, como privadas manifestaram contrariedades ao documento por entendê-lo desnecessário, impróprio e casuístico. Ressaltou o fato de o documento mencionar que algumas instituições internacionais preferiam que o governo priorizasse a educação básica. Na visão de Frauches, as referidas instituições foram trazidas à baila intencionalmente, com o intuito de “deleitar as esquerdas brasileiras, ainda órfãs de uma bandeira legitimamente brasileira e democrática, buscando o apoio de organizações estudantis e sindicais viciadas no poder, com os pelegos de sempre” (FRAUCHES, 2005, p. 38).

O artigo finaliza com um último fragmento, retirado do texto do Anteprojeto com a seguinte afirmação:

O governo federal, a grande maioria de estudantes, professores e trabalhadores da educação e o conjunto da sociedade sabem da importância da ‘Reforma da Educação Superior’. E conclui conclamando todos aqueles que compartilhem ‘expectativas emancipatórias’ a unirem-se na construção da nova universidade brasileira (FRAUCHES, 2005, p. 38).

Na visão do autor, a utilização da sentença “expectativas emancipatórias” funcionava como um gatilho para atrair a simpatia e a participação dos estudantes, dos professores e trabalhadores situados à esquerda na política brasileira. Para Frauches, boa parte da sociedade não tinha conhecimento do Anteprojeto, ressaltados muitos dirigentes sindicais, funcionários, professores e organizações estudantis que participaram das oitavas, comandadas pelo MEC,

menos ainda as intenções reais do governo petista ao propor a reforma da educação superior brasileira.

Nos artigos selecionados da edição n.35 da Revista Estudos, os intelectuais fizeram críticas aos aspectos de seletividade nas ações do MEC, quando da constituição dos Grupos de Trabalho pelo MEC e quanto aos interlocutores ouvidos e atendidos nas versões do Anteprojeto. Tais críticas foram reiteradas por outros pesquisadores, alguns do GT11, a exemplo de Célia Regina Otranto (2006), ao afirmar que a reforma da educação superior teve seus princípios e diretrizes traçados pelo GTI, instituído em 2003. Vê-se que as críticas emanadas pelos intelectuais ao MEC, na condução do Anteprojeto em todas as suas versões, vieram tanto dos que defendiam a educação superior pública, quanto a educação privada. Tal evidência denota a não existência de grupos de intelectuais totalmente concordes e díspares em relação aos pontos da reforma.

Na edição n. 35, foi apontado que o Anteprojeto se voltou para uma redefinição na forma de controlar o setor privado e para o estabelecimento de mecanismos que viabilizassem aumento de recursos financeiros para as instituições públicas. Asseverou-se que nas versões do documento mantiveram-se aspectos de discriminação quanto à atuação da livre iniciativa no ensino superior, bem como a falta de clareza por parte do governo em relação à regulação das IES privadas. O principal ponto de divergência dos intelectuais da ABMES esteve focado na retórica de que o Anteprojeto possuía incongruências, do mesmo modo que era inconstitucional e marcado fortemente pelo viés ideológico, característico do governo Lula. Nota-se nesse grupo de intelectuais, quase que uma unânime contrariedade a proposta estatizante do Anteprojeto, que se viesse a ser aprovado, se transformaria em mais uma lei não cumprida no país.

Em direção contrária, Sguissardi (2006) alertava que a quarta versão ou o PL n. 7.200 da Casa Civil, se aprovado, poderia provocar mudanças na orientação da reforma da educação superior em curso nesta última década. Ressaltava Sguissardi (2006, p. 1023) que “embora mudanças muito aquém do que se poderia esperar do proposto pelo Plano do Governo Lula para o período 2002-2006”, a lei era de extrema importância para o sucesso de sua implantação.

2.4 Uma síntese do capítulo

A pretensão deste capítulo consistiu em dois movimentos: de um lado, apresentar as posições da CNI e da ABMES, e de outro, explicitar as tomadas de posição perante a Reforma da Educação Superior. O campo acadêmico da iniciativa privada foi composto por agentes providos de diferentes espécies de capital e interesses, os quais por meio de suas competências específicas disputaram as discussões do Anteprojeto a partir de suas concepções de educação

superior e do mundo social. Conforme Hey (2008), as posições ocupadas pelos pesquisadores determinam o poder dos agentes no espaço da educação superior, e assim o foi nas discussões em torno da reforma.

Procuramos extrair os interesses, os anseios e as estratégias utilizadas pelos agentes privados no ambiente do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior, as quais refletiam o posicionamento da ABMES. É possível apreender que o foco de atuação da ABMES esteve voltado às necessidades de suas mantenedoras. Seu crescimento sempre esteve voltado à melhoria de sua capacidade de formulação e posicionamento político dentro do Estado.

Na percepção de Gabriel Mario Rodrigues, presidente da ABMES e do Fórum, faltava ao governo, a compreensão sobre o que era de fato, uma reforma; o empresário da educação superior recomendou que o MEC se empenhasse na construção de um Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação, em vez de uma reforma universitária que fosse a basilar para as políticas educacionais articuladas ao Projeto de Desenvolvimento Nacional. Impreterivelmente, a recomendação era que se contemplasse no documento, a substancial presença e a indispensável participação do setor privado. Tais ações, simbolicamente integravam um discurso que, além de legitimar o ensino superior privado, fazia com que a ABMES fortalecesse seu reconhecimento ante o campo político de modo a ampliar alianças.

A educação requerida pelos industriais conforme aponta documentos da CNI, indicam para uma educação que se restringia ao que a indústria considerava competências mínimas requeridas para que o trabalhador pudesse realizar suas atividades laborais no chão de fábrica, ou que pudesse satisfatoriamente realizar um treinamento em nível técnico, tecnológico ou profissionalizante (SEKI, 2014). Os referidos aspectos faziam prevalecer uma visão de educação superior atrelada às demandas primárias do campo econômico, em detrimento da formação humana. Ou seja, a política de educação superior deveria ser conduzida ao gosto das necessidades imediatas do mercado.

Em 2004, a CNI enfatizava a ausência de qualidade em parcela das instituições privadas. No ano seguinte, o discurso incentivava a redução da regulação do Estado e adoção de um ideário gerencialista, assim como uma reorientação na função social das instituições públicas e privadas, como estratégia para corrigir possíveis deficiências. Denotavam-se indicativos do setor em tornar-se fornecedor de educação superior e ao mesmo tempo usufruir da estrutura laboratorial das universidades públicas. A questão do financiamento público às instituições privadas se colocava como grande mote de debate, pois usava-se do contingente de matrículas no setor privado para fundamentar seu papel social no processo de expansão de vagas. Na avaliação geral da CNI, tal avanço seria concretizado pela Parceria Público-Privado.

As intervenções dos grupos envolvidos diretamente com as instituições privadas de ensino superior, as tomadas de posição se apresentavam mais contundentes. Nesses espaços, ganhavam visibilidade as intervenções dos experts (intelectuais) que estavam vinculados à ABMES e ao Fórum, isto é, agentes que se utilizavam de seus múltiplos capitais acumulados para interferir no debate e garantir os interesses do campo econômico. Na concepção dos referidos agentes, não era possível uma mera correção da proposição do MEC, pois as versões do Anteprojeto não continham elementos básicos para atender aos desafios da educação superior.

Dentre as principais críticas assinaladas por intelectuais e empresários estavam: a inconstitucionalidade do Anteprojeto; a indicação do seu caráter ideológico e intervencionista, a utilização política de conceitos atinentes às tradições educacionais; o entendimento de que as matérias de ordem educacional e econômica deveriam ser olhadas com mais cuidado para que não se atropelasse o exercício da livre iniciativa no âmbito do ensino superior. Nota-se que para a ABMES, o Estado não deveria interferir no mercado da educação superior, mas apenas regulá-lo minimamente. Para a entidade, a educação deveria conferir uma formação humana, focada no favorecimento e atendimento das demandas do mercado de trabalho e dos estudantes.

Nesse cenário de disputas pelas políticas públicas de educação superior, destaca-se nos discursos de intelectuais da ABMES e entre os empresários, o apelo à ciência jurídica por fundamentos que justificassem e fossem estratégicos para os interesses e as ações da entidade. Com vistas a tornar o seu projeto vitorioso, a ABMES difundia em seus veículos de comunicação, como na Revista Estudos, análises seletivas de parte da Constituição Federal, em defesa da liberdade empresarial na educação, ou análises em que se confrontavam precisamente qual concepção de educação superior se mostrava mais condizente às suas demandas.

A intervenção do expert pode ser percebida quando os agentes mencionam que os rumos da educação superior no Brasil não deveriam ater-se ao sentido ideológico (qual posicionamento não é ideológico?), uma tentativa de imprimir a neutralidade de ciência, acusação feita aos agentes do MEC.

Nas intervenções analisadas são percebidas antinomias entre os especialistas, experts do ensino superior privado (“atentos aos novos tempos”) e especialistas generalista produtores de um discurso em defesa de uma universidade pública (nascida no século XIX, cuja função social estaria desvinculada dos ares da globalização). No campo simbólico, operava-se uma verdadeira cruzada entre uma visão de ensino superior atenta aos desafios dos novos tempos (“desideologizada”) e uma perspectiva obsoleta (“ideologizada”). Para os membros do Fórum, o Anteprojeto do MEC possuía visões idealistas que só faziam sentido em meados do século

XX, quando a universidade de pesquisa era referência, era pública e estatal, pautada na articulação do ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, as elaborações postas pelos representantes do campo econômico (racionalismo de mercado, para Bianchetti) preconizavam que os entraves à livre atuação do setor fossem eliminados, uma vez que o mercado se tornava figura central (BIANCHETTI, 2015). A esse respeito é suficiente pensarmos na pressão pela flexibilização, diferenciação institucional que ocorria no espaço universitário, especialmente após a década de 1990. Ao rememorarmos que muitos intelectuais atuantes no MEC à época agora lideravam os debates em defesa do ensino superior privado, no âmbito da ABMES, apontando que o quadro da educação superior havia se tornado mais ágil, flexível e livre, não havendo sentido para que o governo não percebesse tais transformações. Eram os mesmos que entendiam a universidade de pesquisa tinha custo-aluno elevado ao Estado, que era uma universidade elitista e segregadora.

Essa questão vista de forma global, justificava por exemplo, as intervenções dirigidas aos países periféricos, a exemplo dos documentos orientadores formulados pelos experts do Banco Mundial e da UNESCO. Nela, o racionalismo de mercado tem buscado transformar a universidade em espaço de produtividade e competitividade. Inicialmente, tem-se uma redução e posteriormente se elimina por completo a noção de garantia social. Bianchetti esclarece que a intervenção direta nas esferas estatais, visa nada mais nada menos que “reduzir a quase zero todos os gastos com a gestão social da vida pública. Na prática, isso significa desidratar o papel do Estado [...] de qualquer pretensão de estabelecer políticas de compensação das desigualdades sociais” (BIANCHETTI, 2015, p. 37). Em diálogo com Bourdieu, podemos dizer que esse grupo buscava ocupar e dominar as ações estatais, isto é, a mão direita do Estado estava em pleno funcionamento (BOURDIEU, 1998).

Os integrantes do Fórum defendiam parcerias entre instituições de ensino e o setor produtivo, com vistas a diversificar as fontes de financiamento para as instituições públicas, posição que entendemos conduzir à desresponsabilização do Estado. Contraditoriamente, esse mesmo grupo afirmava que o fortalecimento da pesquisa, no âmbito da universidade privada, estava condicionado a quanto o governo estivesse disposto a investir. Claramente vemos uma inflexão no discurso privado, o qual se via incomodado com o montante de investimento nas instituições públicas e com a intervenção estatal estendida aos seus domínio. Porém, observa Nascimento (2021, p. 96), “a ABMES não gosta, briga, impõe limites, mas quando a aparelhagem estatal ‘injeta’ recursos nas IES privadas via crédito ao estudante, a Associação

não tem mais problema com a sociedade política”. Em outros termos, uma evidenciação nítida dos interesses empresariais nos recursos públicos.

Outro elemento verificado, na disputa em torno do Anteprojeto, foi a presença e atuação no interior da ABMES e do Fórum, de Simon Schwartzman, Maria Helena Guimarães de Castro e Cláudio de Moura Castro. Os referidos pesquisadores pertenciam à elite política brasileira na década de 1990, que no espaço acadêmico brasileiro ocupavam posição dominante, sendo na expressão de Ana Paula Hey (2008b), uma espécie de deuses no campo. Esse fator, somado ao conjunto de disposições disponíveis, seguramente contribuiu para propugnar a concepção de educação superior que deveria prevalecer no Anteprojeto, aos olhos e interesses da iniciativa privada. Tais entidades transformaram esses agentes ou eles se converteram em verdadeiros intelectuais de um grupo heterogêneo de educação superior, mas que almejava uma legislação que ampliasse sua presença nesse setor. Aqui se opera o sentido simbólico do intelectual, aquele que é detentor de forte concentração de capital, utilizando-se disso, conscientemente ou não, para legitimar determinadas posições ideológicas. São agentes que fizeram suas carreiras no espaço universitário - com trânsito em outros campos sociais - comprometidos com um projeto que estava vinculado aos interesses dos principais empresários do ensino superior. Sublinhamos que se tratava de um discurso que se posicionava como competente, legítimo, uma vez que era enunciado por pesquisadores da área do ensino superior. Em nome disso, disputava-se a melhor definição das questões de financiamento, livre iniciativa, abertura de mercados, internacionalização, função social da universidade, etc.

Essa disputa ganhava contornos mais precisos nas ações da Revista Estudos, em que foram publicados o Anteprojeto de Lei da Educação Superior, as Proposições do Fórum da Livre Iniciativa na Educação Superior ao Anteprojeto e o conjunto de reflexões produzidas pelos experts alinhados ao ensino superior privado. Guardadas as divergências internas, como vimos, tratava-se de uma cruzada em defesa de uma educação superior moderna, atrelada às demandas de seu tempo, comprometida com a modernização e o desenvolvimento do Brasil, alicerçada na ideia de aumentar o número de acesso de jovens ao ensino superior e bem prepará-los para potencializar a produção econômica. Esse objetivo seria alcançado por meio da garantia do livre mercado em educação, de financiamento público às instituições privadas, de internacionalização. Esse grupo dizia que tal visão dicotomizava com a concepção excessivamente estatizante da proposta do MEC. Nesse aspecto, o grupo ligado à ABMES preconizava a manutenção da ação do Estado no âmbito da educação superior, mas nos termos do que se cunharia “Parceria Público-Privada”, em que os recursos financeiros seriam distribuídos entre as IES públicas e as instituições privadas. À retórica de uma ideia de

universidade moderna continham as premissas de educação superior como estratégia de modernização e desenvolvimento do Brasil, assim como de um mercado de investimento promissor, cujo fim consistia em diminuir o tamanho do investimento público nas universidades federais e aumentar a distribuição de recursos públicos nas instituições privadas.

Diante do exposto, entre 2003 e 2006, a ABMES e o Fórum atuaram no sentido de realizar ações estratégicas para intervir no Anteprojeto da reforma universitária. Entretanto, a vinculação realizada com o grupo de experts, o trabalho realizado por eles, por suas associadas atuantes em todo o território brasileiro, garantiu legitimidade ao setor e mostrou sua grande capacidade de mobilização. Os anos vindouros se mostrariam ainda mais profícuos para a educação superior privada no que tange a exercer forte pressão junto aos órgãos estatais. Nessa direção, destacamos que em 2007, houve a instalação da Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior, coordenada pelo líder da ABMES e do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), deputado federal João Matos (PMDB-SC)¹⁰⁶. Ressalta-se que até os nossos dias, a ABMES e o Fórum¹⁰⁷ realizam embates com o governo acerca de pontos fulcrais para a Associação, quais sejam, financiamento e a avaliação.

Esse movimento indica a quase absoluta interpenetração entre o universo da educação superior e o universo do dinheiro. Pierre Bourdieu (1996a, p. 384) fez esse alerta ao final do livro “As regras da arte”, ao dizer que “as ameaças sobre a autonomia resultam da interpenetração cada vez maior entre o mundo da arte e o mundo do dinheiro”. De modo semelhante, podemos dizer que esse grupo, via experts, opera uma verdadeira dissimulação de seus interesses à medida que atrela sua visão de educação superior ao que existiria de mais atual nos debates contemporâneos. Ao deslegitimar um discurso que remetia à figura do intelectual

¹⁰⁶ A Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior reunia deputados e senadores de vários partidos, e tinha como objetivos: a proposição de medidas para o desenvolvimento do ensino superior privado; a difusão de informações sobre esse segmento junto ao Executivo e ao Legislativo; o acompanhamento da legislação vigente; a proposição de melhorias na política para a educação superior e o encaminhamento de propostas relacionadas à legislação do ensino superior. Integravam a Frente os seguintes parlamentares: Álvaro Dias (PSDB-PR), Ângela Amin (PP-SC), Antonio Carlos Biffi (PT-MS), Ariosto Holanda (PSB-CE), Átila Lira (PSB-PI), Bonifácio de Andrada (PSDB-MG), Cristovam Buarque (PDT-DF), Delcídio Amaral (PT-MS), Elcione Barbalho (PMDB-PA), Fernando Coruja (PPS-SC), Frank Aguiar (PTB-SP), Gastão Vieira (PMDB-MA), Gustavo Fruet (PSD-PR), João Matos (PMDB-SC), Jorginho Maluly (DEM-SP), José Carlos Aleluia (DEM-BA), Kátia Abreu (DEM-TO), Lobbe Neto (PSDB-SP), Márcio França (PSB-SP), Marisa Serrano (PSDB-MS), Mauricio Rands (PT-PE), Mendes Ribeiro (PMDB-RS), Onixy Lorenzoni (DEM-RS), Osmar Serraglio (PMDB-PR), Paulo Renato Sousa (PSDB-SP), Prof. Sétimo (PMDB-MA), Renato Casagrande (PSB-ES), Sérgio Zambiasi (PTB-RS), Severiano Alves (PDT-BA), Solange Amaral (DEM-RJ), Valdir Maranhão (PP-MA), Valter Pereira (PMDB-MS), Vanderlei Macris (PSDB-SP) e Wellington Salgado (PMDB-MG) (NASCIMENTO, 2021, p. 114).

¹⁰⁷ Posteriormente, este Fórum passou a se chamar Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Não encontrados dados referentes aos motivos que levaram à mudança na denominação do Fórum. Porém, o endereço e o telefone de ambas as organizações são os mesmos.

total, classificando-o como ideológico, o grupo da ABMES efetua uma desclassificação de um tipo de intelectual, isto é, a exclusão de artistas, escritores e cientistas do debate público, assim como a afirmação do expert, nos termos de Bourdieu (1996a, p. 385), do “epistemocrata”, do “nucleocrata”.

3 AS TOMADAS DE POSIÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA ANPED

O escopo deste capítulo é indicar as tomadas de posição dos agentes do Grupo de Trabalho Política da Educação Superior (GT11), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em relação à reforma universitária proposta pelo MEC e às ideias defendidas pela ABMES. A ANPEd é composta por 23 (vinte e três) Grupos de Trabalho (GT's), dentre os quais encontra-se o GT11, o qual é formado por um grupo de pesquisadores voltados a discutir a política de educação superior. Este capítulo apresenta reflexões do grupo em relação a aspectos que deveriam informar uma reforma universitária e posicionamentos sobre a proposta apresentada pelo governo.

A estrutura da seção inicia-se com elementos históricos da formação da ANPEd, dando ênfase à constituição do GT11. Na sequência, apresentamos a organização estrutural da ANPEd e da formação do GT11, na tentativa de indicar os posicionamentos e a compreensão emanada pelos pesquisadores da ANPEd, especialmente pelo referido GT, a respeito da educação superior, da reforma universitária e dos elementos constitutivos do Anteprojeto apresentado pelo governo. Os referidos posicionamentos são identificados em documentos, notas públicas, artigos publicados em anais, em coletânea e na RBE, entre os anos 2003 e 2006.

3.1 A formação do grupo da ANPEd: origens sociais e institucionais

A história da ANPEd remete ao ano de 1978, quando a Associação inicia sua atuação em defesa da universalização e do desenvolvimento da educação no país¹⁰⁸. Desde então, foi se desenvolvendo e consolidando uma prática acadêmico-científica voltada ao fomento da pesquisa em educação, dos programas de pós-graduação, por meio do debate entre seus pesquisadores. Em busca do propósito de universalização da educação, no âmbito da ANPEd, iniciaram-se as reuniões anuais que ocorrem nacional e regionalmente. A primeira Reunião Científica Nacional da ANPEd ocorreu, em 1978, na Universidade Federal do Ceará, na cidade de Fortaleza.

¹⁰⁸ Inicialmente, a criação da ANPEd foi motivada pela CAPES, em 1976. Os coordenadores dos programas de mestrado da UFC, UFPe, UFRJ, UFMG, UFF, UFSCar, UFBa, UnB, UFRGS, PUC-RS, PUCRJ e FGV-IESAE reuniram-se no Rio de Janeiro para discutir as bases para a organização, funções e funcionamento da associação. Em 1977, os coordenadores das instituições fluminenses, constituídos em um grupo de trabalho, prepararam o Anteprojeto de estatuto para a ANPEd e o encaminharam para a CAPES, que o deixou hibernando até 1978, quando foi organizada uma reunião com 33 representantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação para a organização da Associação, sendo eleita a primeira diretoria que teve como presidente o professor Jacques Velloso (UnB), como vice-presidente Newton Von Zuben (UNICAMP), como secretária-geral e secretária-adjunta, respectivamente, Julieta Calazans e Célia Lúcia Castro (CARVALHO, 2001).

De acordo com a tese de Vera Maria Pereira de Miranda Henriques (1998), no período de criação da ANPEd, expressava-se um conjunto de confluências educacionais e políticas dimensionadas por dois fatores. Por um lado, coincidia com o término da expansão dos cursos de mestrado na área, e por outro

[...] se colocava em vigência o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG 1975-1980) do país. A partir dele, o processo de expansão da pós-graduação, até então estabelecido sem planejamento, deveria se tornar objeto de planejamento estatal, sendo a PG considerada como sub-sistema do sistema universitário e, este, parte do sistema educacional como um todo. [...] a pós-graduação e, por extensão, também a pesquisa assumiram, assim, a condição de parte subordinada a uma política educacional gerida pelo Estado. O diálogo travado entre ANPEd e Estado brasileiro passava, portanto, pela determinação política daquele momento (HENRIQUES, 1998, p. v).

O nascimento da ANPEd esteve atrelado à CAPES, haja vista no período ter sido implantado o programa de avaliação da pós-graduação no país. A ANPEd foi pioneira na área a realizar a mediação entre os programas de pós-graduação com as agências de fomento. Porém, o fato de ser compreendida como parte do sistema educacional poderia ocasionar certa subordinação à política educacional do Estado, um diálogo que nascia e, por conseguinte, era marcado por desafios e contradições.

A criação da ANPEd possibilitou a comunicação e o intercâmbio entre os Programas de Pós-Graduação em Educação, pesquisadores e agências. Desde então, passaram a ser organizados fóruns que visavam estimular e promover a produção científica, a disseminação do conhecimento e da pós-graduação em educação no país. Há mais de quatro décadas de sua criação, a ANPEd tem buscado qualificar sua produção científica e se apresenta como um espaço de intervenção intelectual (política), o que remete à discussão de Sapiro (2012).

Ferraro (2005) define como memórias vivas da ANPEd, alguns depoimentos de pesquisadores que tiveram papel fundamental no processo de sua criação; é o caso da professora Maria Julieta Costa Calazans¹⁰⁹, que ao rememorar a origem das associações nacionais de pós-graduação, apesar de não se constituírem em instrumentos das políticas do Estado, nasceram sob o patrocínio delas. Outro depoimento que ilustra parte da história da Associação, e que nos permite entender algum gesto de autonomia no âmbito da ANPEd, é relatado pelo seu primeiro

¹⁰⁹ Graduada em Serviço Social (UFRN), com especializações em *Community Development* no Tennessee, em *Desarrollo de La Comunidad Latinoamerica* no México, em Política Internacional do Trabalho em Paris, em Aperfeiçoamento Sindical, em Planejamento Agrícola, em Israel e em *Planification* pela ONU. Com Doutorado em *Science Economiques Et Sociales III Eme Cycle* pela *École Pratique Des Hautes Études de la Vie Section*, em Sorbone (França).

presidente, o professor Jacques Velloso¹¹⁰, que aponta como marco importante na vida da Associação, o rompimento do convênio com a CAPES, o qual visava uma avaliação da pós-graduação (FERRARO, 2005).

No âmbito da Associação, as reuniões anuais constituem-se em espaços de formação continuada e debate científico entre professores e pesquisadores da área. Em reunião anual, no ano de 2005, na palestra de abertura realizada pelo pesquisador francês Bernard Charlot, o conferencista, ao referir-se a ANPEd destacou que a associação possuía a “audácia e as ambições da juventude, aliadas a uma certa maturidade própria da idade adulta [...] boa idade para lançar-se, de forma racional, em um empreendimento um tanto ou quanto ousado” (CHARLOT, 2006, p. 18). As qualidades, mencionadas pelo conferencista, chancelam uma identidade para que a associação viesse a se tornar uma referência no cenário nacional e internacional na produção e divulgação de conhecimentos em educação, bem como na delimitação da educação como um campo específico.

A ANPEd constitui-se numa associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Dentre suas finalidades está o desenvolvimento da ciência na área da educação, assentada nos princípios democráticos, de liberdade e justiça social. Seu estatuto, datado de 23 de outubro de 2012 (ANPED, 2012) prevê a promoção e consolidação da pós-graduação em educação e o estímulo a novas experiências; fomento à pesquisa científica, bem como sua difusão e intercâmbio de modo a responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino básico e superior; incentivo à participação das comunidades acadêmicas, científicas e de professores no campo de formulação e desenvolvimento das políticas educacionais para o país (ANPED, 2012).

A Associação está configurada por um grupo de associados individuais e institucionais¹¹¹, sendo os primeiros compostos por professores e estudantes vinculados a programas de pós-graduação que pesquisam no universo da educação, e os institucionais

¹¹⁰ Integrante fundador do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior, da Universidade de Brasília (NESUB/UNB). De natureza multidisciplinar, o grupo foi criado em 1995, sendo seus pesquisadores: Jacques Velloso, Virgílio Alvarez Aragón, Benício Schmidt, Carlos Benedito Martins, Fernanda Sobral, Michelângelo Trigueiro, João Cláudio Todorov, Lia Machado e Ricardo Martins. Suas atividades prioritárias voltaram-se a análise e a comparação do sistema de ensino superior brasileiro, tais como, diversificação, autonomia, avaliação, gestão e privatização (HEY, 2008a).

¹¹¹ Parceiros da ANPEd: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE); Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO); Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) associação privada, com sede na Reitoria da Universidade; *World Education Research Association* (WERA) associação global das principais associações de pesquisa dedicadas a promover a pesquisa em educação como um campo científico e acadêmico (ANPED, 2021).

compostos por programas de pós-graduação *stricto sensu*. Em sua estrutura organizacional, a ANPEd conta com uma direção¹¹² e um conselho fiscal para condução da gestão.

Dois fóruns congregam a estrutura da ANPEd: o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), instância de organização dos sócios institucionais, cujo papel estaria em articular diretrizes para o desenvolvimento dos programas e analisar os procedimentos de avaliação e políticas na área; e o Fórum de Editores de Periódicos da área de Educação (FEPAE), voltado à qualificação permanente da produção intelectual e ao intercâmbio entre editores de periódicos de educação.

De acordo com Henriques (1998), após a criação Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, evidenciou-se na ANPEd, uma mudança hierárquica em suas ações. O referido Fórum assumiu uma posição de destaque e foram reordenadas as estratégias de encaminhamentos, tais como, o elo de contato entre coordenadores e a produção de conhecimento sobre políticas educacionais, o veículo de monitoramento das agências e as formas de encaminhamentos relativos a reivindicações.

Para Henriques (1998), a ANPEd deslocou sua prioridade em relação ao Estado, uma vez que a disputa,

por autoridade científica representada pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, isto é, pela diversidade de distribuição de capital específico objetivado nas diferentes áreas de pesquisa nos Programas de PG-EDU é que são estabelecidos os parâmetros de capacidade técnica e do poder social [...] proporcionando-lhe assim reconhecimento e consagração (HENRIQUES, 1998, p. 175).

Dada a busca pela autoafirmação do campo educacional, bem como as determinações oriundas das relações de forças internas, originaram-se no âmbito da Associação, disputas acadêmicas por autoridade científica entre os pares. Nesse sentido, Hey (2008b) esclarece que espaços de lutas representam espaços de poder, uma vez que “os pesquisadores são dotados de diferentes espécies de capital que lhe conferem a probabilidade de lutar pelo poder” (HEY, 2008b, p. 54).

As disputas internas na ANPEd geraram um deslocamento de sua ação externa em relação ao Estado. Henriques (2008) reporta que a ideia de autonomia, de amplamente pleiteada na Associação, tornou-se prática, predominantemente discursiva. Segundo Henriques (2008), a ANPEd primeiramente necessitava fortalecer-se

¹¹² Diretoria: Presidente(a) e cinco Vice-Presidentes(as) representantes de cada uma das cinco regiões brasileiras; Primeiro(a) e segundo (a) Secretários(as) - Diretor(a) Financeiro(a) (ANPEd, 2021).

enquanto espaço de lutas (internas e externas) [...] firmando-se no campo científico em uma posição que lhe permita ser percebido, reconhecido e legitimado [...] através da intensificação da luta entre pares concorrentes por onde se dá o princípio de diferenciação do campo educacional em relação aos demais campos de produção científica, foi observada, portanto, a possibilidade de a ANPED e o próprio campo educacional disporem de poder para definirem as regras de sua produção e os critérios de avaliação de seus produtos estando assim, abertos para retraduzirem as determinações externas consoantes seus princípios de funcionamento, sob uma postura autônoma (HENRIQUES, 1998, p. 175-176).

O autor observa que a forma para que o campo educacional e a ANPED adquirissem poder para definir regras na área se daria mediante produção científica consistente e pela conquista de autonomia. Tal contexto confirma que a delimitação de poder no espaço da educação superior e da pós-graduação em educação no Brasil é representada por um campo de forças e disputas. No final da década de 1990, a ANPED enfrentava o desafio de adquirir afirmação no campo científico, e de perseguir um posicionamento autônomo nas disputas acadêmicas e políticas relativas à educação.

À medida que foi se estruturando, a Associação passou a contar com Comitê Científico, um grupo de pesquisadores eleitos pelos GT's, cuja responsabilidade seria avaliar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos nas reuniões nacionais promovidas pela ANPED. Os Grupos de Trabalho também compõem a estrutura da ANPED e configuram uma instância de aglutinação e socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação, com vistas a fundamentar tomadas de posição coletivas acerca das demandas que representam (ANPED, 2021).

A publicização dos trabalhos acadêmicos, produzidos no âmbito da Associação, acontece em fóruns, nos quais se promovem intercâmbios e trocas entre os pesquisadores acerca de objetos de investigação e questões teórico-metodológicas. A pesquisadora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero¹¹³, uma das organizadoras do GT11, informa que os GT's da ANPED foram instituídos em março de 1981, inicialmente, compondo 8 (oito) Grupos de Trabalho, constituindo-se como as primeiras bases de sustentação da entidade. Atualmente, a ANPED conta com 23 (vinte e três) GT's, divididos por diversos temas que gravitam em torno da Educação, conforme listados a seguir.

GT02 - História da Educação
GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT04 - Didática
GT05 - Estado e Política Educacional
GT06 - Educação Popular

¹¹³ Sob o título "O GT de política de educação superior: anotações para um debate". Síntese redigida a partir do texto "O GT de educação superior: trajetória e perspectivas", apresentado na Reunião Anual da ANPED, em 1998 (FÁVERO, 2002).

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos
 GT08 - Formação de Professores
 GT09 - Trabalho e Educação
 GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita
GT11 - Política da Educação Superior
 GT12 - Currículo
 GT13 - Educação Fundamental
 GT14 - Sociologia da Educação
 GT15 - Educação Especial
 GT16 - Educação e Comunicação
 GT17 - Filosofia da Educação
 GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas
 GT19 - Educação Matemática
 GT20 - Psicologia da Educação
 GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais
 GT22 - Educação Ambiental
 GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação
 GT24 - Educação e Arte (ANPED, 2021, grifo nosso).

Nota-se que a composição dos GT's contempla as políticas educacionais no âmbito do Estado, diversas áreas do conhecimento, níveis e modalidades da educação e demandas sociais, como da diversidade e do meio ambiente. Tendo em vista nosso objeto situar-se no campo de políticas educacionais para educação superior, miramos nossa lente nas ações do Grupo de Trabalho Política da Educação Superior (GT11 da ANPEd). A escolha por este fórum de discussão se explica por constituir-se em espaço privilegiado de discussões voltadas à política do ensino superior, sem considerar que seja o único espaço de intervenção intelectual e produção acadêmica. Não obstante, privilegiamos este *locus* neste capítulo da tese.

Os GT's da ANPEd foram criados como forma de se promover intercâmbios e debates sobre objetos de investigação e questões metodológicas entre pesquisadores que se interessavam por temas comuns. Dentre os primeiros grupos criados na ANPEd está o GT11, que inicialmente foi coordenado pelos pesquisadores Laura da Veiga¹¹⁴ e Neidson Rodrigues¹¹⁵. A primeira reunião do grupo ocorreu na 5ª Reunião Anual da ANPED, em 1982, e teve como propósito a organização de um painel para a 2ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a produção de um documento no qual o GT se posicionaria a respeito de questões educacionais em discussão no país.

Na década de 1980, em relação à reforma estrutural da universidade, Fávero (2002) informa que o GT11, assim como outros setores da sociedade civil, possuía posição diferente a do MEC. Em 1983, evidenciou-se no interior do grupo, a existência de duas linhas de pensamento e direcionamento dos trabalhos, visto que na 6ª Reunião tentou-se centrar os

¹¹⁴ Graduada em Ciências Sociais pela UFMG, mestre em Ciência Política pela mesma universidade e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação por *Stanford University*.

¹¹⁵ Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo, mestre em Filosofia pela mesma universidade, doutorado em Educação pela PUC/SP e pós-doutorado pela *University of London*.

trabalhos para questões de política de educação superior. Entretanto, devido a divergências de posicionamentos, não se definiu uma precisa identidade do GT. Na ocasião foi debatida inclusive a relevância de continuidade do grupo. De acordo com Fávero (2002), o descontentamento e a problemática em relação à composição dos Grupos de Trabalho e a seu objeto de trabalho não afetavam apenas o GT11, mas a ANPEd como um todo. Na busca por identidade, Fávero (2002) destaca que os membros do grupo decidem centrar a atuação do GT em questões relativas à política de ensino superior.

Aqui fica explícito que a história da ANPEd e do GT11, enquanto espaços de produção de conhecimento na área da educação e da educação superior (campo acadêmico para nós), constitui-se socialmente carregado de relações concorrenciais entre os pesquisadores pelo estabelecimento do monopólio sobre os interesses que estão em jogo (BOURDIEU, 1976). Especificamente no cenário de constituição do GT11, o que estava em jogo era a imposição de discursos sobre a educação superior, tal como Hey (2008b) chama de tomadas de posição válidas academicamente, as quais podem visar a conservação ou a transformação.

Após três anos (na 9ª Reunião), decidiu-se pela continuidade do GT11 e foram definidas duas linhas de atuação em seu interior, uma voltada para a problemática do ensino superior e a outra para questões de métodos e técnicas de ensino. Na 10ª Reunião Anual, em 1987, os trabalhos foram direcionados a tratar questões ligadas à educação superior, à universidade na nova Carta Constitucional e ao movimento da reforma universitária. Fávero e Segenreich (2001) relatam que, após 1987, temas que se referem ao Estado e à gestão sobre a universidade, política de educação superior, funções da universidade, autonomia universitária, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, magistério e qualificação docente, avaliação, produção e apropriação do conhecimento na universidade, tornaram-se discussões recorrentes no GT.

Em 1994, já em sua 17ª Reunião, o Grupo optou por mudar sua designação de **política de ensino superior** para **política de educação superior**, ou seja, uma ampliação na concepção de ensino, permitindo a participação de pesquisadores latino-americanos. A presença do GT11 é registrada em momentos de importantes discussões sobre a educação no país. Por intermédio da ANPEd, na década de 1990, foram enviadas ao relator do primeiro Projeto da LDB¹¹⁶ na Câmara, deputado Jorge Hage, recomendações e propostas direcionadas à nova lei da educação. As referidas sugestões, incorporadas pelo relator, diziam respeito à autonomia universitária, gestão democrática, instituições de ensino superior públicas, carreira docente e pós-graduação.

¹¹⁶ Projeto de LDB resultante do movimento intelectual e social, porém, em seu processo de tramitação no Congresso Nacional foi substituído pelo projeto do governo nominado Darcy Ribeiro.

Ainda, no âmbito da ANPEd, com a finalidade de promover o aperfeiçoamento e o debate sobre educação, são realizadas a cada 2 (dois) anos, as reuniões nacionais, cujo público-alvo são professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área da educação, com o propósito de divulgar a produção científica na área. Como forma de se realizar discussões de forma mais descentralizada, de modo a contemplar públicos mais regionalizados, os quais não seriam contemplados com discussões promovidas nas reuniões nacionais, adotou-se no âmbito da ANPEd, as Reuniões Científicas Regionais. As referidas reuniões ocorrem nas 5 (cinco) regiões geográficas do país, realizam-se a cada 2 (dois) anos e intercalam-se ao ano da reunião nacional. A realização destas reuniões é de responsabilidade dos Fóruns Regionais de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e da Diretoria da ANPEd.

Ante a necessidade de levantamento e avaliação dos estudos sobre a produção científica em educação superior, em maio de 1995, o GT11 elaborou um projeto integrado de pesquisa aprovado pelo CNPq. Em 1996, a pesquisa iniciava no âmbito do GT com a participação de pesquisadores de nove universidades, a saber: UFGRS, UERJ, UFF, UNIMEP, UNICAMP, UFMG, UFAL e UFPA; a USP ingressou após 1997.

A pesquisa de Fávero (2002), com base em análise de documentos e depoimentos de membros do GT11, evidenciou o crescimento do grupo nas discussões da ANPEd, o que consolidaria sua presença na entidade, mesmo ante disputas e desafios. Dentre estes, o reduzido número de membros efetivos que se debruçavam na temática política da educação superior. Em contrapartida, o projeto de pesquisa integrado contribuiu para superar as dificuldades e se tornou o eixo articulador da produção do grupo, bem como para se delinearem “possíveis encaminhamentos de propostas sobre políticas de educação superior no país” (FÁVERO, 2002, p. 124).

Na visão da pesquisadora,

se o GT quer avançar e se institucionalizar como espaço de debate responsável a respeito da temática que lhe é específica, deve não apenas acompanhar o que está sendo publicado nessa linha, mas também apresentar produção consistente, como também, acompanhar projetos e estudos desenvolvidos por seus membros, discutindo seus resultados [...] sobretudo nos países latino-americanos, com vistas a ampliar os horizontes da reflexão e da pesquisa (FÁVERO, 2002, p. 124).

A pesquisadora apontou como estratégia para que o GT11 alçasse um *status* de maior importância no campo da educação superior, de modo a aumentar seu protagonismo na área ao ponto de se fazer ouvido, fazia-se necessário que a produção alcançasse maior intensidade, acrescida de maior número de encontros de trabalho entre as reuniões anuais da Associação,

bem como a criação de outros espaços para que se avançasse no escopo e na coesão de seus posicionamentos (FÁVERO, 2002).

Paralelamente aos desafios encontrados pelo GT11, para sua inserção positiva no campo de produção acadêmica em educação superior, Hey (2008b) identifica nesse *locus* de relações e produção de conhecimento científico legítimo reconhecido socialmente, o estabelecimento de um jogo entre os agentes. Esse jogo é engendrado a partir de conflitos entre os pares (pesquisadores e grupos de pesquisadores) que assumem contornos específicos, conforme a problemática em questão. A dinâmica nesse *locus* opera em uma busca constante por reconhecimento universitário, ou seja, para “assegurar ao seu grupo uma vantagem posicional face aos concorrentes reais e potenciais” (HEY, 2008b, p. 135). Como observado, a busca por reconhecimento e visibilidade no universo acadêmico, ocorre pela existência de uma distinção entre pesquisadores e grupos de pesquisadores, os quais, a partir de seus capitais, podem se situar na posição dominante ou dominada.

Conforme Hey (2008b), a estratégia de formação de grupos se insere na tomada de posição dos agentes comandada pela posição destes no espaço acadêmico. Tal como a posição do pesquisador determina as chances de sucesso na tarefa de impor legitimidade no espaço acadêmico, a posição ocupada pelos grupos de pesquisadores determina suas chances de sucesso na tarefa de impor legitimidade no espaço social. A pesquisadora identifica que, entre a década de 1980 até 2002, o espaço de produção acadêmica na área da educação superior foi representado por pesquisadores que influenciaram a circulação de produtos nas associações de pós-graduação e pesquisa.

Nossa pesquisa privilegia os posicionamentos que possuíam os pesquisadores do GT11 e da ABMES na disputa pela imposição de suas visões legítimas na versão final do Anteprojeto. Ressalta-se que embora a ABMES, não se constituísse em grupo de pesquisa na área da educação superior, em seu favor atuavam pesquisadores da área, detentores de elevado prestígio científico, os quais estavam diretamente ligados, tanto ao grupo dominante na área de produção acadêmica de educação superior com forte atuação no NUPES, como ao grupo de poder político emergente na década de 1990, em geral, pesquisadores oriundos da área da Ciências Sociais.

Entretanto, com a clara intenção de fazer oposição às ideias e estudos promovidos pelo grupo dominante mencionado, no final da década de 1990, surgiram o Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior (CIPEDS) na UFRGS, sob a liderança de Héglio Trindade e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES)

na UNIMEP, sob a liderança de Valdemar Sguissardi. Os referidos grupos se destacaram pelo fato de trazer em seu escopo o estudo de temáticas

que talvez pudessem competir com aquelas desenvolvidas pelo NUPES, justamente por serem de uma mesma natureza [...]. A cronologia da formação destes grupos e dos temas por eles desenvolvidos evidencia a gênese para o estabelecimento de uma agenda em educação superior no campo acadêmico (HEY, 2008b, p. 135).

Nota-se que a participação em grupos de pesquisa e em associações de pós-graduação representou para alguns pesquisadores uma possibilidade de fortalecimento, assim como de legitimação de suas temáticas, principalmente após 2004. No entanto, o fato de os grupos operarem em constantes disputas pela imposição de um padrão de pesquisa em torno de suas próprias concepções, em grande medida, no espaço de produção em educação superior, os grupos constituídos por pesquisadores oriundos do campo da educação são considerados dominados. Estes grupos assumem e evidenciam suas posições contrárias às do grupo dominante, visto que não se alinham com os princípios que fundamentaram as políticas públicas gestadas por pesquisadores ligados ao NUPES, postas em prática na década de 1990.

Destarte, tais posições são identificadas entre pesquisadores do GT11 da ANPEd. Apesar que para Hey (2008b),

a lógica dos pesquisadores - que envolve vários grupos de pesquisa - não supera o nexos já imposto pelo grupo dominante, o que torna a tentativa de inversão do jogo pelo poder do espaço, ou melhor, pelo poder da determinação das políticas públicas para o setor, sem possibilidades reais de êxito (HEY, 2008b, p. 47).

A evidenciação da autora está relacionada ao fato de a área da educação no Brasil ter se constituído na condição de baixo clero em relação às Ciências Sociais¹¹⁷. Para Hey (2008b), a referida diferenciação é historicamente arbitrária, porém, justificada pela criação superficial de faculdades de educação nas universidades, de formação recente dessas faculdades e recrutamento de docentes de diversos campos disciplinares, somada à natureza social da atividade educacional estar relacionada à atuação em movimentos sociais de cunho político.

O exposto até aqui nos fornece pistas para formulação de uma ideia de resposta aos questionamentos postos no decorrer da tese. Nesse processo, indicamos alguns elementos para

¹¹⁷ No contexto da reforma universitária de 1968. Em se tratando de diferenciação entre áreas do conhecimento, ressalta-se que tal situação permanece. As chamadas ciências duras em razão de produzirem pesquisa tecnológica, inovação, que se traduz em rentabilidade, dispõem de maior valorização em órgãos como o CNPq. Por sua vez, as chamadas áreas brandas (Ciências Sociais/Humanidades) em sendo campos de críticas, e não rentáveis ao mercado, enfrentam situações de quase esquecimento pelo atual Modelo CAPES de Avaliação.

compreensão da dupla dimensão da ANPEd (interesse acadêmico e interesse político), o que nos permite observar as atividades do GT11 no contexto da reforma da educação superior.

3.1.1 A composição da direção do GT Política da Educação Superior (2003-2006)

A ANPEd integra um conjunto amplo de pesquisadores da área da Educação, distribuídos nos diferentes grupos de trabalho que articulam e refletem acerca das demandas no campo da educação. O GT11 constitui-se num grupo de trabalho, cujas proposições de discussões se vinculam às políticas da educação superior. A seleção dos nomes a seguir considerou a atuação de pesquisadores que coordenaram o GT11 e as mesas de trabalho que protagonizaram as discussões da reforma universitária e do Anteprojeto nas reuniões da ANPEd, entre 2003 e 2006. A seguir, o Quadro 9 apresenta as características dos respectivos pesquisadores:

QUADRO 9 - Coordenadores dos espaços de discussão sobre a reforma universitária no âmbito do GT11 entre 2003 e 2006

(continua)

Nome	Formação - Origens institucionais - Experiência profissional no período 2003 e 2006 ¹¹⁸ .	Atuação no GT11 e na ANPEd (2003-2006)
Deise Mancebo (UERJ)	Graduação e Mestrado em Psicologia (UFRJ), Doutorado em Educação (PUC-SP). Pós-Doutorado em Psicologia (USP). Professora na UFRJ desde 1998. Atuante no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UFRJ. Coordenadora do Conselho Científico da ANPEd. Integrante da Rede Universitas/Br. Líder no Grupo de Pesquisa do CNPQ - Educação Superior. Orientador de doutorado: Afonso Carlos Marques dos Santos.	- Coordenadora do GT11 (Biênio 2003/2004); - Coordenou o Minicurso: “Tendências e perspectivas das políticas educativas recentes” na 26ª Reunião Anual (2003); - Coordenou a Sessão Especial sobre Expansão da Educação Superior na 27ª Reunião Anual (2004) que reuniu pesquisadores dos GT’s 05 ¹¹⁹ , 11 e 14.
Joao dos Reis Silva Júnior (UFSCar)	Graduação em Engenharia (USP). Mestrado em Administração (PUC-SP). Doutorado em História e Filosofia da Educação (PUC-SP). Pós-Doutorado em Sociologia Política (UNICAMP). Professor vinculado a UFSCar. Pesquisador visitante na Fundação Carlos Chagas entre 1997 e 2001. Coordenador adjunto do projeto de pesquisa da Rede Universitas/Br. “Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção”. Membro do Comitê Assessoramento de Educação do CNPq. Orientador de doutorado: Vitor Henrique Paro (1992).	- Coordenador do GT11 (Biênio 2005/2006); - Coordenou o Minicurso: “Lei de Inovação Tecnológica: incentivo ou comercialização do conhecimento?”, 26ª Reunião Anual; - Coordenou o Debate sobre a Reforma Universitária na 27ª Reunião Anual; - Foi expositor na Sessão Especial da 27ª Reunião Anual, que reuniu os GT’s 05, 11 e 14, nominada: “Gestão e autonomia da educação superior”.

¹¹⁸ Os dados referentes às origens institucionais e experiência profissional dizem respeito ao período (2003-2006).

¹¹⁹ GT05 (Estado e Política Educacional) - GT14 (Sociologia da Educação).

QUADRO 9 - Coordenadores dos espaços de discussão sobre a reforma universitária no âmbito do GT11 entre 2003 e 2006

(continuação)

Nome	Formação - Origens institucionais - Experiência profissional no período 2003 e 2006 ¹²⁰ .	Atuação no GT11 e na ANPED (2003-2006)
João Ferreira de Oliveira (UFG)	Graduação em Pedagogia - UFG. Mestrado em Educação pela UFG. Doutorado em Educação (USP). Pós-doutorado em Educação - USP. Professor Titular da UFG. Coordenou a rede de pesquisa Universitas/Br. Experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando nos temas: políticas e gestão da educação superior; gestão escolar; formação e profissionalização docente. Orientador de doutorado: Afrânio Mendes Catani (2000).	<ul style="list-style-type: none"> - Vice-Coordenador do GT11 (Biênio 2005/2006); - Coordenador do GT11 (2006/); - Coordenou o Minicurso: “Modelos de educação superior: análises comparativas e organismos internacionais” na 26ª Reunião Anual; - Apresentou o trabalho intitulado: “Educação superior” na 26ª Reunião Anual; - Coordenou a mesa, Temas sobre a reforma da educação superior, Educação a Distância e PDI, na 27ª Reunião Anual.
Stela Maria Meneghel (FURB)	Graduação em Letras (UNICAMP). Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-Doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO. Professora no PPGE da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC). Em 2003, colaborou na elaboração do SINAES e na Assessoria Técnica da CONAES. Integrou a Comissão de Implantação da UNILA. Suas publicações são voltadas à avaliação, perfil e desempenho de estudantes de educação superior, gestão acadêmica. Orientador de doutorado: José Dias Sobrinho (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Vice-Coordenadora GT11 (2006); - Apresentou o trabalho nominado: “Educação superior à distância: políticas públicas e realidades institucionais”, na 26ª Reunião Anual.
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)	Graduação em Ciências Sociais pela UFMG. Mestre em Sociologia pela UNB, em Educação pelo IESAE da FGV-RJ. Doutora em Educação pela UFRJ. No período das discussões da reforma foi Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG. Possui pesquisas na área de Política Educacional, com ênfase em Avaliação de Instituições, Planos e Programas, com foco em educação superior, política educacional, avaliação institucional. Orientadora de doutorado: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (1994).	<ul style="list-style-type: none"> - Membro do Conselho Editorial da Coleção Políticas Universitárias, da qual resultou o primeiro livro do GT11, lançado na 29ª Reunião Anual, intitulado: “Reforma Universitária: dimensões e perspectivas”.
Maria das Graças Medeiros Tavares (UFAL)	Graduação em Pedagogia pela UFAL. Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da FGV. Doutorado em Educação Brasileira pela UFRJ. Professora da UFRJ. Pesquisadora da educação superior, política educacional, gestão democrática, extensão universitária e avaliação. Atuante em conselhos, comissões, consultorias, no âmbito Universitário da UFAL. Orientadora de doutorado: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenou o Minicurso <i>Discutindo a graduação: financiamento; expansão e qualidade</i> na 26ª Reunião Anual; - Membro do Conselho Editorial da Coleção Políticas Universitárias, da qual resultou o primeiro livro do GT11, lançado na 29ª Reunião Anual, intitulado: <i>Reforma Universitária: dimensões e perspectivas</i>.

¹²⁰ Os dados referentes às origens institucionais e experiência profissional dizem respeito ao período (2003-2006).

QUADRO 9 - Coordenadores dos espaços de discussão sobre a reforma universitária no âmbito do GT11 entre 2003 e 2006

(continuação)

Nome	Formação - Origens institucionais - Experiência profissional no período 2003 e 2006 ¹²¹ .	Atuação no GT11 e na ANPEd (2003-2006)
Mariluci Bittar (UCDB)	Graduada em Serviço Social - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) - Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Serviço Social (PUC-SP). Doutora em Educação (UFSCar). Pós-Doutorado em Educação (UFSC). Foi professora da Universidade Católica Dom Bosco. Compôs a Comissão Editorial da RBE/ANPEd. Coordenou o GT11 da ANPEd e o Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs/1999). Integrante da Rede Universitatis/Br. Orientador de doutorado: Bruno Pucci (1999).	- Vice-presidente da ANPEd (2003-2005). - Coordenou o minicurso: “Expansão e inclusão na educação superior: dilemas e perspectivas” na 28ª Reunião Anual.
Valdemar Sguissardi (UNIMEP)	Graduação Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestrado e Doutorado em Ciência da Educação - Université de Paris X, Nanterre. Professor aposentado da Universidade Federal de São Carlos (1992) e Universidade Metodista. Pesquisa na área de educação superior, política de educação superior, reforma da educação superior, público e privado na educação superior. Orientador de doutorado: Jean Claude Filloux (1976).	- Apresentou no minicurso “Modelos de educação superior: análises comparativas e organismos internacionais”, o trabalho intitulado, “A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva”, na 26ª Reunião Anual; - Foi palestrante no “Debate sobre a Reforma Universitária” realizado na 27ª Reunião Anual; - Foi palestrante no Minicurso “Comercialização do conhecimento e organismos internacionais”, na 27ª Reunião Anual; - Membro do Conselho Editorial da Coleção Políticas Universitárias, da qual resultou o primeiro livro do GT11, lançado na 29ª Reunião Anual, intitulado: “Reforma Universitária: dimensões e perspectivas”.
Afrânio Mendes Catani (USP)	Graduação em Administração Pública FGV-SP. Mestrado e Doutorado em Sociologia - USP. Professor na Faculdade de Educação da USP. Presidiu a <i>Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América y el Caribe</i> entre (1996-1998). Foi professor no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM-USP). Coordenou o GT Estado e Política Educacional (1996-1998). Atuante na área de Educação com ênfase em políticas de educação superior, sociologia da educação e cultura, história do cinema latino-americano e português. Orientadora de doutorado: Heloisa Rodrigues Fernandes (1996).	- Coordenou Sessão Especial, “Gestão e autonomia da educação superior”, a qual foi composta por pesquisadores dos GT’s: 05, 11 e 14 na 27ª Reunião Anual; - Apresentou no Minicurso “Políticas e reformas da educação superior o trabalho nominado: O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas”, na 28ª Reunião Anual; - Na 28ª Reunião Anual, proferiu a fala intitulada: “Reformas da educação Superior no Brasil no período FHC/Lula”.

¹²¹ Os dados referentes às origens institucionais e experiência profissional dizem respeito ao período (2003-2006).

QUADRO 9 - Coordenadores dos espaços de discussão sobre a reforma universitária no âmbito do GT11 entre 2003 e 2006

(conclusão)

Nome	Formação - Origens institucionais - Experiência profissional no período 2003 e 2006.	Atuação no GT11 e na ANPED (2003-2006)
Nelson Cardoso Amaral (UFG)	Mestre em Física pela (PUC-RJ). Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE-FE/UFG). Com experiência e atuação principalmente nos temas: autonomia; gestão; financiamento e avaliação institucional. Orientador de doutorado: Valdemar Sguissardi (2002).	- Apresentou no Minicurso “Discutindo a graduação: financiamento; expansão e qualidade”, o trabalho “Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência?”, na 26ª Reunião Anual;
Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (UCP/UFRJ)	Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia do Recife, Universidade do Recife. Mestrado em Educação (PUC-RJ). Livre-docência em Educação (PUC-RJ - 1976). Professora na Faculdade de Educação da (UFRJ). Pesquisadora no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora da história das instituições educacionais brasileiras, seus atores, e pensamento educacional brasileiro. Pesquisadora Internacional Orientadora de mestrado: Celia Lúcia Monteiro de Castro (1972).	- Coordenação das mesas de trabalhos - Membro do Conselho Editorial da Coleção Políticas Universitárias, da qual resultou o primeiro livro do GT11, lançado na 29ª Reunião Anual, intitulado: “Reforma Universitária: dimensões e perspectivas”. Consultora internacional
Olgaíses Cabral Maués (UFPA)	Graduação em Pedagogia e Ciências Sociais (UFPA) Mestrado em Educação e Políticas Públicas (UFPA). Doutorado em Educação-Conhecimento e Inclusão Social (UFMG). Doutorado em <i>Sciences de L'éducation - Université des Sciences et Technologies de Lille III</i> , Lille, França. Pós-doutorado na <i>Université Laval</i> , Quebec, Canadá. Professora da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES. Pesquisadora da Rede Universitas/Br. Com experiência em Política Educacional, Política da educação superior, trabalho docente, gestão educacional e financiamento da educação superior. Orientador de Doutorado na <i>Université Des Sciences Et Technologies de Lille</i> : Paul Demunter (1994)	- Coordenou a Sessão de Apresentação de Trabalhos: “Políticas e reformas da educação superior”, na 28ª Reunião Anual;
Ângela Cristina Siqueira (UFF)	Graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho. Mestrado em Educação - UFF. Doutorado em Educação no <i>International Intercultural Development Education Program- Florida State University</i> (EUA). Professora da UFF, com experiência em política educacional do ensino superior, economia política e educação, organismos internacionais (BM, OMC, ALCA, OCDE, Acordo de Bolonha), público e privado. Orientador do Doutorado: Steven J. Klees (2001).	- Coordenou o minicurso: “La mercaderización en la Educación Superior em Argentina” na 28ª Reunião Anual; - Coordenou o minicurso “Reformas da educação Superior no Brasil no período FHC/Lula” na 28ª Reunião Anual.

Fonte: A autora

Nota: (*) Os dados referentes às origens institucionais e experiência profissional dizem respeito ao período (2003-2006).

Os pesquisadores que estiveram frente à coordenação do GT11, bem como das discussões acerca da reforma universitária nas reuniões anuais da ANPEd, entre 2003 e 2006, possuíam formações em diversas áreas do conhecimento, prevalecendo a área de humanas. O

maior grau de especialização acadêmica do grupo se apresentava na área da educação e experiência na área de políticas públicas da educação superior. Ademais, integravam o currículo dos pesquisadores, suas propriedades de capital político e prestígio científico, as quais chancelavam suas participações nos debates em torno da reforma universitária.

As redes de relações construídas entre os pesquisadores do GT11, em grande medida, resultaram de atividades realizadas conjuntamente. Percebe-se uma maioria (7), entre os membros do grupo (Quadro 9), uma interrelação entre os pesquisadores advinda das redes de orientação de trabalhos acadêmicos em âmbito *scritto sensu*. Os casos são percebidos nas relações de Maria das Graças Medeiros Tavares e Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, ambas orientadas por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero. O mesmo ocorreu com João Ferreira de Oliveira, orientado por Afrânio Mendes Catani, assim como Nelson Cardoso Amaral, cujo orientador foi Valdemar Sguissardi.

As redes de relações, construídas entre os pesquisadores do GT11, resultaram das atividades realizadas conjuntamente, como foram as situações de Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, os quais identificaram-se pela atuação em associações docentes desde a década de 1980. A atuação de Valdemar Sguissardi na coordenação da pós-graduação e chefia de departamento lhe permitiu acúmulo de capital de poder universitário. Sua liderança na criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior na UNIMEP, somada a sua expressiva trajetória acadêmica, por apresentações de trabalhos, livros organizados, artigos publicados em periódicos, lhe possibilitaram acúmulo de capital de poder científico.

A atuação de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, como pesquisadora e consultora no exterior, somado ao expressivo número de artigos publicados em periódicos, trouxe-lhe capital de prestígio científico (HEY, 2008b). Nota-se que Deise Mancebo possuía capital de poder político quando esteve na coordenação da pós-graduação, pró-reitoria, reitoria e coordenação do GT11. João dos Reis Silva Júnior, quando esteve frente à coordenação do GT11 e na coordenação de pesquisa na Rede Universitas, adquiriu capital de poder científico. No entanto, sua atuação no CNPq lhe proporcionou capital de poder político.

Com vasta atuação na Faculdade de Educação da USP, Afrânio Mendes Catani destaca-se pela forte atuação em conselhos, comissões, coordenações de programas de pós-graduação no âmbito da América Latina, associações científicas, assim como a coordenação de pesquisa no CIPEDS. Tudo isso conferiu-lhe acúmulo de capital de poder político, de poder científico e poder universitário.

A experiência adquirida na vice-coordenação e na coordenação do GT11 possibilitou aos pesquisadores João Ferreira de Oliveira e Stela Maria Meneghel a aquisição de capital de

poder político. Já a coordenação do GEPES, a participação na Comissão Editorial da RBE/ANPEd, bem como a participação na Rede Universitas possibilitaram a Mariluci Bittar e a Olgaíses Cabral Maués a aquisição de capital de poder científico. A experiência na coordenação da pós-graduação, bem como a participação na Sesu/MEC, conferiu à Maria das Graças Medeiros Tavares a aquisição de capital de poder político.

Com exceção de Stela Maria Meneghel, os pesquisadores que lideraram discussões no GT11 entre 2003 e 2006, traziam em suas trajetórias acadêmicas a participação na Rede Universitas. A Universitas¹²² constitui-se em uma rede acadêmica, criada em 1993, no interior do GT11 da ANPEd, integrada por pesquisadores de âmbito nacional, a partir de um projeto cujo objetivo consistia em analisar e avaliar a produção científica sobre educação superior no Brasil, entre os anos de 1968 e 1995. Com o passar dos anos, transformou-se num instrumento de interlocução entre pesquisadores da área de Políticas de Educação Superior. A Universitas não se constitui como pessoa jurídica, é aberta, porém, a entrada de pesquisadores ocorre via projetos de pesquisa integrados, observados os princípios históricos e críticos orientadores da rede. As informações acumuladas nesta rede são partilhadas entre os pesquisadores, os quais apropriam-se de sua organização para promover grupos de pesquisa em educação superior em suas universidades de origem.

Para que a rede possuísse condições de administrar eficientemente as tarefas do projeto, os pesquisadores foram agrupados em equipes geográficas, organizando-se grupos de pesquisa em educação superior em universidades pública e privadas, distribuídas nas 5 (cinco) regiões brasileiras, conforme demonstrado por Morosini (1999):

Sul: RS: UFRGS/ULBRA- Marília Morosini (coord. geral); GEU- Grupo de Estudos sobre Universidade (UFRGS) - Arabela Oliven e Maria Estela Franco.

Sudeste: RJ/MG: PROEDES - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (UFRJ) - pesquisadoras: Maria de Lourdes Fávero (coord.), Stella Segenreich, Luciane Falcão, Mabel Oliveira, Vera Esteves; UERJ - Deise Mancebo; UFF - Jésus Bastos, Francisco Palharini; UFMG - Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Glaura Marques (pesquisadora associada). SP: GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior/UNIMEP - Valdemar Sguissardi (coord.); PUC-SP - João dos Reis Silva Júnior; UNICAMP - Niuvenius Paoli; USP - Afrânio Catani.

Nordeste: AL/PE: UFAL - Maria das Graças Medeiros Tavares, Elizabeth Freitas (pesquisadora associada).

Norte: UFPA - Helena Vasconcellos, Luciene Medeiros, Vera Jacob, Otília Seiffert.

Centro-oeste: Edson Almeida (MOROSINI, 1999, p. 99, grifo nosso).

¹²² Surgiu em 1990, a partir de projetos acadêmicos de pesquisa integrados que resultaram em seminários, publicações coletivas, grupos e diretórios de pesquisa, constituição de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação mestrado, doutorado e pós-doutorado. Tem-se como princípio de que as análises devem ir além da agenda governamental, assim como a base empírica e o referencial teórico. Postula-se pelo aprofundamento crítico e epistemológico em cada objeto pesquisado. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br>.

Os pesquisadores integrantes da Rede Universitas pertencem quase que exclusivamente à área da educação. Quando da sua estruturação, intentou-se a construção e a consolidação de uma rede acadêmica voltada para a produção científica assentada na cooperação e na interlocução entre pares da área da educação superior. Em grande medida, os pesquisadores da Universitas estão voltados ao manejo crítico das fontes e de suas lacunas, para a identificação e análise de sentidos e formulações solidificadas historicamente, bem como na desnaturalização de processos considerados estáticos (MOROSINI, 1999). Ao nosso ver, a proposição de reconstruções teóricas, metodológicas e temáticas, sobressai-se dentre os objetivos da rede.

Marília Costa Morosini, coordenadora do Projeto Integrado CNPq-Universitas “A Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil”, menciona que a base de sustentação, possibilitada pelo GT11, proporcionou à rede, legitimidade, credibilidade e reconhecimento acadêmico, dada a participação de lideranças na área. A pesquisadora relatou que dentre os desafios encontrados para o fortalecimento da rede acadêmica, encontrava-se a carência de recursos para auxiliar na sustentação da rede, assim como as dificuldades relacionadas à metodologia adotada para o intercâmbio dos pesquisadores, a qual demandava habilidades tecnológicas refinadas para a época.

Ao tratar da Rede Universitas, Hey (2008b, p. 130) destaca que o objetivo destes pesquisadores consistiu em “apropriar-se da ‘temática’, podendo, por meio disso, definir as direções que ela é capaz de tomar. Um objetivo que demonstra claramente uma luta com outros grupos produtores e a intenção de demarcar um espaço distinto”. Nesse sentido, corroboramos que o espaço de produção acadêmica necessita ser partilhado com pesquisas e pesquisadores que se opõem à produção acadêmica dominante na educação superior.

Em sua maioria, pesquisadores integrantes da Rede Universitas pertenciam ao GT11 da ANPED, dado o escopo da pesquisa ser “Políticas de Educação Superior”. Isto posto, extrai-se que os ambientes da ANPED e da Rede Universitas se constituíram como importantes *locus* para reflexões dos intelectuais a respeito da reforma universitária em curso.

O GT11, no período em que foca nossa tese, ocupa posição dominada no espaço acadêmico de produção da educação superior. Hey (2008b) demonstra que por parte do GT11 da ANPED,

Há mesmo uma tentativa explícita de contraposição ao grupo dominante, representada por uma rede de pesquisadores unidos em torno da análise da produção na área e no estabelecimento de uma agenda acadêmica. Porém, tal empreitada não atinge os pesquisadores em Ciências Sociais, visto que a iniciativa parte de membros do GT da ANPEd, os quais praticamente não se relacionam com o GT da Anpocs e com os pesquisadores mais contíguos das Ciências Sociais (HEY, 2008b, p. 47).

De modo geral, as trajetórias dos pesquisadores do GT11 não são marcadas pela ascensão em altos postos na esfera da política nacional, tampouco, no meio empresarial, fato que os difere sobremaneira dos intelectuais que integravam a ABMES. Os postos de poder político assumidos por pesquisadores do GT11 situavam-se prioritariamente no espaço universitário das associações científicas, de classe e em outras esferas sociais. Caberia apenas uma ressalva, ao salientar que Maria Meneghel, atuou em 2003 e 2004, junto a esferas do governo no campo da educação superior, o que lhe permitiu aquisição de capital de poder político nacional.

3.2 As Reuniões da ANPEd: uma das estratégias de crítica à Reforma da Educação Superior

As reuniões da ANPEd se constituíram em importante espaço de atuação dos pesquisadores que apoiavam e defendiam a universidade pública, concepção que ia de encontro aos princípios defendidos pela ABMES. O GT11, com a finalidade de recepcionar os debates em torno da educação superior brasileira e latino-americana, no período entre 2003 e 2006, proporcionou discussões em torno de tendências do Estado brasileiro, elementos constitutivos das políticas governamentais, especialmente as que se faziam presentes no Anteprojeto e na reforma universitária proposta pelo governo, como a democratização do acesso, internacionalização, privatização, autonomia universitária, financiamento, avaliação e outros.

Os resultados das discussões foram publicizados nos Anais dos respectivos eventos, de tal modo que as reuniões anuais da ANPEd podem ser configuradas como um espaço de intervenção de intelectuais críticos, detentores de domínio em torno da educação superior para promover debates no âmbito público.

Em vista da gravidade da educação superior no país, no início dos anos 2000¹²³, a ideia de uma reforma universitária ampla, defendida pelo governo, tornou-se recorrente em debates

¹²³ A pesquisa publicada nos Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd (2001), de Antonio Wilson Pagotti e Sueli Assis de Godoy Pagotti, sob o título “O ensino superior no Brasil entre o público e o privado”, fornece dados sobre a situação financeira vivida pela educação superior brasileira no ano 2000. Conforme publicado no diário oficial de 12 de maio de 2000, “o orçamento da União destina **1,25% à educação** e 0,17% à ciência e tecnologia. Deste montante coube ao ensino superior R\$ 5.998.931.332 ou seja, **0,6%**” (PAGOTTI; PAGOTTI, 2001, p. 1 grifo nosso). O artigo **212 CF (1988)** dispõe que a União deve destinar **18%** do seu orçamento para a educação, já os Estados e os Municípios devem investir **25%**. O dado supramencionado informa que no ano 2000, a **educação**

de diferentes entidades, como vimos nos capítulos anteriores desta tese. As reuniões da ANPEd tornaram-se espaço para que intelectuais e especialistas em educação superior, realizassem debates e estudos sobre a temática. Em sua maioria, os pesquisadores que compunham GT11 partilhavam da concepção de universidade pública, democrática e gratuita.

A seguir, apresentamos as reuniões ocorridas nos anos 2003 (26ª Reunião Anual da ANPEd), 2004 (27ª Reunião Anual da ANPEd), 2005 (28ª Reunião Anual da ANPEd) e 2006 (29ª Reunião Anual da ANPEd), acompanhadas de análise dos documentos publicados. Das referidas reuniões foram extraídas somente discussões que possuíam relação com a reforma universitária. Em seguida, são feitas considerações a respeito das reflexões e posições tomadas pelos pesquisadores do GT11 nos artigos publicados nas reuniões anuais. Foram selecionados artigos que continham termos associados ao problema da reforma: reforma universitária, internacionalização, organismos internacionais, público-privado, avaliação, regulação, expansão, serviços, privatização dos serviços públicos, mercantilização, acesso, financiamento, autonomia, democratização, direito à educação. Juntamente com os artigos apresentados no referido GT, tratamos das conferências de abertura, pois elas sinalizam uma tomada de posição da ANPEd e demarcam similaridade às discussões dos artigos específicos.

3.2.1 Vigésima Sexta Reunião Anual da ANPEd (2003): combatendo mudanças e defendendo direitos

A 26ª Reunião Anual foi realizada em Poços de Caldas (MG) em fins de 2003. A abertura do evento foi realizada com a conferência: “Novo Governo. Novas Políticas?” coordenada por Lisete Arelaro¹²⁴ (USP) e proferida pela pesquisadora Marilena Chaui¹²⁵ (USP), que abordou o tema “A universidade pública sob nova perspectiva”.

Dentre os pontos abordados, a pesquisadora refletiu sobre a condição em que se inseria a universidade no Brasil. Marilena Chaui ressaltou que a educação, ao ser colocada no setor de serviços não exclusivos do Estado, após a reforma do Estado brasileiro em 1995, deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada como serviço. Assim, o que era

superior recebeu 0,6% apenas, dos 18% previstos. A pergunta trazida pelos pesquisadores foi quais eram as condições efetivas que o país dispunha, à época, para produzir ciência e tecnologia, com um investimento tão parco? (PAGOTTI; PAGOTTI, 2001). Uma das respostas estão na opção política feita pelo governo à época, quando da adoção do ideário neoliberal por meio medidas e reformas que visavam reduzir o Estado.

¹²⁴ Graduada em Pedagogia e Doutora em Educação. Integrou a equipe de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 1989-1992.

¹²⁵ Graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1965), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1967) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1971). Livre-docência USP. Professora Titular em História da Filosofia Moderna na Universidade de São Paulo. Professora Sênior da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, atuante principalmente nos temas: democracia, política, direitos, cidadania e luta de classes.

considerado um serviço público passou a ser considerado um serviço que poderia ser privado ou privatizado. Com efeito, a universidade foi definida “como uma organização social e não como uma instituição social” (CHAUI, 2003, p. 2).

Chaui esclareceu que há uma distinção entre instituição social e organização social.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUI, 2003, p. 2).

A filósofa esclarece que uma organização se difere de uma instituição por definir-se por práticas orientadas por um conjunto de ações particulares voltadas à obtenção dos seus objetivos; tais ações articulam-se por estratégias orientadas pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle, eficácia. Salientou que a visão organizacional da universidade produziu o que se denominou universidade operacional, a qual se define por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual, porém, voltada a exigências externas ao trabalho intelectual. A autora destaca que a

heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. [...] Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, [...] o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários (CHAUI, 2003, p. 3).

Chaui aponta que, nesse padrão organizacional, a pesquisa é pensada como uma estratégia de intervenção voltada para a execução de um objetivo pré-definido. Nessa lógica,

‘pesquisa’ é um *survey* de problemas, [...] recorta a realidade de maneira a focalizar apenas o aspecto sobre o qual está destinada a intervenção imediata e eficaz. [...] opera por fragmentação. [...] pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação (CHAUI, 2003, p. 4).

Todavia, nesses espaços, a atividade cognitiva não tem como nem porque se realizar. A racionalidade que opera é a estratégia voltada à competição do mercado. Nesses termos, a organização que se mantém é aquela capaz de trazer respostas aos problemas. De tal modo,

A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por ‘pesquisa’ a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. É evidente que a avaliação desse trabalho [...] é, em termos de custo-benefício, pautada pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido (CHAUI, 2003, p. 4).

Nota-se ante ao exposto que os princípios, apontados por Marilena Chaui, retratavam o processo de encolhimento do espaço público que ocorria no Brasil após 1995, o qual impulsionou um gradativo processo de ampliação dos espaços de atuação (antes predominantemente públicos) para o setor privado. Nesse sentido, a conferencista alerta para as perdas assumidas pela universidade, quando esta assume uma tendência de formação resumida e voltada a atender as demandas técnicas do setor produtivo.

A conferência de abertura demarca uma tomada de posição importante da ANPEd no espaço das disputas em torno da reforma da educação superior. É interessante notar que esta pesquisadora foi convidada a compor os seminários de discussão do MEC, durante o ano de 2003, visto que possuía forte interlocução com os problemas da educação brasileira. Desse modo, a ANPEd convertia a intervenção dessa conferencista numa tomada de posição da qual corroborava, criando uma convergência entre a posição da palestrante e do GT11, a saber: uma crítica ao modelo mercadológico da educação superior e a sua defesa como direito e bem público.

Na 26ª Reunião Anual da ANPEd, 16 (dezesesseis) trabalhos foram publicados pelo GT11, sendo selecionados 5 (cinco) que trataram dos termos predefinidos na nossa categorização, conforme apresentado no Quadro 10:

QUADRO 10 - Artigos do GT11 selecionados na 26ª Reunião Anual da ANPEd em 2003

Título do artigo	Autor
Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo	Kátia Regina de Souza Lima (UFF)
A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária	Sonia Maria Duarte Grego (UNESP) Cláudio Benedito Gomide de Souza (UNESP)
A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva	Valdemar Sguissardi (UNIMEP)
Acesso e expansão do ensino superior em Belém: o público e o privado em questão	Vera Lucia Jacob Chaves (UFPA) Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA)
Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade?	Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP)

Fonte: A autora

O artigo de Kátia Lima (UFF), “Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo” analisou criticamente as políticas elaboradas pelos organismos internacionais, especialmente UNESCO, OMC, BM. As referidas políticas vinham

orientando países periféricos a realizarem um conjunto de reformas educacionais. Estas reformas, configuradas no projeto neoliberal de sociabilidade do sistema capitalista mundial, articulavam a reestruturação da esfera produtiva e alterações no papel dos Estados nacionais. Neste projeto inseriam-se reformas educacionais, especialmente da educação superior, as quais foram realizadas por países periféricos como o Brasil, no final do século XX e o início do século XXI.

A autora referenciou matérias de diferentes jornais, em que se evidenciava o interesse do setor privado na abertura de um mercado educacional potencialmente colossal, o qual via em nível mundial o número de estudantes passar de 6,5 milhões em 1950, para mais de 90 milhões em 2001. O referido dado denotava que a educação crescia no mundo em ritmo acelerado, constituindo-se num nicho de mercado amplamente rentável em todo planeta (LIMA, 2003). Na concepção da pesquisadora, o cenário refletia uma batalha travada entre projetos societários distintos: um que atendia aos anseios do mercado e outro que servia como uma força contra-hegemônica e propunha outro projeto societário (LIMA, 2003). As determinações desse cenário incidiam diretamente nas discussões da reforma universitária brasileira, haja vista o setor privado estar se articulando de modo a garantir as melhores formas de participação e proteção dos seus interesses, o que implicava diretamente nos direitos à educação superior existentes no Brasil.

O artigo de Sonia Maria Duarte Grego (UNESP) e Cláudio Benedito Gomide de Souza (UNESP), sob o título “A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária”, compartilhou uma experiência de autoavaliação institucional alternativa e democrática. A partir de uma perspectiva histórica, o trabalho se propôs a investigar e a desvelar os mecanismos de controle, homogeneização e de nivelamento em processos avaliativos externos padronizados, voltados para a classificação das referidas instituições. Em contraposição, o estudo forneceu subsídios para discussões mais democráticas e legítimas no contexto da autonomia universitária.

Os achados evidenciaram que a principal diferença da proposta do Estado de São Paulo, em relação ao autoritarismo do governo em âmbito nacional, estava na busca pelo respeito e ampliação dos espaços de autonomia das universidades paulistas no repensar de seus projetos políticos institucionais. O texto fomentou a defesa por um processo de avaliação e controle institucional democrático, em que o protagonismo fosse da instituição e de sua comunidade, ou seja, fazendo valer a autonomia universitária.

O artigo nominado “A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva”, escrito pelo pesquisador Valdemar Sguissardi (UNIMEP), iniciou dizendo que no Brasil jamais se firmou um único modelo típico de universidade, visto que a cada época se apresentavam traços de modelos idealizados nos países centrais. Para o autor, mais seguro seria dizer que houve no país uma “contraditória superposição de modelos universitários, e, ao mesmo tempo, o trânsito para uma universidade - ‘pública’ e privada - neoprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI, 2003, p. 1). O autor partiu de tal pressuposto em vista das mudanças na educação superior na década de 1990 e da recente organização do que nominava como subsistema fundado e ancorado em específicas concepções de universidade.

Explica o autor que a educação superior, outrora considerada um direito social inalienável, tornava-se um privilégio individual. A autonomia pautada na crítica social e o desenvolvimento cultural passavam a ser compreendidos como obsoletos. Já o Estado, que financiava a universidade, converteu-se em avaliador, regulador e condicionador de financiamento mediante à obtenção de resultados. O estudo restituiu momentos decisivos na trajetória da universidade no Brasil e trouxe as nomenclaturas que passaram a permear a educação superior e a universidade, pós-reforma do Estado, identificando-as como neoprofissional (em conformidade às exigências das novas profissões), heterônoma (relações sem autonomia) e competitiva (disputa entre as próprias universidades).

O artigo “Acesso e Expansão do ensino superior em Belém: o público e o privado em questão”, de Vera Lucia Jacob Chaves (UFPA) e Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA) se propunha a analisar a política de expansão do ensino superior implementada no município de Belém, no Pará, pela via pública e privada. A investigação buscou responder como se caracterizou o processo de expansão do ensino superior em Belém quanto à natureza das instituições e o tipo de cursos, assim como identificar os fatores que contribuíram para a expansão no período de 1990 a 2001.

Os resultados apontam que a expansão do ensino superior em Belém era parte da política implementada a partir do ano de 1995 em instituições públicas e privadas, tendo se destacado o setor privado nos anos 2000 e 2001. O fato de a referida expansão ter sido orientada pelas diretrizes do Banco Mundial levou ao estímulo e crescimento da mercantilização neste nível de ensino. As consequências deste processo resultaram no desmonte da educação pública, redução da oferta à população em instituições públicas, acentuando a desigualdade e queda da qualidade (CHAVES; CAMARGO, 2003).

De acordo com as autoras, em sendo o Brasil uma das maiores economias do mundo em PIB, se consideradas as despesas públicas com o ensino superior em países desenvolvidos,

tornava-se necessário que os mesmos percentuais fossem aplicados em nosso país para que, de fato, a referida expansão ocorresse com garantias de um nível desejável. Ademais, era possível e necessário que tal expansão se realizasse via instituições públicas.

O artigo “Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade?” apresentado por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP) propôs-se a desvendar as novas diretrizes de políticas públicas para o ensino superior paulista e a forte iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP) em implementar uma proposta de expansão das universidades públicas paulistas e do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS) após uma das maiores greves em defesa da universidade pública, realizada no ano 2000, envolvendo UNESP, UNICAMP, USP e CEETPS. Ao contrário do anunciado, Mendonça destaca que o processo que vinha se implantando, constituía-se em séria preocupação para os que lutavam por uma educação pública, democrática, universal, gratuita e de qualidade.

A autora ressalta que para além de se enfrentar a excessiva busca dos empresários por lucro com a educação, muito pior era enfrentar iniciativas idênticas vindas do próprio Estado, uma vez que seus representantes se empenhavam em desregulamentar o serviço público, com a adoção de marcos e modelos de educação superior que representavam graves riscos para a credibilidade da universidade pública enquanto referência internacional. Além de não apresentarem soluções aos problemas de democratização, tampouco garantiam acesso à educação de qualidade (MENDONÇA, 2003).

Ela ressalta que o cenário de desfavorecimento, em que vinha sendo inserida a educação superior pública, revelava distintos projetos de sociedade. Ou seja, uma educação superior de qualidade para uma população restrita e uma educação superior simplificada para amplas parcelas da sociedade. Mendonça, como forma de enfrentar a perversidade da ofensiva neoliberal orientada a promover um comércio livre no interior do poder público, conclamava educadores e dirigentes institucionais a reafirmarem seus compromissos com a educação pública de qualidade em todos os níveis e para todos os brasileiros.

Nessa direção, para Silva Júnior e Sguissardi (2005), as proposições do documento “*Higher education in developing countries: peril and promise*”¹²⁶ publicado no ano 2000 pelo Banco Mundial e UNESCO induziam

¹²⁶ “Ensino superior em países em desenvolvimento: perigo e promessa” (tradução nossa).

os países em desenvolvimento a investirem seus poucos recursos públicos prioritariamente na educação primária e, posteriormente, na educação secundária, ao mesmo tempo em que recomendava a diminuição dos investimentos públicos na educação superior e a diversificação de suas fontes de recursos (fim da gratuidade e imposição de taxas de matrículas e mensalidades) (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 198).

O autor aponta que, para os referidos organismos, uma das formas de reduzir dívidas dos Estados, seria repassar às famílias uma parte dos gastos em ensino superior, isto é, uma parte dos recursos de manutenção da educação superior - até então garantidos pelo Estado - seria transformada em anuidade ou mensalidade, de modo que os gastos governamentais fossem realocados para “o nível com mais alto retorno social” [escola primária]” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 199). Nessa linha de raciocínio, o investimento do Estado deveria se ocupar de políticas educacionais que trouxessem retorno imediato. Os seja, pautadas no utilitarismo, no determinismo via ações focalizadas para atender minimamente o trabalhador de chão de fábrica.

Nota-se que as referidas recomendações vêm explicar as famigeradas tentativas de reforma da educação básica, defendidas na década de 1990 pelo MEC, a exemplo do Plano Decenal (1993)¹²⁷, documento que teve foco no ensino fundamental. Cabe ressaltar ainda que essas reformas no âmbito da educação básica eram defendidas, especialmente por Maria Helena Guimarães de Castro, cujas premissas se estenderam nos governos subsequentes e foram levadas a cabo em 2017 com a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017).

Vale dizer que as exigências presentes nos anos 1990, como a geração de conhecimento voltado ao retorno econômico, a diferenciação, a competição entre universidades por recursos, a venda de serviços, a centralidade na avaliação e na regulação, os indicadores de eficiência e desempenho, dentre outros, os quais englobavam as recomendações do Banco Mundial, foram mantidas e incorporadas aos programas do governo Lula, como por exemplo, ao Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (FERREIRA, 2012).

Extrai-se que o foco das reflexões promovidas nos artigos, por nós selecionados da 26ª Reunião da ANPEd, trazia luz aos problemas vivenciados pelas universidades públicas brasileiras ante às novas concepções propaladas e incorporadas especialmente na década de 90. Os pesquisadores denunciavam a redução de recursos financeiros, concomitantemente ao processo de expansão da educação superior privada mercantil, sem nenhuma garantia de

¹²⁷ A obrigatoriedade do ensino fundamental na legislação educacional brasileira foi um indício da influência exercida pelos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas destinadas a educação.

qualidade. Do mesmo modo, alertavam para os riscos que o desmonte da universidade pública representava em uma sociedade desigual.

3.2.2 Vigésima Sétima Reunião Anual da ANPEd (2004): entre democratização, autonomia e subserviência

A reunião foi realizada no final de 2004, no município de Caxambu (MG) e contou, em sua abertura, com a exposição do pesquisador José Dias Sobrinho, da Universidade Estadual de Campinas. A palestra intitulou-se “Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?”

O pesquisador teceu reflexões acerca da universidade, sociedade e democracia ante o cenário de globalização. Dias Sobrinho ressaltou não haver consensos razoáveis estabelecidos sobre o eixo universidade-sociedade e globalização. O autor iniciou refletindo sobre as diferentes concepções sobre a universidade. Referenciou Clark (1998) para dizer que, no início do século XXI, as universidades públicas e privadas viviam turbulências, pois suas demandas superaram sua capacidade de resposta. A referida fala foi transcrita em um artigo científico, publicado na RBE, em 2005.

O autor argumenta que no instante que a universidade adere de forma não crítica aos

‘objetivos’ da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos [...]. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

Os efeitos da economia de mercado incidiram sobre a universidade de tal forma que esta foi conduzida a renunciar a sua capacidade crítica, de autonomia de pensamento e ao papel central na democratização das sociedades e na redução das desigualdades. A vocação tradicional das universidades é parcialmente desconstruída, na medida em que a universidade passou a operar na lógica conduzida pelo pragmatismo e individualidade, com atenção voltada para outros interesses que não traziam a sociedade como sua primeira referência.

O conferencista aponta que não de forma consensual, predominam pensamentos de que a universidade necessita dinamizar as transformações exigidas pelo mercado. Outros, porém, defendem caber a ela a tarefa de transformação da sociedade. Segundo o autor, “se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde, e, então, perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165). O autor aponta que a desfiguração da universidade tem trazido um empobrecimento da

sua vocação crítica e reflexiva, pois é impelida a responder às exigências da globalização. Como alternativa para os países latino-americanos, de modo a livrarem-se da armadilha que produz exclusão, fazia-se necessário um massivo investimento em educação de qualidade, com políticas voltadas para a ampliação e à melhoria das relações entre cidadãos e conhecimento. As transformações da educação superior deveriam se dar tanto nas instituições como no sistema, mas sempre dependeriam de fortes investimentos (DIAS SOBRINHO, 2005).

Por fim, ressaltou Dias Sobrinho, que para enfrentar o desafio posto pela globalização à sociedade e à universidade, fazia-se necessária uma ordem ética e política, voltada a dar sentido de bem comum às suas atividades. Entretanto, por mais necessárias que fossem as transformações da educação superior, elas jamais poderiam eximir-se do seu papel intelectual e moral. Alertou que a formação a ser promovida pela educação superior não deveria subjugar ética à técnica, mas ampliar o que chamava de caudal cognitivo da sociedade.

O pesquisador defendeu o conhecimento como um bem público que efetivamente desenvolvesse a formação como bens comuns e direitos de todos. Nesse sentido, o papel da universidade estaria em promover o desenvolvimento econômico, porém, como um instrumento de humanização, não como horizonte último e razão determinante da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005). A reflexão do autor trazia um diagnóstico elucidativo sobre questões que se colocavam como pano de fundo e estavam implicando a direção da reforma universitária brasileira.

Rodrigues (2006), em outro momento, já alertava para supostos riscos que o projeto de reforma do governo Lula estaria correndo, caso houvesse interferências das orientações internacionais direcionadas à periferia do capitalismo. Entre as consequências, apontou a perda da referência republicana e nacional, diluída entre governança e estratégias de expansão de provedores educacionais transnacionais. Do mesmo modo, para Trindade (2004), se a reforma universitária do governo Lula incorporasse o sentido que tiveram as reformas neoliberais na América Latina, não conseguiria alterar o quadro dominante até aquele momento.

Nesta 27ª reunião anual foram aprovados 16 (dezesseis) trabalhos para apresentação oral, dentre os quais selecionamos 3 (três) que trataram da Reforma da Educação Superior no governo Lula e da autonomia.

QUADRO 11 - Artigos do GT11 selecionados na 27ª Reunião Anual da ANPEd em 2004

Título do artigo	Autor
Reforma da educação superior do governo Lula e Educação a Distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?	Kátia Regina de Souza Lima (UFF)
Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da reforma universitária	Milena Inês Pistore (UCDB) Carina Elisabeth Maciel de Almeida (UCDB) Sirlene Moreira Fideles (UCDB)
A autonomia universitária como construção coletiva	Celia Regina Otranto (UFRRJ)

Fonte: A autora

De acordo com o relatório de Deise Mancebo, coordenadora do GT11 em 2004, se destacaram na referida reunião, trabalhos produzidos por novos pesquisadores, fato que expressou profunda renovação no GT. Outro destaque feito pela relatora, referiu-se a intensa participação nas discussões realizadas nos minicursos, os quais pautaram a discussão sobre a Reforma Universitária.

Um dos artigos por nós selecionados para análise intitulava-se “Reforma da educação superior do governo Lula e Educação a Distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?” Na pesquisa, Kátia Lima (UFF) apresenta elementos políticos centrais da proposta do governo Lula, como a utilização da EAD enquanto estratégia de “democratização” do acesso às instituições públicas de ensino superior. A autora trabalhou com a hipótese que tal lógica omite estratégias do processo de privatização da educação pública brasileira. Outro elemento identificado, dizia respeito à relação direta que havia entre o projeto da reforma brasileira com as diretrizes da OMC, elaboradas para países periféricos do capitalismo.

Segundo a autora, a proposta do governo Lula em utilizar a EAD como estratégia de democratização da educação superior constituía-se em

re-lançamentos ‘requeentados’ das propostas privatizantes que o BM, o FMI, a OMC e o governo neoliberal de FHC apresentaram ao longo da década de 1990. Reforma da educação superior e Educação a Distância são importantes estratégias para a abertura do ‘mercado educacional’ brasileiro aos empresários norte-americanos e europeus, objetivando adequar o ensino superior à lógica do capital e criando as bases para a implantação da ALCA (LIMA, 2004, p. 13).

A autora aponta que a proposta de reforma da educação superior do governo Lula, vinha atrelada às condicionalidades dos mesmos organismos internacionais atuantes no Brasil na década de 1990, especialmente BM e OMC. A referida atuação nos países periféricos não se limitava a tratar de questões econômicas, mas atuar nas políticas sociais e educacionais¹²⁸. Para

¹²⁸ As concepções, finalidades e perspectivas presentes nas orientações dos organismos internacionais podem ser acessadas nos estudos de Leher (1998); Frigotto e Ciavatta (2003); Evangelista e Shiroma (2006); Zanardini

a autora, o governo Lula, ao institucionalizar PPP's para implementação de políticas de ciência e tecnologia, não só optava por fazer as mesmas escolhas do governo FHC, como dava continuidade às mesmas políticas públicas, resultantes da Reforma do Estado. Essas, conforme a autora, não só permaneciam, mas se aprofundavam “no Governo ‘neoliberal requeitado’ de Lula da Silva” (LIMA, 2004, p. 2).

A autora alerta para a necessária desconstrução de discursos dominantes, nos quais se traduz inovação tecnológica como democratização do conhecimento, ressaltando que a utilização do discurso (em que a EAD é apresentada como forma de superação do espaço), pode constituir-se numa cilada, visto que as redes não alcançam tudo e todos. De tal maneira, muitos espaços continuarão diferenciados e hierarquizados. Lima (2004) colocou como urgente a tarefa de desmontar criticamente propostas que visavam a destruição da educação pública e gratuita como dever do Estado. De modo geral, Kátia Lima tece críticas à reforma do governo Lula por incorporar elementos das diretrizes internacionais, assim como faz um alerta à necessária desconstrução de discursos dominantes em que inovação tecnológica se traduzia como democratização.

A esse respeito, Osvaldo Coggiola (1998) assevera que as novas tecnologias, sob a lógica da rentabilidade, são postas a serviço dos objetivos destrutivos. O Ensino a Distância constitui-se em instrumento de penetração do setor privado na educação superior. Ao mesmo tempo, a Universidade Aberta pode se traduzir em

uma empresa industrial, o ensino superior à distância é uma nova indústria (que) deve vender seus produtos no mercado do ensino contínuo, regido pelas ‘leis da oferta e da procura’. Se trata de introduzir mais rapidamente as pessoas no mercado de trabalho, fazendo com que completem a sua formação já como trabalhadores (e não como estudantes universitários, momentaneamente fora do mercado de trabalho (COGGIOLA, 1998, p. 38).

A esse respeito, ressalta-se que a Universidade Aberta do Brasil foi instituída pelo governo Lula, via Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.

Outro estudo selecionado foi “Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da reforma universitária”, de Milena Inês Pistore (UCDB), Carina Elisabeth Maciel de Almeida (UCDB) e Sirlene Moreira Fideles (UCDB). O trabalho apresentou as marcas da mercantilização do ensino, presentes no processo de expansão e interiorização da educação superior na região Centro-Oeste e evidenciadas nas mudanças no modelo institucional da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), registradas no PDI 2003-2007 à luz da

(2006), entre outros. Os referidos estudos identificam que comumente as ações dos organismos se relacionam à cooperação técnica e financeira aos países com dificuldades econômicas.

reforma universitária. A pesquisa apontou que as propostas de reestruturação do ensino superior não eram exclusivas ao Brasil, mas da maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. No entanto, tais reformas refletiam diretrizes do Banco Mundial, BID e de outros credores externos. As pesquisadoras evidenciaram que tais reformas, ao sofrerem interferências externas, estavam “[...] vinculadas a uma proposta de privatização do ensino superior” (PISTORI; ALMEIDA; FIDELES, 2004, p. 15).

Pistore, Almeida e Fidelis (2004) mencionam que as estratégias para educação superior, emanadas pelo BM em 1994, estavam pautadas no encolhimento do Estado no que diz respeito ao aporte de recursos financeiros. Dentre as estratégias, encontrava-se o processo de diferenciação das instituições de ensino superior, públicas e privadas, a implementação de cursos politécnicos e de curta duração, a utilização de tecnologia para implantação de cursos EAD, via universidades abertas, cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, cortes de verbas públicas para ajuda de custo e utilização de verbas oriundas de setores privados via doações e convênios entre IES e empresas. O estudo identificou que para conseguir se manter e poder desenvolver suas atividades, a UEMS teria de implementar novos mecanismos de financiamento, os quais se assemelhavam às propostas discutidas na reforma universitária em curso no país, fato que evidencia uma descaracterização do Estado como democrático-popular.

Em síntese, as questões relativas à autonomia e democratização do acesso, presentes na reforma universitária, faziam-se presentes na UEMS, porém denota-se que o conceito de autonomia universitária nesse contexto era transplantado para a condição de heteronomia universitária.

Outro estudo apresentado na reunião da ANPED em 2004 intitula-se “A autonomia universitária como construção coletiva”, de Celia Regina Otranto (UFRRJ). A pesquisa buscou investigar se a ampliação ou redução da autonomia universitária dependem exclusivamente de uma lei externa, ou se está diretamente relacionada com a ação política dos integrantes da instituição. A investigação tomou como referência a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), nas décadas de 1960, 1970 e 1980. As hipóteses que nortearam a pesquisa foram: a autonomia universitária não é obtida exclusivamente por um dispositivo legal; e a autonomia universitária é um processo em construção.

A primeira hipótese foi confirmada, visto que nenhuma lei sozinha pode conceder autonomia às universidades. A análise confirmou que a ampliação da autonomia da UFRRJ teve relação direta com o envolvimento e a adesão de professores, alunos e funcionários, confirmando-se a força política de uma ação conjunta. Os indicadores confirmaram também a

segunda hipótese, ou seja, a autonomia universitária é um processo em construção, decorrente da luta interna e não concedida por órgãos externos à instituição (OTRANTO, 2004).

Em relação à autonomia universitária, excetuando-se as universidades estaduais paulistas, Silva Júnior e Sguissardi (2005) explicam que as universidades públicas brasileiras nunca usufruíram de autonomia administrativa e financeira. No final da década de 1990, a possibilidade de diversificação de suas fontes de financiamento, dada às universidades federais,

transformariam uma universidade sem autonomia numa universidade na qual setores externos, estatais ou do mercado, com seus interesses e sua lógica, teriam cada vez maior poder de definir a agenda universitária, no âmbito da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão (SGUISSARDI, 2005, p. 216).

O autor nomina essa nova marca de universidade como neoprofissional, heterônoma, operacional, empresarial e competitiva. Assevera que à defesa da universidade pública fazia-se necessário restabelecer o confronto entre o público e o privado/mercantil, identificando condicionantes históricos, político-econômicos que tornavam esse debate atual. O autor depreende que em um país soberano e democrático, seus bens públicos são universais e não vistos como mercadorias. Vemos que a universidade articulada ao modelo mundial seria impossibilitada de exercer sua autonomia, pois sua agenda ficaria refém de elementos e financiamentos externos.

A síntese dos artigos traz dados que permitem identificar que a tônica da ideologia neoliberal vinha orientando a redução do papel do Estado na direção contrária ao Estado democrático de direito. Os autores apresentavam dados em que o Estado estaria oportunizando e viabilizando caminhos para investimentos e financiamentos demandados pela iniciativa privada, com a premissa de que a interiorização e a expansão do ensino superior necessariamente passariam por ações desta natureza. Entretanto, o risco em incentivar o aporte financeiro privado na educação superior em detrimento do investimento do Estado, como demonstrado pelos pesquisadores, fragiliza um direito fundamental da sociedade, a educação como um direito inalienável.

A substituição do financiamento público das universidades, dentre suas inúmeras implicações, condiciona seu produto (pesquisas) estar atrelado aos interesses do mercado. Nesse sentido, a autonomia universitária ganhava destaque na medida em que se deveria atentar, pois se tratava de um processo em construção, não meramente de um instituto legal.

Ao desvincular a importância do investimento do Estado na educação superior, mediante incentivos à entrada de investimentos privados com foco no resultado (lucro) em detrimento de uma formação do indivíduo (um direito que lhe cabe numa sociedade de direito),

caminhava-se de fato para a mercantilização da educação superior como apontado pelos pesquisadores.

3.2.3 Vigésima Oitava Reunião Anual da ANPEd (2005): entre regulação e mercantilização, entre interesses públicos e privados

Na 28ª Reunião Anual da ANPEd realizada na cidade de Caxambu (MG), em 2005, os trabalhos do GT11 foram coordenados pelos pesquisadores João dos Reis da Silva Júnior (UFSCar) e João Ferreira de Oliveira (UFG). Dentre os 15 (quinze) trabalhos apresentados, selecionamos 5 (cinco) que se relacionavam com o contexto da reforma universitária.

QUADRO 12 - Artigos do GT11 selecionados na 28ª Reunião Anual ANPEd em 2005

Título do artigo	Autor
O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas	Afrânio Mendes Catani (USP) Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)
A política para a educação superior: entre o público e o privado	Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)
Capitalismo dependente e “Reforma Universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros	Kátia Regina de Souza Lima (UFF)
Estado do conhecimento sobre internacionalização universitária: princípios e práticas	Marília Morosini (PUC-RS)
SINAES: do documento original à legislação	José Carlos Rothen Almiro Schulz (UNITRI)

Fonte: A autora

O artigo dos pesquisadores Afrânio Mendes Catani (USP) e Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM), “O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas”, refletiu sobre a importância que teve o movimento estudantil em Córdoba, ao fazer nascer o espírito de luta pela democratização do campo universitário na Argentina, por meio da Reforma da Universidade de Córdoba, sobre a gestão do Presidente neodiretista, Carlos Menem (1989-1999) marcada pela implementação da agenda reformista liberal ortodoxa no campo da economia política¹²⁹ e pela interferência na autonomia universitária.

O Programa de Reforma da Educação Superior do governo Menem se efetivou via processo de diferenciação do Sistema de Educação Superior; retirada da obrigatoriedade de repasse de orçamento às universidades; oficialização da avaliação institucional padronizada;

¹²⁹ A América Latina, no último quartel do século XX, transformou-se em espaço de variadas experimentações de reformas econômicas que se inscreveram na referência teórica do que se pode chamar de neoliberalismo. No seminário, organizado pelo *Institute for International Economics*, participaram autoridades dos governos norte-americano, países da América Latina e representantes do FMI, Banco Mundial e BID. Constituem-se em princípios do Consenso de Washington: a) equilíbrio das contas públicas; b) redução de despesas do Estado; c) não aumentar impostos; d) diminuição de gastos com empresas públicas e privadas; e) liberalização e desregulamentação da economia; f) abertura comercial; g) eliminação da discriminação ao capital estrangeiro; h) privatização das estatais.

abertura legal para a cobrança de mensalidades; instituição de um instrumento de valorização (diferenciação) da oligarquia acadêmica.

Com o presidente Néstor Kirchner (2003-2007), representante das correntes mais à esquerda do peronismo, considerado mais popular, tratou as universidades nacionais com as mesmas ferramentas herdadas de governos anteriores, uma vez que foi mantida a cobrança de mensalidades (CATANI; AZEVEDO, 2005). Sem dúvida, a Argentina constitui-se num laboratório para a Universidade Latino-Americana. A Universidade de Córdoba que por algum tempo representou o conservadorismo universitário, tomou direção contrária, foi palco de um projeto que lutou pela democratização da universidade que culminou com Reforma de Córdoba em 1918 (CATANI; AZEVEDO, 2005).

Identifica-se aqui semelhanças existentes entre a Argentina e o Brasil, dois países que, à época, eram governados por representantes dos trabalhadores. Nota-se que os pesquisadores se valendo da história da reforma na universidade argentina, evidenciado por um contraditório processo de (contra)reforma, alertavam para o caminho que seguiam as discussões da reforma universitária em curso no Brasil. A Reforma da Educação Superior do governo Carlos Menem efetivou um processo de diferenciação e padronização do Sistema de Educação Superior, que culminou com o fim da obrigatoriedade de investimentos do Estado. Os autores alertaram para os condicionantes e interesses que poderiam estar permeando a reforma universitária no Brasil.

Outro artigo, em que a pesquisadora buscou contribuir quanto aos rumos perigosos que poderia caminhar a Reforma da Educação Superior no Brasil, nominou-se “A Política para a educação superior: entre o público e o privado”, escrito pela pesquisadora Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA). A pesquisa analisou os desdobramentos que o setor privado vinha assumindo no interior das universidades públicas, no período de 1995 a 2002, tendo como *locus* a Universidade Federal do Pará (UFPA). A autora demonstrou que o processo de privatização no interior da universidade, ao mesmo tempo que era compreendido por alguns como um processo natural, por outro lado, provocava resistência. As alterações denotavam o quanto as universidades careciam de autonomia, visto que estavam se inserindo em uma lógica global, decorrente de estratégias que visavam o enfrentamento da crise de acumulação do sistema capitalista orquestrada pelo FMI e pelo BM.

Os reflexos de tais políticas nas instituições se materializavam em ações adotadas pelas reitorias e por grupos de docentes que adotavam a lógica da modernização nacionalizadora refletidas em

convênios e contratos de prestação de serviço com empresas privadas para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; cobranças de taxas para cursos de pós-graduação *lato sensu*; venda de cursos de licenciaturas para prefeituras do interior dos estados; dentre outras, com a finalidade de captar recursos no mercado. Com isso, consagra-se a ideia da universidade moderna e produtiva uma vez que passa a ser essencialmente prestadora de serviços (CHAVES, 2005, p. 14).

Na pesquisa, a autora reitera que a transformação sofrida pelas universidades, afetava, desvalorizava e feria o trabalho docente e a autonomia, ao passo que a lógica da produtividade passava a predominar. Tal processo de privatização interna das instituições públicas revelava o caráter ideologicamente privado, assumido pelo Estado brasileiro nos últimos anos. De tal feita, tornava-se urgente a alteração do referido cenário, visto que “a autonomia universitária para a produção do conhecimento é condição essencial para o desenvolvimento de uma nação soberana” (CHAVES, 2005, p. 15). A pesquisadora asseverou como condição imprescindível que as universidades públicas fossem mantidas por recursos públicos como forma de possuírem plena autonomia na definição de suas pesquisas, ensino e extensão. De tal modo, reiterava-se que a reforma do Estado causou redefinição entre as esferas pública e privada, Estado e sociedade, conduzindo à perda da autonomia, condição essencial para o desenvolvimento de uma nação soberana. Já o processo de privatização interna das instituições públicas revelava o caráter ideologicamente privatista assumido pelo Estado brasileiro.

No artigo “Capitalismo dependente e ‘Reforma Universitária Consentida’: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros”, a pesquisadora Kátia Lima (UFF) se utilizou do conceito de “capitalismo dependente”, do referido autor, para explicar a inserção do Brasil na economia mundial de forma subordinada aos interesses econômicos e políticos dos países desenvolvidos.

Ao analisar os principais artigos do Anteprojeto publicado em 2004, a pesquisadora anuncia que a reforma do governo Lula mantinha e aprofundava o padrão de dependência da educação superior por diferentes motivos. Embora, no Anteprojeto estivesse prevista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o MEC trabalhava com a lógica da diversificação, prevista no documento do BM de 1994, e com a ideia de fragmentação e aligeiramento da formação profissional, previstas nos seguintes documentos: o Relatório sobre a Reforma Universitária Brasileira, elaborado pelo GTI em 2003 e as Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais: reafirmando princípios e diretrizes, elaborados pelo MEC em 2004, os quais possuíam elementos da mesma lógica (LIMA, 2006).

O artigo 35 do Anteprojeto é entendido pela autora como uma forma de privatização interna das instituições públicas, visto que apresentava gratuidade para a graduação e pós-

graduação, porém, abria a possibilidade de cobrança para cursos de extensão, sequenciais, especialização e aperfeiçoamento em geral. Tratada nos artigos 15 e 16, a noção de autonomia concebia a possibilidade de geração de recursos financeiros pela própria instituição universitária via contratos, acordos e convênios. Quanto ao financiamento tratado no artigo 40, se estabeleceu a cooperação financeira entre universidades federais e entidades privadas. Sabe-se que, ao receber recursos financeiros privados, atrelava-se a pesquisa aos interesses privados. A autora enfatizou o ineditismo da legislação brasileira ao prever a entrada de capital estrangeiro a serem investidos na educação superior, numa proporção entre 30 e 50 %, ou seja, o Estado em completa sintonia com a OMC.

Para a autora, a autonomia universitária e o financiamento constituíam-se nos elementos políticos fundamentais do Anteprojeto, uma vez que o governo estava possibilitando a construção de uma lei que dava anuência tanto para a atuação do setor privado nas atividades das universidades públicas, como para o setor ofertar essa educação.

Outra questão preocupante, presente no Anteprojeto, dizia respeito às PPP's e ao conceito público não-estatal, os quais vinham justificar a ampliação do empresariamento e o processo de privatização no interior das instituições públicas, porém, maquiados de

‘função social’, ‘interesse público’ ou da educação superior como ‘bem público’, [...] na medida em que a educação é um ‘bem público’ e instituições públicas e privadas prestam este serviço público para o conjunto da sociedade, está naturalizada a alocação de verba pública para as instituições privadas e o financiamento privado das IES públicas (LIMA, 2006, p. 12 - 13).

As reflexões da autora demonstraram que o processo de reforma universitária do governo Lula reunia características que se aproximavam de reformulações já implementadas no país. Ressalta ainda que, conforme já havia sido identificado por Florestan Fernandes, em sua luta pela democratização do ensino no Brasil, a reforma do governo Lula estava fundada “na submissão aos acordos históricos com os organismos internacionais do capital, do MEC/USAID à ALCA, evidenciando que não está na pauta da reformulação da educação superior a superação da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial” (LIMA, 2006, p. 14).

A composição de Grupos de Trabalho no âmbito do MEC, como visto no Capítulo 1 e também apontado pela autora, tiveram o intuito de garantir uma aparência democrática à reforma. A criação de fundações, a defesa das parcerias com empresas privadas, a destinação de verba pública para a iniciativa privada via bolsas de estudo, o aligeiramento, as alterações na carreira docente com a precarização de contratos, a submissão às pressões da iniciativa

privada, da Igreja Católica, presentes inclusive nos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, compunham elementos de uma antirreforma. Ressalta, a autora, que para além dos referidos indicativos, somava-se ao processo, a desqualificação do “radicalismo intelectual” de professores e estudantes, [...] “ ‘verbalismo crítico esclarecido’ dos ministros e dos setores das universidades, adequados ao processo em curso” (LIMA, 2006, p. 13). Ao referenciar Florestan Fernandes, Lima asseverou que as referidas características, fundadas na mercantilização e na submissão da educação, evidenciavam o motivo pelo qual a ideia de superação da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial não se fazia presente na pauta da reforma universitária.

O trabalho de Kátia Lima considera que a reforma do governo Lula muito se aproximava de reformulações implementadas historicamente no país, devido às parcerias com empresas privadas, adequação da educação às alterações no mundo do capital, aligeiramento, certificação em larga escala e submissão às pressões da iniciativa privada.

Outro estudo aprovado para o evento intitulou-se “Estado do conhecimento sobre internacionalização universitária: princípios e práticas”, da pesquisadora Marília Morosini (PUC-RS). O artigo objetivou identificar o estado de conhecimento sobre internacionalização universitária, seus conceitos e práticas no final do século XX e início do XXI, por meio do estudo do banco de dados de periódicos de educação da Europa e Estados Unidos. A metodologia foi a análise de conteúdo. A partir da década de 1990, o processo de globalização acelerou a internacionalização da educação superior no cenário mundial, validada pela tendência da OMC de educação como serviço. Tal circunstância realizava-se paralelamente ao predomínio da concepção de internacionalização frente à educação como bem público, resguardada pela soberania do Estado-Nação (MOROSINI, 2005).

No eixo conceitual, em regiões como a América e Europa, a internacionalização da educação superior e a globalização reconhecida como uma tendência de crescimento e de importância convergiam para uma variedade de entendimentos, interpretações e aplicações. No eixo estratégico, a tendência se acirra com a expansão da internet, com os programas de EAD, com a autonomia discente e com as distintas metodologias de aprendizagem. Ante a esses desafios, a autora alertava para a necessidade de se considerar os efeitos advindos desta determinação (educação como serviço), os quais sabe-se, sobrepunham-se à concepção de educação como bem público fundada no Estado-Nação.

O estudo identificou que o crescimento da produção sobre o tema tendia a alterar o foco do conceitual para a prática. A autora ressaltou, uma vez que constatadas irracionalidades nessa expansão quase desordenada da internacionalização, urgiam estudos e políticas públicas

que as freassem, pois, o combate só poderia vir do âmbito local. O artigo da pesquisadora apontava mais um desafio que se colocava ante aos debates para os agentes que discutiam a reforma universitária e para as distintas interpretações para a relação entre internacionalização da educação superior e globalização. De tal forma, havia uma necessidade de se considerar os efeitos da educação superior como serviço comercial regulamentado pela OMC e sua sobreposição à concepção de educação como bem público.

O artigo “SINAES: do documento original à legislação”, de José Carlos Rothen (UNITRI) e Almiro Schulz (UNITRI), realizou uma investigação comparativa entre o conteúdo da proposta de avaliação elaborada pela CEA e o conteúdo da lei que implantou o SINAES (Lei n. 10.861/2004), partindo-se do pressuposto de que existiam diferenças entre a proposta da CEA e a legislação que passou a vigorar com o SINAES. No que se refere aos aspectos qualitativos, os autores observaram que

mesmo que a referência à ética seja um destaque na proposta, o seu uso é vago, generalista. Por exemplo: ‘Exigência ética dos processos educacionais’, sem esclarecer, ou especificar, o que se entende; ‘imperativo ético da construção’ [...] ‘formação ética e política’, como dito, usado várias vezes, sem, todavia, detalhar (ROTHEN; SCHULZS, 2007, p. 178).

Por outro lado, os autores destacaram fragmentos da proposta da CEA (2004), em que no conjunto do texto, entende-se que a ética se relaciona com a avaliação democrática,

participativa, pois explica: ‘a exigência ética própria dos processos educacionais conclama a todos [...] a se envolverem nas ações avaliativas’ (2004, p. 82). A ideia da responsabilidade aparece, pontuando, assim, a conduta no processo de avaliação. Pode-se ainda apreender que se entende por ética, no contexto da avaliação, a sua pluralidade, o respeito às diferenças institucionais, o espírito de solidariedade e de cooperação no decorrer da avaliação (CEA, 2004, p. 88).

A proposta elaborada pela CEA demonstrava preocupação com o processo formativo do estudante a ser construído, levando em conta a ética no processo avaliativo. Na referida proposta, faz-se alusão a Paidéia, que significa “conjunto de procedimentos, não só técnicos, mas educativos, formativos, portanto, também éticos. Paidéia grega significava o processo educativo com uma relação estreita com areté, formação das virtudes” (ROTHEN; SCHULZS, 2007, p. 178).

Os achados da pesquisa indicaram que no governo Lula não havia consenso quanto à função que a avaliação deveria atender. Porém, apesar das diferenças, os pesquisadores compreenderam que o conteúdo da proposta e da legislação se constituíram em avanço em relação às distorções do sistema anterior. No processo avaliativo, formação e controle não são excludentes. A delimitação e a conciliação entre as duas funções se inseriam na discussão da

autonomia universitária e na diversificação das IES. O resultado quanto a qual função teria primazia, dependeria unicamente do “jogo de forças presentes na implantação dos procedimentos operacionais do novo sistema de avaliação” (ROTHEN; SCHULZS, 2005, p. 17). A percepção dos autores era que a CEA, predominantemente, compreendia a avaliação como formativa, enquanto o órgão legislador a entendia como controle.

É importante lembrar que CEA era constituída por renomados pesquisadores, em sua maioria especialistas em avaliação, alguns inclusive integrantes da ANPEd. De tal modo, fazer menção ao documento produzido por esta comissão representava uma forma de validar o programa como resultante de um processo democrático. Importante registrar que na 26ª Reunião Anual da ANPEd¹³⁰ foi aprovada em assembleia moção em apoio aos princípios e a metodologia adotada pelo SINAES, os quais em tese, estariam rompendo com a lógica de avaliação competitiva, voltada ao mercado, característica da avaliação nos últimos 8 (oito) anos. Observa-se, nesse caso, a estratégia de autoproteção ao seu grupo, adotada pelos pesquisadores na disputa do campo.

De modo geral, os documentos apresentados pelos pesquisadores revelavam que, embora a reforma universitária do governo Lula fosse anunciada como uma construção coletiva e democrática, seus documentos ancoravam-se em fundamentados e princípios do BM.

Ao se reportar ao SINAES, Silva Júnior e Sguissardi (2005) apontam que a proposta de avaliação para a educação superior, produzida pela CEA, fundamentava-se na ética originada na cultura universitária moderna. Todavia, ao ser transformada em lei, foi repolitizada aos moldes de controle e regulação, colocando em risco a autonomia, a democratização universitária e sua gestão. A dependência aos direcionamentos do Banco Mundial pode ser observada em dois pontos que permearam as discussões científicas protagonizadas na 28ª Reunião da ANPEd, ou seja, a internacionalização universitária e o processo avaliativo. A temática da internacionalização universitária era percebida de forma mais acentuada no campo prático do que teórico, do mesmo modo que incidiria sobre a soberania dos países, quer seja em âmbito legal ou de ordem social. Na visão dos pesquisadores, o processo avaliativo, numa reforma universitária, deveria levar em consideração os percursos de autoavaliação enquanto instrumento formativo, ao invés da regulação.

A discussão acadêmica na 28ª Reunião Anual da ANPEd circundou em torno dos efeitos das diretrizes emanadas pelos organismos internacionais, no âmbito da construção de uma reforma universitária. A exemplo de outros países, como em referência à Argentina,

¹³⁰ Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br>.

reforça-se a preocupação com a perda da autonomia universitária, na medida em que abria espaço para o setor privado e a educação ao patamar de mercadoria¹³¹. Nessa direção, Deise Mancebo (2004, p. 78) observava que as reformas da educação “não se têm diferenciado das desenvolvidas nos últimos dez anos. Em especial no que tange a educação, assiste-se a uma reconfiguração das esferas pública e privada, com o risco de aprofundamento do drástico quadro de privatização”. Roberto Leher (2004) alertava que nos documentos do Banco Mundial, a única alternativa para os países latino-americanos era a instituição de um sistema de educação superior assentado no setor privado¹³².

É possível arguir que os debates ocorridos nos espaços da 28ª Reunião encontravam luz na literatura, asseverando a necessidade de se atentar para os riscos inerentes a desvinculação da educação do Estado. Dessa forma, o grupo tinha consenso ser imprescindível a busca pela qualidade de uma educação pública pautada na autonomia universitária.

3.2.4 Vigésima Nona Reunião Anual da ANPEd (2006): reformas consentidas e suas controvérsias

Na 29ª Reunião Anual da ANPEd, o GT11 priorizou a temática relativa à reforma universitária, por meio de uma compilação das reflexões sobre educação superior e reforma universitária. O referido evento recebeu diversos trabalhos, dos quais foram selecionadas 13 (treze) artigos. A considerar o escopo da temática proposta pelo evento, 5 (cinco) artigos foram selecionados para nossa análise.

¹³¹ Os especialistas do Banco Mundial pontuaram que a iniciativa privada ofereceria uma educação de melhor qualidade, com menor custo, que a educação fornecida pelo setor público. Recomendava-se que os Estados deveriam transferir verbas públicas para que setores da sociedade civil (empresarial ou sem fins lucrativos) prestassem serviços educacionais (PAIVA, 2016).

¹³² Destaca-se que na da 28ª Reunião Anual da ANPEd, dadas as discussões sobre o Anteprojeto de reforma da educação superior que ocorria no Brasil, foram realizados em conjunto com a CLACSO, debates sobre políticas universitárias na América Latina. As temáticas discutidas foram: Análise dos processos de reforma universitária na América Latina. Os processos de privatização e a crise da universidade pública. O impacto dos tratados de livre-comércio no ensino superior. A reforma universitária no Brasil, Argentina e Equador. O trabalho foi coordenado pelo pesquisador Roberto Leher (UFRJ e UERJ/LPP) e pela pesquisadora Bettina Levy (CLACSO).

QUADRO 13 - Artigos do GT11 selecionados na 29ª Reunião Anual ANPEd em 2006

Título do artigo	Autor
Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo	Kátia Regina de Souza Lima (UFF)
A Reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação	Célia Regina Otranto (UFRRJ)
Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES	José Carlos Rothen (UFSCar)*
Desafios da Educação a Distância ao Sistema de Educação Superior: O triplo papel da avaliação,	Stella Cecília Duarte Segenreich, Universidade Católica de Petrópolis (UCP)
Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?	Alfredo Macedo Gomes (UFPE)

Fonte: A autora

Nota: (*) Após 2008 o pesquisador transferiu-se para a UFSCar. Entre 2004 e 2008 seu vínculo institucional era no Centro Universitário do Triângulo (UNITRI).

O primeiro, produzido por Kátia Lima, pesquisadora vinculada a UFF, intitulava-se “Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo”, analisou os condicionantes da relação existente entre a política dos governos FHC e Lula ao optarem pela manutenção do pagamento da dívida pública brasileira (interna e externa), o consequente estrangulamento do Estado Social e a sistemática redução do financiamento público para a universidade pública.

Lima (2006), ao relacionar ambos os governos, afirma que na política de FHC percebia-se uma política focalizada para o alívio da extrema pobreza, na qual a educação foi considerada como serviço não exclusivo do Estado. Nesse cenário, a educação superior, constitucionalmente prevista como um direito, não necessariamente precisava ser financiada e oferecida pelo Estado, mas dividida com a iniciativa privada, identificada como serviço público não-estatal.

A pesquisadora trouxe dados que em 2005 o quadro não sofreu alteração. No entanto, o governo Lula antecipou ao FMI a cifra de US\$ 15,5 bilhões, os quais poderiam ser pagos até 2007. A referida antecipação significou a não ruptura com a agenda neoliberal no pagamento da dívida, e o indicativo “de continuidade e aprofundamento do corte de financiamento público para as áreas sociais, [...] mais uma vez, o ajuste fiscal em detrimento do financiamento público das políticas sociais, [...] através de leis, decretos e medidas provisórias” (LIMA, 2006, p. 9).

Como vemos, a tônica girava em torno de ações voltadas ao alívio da extrema pobreza e investimento em educação. Entretanto, alerta Lima (2006, p. 10-11):

Que a defesa da conversão da dívida por investimentos em educação está baseada em dois elementos centrais: a necessidade de que os países devedores, segundo a concepção dos organismos internacionais, assumam, ainda que parcialmente, o pagamento das dívidas e uma concepção de educação nos marcos, tanto da produtividade econômica, como da coesão ou pacto social em torno do projeto burguês de sociabilidade.

A análise de Lima (2006) evidenciou que as opções políticas de ambos os governos, FHC e Lula, estavam focadas na manutenção do pagamento da dívida pública e consequente redução da verba pública para financiamento da educação superior. A pesquisadora alertava para a relevância de se observar a forma com que se dava a famigerada inserção do Brasil na economia mundial, defendida pelos ministros da educação à época, a qual caracterizava-se como dependente.

O artigo de Célia Regina Otranto (UFRRJ), “A Reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação”, objetivou mostrar que a reforma da educação superior brasileira teve seus princípios, fundamentos e diretrizes, traçados pelo GTI instituído em 2003 e que seguiu as orientações dos organismos internacionais.

O discurso no qual o governo Lula teria mais disposição ao diálogo, poderia se configurar numa falácia, tendo em vista que os supostos “diálogos e negociações só têm servido para dar um verniz democrático a decisões tomadas unilateralmente” (OTRANTO, 2006, p. 16). A pesquisadora se posicionou em defesa da educação superior como um bem político público, o qual não poderia ser compreendido como um bem econômico privado, como pretendia a OMC.

A autora defendeu que as políticas públicas para a educação superior deveriam se constituir sempre como políticas públicas de Estado, não de governo, da mesma forma que o financiamento da educação superior não poderia ser compreendido como gasto, mas como investimento, de modo a contribuir com a soberania da nação. Otranto (2006) assegurou que, para um país se constituir como soberano e democrático, precisa de coragem para estabelecer ele próprio as bases para a reforma da sua universidade, em verdadeira discussão com os segmentos organizados da sociedade.

Intitulado “Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES”, o artigo produzido por José Carlos Rothen (UFSCar) tomou como pressuposto que a história da avaliação das instituições segue duas linhas: a da emancipação/formação; e a da regulação/controle. O artigo analisou os documentos de implantação do SINAES, publicados pelo MEC, na perspectiva de identificar as concepções de avaliação presentes. Foram analisados ainda os documentos sobre a avaliação produzidos pela CONAES e a proposta do MEC de decreto-ponte¹³³ que liga a avaliação à regulação.

¹³³ No final de fevereiro de 2006, o MEC tornou pública a proposta de um decreto com a finalidade de estabelecer uma ligação entre a avaliação e a regulação. Em linhas gerais, o decreto consolidou os documentos publicados pela CONAES.

O artigo ressalta que a elaboração e a implantação da nova proposta de avaliação do governo Lula foram marcadas por divergências centradas na discussão do papel que a avaliação da educação superior deveria cumprir: formar ou controlar a instituição. Para o autor, o impasse em definir a função que a avaliação deveria atender dificultava a implantação do SINAES. O fato de a autoavaliação estar centrada em fins regulatórios, poderia gerar algumas distorções, uma vez que a simples divulgação de resultados globais, como ocorria anteriormente, pouco contribuía para a formação das instituições.

O artigo nominado “Desafios da Educação a Distância ao Sistema de Educação Superior: o triplo papel da avaliação”, de autoria de Stella Cecília Duarte Segenreich (UCP), propôs-se a analisar os principais traços do crescimento da EAD na educação superior brasileira nos últimos anos, assim como a mapear questões controversas encontradas nos dados levantados e discussões ocorridas em torno dos institutos legais aprovados ou em vias de aprovação.

A autora alertava para a necessidade de estudos sobre as formas de regulamentação da referida modalidade, a respeito do lugar conferido pelo MEC à Universidade Aberta do Brasil, acerca do espaço de conformação aberto pelo governo para os negócios da expansão da EAD, assim como, em relação à modalidade de atuação e validação da pós-graduação sem a exigência de dissertações e teses, e mesmo assim reconhecidas por instituições privadas, conforme previsto no Anteprojeto da Reforma Universitária.

O artigo “Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?”, de Alfredo Macedo Gomes (UFPE), propunha-se a analisar as razões que levaram à construção, ao uso e à reprodução no campo da educação superior, das identidades discursivas público-privado e estatal-mercado, para se referir à polos divergentes em parte importante da produção acadêmica no campo da educação superior.

A compreensão a que se chegou foi que o fenômeno da educação superior se constituía complexo e heterogêneo em sua essência, para tanto, deveria ser compreendido a partir da perspectiva histórica e social, visto que possuíam relevância nas políticas públicas para a educação superior. Constatou-se que tais identidades discursivas em suas matrizes privado-mercado e público-estatal, eram inerentes à questão histórica e sociológica. Uma vez instituídas no campo acadêmico da política da educação superior, estavam em oposição, devendo ser submetidas a inventários sócio-histórico. A natureza de tal dualidade não poderia ser considerada uma questão esgotada, nem no campo teórico nem no campo político, visto que se cindiam na sociedade capitalista.

As diversas falas, expressas nos artigos publicados, convergiam na direção de reiterar posicionamentos em defesa da educação superior como um bem público. No que se refere às posições adotadas pelos governos FHC e Lula, embora com projetos de governo diferentes em relação às políticas públicas, havia pontos que convergiam para a mesma direção, qual seja, a preocupação com o pagamento das dívidas públicas (embora isso pudesse ser explicado no governo Lula pelo consenso em prol da governabilidade feito com os setores privados). Os efeitos do cenário que se desenhava, à época, traziam desafios quanto à forma de regulamentação para um ambiente em que a tecnologia trazia novos tipos de oferta do ensino, assim como uma reflexão frente ao trabalho docente, enquanto agente que deveria se adequar às novas demandas.

Das discussões ocorridas nas reuniões da ANPEd, das temáticas debatidas nas sessões de abertura, das sessões de debates e colóquios promovidas nos minicursos, das produções acadêmicas aprovadas, decorreram a formulação de documentos em que foram expressas sínteses das referidas reflexões e as posições dos intelectuais do GT11 sobre a reforma universitária.

As reuniões da ANPEd constituíram-se em uma estratégia de disputas que concentravam discussões frente à construção e consolidação da reforma universitária proposta pelo governo. Nas reuniões protagonizadas pela ANPEd, em especial no espaço do GT11, foram apontadas inúmeras críticas. Nesse sentido, pode-se argumentar que a publicização das críticas e reflexões promovidas a partir dos artigos aceitos ao longo de 2003-2006, constitui-se numa estratégia de atuação de intelectuais críticos.

Conforme apontado por Hey (2008b), os pesquisadores do GT11 da ANPEd ocupavam no espaço de produção acadêmica da educação superior, uma posição dominada em relação ao grupo que esteve frente ao MEC, na década de 1990. De tal modo, as estratégias do GT11 possuíam como propósito fazer valer uma contraposição ao grupo que conduziu a política universitária na década de 1990, influenciada fortemente por pesquisadores do NUPES (grupo dominante no espaço de produção acadêmica da educação superior). Sobremaneira, o fato de muitos destes pesquisadores estarem, durante a discussão do Anteprojeto, frente às discussões da ABMES, acirrava ainda mais o cenário.

A seguir, o Quadro 14 apresenta uma síntese das posições extraídas das reuniões da ANPEd, contrapondo as posições da ABMES.

QUADRO 14 - Síntese das posições defendidas pela ANPEd (GT11) e ABMES

ANPEd	ABMES
Expansão do ensino superior pela via pública	Expansão do ensino superior pela via privada
Educação como direito subjetivo, previsto em lei	Educação como serviço (podendo ser vendida e comprada)
Defesa do papel do Estado - cumprimento de suas responsabilidades constitucionais	Redução do papel do Estado
Educação pública pautada na autonomia universitária, conforme prevista em lei	Fontes alternativas de financiamento (Parcerias Público-Privadas), financiamento público também para a iniciativa privada
Avaliação formativa, processual, emancipatória	Avaliação pautada em indicadores quantitativos e resultados
Internacionalização como risco de perda da soberania nacional e autonomia	Internacionalização como perspectiva de expansão mercadológica e adequação ao mercado
Críticas ao EAD (como instrumento de democratização da educação superior - precarização)	EAD como estratégia de expansão e fortalecimento do ensino privado - adequação tecnológica

Fonte: A autora

Percebe-se, nas posições emanadas pelos pesquisadores da ANPEd, uma crítica contundente à inserção da educação na lista de serviços a serem comercializados enquanto produto lucrativo, conforme desejava a OMC. A referida crítica vai ao encontro da defesa de uma educação pública, gratuita e autônoma, que permitiria para todos a oferta de uma educação que chegasse aos diversos espaços geográficos do território brasileiro.

Entretanto, alguns pontos necessitavam ser posicionados, a exemplo da internacionalização e do Ensino a Distância. Na perspectiva dos pesquisadores do GT11, ambas as estratégias fragilizavam a soberania nacional e limitavam o acesso à educação de qualidade, haja vista que o Ensino a Distância demanda de uma infraestrutura física, de pessoal e de recursos econômicos. Nesse sentido, travaram-se disputas no campo intelectual, em que, de um lado, pesquisadores ligados à ABMES (experts) pleiteavam a redução do Estado, fundamentados em orientações externas, pautavam-se na obsolescência da estrutura física das universidades públicas e nos elevados gastos de manutenção, bem como no distanciamento da universidade com a sociedade. De outro, os pesquisadores que transitavam pela ANPEd, (intelectuais críticos) fundamentavam-se na defesa de um Estado atuante, com vistas à garantia do direito à educação superior pública e de qualidade.

Esse debate ganhou outros espaços da ANPEd, como indicam dois de seus documentos, os quais foram selecionados mediante a identificação e recorrência de termos presentes no Anteprojeto do MEC, a saber: reforma da educação superior, financiamento, avaliação, Estado, público-privado, acesso, autonomia universitária.

3.3 A produção de documentos institucionais: outra estratégia de crítica à Reforma da Educação Superior

No campo acadêmico, para além das Reuniões Anuais da ANPEd, outros espaços promoveram importantes debates sobre a reforma da educação superior. O espaço do GT11 foi utilizado para que pesquisadores realizassem discussões e estudos sobre o caminho que vinha seguindo o Anteprojeto da Reforma. Do intercâmbio científico, promovido entre pesquisadores da área, foram produzidos documentos que reiteravam a compreensão de educação superior pelos pesquisadores do GT11 e a direção a ser trilhada para a construção de uma reforma democrática.

3.3.1 Os posicionamentos da ANPEd: sistema articulado e educação entendida como bem público

Consta nos registros da ANPEd, a existência de dois documentos elaborados no período em que se construía o debate em torno da reforma universitária do governo Lula. O primeiro documento fora denominado “Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso” (ANPEd, 2005a). O documento foi dividido em seis seções e continha a primeira manifestação pública dos intelectuais da ANPEd em relação a Lei da Educação Superior que o governo pretendia enviar ao Congresso Nacional até fins de 2004.

Na primeira seção, **Introdução**, o documento manifesta consenso entre seus intelectuais que a situação da educação superior brasileira necessitava de amplo e permanente debate, não devendo haver limites para tais discussões na comunidade científica, no governo e na sociedade, dada sua gravidade. Os intelectuais da ANPEd partem do princípio de que o Sistema de Educação Superior deveria se constituir num novo marco político, legal, institucional e administrativo capaz de qualificar e orientar o conjunto da educação superior brasileira. Advogavam a necessidade de que tal sistema apresentasse uma regulação orgânica, articulada aos princípios que regeriam a pós-graduação, a produção científica e tecnológica, guardando, ainda, íntima articulação com o Sistema Nacional de Educação, do qual a educação superior é parte constitutiva (ANPEd, 2005a, p. 1). Nesse sentido, cabe observar uma ressalva feita por Deise Mancebo, ao referir-se à centralidade dos temas encaminhados pelo governo até aquele momento. Para a pesquisadora, havia um risco em relação a organicidade pretendida para a reforma, na medida em que, no final do processo, poderia haver um quadro fragmentado e distante de um sistema de educação superior (MANCEBO, 2004).

Os pesquisadores partilhavam ainda, da ideia de que uma nova política educacional precisava ser adotada no país, cujo sistema regulasse organicamente a educação via Sistema

Nacional de Educação. Observa-se que no Brasil, com o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição de 1934, houve a oportunidade de se organizar um Sistema Nacional de Educação, visto que se prescrevia ao Estado a fixação de diretrizes nacionais para a educação e a formulação de um Plano Nacional de Educação, inviabilizado, no entanto, pela instauração do Estado Novo. A Constituição de 1946 reiterava a exigência de fixação por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2010). Entretanto, os projetos educacionais liderados pela Igreja Católica, somado aos interesses das escolas privadas, temiam o suposto monopólio estatal. Tal fato concorreu para afastar a ideia de um Sistema Nacional de Educação. Conforme Saviani (2010), a terceira oportunidade foi vislumbrada em 1996, quando da elaboração da nova LDB, decorrente da CF de 1988. Contudo, dessa vez,

a organização do Sistema Nacional de Educação foi inviabilizada pela interferência governamental, que preferiu uma LDB minimalista para não comprometer sua política educacional, que promovia a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, ao mesmo tempo que concentrava em suas mãos o controle por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades (SAVIANI, 2010, p. 392).

Conforme aponta Saviani, após três oportunidades perdidas, por ocasião das discussões do Anteprojeto da Reforma Universitária, o tema voltava a ser objeto de disputa. Desta vez, um dos grupos presentes nesse debate eram os intelectuais do GT11 da ANPED.

Na sequência do documento, os pesquisadores da ANPED manifestam contrariedade aos propósitos tratados nas reuniões do GATS e da OMC, e partilham da seguinte concepção: “a educação deve ser entendida como bem público que requer um rigoroso planejamento nacional, regido por alguns pressupostos” (ANPED, 2005a, p. 1).

Na segunda seção, denominada **Da relação público-privado**, são apresentadas posições de defesa das políticas para a educação superior, as quais deveriam

ser sempre políticas públicas de Estado, que não transfiram a execução de suas atribuições constitucionais para o setor privado - como poderá ocorrer, por exemplo, caso se apliquem as regras das Parcerias Público-Privadas ao campo da educação superior - e não se orientem por ações focais concretizadas em programas assistenciais (ANPED, 2005a, p. 1).

A preocupação mencionada referia-se à aprovação do Projeto de Lei n. 2546/2003, realizada em março de 2004, pela Câmara dos Deputados e que tramitava no Senado. A entidade via com preocupação o Projeto Escola na Fábrica¹³⁴, cuja finalidade era a instalação de unidades

¹³⁴ De iniciativa do Governo Federal, por meio do MEC e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, visava possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos.

de qualificação profissional no espaço empresarial, entendido como uma incursão da lógica empresarial na educação¹³⁵ (ANPED, 2005a). Oliveira (2003) ressalta que o empresariado nacional buscava provar para o Estado e para a sociedade, a tese de que havia necessidade de alterações no sistema educacional, de modo que viesse articulado aos interesses industriais.

No documento, os pesquisadores da ANPEd (2005a, p. 1) afirmam que a educação superior se constitui num “direito de cidadania” e que caberia ao Estado, e ao fundo público do Estado, em todos os níveis e modalidades, a responsabilidade de expandi-los e mantê-los. Na visão dos pesquisadores, o processo de privatização implantado pelo governo FHC deveria ser freado, devendo o Estado e a sociedade estarem atentos para as diferentes formas em que ocorria a privatização. No documento produzido pela ANPED, o processo de privatização

pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais, especialmente para a busca de recursos junto ao mercado, isto porque a formulação de contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultoria, entre outros procedimentos, abrem caminho para a transformação dos produtos da educação superior - em especial, os vinculados à Educação a Distância - em mercadorias, em bens privados (ANPED, 2005a, p. 2).

É perceptível a preocupação em relação às formas indiretas de se promover a privatização no interior das universidades públicas. Ou seja, os pesquisadores que transitavam no espaço da ANPEd apontavam para os riscos presentes nas estratégias contidas na reforma, as quais mantinham as intencionalidades advindas das lógicas demasiadamente defendidas na década de 1990.

Nesses termos, o documento da ANPEd manifestou contrariedade ao projeto do governo, com a Lei n. 3.476/2004 (Lei de Inovação Tecnológica), que tramitava paralelamente em outra casa (Congresso Nacional), não dialogando com o Anteprojeto do MEC (ANPED, 2005a). Entretanto, as ações decorrentes da referida lei impactariam diretamente nas universidades públicas, visto que as demandas se relacionavam. Para a ANPEd, “a elaboração e implementação da reforma devem ser fruto de uma política de Estado para o ensino, a pesquisa e a extensão no país, com vista a evitar a ocorrência de decisões vulneráveis ao jogo das circunstâncias de governos e grupos” (ANPED, 2005a, p. 2).

A preocupação dos pesquisadores era externalizar que, no jogo da construção da reforma, haveria o risco da prevalência de interesses particulares ante aos interesses coletivos. Essa relação poderia acontecer frente a lacunas existentes nas relações do grupo empresarial

¹³⁵ Em setembro de 2005, foi aprovada a Lei n. 11.180, que criou o Projeto Escola de Fábrica, executado pelo MEC com a finalidade de ampliar a formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho.

com as instituições públicas de ensino superior, via pesquisa e extensão, por exemplo, quando da existência de projetos financiados por grupos privados.

Na sequência, o documento ateu-se ao **Financiamento da educação superior**, relatando a necessidade da expansão da rede de educação superior, bem como a necessidade de elevação da sua qualidade, para uma possível manutenção de seu caráter público e maior investimento do Estado para a rede pública de graduação e pós-graduação, constituindo-se condição básica. Os intelectuais da ANPED discordam do entendimento que a educação superior integre programas de ajustes fiscais e seja submetida a cortes e contingenciamentos com vistas ao enxugamento da máquina do Estado (ANPED, 2005a). Havia uma defesa para que a educação superior figurasse como protagonista nos planejamentos políticos estatais, assim minimizando os riscos de que a educação superior estivesse sujeita a contingenciamentos de recursos.

Para a ANPED, nenhuma reforma teria a eficácia que pretendesse se não fossem revertidos os déficits de docentes e pesquisadores e a degradação da infraestrutura das instituições de ensino superior. Tais defasagens inviabilizavam e comprometiam sobremaneira o desenvolvimento em pesquisa, ensino e extensão. Para tanto, o Estado não poderia renunciar do seu

dever constitucional que é manter o sistema público e gratuito de educação superior, de maneira adequada, o que implica o aporte de recursos capazes de assegurar um fluxo contínuo e suficiente para o funcionamento pleno das instituições e a implantação de uma política de longo prazo atinente à área de recursos humanos (ANPED, 2005a, p. 3).

Resolver a questão do financiamento foi colocado como essencial para se reverter o quadro de sucateamento da educação superior pública. Ademais, para que o país pudesse realizar a autonomia universitária prevista em lei, a questão da destinação de recursos financeiros às instituições públicas requeria planejamento a ser construído conjuntamente e referendado pelas IFES, via processo democrático (ANPED, 2005a).

Nesse espaço do documento, são trazidas referências sobre o sucateamento da educação superior no campo da infraestrutura e conseqüentemente na qualidade de ensino desprovida por uma falta de valorização profissional. Desse modo, a necessidade de um aporte de recursos financeiros fazia-se latente, todavia desvinculado a contingências fiscais e conduzida por um planejamento assertivo, em que o protagonismo fosse de uma política em defesa do ensino público.

Em relação aos aspectos de qualidade do ensino, o documento tratou na seção denominada de **Ampliação do acesso e qualidade da educação superior**. A ANPED defendeu a necessidade de sua expansão e democratização, porém, destacou a necessidade de se instituir procedimentos capazes e adequados para assegurar a manutenção e ampliação dos patamares de qualidade. De tal modo, a entidade manifestou contrariedade ao programa idealizado pelo governo e instituído pela MP n. 213/2004, que estabeleceu a criação do PROUNI, que previa concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais em instituições privadas. O programa,

além de criar uma nova relação entre o setor público e privado, abrindo espaço para a emergência de uma suposta esfera pública não-estatal, não garante a reivindicada qualidade do ensino superior, além de não contemplar um crescimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão (ANPED, 2005a, p. 2).

Na visão da ANPEd, a ampliação do acesso necessitava de contrapartidas públicas imediatas e articuladas à ampliação da produção de conhecimento tecnológico, de formação profissional e cultural. Ressaltava-se que, na ausência desse crescimento de forma orquestrada, corria-se o perigo das universidades perderem “seu caráter de espaço da invenção, descoberta, produção de teoria, divulgação de novos conhecimentos e encaminhamento de soluções para problemas da realidade social” (ANPED, 2005a, p. 3).

Outro aspecto apontado pelos pesquisadores da ANPEd dizia respeito ao Projeto de Lei n. 3.627/2004, o qual propunha a instituição de reserva de cotas nas universidades públicas para alunos pobres, autodeclarados negros e indígenas. Em seu texto, a ANPEd ressaltava que a instituição de cotas

desacompanhadas de um fundo de assistência estudantil, que garanta a permanência dos estudantes nos cursos, poderá transformar a democratização de acesso ao ensino superior em um discurso sedutor sem resultados reais. Além disso, entende que a definição das cotas não pode ferir o princípio da autonomia, situação que só não ocorrerá se couber às próprias instituições a prerrogativa de definir a melhor forma de aumentar a participação desses estudantes no ensino superior (ANPED, 2005a, p. 4).

A preocupação com essas demandas se justifica pelo fato de as regiões geográficas brasileiras possuírem realidades distintas. A preocupação procedia, visto que de nada adiantaria inseri-los nas universidades, sem que se considerasse que os povos indígenas (em grande medida) residem em terras indígenas, em sua maioria situadas em áreas rurais, distantes das cidades e das universidades, sendo o mesmo exemplo aplicado aos povos quilombolas. No que se refere aos alunos de baixa renda, muitos deles abandonam o processo formativo pela necessidade premente de atuar no mercado de trabalho. De tal forma, é bastante significativa a

necessidade que o sistema de cotas fosse pensado e viesse acompanhado de um auxílio financeiro para estudantes que abdicavam do trabalho em prol da sua formação.

Os pesquisadores da ANPED se posicionavam a favor de uma política democrática de expansão do ensino superior, assim como chamavam atenção para a necessidade de procedimentos que permitissem garantir uma educação pública de qualidade. Nas entrelinhas da crítica ao projeto do PROUNI, a preocupação parece emergir em relação às possíveis desigualdades consequentes da efetivação do referido projeto.

Nesse sentido, a intervenção de Deise Mancebo (2004, p. 86) esclarece:

Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escola academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres.

Continua a autora afirmando que o PROUNI iria manter a desigualdade presente no acesso à educação superior. A crítica pode ser percebida ao modelo do projeto, o qual demandava investimento público, uma vez que os recursos aplicados pelo Estado eram direcionados ao setor privado de educação. Algumas questões advêm do olhar para este cenário, ou seja, a que qualidade o setor privado estava demandando vagas aos estudantes? A que qualidade estava acontecendo a oferta de ensino? Nesse sentido, coadunamos com Deise Mancebo, quando alertava para uma “racionalidade econômica de curto prazo” adotada pelo governo, haja vista a necessidade de se avaliar minuciosamente os gastos com a educação enquanto um direito, a partir de um olhar à longo prazo. A política associava-se a um ranqueamento dos estudantes, refletido em suas características socioeconômicas.

Nesse sentido, não há um equilíbrio nessa equação, uma vez que uma parcela “privilegiada” da população tem o acesso a uma boa universidade, ao passo que a grande massa fica descoberta do direito a uma educação pública e de qualidade.

Outra seção abordou a **Autonomia universitária**, espaço em que a ANPED se expressou afirmando:

A autonomia implica a gestão democrática do projeto político-pedagógico da universidade. Defende que a universidade pública não deve se constituir como extensão de governos e sustenta esse distanciamento como condição para que a crítica da realidade social possa ser desenvolvida. Ensino, pesquisa e extensão dependem de liberdade e autonomia política (ANPED, 2005a, p. 4).

A ANPEd coaduna com a ideia de que a universidade possua a prerrogativa de definir seu próprio projeto político, cabendo ao Estado a função de auxiliá-la na operacionalização, nos termos da lei, de modo a garantir a boa aplicação dos recursos públicos. Na compreensão dos pesquisadores, o Estado deve garantir o pressuposto básico para o exercício da autonomia que consiste na viabilização desse direito de forma mais universal possível, o que pressupõe garantir o compromisso com o financiamento (ANPED, 2005a).

O documento evidencia a posição da ANPEd, quando expressa que

Rejeita-se [...] aquele tipo de articulação entre autonomia e financiamento, sugerindo a necessidade das universidades enfrentarem a situação de crise, na medida do possível, às próprias custas ou mediante um manejo mais eficaz e otimizado dos poucos recursos de que já dispõem, ao mesmo tempo em que induz as instituições a captarem recursos por meio da venda de serviços, modificando com isso os objetivos e a identidade da instituição universitária (ANPED, 2005a, p. 4).

Na visão da Associação, a regulamentação do Decreto n. 5.205/2004, o qual caracterizava as fundações de apoio às IFES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT's), gerava motivos para preocupação, uma vez que não impedia a mercantilização de serviços no ambiente universitário, podendo alterar a identidade da instituição universitária.

O último ponto tratado no documento (ANPED, 2004) diz respeito ao processo avaliativo no âmbito do ensino superior, espaço intitulado de **Avaliação**. A entidade corrobora com a formulação de avaliação como processo múltiplo voltado à construção da qualidade, não da exclusão. Tal compreensão parte do princípio que a identificação dos erros e acertos tem como propósito a melhoria institucional. Os intelectuais da ANPEd suscitam dúvidas acerca de qualquer processo avaliativo da educação que se volte a critérios de produtividade empresarial, que quantifique a atividade docente, funcione como mecanismo de distribuição de recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou para a distribuição de incentivos salariais ao corpo docente, elegendo a "competitividade" como mola mestra do trabalho acadêmico (ANPED, 2005a, p. 4).

Entende-se que a avaliação deva ocorrer como um processo amplo, que vise envolver todos os segmentos e níveis institucionais de modo a contribuir para a melhoria do sistema de educação superior. Tal compreensão vai de encontro às concepções pautadas em princípios associados ao conceito de meritocracia, que se utiliza de critérios hierárquicos para classificar instituições, discentes ou docentes (ANPED, 2005a). A ANPEd considera como indispensável a construção de uma cultura avaliativa baseada em princípios democráticos, permanentes e voltados ao aspecto formativo.

José Dias Sobrinho (1995) compreendia a avaliação institucional como um empreendimento sistemático, construído a partir da integração de suas diversas dimensões. Fundamentando-se a partir de suas arguições, o autor sinalizava contrariedade à fragmentação das atividades avaliativas. Nessa perspectiva, a avaliação deveria integrar e mobilizar os sujeitos envolvidos para que o processo seja eficiente e eficaz. As pessoas devem protagonizar o referido processo, seguido de um equilíbrio das dimensões regulatórias e emancipatórias, a fim de exercitar seu caráter educativo. O autor reforça que as perspectivas quantitativas e qualitativas devem ser complementares, não devendo haver predomínio de uma sobre a outra.

Ante ao exposto em relação a avaliação, alinhamos com os apontamentos trazidos pela literatura e pelos pesquisadores da ANPEd, concordando que a garantia do caráter público da educação superior é condição basilar para a universalidade deste nível de ensino, assim como para a qualidade. Da mesma forma, entendemos que a garantia de maiores investimentos do Estado para a rede pública constitui-se na única forma de viabilizar esse direito educacional e garantir a autonomia. Dentro do contexto da discussão acerca da avaliação, alinhamos com Zainko (2008) ao dizer que o principal problema do MEC “é a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de rankings”. A proposição do MEC pautava-se na destinação de recursos para as universidades a partir de métricas de ranqueamento.

3.3.2 A nota pública da ANPEd e da SBPC: entre impactos do keynesianismo e da globalização

O início do ano de 2005 foi marcado por discussões que envolveram diferentes entidades ligadas à educação superior. Em janeiro, a SBPC¹³⁶, entidade que exerce, desde 1948, papel importante na expansão e aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e na difusão da ciência, convidou entidades a ela filiadas para tratar do Anteprojeto do MEC que no período se tornou objeto de análise de diferentes grupos de intelectuais, dentre eles o GT11 da ANPEd. O convite dizia respeito às melhorias que poderiam ser feitas ao texto da primeira versão publicada pelo MEC.

Por conseguinte, em fevereiro de 2005, um grupo de pesquisadores e entidades reunidos em evento coordenado por João dos Reis Silva Júnior, coordenador do GT11 da

¹³⁶ De caráter civil, sem fins lucrativos e posição político-partidária, a entidade volta-se para a defesa do avanço científico e tecnológico e ao desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. Participa de debates relativos aos rumos das políticas de C&T e da educação no Brasil. Tem assento permanente no Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT), órgão consultivo do Governo Federal para definição das políticas e ações prioritárias no campo da C&T. Contribui para o debate na área por meio de publicações, como o *Jornal da Ciência*, a revista *Ciência e Cultura*, o portal na internet e a edição de livros sobre a ciência brasileira.

ANPEd, e Soraya Smaili¹³⁷, da SBPC de São Paulo, propôs a redação de uma nota pública conjunta dos pesquisadores ali reunidos e suas respectivas entidades, com a finalidade de posicionar o lugar estratégico que uma reforma da educação superior ocupava em um projeto de construção de uma nação.

Conforme relatório assinado João dos Reis Silva Júnior, em abril de 2005, após discussões acerca sobre o Anteprojeto, a SBPC e a ANPEd, juntamente com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o Conselho Regional de São Paulo da SBPC, Conselho Federal de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (CFESS), a Sociedade Brasileira de Biofísica (SBBF), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES/ UNICAMP), a Associação de Leitura do Brasil/UNICAMP, Associação dos Docentes da USP (ADUSP), o Instituto Paulo Freire e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), propuseram a redação de uma nota pública sobre a proposta de reforma do MEC (ANPEd; SBPC, 2005).

A decisão de emitir uma nota pública visava mostrar à sociedade as tomadas de posição do coletivo de pesquisadores sobre as questões mais polêmicas envolvidas no Anteprojeto e sobre a heterogeneidade de opinião da comunidade científica sobre a matéria. Por fim, ressaltou-se sobre a urgência que havia na publicização do documento, que em tempo pudesse reverberar no texto da segunda versão do Anteprojeto, previsto para o mês de março (ANPEd; SBPC, 2005).

As entidades reunidas produziram o texto “Nota pública sobre o anteprojeto de lei de educação superior”, em 21 de fevereiro de 2005 (ANPEd, SBPC, 2005). A redação inicia mencionando o declínio da social-democracia e das políticas econômicas orientadas pela teoria keynesiana - produtoras do Estado de Bem-Estar Social nas últimas três décadas. Em seguida, ressalta que em decorrência da onda de mudanças que se espalhavam pelo mundo em virtude da globalização, ainda no governo FHC, o Brasil promoveu a Reforma do Estado Brasileiro. A educação superior, conseqüentemente, sofreu impactos dessa nova matriz política, assim como a sociedade civil que teve de assumir novos formatos e novas funções que se expressaram pela

¹³⁷ Graduada em Farmácia e Bioquímica, pós-doutora pela *Thomas Jefferson University* e *National Institutes of Health*. Coordenou os Laboratórios de Microscopia de Alta Resolução, Microscopia Confocal e o Laboratório de Sinalização e Morte Celular. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Farmacologia da Unifesp (2006-2012). Foi Secretária da SBPC, membro da ANDIFES. Preside o Conselho Curador da Fundação de Apoio da Unifesp desde 2013. Integra o Comitê Diretor (*Board of Directors*) da Sociedade Internacional de Morte Celular (*International Cell Death Society*). Desenvolve projetos de pesquisa nas áreas de Neurociência, morte celular e autofagia. Bolsista produtividade CNPq. Reitora da Unifesp no período 2013-2017 e reeleita em 2016 para o mandato 2017-2021.

atuação das ONGs e do terceiro setor (ANPED; SBPC, 2005). A nova fase da política e da economia no Brasil evidenciou

a contradição dos polos público e privado, tanto na sociedade, como no Estado: alterna-se a valorização desses dois polos, mas têm continuidade os elementos mercantis no âmbito das políticas centrais do governo no plano do Estado. Isto condicionou profundamente a política e medidas relativas à educação superior no octênio FHC, assim como condiciona o conjunto de leis recém-sancionadas que atinge direta ou indiretamente a identidade pública da universidade - Lei das Parcerias Público-Privado, Lei da Inovação Tecnológica, Universidade para Todos (PROUNI) (ANPED; SBPC, 2005).

O documento se referia às MP's propostas pelo governo Lula, as quais tramitaram concomitantemente às discussões propostas no Anteprojeto do MEC. Na visão das entidades, a legislação recém-aprovada condicionava e produzia, entre outras coisas, uma “infrutífera polarização entre entidades a favor ou contra” (ANPED; SBPC, 2005).

De acordo com as entidades, na versão preliminar do Anteprojeto, o que “se pretende para a educação superior brasileira são Instituições de Educação Superior (IES) autônomas, financiadas pelo Estado, como parte constitutiva de uma política de Estado” (ANPED; SBPC, 2005). Nota-se, nesse trecho, uma crítica em relação ao que estaria sendo pensado para as instituições de ensino superior privadas, que teriam jurisdição de direito privado, porém mantidas financeiramente pelo Estado.

Os pesquisadores das referidas entidades não viam com bons olhos a racionalidade adotada no processo de construção do Anteprojeto, no entanto, expressavam não visualizar possibilidades reais para seu redirecionamento. O Anteprojeto, em sua primeira versão, anunciava ideias demasiadamente amplas, sem especificações pontuais do que seria alterado com a reforma em relação ao que se tinha. Nesse sentido, os pesquisadores entendiam não ser suficiente por parte do MEC

fazer o discurso da valorização do público e da regulação do privado mercantil, é necessário traduzir isto em cada um dos artigos e parágrafos da lei. Como se apresenta, o anteprojeto está muito longe de cumprir esse *desideratum* e muito próximo de dar seguimento às diretrizes predominantes nas reformas pontuais do octênio anterior e na legislação recente [...] isto é, as que levam à crescente restrição do polo estatal-público e desenfreada expansão e fortalecimento do polo estatal-mercantil (ANPED; SBPC, 2005).

Conforme o exposto, para além do discurso de valorização do sistema público, o documento precisava de detalhamento e clareza quanto ao modo como a reforma seria realizada; outra crítica dizia respeito ao governo Lula estar reproduzindo as mesmas práticas

adotadas nos dois mandatos do governo FHC¹³⁸ (condenadas, sobremaneira, pela equipe do governo Lula quando compunha a ala de oposição).

O documento apresentou determinados pontos do Anteprojeto do MEC que o impediam de reestabelecer a identidade de bem público da universidade:

1) o **financiamento das IFES** na forma proposta, que se não vier apoiado na recuperação no mínimo dos índices históricos sobre o PIB (cerca de 1%, em lugar dos atuais cerca de 0,51%); 2) o **Plano de Desenvolvimento Institucional**, principal peça para a avaliação das IES e nele o **Projeto Pedagógico**, compulsoriamente orientado pelas diretrizes curriculares herdadas do governo anterior; 3) o fortalecimento do SINAES, com seu viés antiautonômico e em especial na composição do CONAES e nas suas excessivas atribuições; 4) o **Conselho Comunitário Social**; 5) a **Responsabilidade Social** das IES, sob a égide da nova organização da sociedade; 6) o **Ciclo Básico** com sua pretendida **terminalidade** e indução à **neoprofissionalização** das IES (ANPED; SBPC, 2005, grifos dos autores).

Em relação ao primeiro ponto (ao nosso ver de extrema importância para a educação pública) os pesquisadores enfatizaram a necessidade de um aumento da proporção do PIB destinado à educação superior, de no mínimo 50%. Para uma reforma na proporção que se propunha, todavia, orquestrada pelas mesmas diretrizes de um Plano de Desenvolvimento Institucional herdado do governo ao qual se faziam graves críticas, estaria fadada ao insucesso. O terceiro ponto, que na concepção dos pesquisadores inviabilizaria a reforma, referia-se ao excesso de atribuições, falta de autonomia e engessamento da Lei n. 10.861/2004 (SINAES), bem como do seu órgão colegiado de coordenação e supervisão: CONAES¹³⁹.

Em relação ao quarto item, não foi possível interpretar se as entidades eram favoráveis ou não ao Conselho Comunitário Social¹⁴⁰. Quanto ao quinto item, presume-se que as entidades não visualizavam, de fato, formas possíveis para que as IES atendessem ao quesito responsabilidade social. Em relação ao último item, consistia numa ênfase à formação básica, para que a decisão profissional fosse feita pelos alunos mais à frente, em vez de no vestibular.

Por fim, os pesquisadores arremataram que os termos propostos no Anteprojeto revelavam:

¹³⁸ Após quase três anos e meio sem reajuste salarial (desde janeiro de 1995), e convivendo com uma inflação de aproximadamente 50% no mesmo período, quando os docentes das IFES foram surpreendidos com uma proposta oficial de Programa que visaria a concessão, aos docentes, de bolsas, de valores variáveis segundo o grau de qualificação acadêmica (doutorado, mestrado, especialização). O número de bolsas beneficiaria aproximadamente um terço do corpo docente em atividade e não se estenderia aos docentes aposentados.

¹³⁹ Destaca-se, a insuficiência de pessoal capacitado para dar suporte a nova concepção de avaliação e para a análise dos relatórios de autoavaliação, dificuldades na composição política da CONAES. Nas IES a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), esbarra na escassez de pessoal familiarizado com a temática, na insuficiência de discussões internas e dificuldades para a realização da autoavaliação (ZAINKO, 2008).

¹⁴⁰ Representantes do setor privado afirmavam que para fazer valer o pleno exercício da autonomia constitucional, a existência de colegiados consultivos nas universidades, com a participação de representantes da comunidade, deveria ser decisão soberana das instituições, não uma imposição da tecnoburocracia estatal (FRAUCHES, 2005).

a influência que sofre de um contexto de densidade histórica coercitiva e evidencia a pouca possibilidade de interferência que têm na construção desta lei e teriam, na vida universitária a ser por ela regida, os efetivos agentes da educação superior, isto é, os responsáveis por construir, no cotidiano das IES, a educação superior que melhor convém ao país (ANPED; SBPC, 2005).

Na percepção das entidades, o projeto se apresentava esvaziado e influenciado por um contexto histórico de proibições, denotado na pouca participação dos agentes na formulação da lei pela qual seriam regidos e que melhor se adequasse ao país (ANPED; SBPC, 2005).

Em relação à compreensão que possuíam os pesquisadores, especialmente os que se aproximavam das posições dos integrantes do GT11 da ANPED, encontramos posicionamentos imperativos sobre a série de medidas que vinham permeando as discussões acerca da reforma do governo Lula. Destacamos alguns posicionamentos sobre o PROUNI que, desde seu anúncio até a aprovação, passou por diversas alterações. Conforme indicam Catani, Hey e Gilioli (2006), quando o PROUNI chegou ao Congresso, sofreu pressão por parte da ANUP, da ABMES e do SEMESP.

Os pesquisadores questionaram o caráter democratizante do programa, enquanto política pública para a educação superior, visto que promovia o acesso à educação superior, porém, pouco se preocupava com a permanência do estudante na universidade, elemento fundamental para a democratização. Outro ponto ressaltado pelos pesquisadores dizia respeito à concepção em que estava pautado o PROUNI:

De assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126).

O PNE, para o decênio 2001-2010 (Lei n. 10.172/2001), previa que o gasto total com educação pública deveria ser equivalente a 7% do PIB; entretanto, o valor foi vetado pelo Presidente FHC. A opção de composição do processo do PROUNI, tal como feita pelo governo Lula:

[...] concedeu a maioria das reivindicações do *lobby* das IES privadas. Apesar de induzi-las a oferecer bolsas a estudantes de baixa renda em troca de isenções fiscais, o PROUNI prioriza o acesso desses estudantes à educação superior e não sua permanência (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126).

De modo geral, os autores identificam que:

Até como mera política assistencialista o PROUNI é fraco, porque espera que as IES privadas “cuidem” da permanência do estudante. Abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais do que um arremedo de cidadania de segunda classe aos contemplados. [...] ao invés de privilegiar as IES privadas, o governo poderia investir no setor público, capaz de democratizar a educação superior. Todavia [...] o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos. [...] após análises de algumas séries históricas, poderíamos verificar se nos encontramos diante de um efetivo instrumento (que pode vir a se constituir no futuro) de democratização da educação superior no Brasil ou de uma equação eficaz que desprestigia a esfera pública, valoriza IES privadas de qualidade duvidosa e alavanca índices estatísticos capazes de acobertar um déficit educacional que não se resolve com malabarismos fiscais (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 137).

A crítica apontada pelos pesquisadores da área da educação superior, em relação ao PROUNI, era que a política de maior relevância para a democratização da educação superior, promovida pelo governo, possuía um caráter privatista, pois concedia um benefício de ingresso às universidades privadas bancado pelo Estado. Os pesquisadores condenam tal concessão por entender que a alocação de recursos financeiros deveria ser direcionada para melhoria e expansão da infraestrutura da rede pública; ademais, apontam que o programa negligencia aspectos referentes à permanência dos estudantes nas instituições privadas. De modo geral, os pesquisadores posicionam que o PROUNI se constituía em um benefício, não em um direito à educação de qualidade, haja vista que muitas instituições privadas não comprovavam qualidade. De tal feita, a aparência era de inclusão, porém, de segunda categoria.

3.4 Os artigos na Revista Brasileira de Educação: entre os impactos da regulação e da mercantilização

Para além da construção de documentos, o GT11 utilizou como estratégia para veicular sua tomada de posição, a publicação de artigos no periódico da ANPEd, a Revista Brasileira de Educação (RBE). O referido periódico circula no meio acadêmico desde 1995 e seu acesso é garantido a todos os sócios institucionais e individuais da ANPEd. Todos os números da revista são disponibilizados *online* nos portais Redalyc e SciELO, desde 2003. A RBE tem por objetivo publicar artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos e pesquisas práticas. Publica documentos, resenhas, dossiês, assim como traduções de artigos estrangeiros e notas de leitura. Na seção Documentos, divulga textos coletivos elaborados pelos componentes da diretoria e de outras pessoas ligadas à ANPEd ou por associações afins, bem como documentos emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área. A revista conta com um espaço aberto, onde são publicados ensaios teóricos que expressam posicionamentos sobre temas polêmicos ligados à educação. Pode-se dizer que a RBE se constitui em espaço privilegiado de difusão da produção

científica, haja vista a Associação congregar pesquisadores nacionais e internacionais. No contexto do Anteprojeto, as referidas características imprimiram ao periódico um papel estratégico enquanto espaço disseminador de ideias e análises elaboradas pelos intelectuais do GT11.

Para compreender as estratégias vinculadas aos debates acerca do Anteprojeto, foram selecionados alguns documentos considerando-se o seguinte percurso metodológico: identificação de textos, termos ou menção relacionada à reforma da educação superior e reforma universitária. Na seleção dos textos, foram escolhidos aqueles que aportavam contribuições mais substantivas aos termos que circundavam o debate da reforma universitária, tais como regulação, privatização, autonomia e democratização. São objeto de análise cinco artigos publicados na RBE, nos anos de 2003 a 2006.

QUADRO 15 - Documentos selecionados nas edições da RBE publicados entre 2003 e 2006

Ano	Edição	Artigo - Documento	Autor
2003	n. 22	O empresariado industrial e a educação brasileira	Ramon de Oliveira (UFP)
2003	n. 24	A universidade pública sob nova perspectiva	Marilena Chaui (USP)
2004	n. 26	A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS	Ângela Cristina de Siqueira (UFF)
2005	n. 28	Artigo: Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Texto: Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Documento: Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso produzido pela ANPEd	José Dias Sobrinho (UNICAMP) Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG) Produzido pelos pesquisadores da ANPEd (GT11)
2005	n. 29	A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?	João dos Reis Silva Júnior (UFSCar) Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Fonte: A autora

No ano de 2003, duas edições foram selecionadas para nossa análise. A edição n. 22 publicou uma série de textos, entre os quais selecionamos o artigo nominado “O empresariado industrial e a educação brasileira”, escrito por Ramon de Oliveira (UFP). O texto contribui com reflexões sobre o interesse dos empresários da indústria na política educacional para o ensino superior brasileiro. O pesquisador indica a relativa sintonia entre as propostas do empresariado (CNI) e o conjunto de reformas e políticas educacionais, implementadas pelos governos FHC. Os documentos analisados por Oliveira (2003) evidenciaram que, na década de 1990, o empresariado nacional buscava convencer governo e sociedade sobre a necessária mudança do sistema educacional de modo a formar mão de obra mais qualificada.

No texto de Ramon de Oliveira (2003, p. 48):

a análise desenvolvida por Rodrigues (1998), destacando o pensamento pedagógico da CNI e afirmando que a eleição, pelo empresariado, da educação como uma das prioridades nacionais é expressão de uma metamorfose dos objetivos desse sujeito econômico e político. Para o autor, pode-se visualizar que, desde sua formação, a CNI vem modificando seus objetivos e, à medida que essas alterações acontecem, reelabora seu discurso e modifica suas práticas de forma que alcance a hegemônica necessária para concretização de seus interesses.

Segundo o autor, a economia competitiva defendida pelos empresários assentava-se na ideia de haver igualdade de oportunidades para todas as economias nacionais, o que se sabe “é mera retórica” (OLIVEIRA, 2003, p. 58). O autor destaca nessa retórica, que fatores como dependência e subordinação a que estão submetidos os países em desenvolvimento ante ao capital financeiro internacional, precisam ser considerados. Outrossim, os efeitos da globalização são elementos fundamentais que impedem economias periféricas de estabelecerem estratégias de desenvolvimento autônomo.

Mesmo o empresariado tendo defendido que o Estado deve assegurar maiores oportunidades educacionais de inserção no mercado de trabalho para setores populares, o autor rebate que a visão reducionista das elites não vislumbra para a classe trabalhadora o acesso a níveis mais elevados na hierarquia do sistema educacional. Conforme constatado por Oliveira (2003), os empresários da indústria não só buscavam no Estado uma articulação entre educação e processo de desenvolvimento econômico, mas, fundamentalmente, garantias que só as mudanças estruturais na política educacional pública poderiam trazer, bem como a criação de institucionalidades voltadas à estrutura político-econômica neoliberal.

O texto de Ramon de Oliveira espelhava um cenário em que o empresariado buscava convencer os agentes do Estado de que a educação pública deveria formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Todavia, sabe-se que, na sociedade capitalista, a educação para a classe trabalhadora não é a mesma ofertada para as elites, em termos de qualidade. Outra ação do meio empresarial vinha na direção do Estado em promover reformas estruturais no sistema educacional, de modo a atender a racionalidade do projeto neoliberal.

O posicionamento do autor chamava atenção para a retórica contida no discurso do empresariado, haja vista os fatores limitantes para um cenário de igualdade de oportunidades. A fala, expressa na reflexão teórica, aponta para interesses que permeiam o debate de um projeto neoliberal. As posições adotadas pela CNI, a partir de suas movimentações voltadas aos interesses particulares do setor privado, denotam o interesse do empresariado no âmbito da formação educacional. Igualmente, os referidos interesses têm como escopo o lucro econômico e financeiro. A compreensão e a clareza da participação de setor privado e suas

intencionalidades, sem dúvida nenhuma, necessitavam de uma atenção especial pelos agentes envolvidos no campo de disputa da elaboração do Anteprojeto.

A edição da RBE n. 24 (2003) publicou, na forma de artigo, a fala proferida pela pesquisadora Marilena Chaui na conferência de abertura da 27ª Reunião Anual da ANPEd. O texto “A universidade pública sob nova perspectiva” apresentava-se como uma estratégia de ampliar a visibilidade do posicionamento da autora e conseqüentemente, o fato de divulgar em um periódico da ANPEd, reforçava a comunicação em relação aos temas que circundavam os debates em torno do Anteprojeto.

O texto de Chaui alertava para o risco de se alterar as estruturas orgânicas da universidade pública, as quais eram alicerçadas em uma constituição que avalizava um direito a educação pública, gratuita e democrática. Esse modelo de universidade não poderia ser confundido com a mercantilização presente nas instituições de ensino superior privadas. Dessa forma, no instante em que se discutia o Anteprojeto, era necessário erguer vozes que defendessem uma universidade fundamentada em bases republicanas e democráticas, ao mesmo tempo que fosse inclusiva. Nesse sentido, a presença do Estado democrático seria fundamental para que se preservasse a autonomia intelectual nas universidades, haja vista suas relações com a sociedade.

No ano de 2004, a seleção de textos indicou o artigo “A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS”, de Ângela Cristina de Siqueira (UFF), o qual fora publicado na edição n. 26 da RBE. O texto traz explicações diante da adoção das regras propostas pelo GATS, alertando para os possíveis riscos dessa ação no âmbito da educação, pois, na medida em que se equipara a educação a um serviço qualquer, este estaria submetido às regras gerais do comércio afetando a concepção da educação como um direito social e a soberania dos países.

Outra preocupação se referia aos subsídios e isenções de impostos para instituições privadas nacionais, os quais poderiam ser requeridos por grupos estrangeiros que aqui se estabelecessem. De acordo com Ângela Siqueira, quanto mais a educação sai do exercício da autoridade governamental, maior o risco de abrir caminho para a terceirização de atividades e mercantilização de serviços educacionais. Desse modo, a autora alerta que a inserção nas determinações do GATS poderia comprometer profundamente a soberania e a autonomia do Brasil e levar a um caminho que poderia ocasionar grandes perdas.

No ano de 2005, os critérios de seleção nos apontaram para três documentos publicados. O primeiro deles foi o artigo “Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?”, de José Dias Sobrinho, o segundo documento foi a produção acadêmica

de Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, intitulado “Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?” e por fim, analisou-se uma publicação da ANPEd, denominada “Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso”. Os documentos foram publicados na edição n. 28.

Assim, José Dias Sobrinho trouxe uma reflexão a respeito do enfrentamento que as universidades, quer sejam públicas ou privadas, vinham se deparando, uma vez que as universidades não conseguiam atender as demandas que se apresentavam por parte da economia e sociedade globalizadas, em especial, nos países periféricos. O autor posiciona-se criticamente contrário às mudanças promovidas pelo Estado brasileiro que vinha redefinindo o papel intelectual e moral da universidade. As reflexões de Dias Sobrinho (2005) elucidavam pontos que implicariam na reforma universitária brasileira, a exemplo da adoção de posturas tecnocráticas voltadas para a oferta e produção de conhecimentos de pura aplicação.

O texto de Maria Peixoto, “Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?”, integrava o número especial da Revista Educação & Sociedade e foi republicado na edição 28 da RBE, como estratégia para tomar posição no debate da reforma universitária proposta pelo governo. A autora sintetiza a fala organizada pelos pesquisadores Elizabeth Camargo, Ivany Pino, José Dias Sobrinho, Patrizia Piozzi, Pedro Goergen, Romualdo Oliveira e Valdemar Sguissardi, os quais abordam o tema da reforma universitária no contexto nacional e internacional.

Maria Peixoto expõe que a resposta à questão provocativa trazida no título de seu texto, vai além do debate ou da instituição de uma lei de reforma universitária. Na visão da autora, para que houvesse uma reconfiguração da educação superior como um bem público, seria necessária uma articulação da educação superior com as necessidades da sociedade. O conjunto de ideias expostas pelos intelectuais que expressaram suas posições, partia do princípio de que os desafios enfrentados pela universidade pública, assim como as soluções propostas, vinham sendo comuns. A discussão em torno da educação superior como bem público passa pela ação do Estado, via políticas públicas, atuação de movimentos da sociedade e articulação da universidade com as demandas sociais.

Stephehen J. Ball (2014), na obra “Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal”, trata das tendências contemporâneas de reformas da educação e governança ocorridas na Inglaterra e deslocadas para outros países. Ele analisa os novos desenvolvimentos globais de políticas educacionais. Conforme Ball, uma ampla gama de configurações, quais sejam, soluções sugeridas no âmbito privado e aplicáveis aos problemas

públicos, disseminam-se em rede, movendo-se localmente e ao redor do globo, a exemplos da América Latina, Estados Unidos, Índia, África, Sudeste Asiático e Inglaterra.

O autor busca demonstrar que novos espaços e possibilidades são criados pela atuação de redes de políticas educacionais globais. Nelas, pessoas, conceitos e práticas se articulam mediante uma linguagem inter-relacionada. Nas fronteiras que têm se estendido, à primeira vista, tem causado desnacionalização do Estado. As reflexões de Ball (2004) fornecem ferramentas para pensarmos como atua e se dissemina o neoliberalismo, apontando para uma ação orquestrada atuante em âmbito global, nos termos de Roger Dale (2004), a partir de uma Agenda Global Estruturada para a Educação¹⁴¹.

Ainda na edição n. 28, foi publicado o documento “Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso”, elaborado pela Associação no ano de 2005. Acreditamos que a publicação em um periódico de referência como a RBE traria maior visibilidade às ideias contidas no documento. Os pesquisadores da ANPEd contestavam as manifestações do GATs e OMC, em que a educação vinha sendo tratada como um serviço a ser comercializado. O documento reiterava que a educação deveria ser vista como um bem público, não devendo ser transferida sua execução para o setor privado.

No ano de 2005, a edição n. 29 da RBE publicou o artigo “A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?”, escrito por João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi. Para os autores, a nova lei da educação superior em curso significava uma continuidade das ações de intensa restrição ao crescimento do setor público federal, incentivo à expansão do setor privado ao gosto da mídia e do mercado (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005). Para os pesquisadores, no governo Lula, a reforma universitária assumia um movimento duplo, o qual alternava-se entre,

valorização das esferas pública e privada, dando-se ora a restrição de uma e a expansão de outra, ora vice-versa, mas mantendo-se com continuidade o crescente caráter mercantil das instituições de educação superior, com graves consequências para sua autonomia e seu financiamento [...] mercado (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 6).

A ruptura com o *modus operandi* da era FHC se revelava na disposição que o governo assumia para o diálogo e negociação. Entretanto, a aproximação com o capital produtivo-industrial nacional, articulado com o capital financeiro nacional e internacional e firmado pela

¹⁴¹ Implica prioritariamente em forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que se reconstróem as relações entre as nações (DALE, 2004).

governabilidade, trazia consequências sérias para a política científica e de inovação tecnológica. As intervenções do capital financeiro internacional, que na contraposição entre Estado *versus* setor privado, o segundo polo é o mais condizente para os novos tempos, tendo como consequência a diluição das fronteiras público-privado, clivagem esta que reside na própria concepção de Estado moderno que perpassa todas as atividades humanas. Nessa lógica, a universidade necessita fortalecer relações com a sociedade e com o Estado, voltando-se ao polo público como forma de restringir o espaço do polo privado (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005).

Outro ponto estratégico destacado pelos autores consistia na definição do lugar central que a educação superior deveria ocupar nas prioridades orçamentárias da União. Uma definição necessária a ser estabelecida na lei referia-se à contribuição científico-tecnológica e cultural que a educação superior proporciona no campo econômico e social. Para tal feita, é premente a compreensão que a educação superior no Brasil se constitui num bem público, que integra o direito de cada cidadão, consistindo num serviço a ser oferecido pelo Estado, devendo ser concedido à iniciativa privada somente em segundo plano e validado pelo poder público.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2005), o Anteprojeto do governo Lula se mostrava como o embrião de uma lei que nascia marcada por um contraditório movimento de ordenamento jurídico, consubstanciado na mesma matriz política, teórica e ideológica de fomento às IES privadas, sintetizada nos interesses dos mesmos grupos nacionais e internacionais, os quais possuíam no PROUNI, na Lei das Parcerias Público-Privadas e na Lei de Inovação Tecnológica, sua maior expressão.

3.5 Uma síntese do capítulo

Como exposto, nos anos em que se discutiu o Anteprojeto da Reforma da Educação Superior e as ações adotadas pelo executivo federal para viabilizar a reforma, os pesquisadores do GT11 se debruçaram a realizar estudos com o intuito de analisar dados acerca do estado de mudanças em curso no país. Tanto as falas de abertura, quanto os artigos aprovados nas Reuniões Anuais da ANPEd entre 2003 e 2006, demarcavam posições que denunciavam o quadro de transformação que atingia o sistema universitário brasileiro, pelo fato de não garantir qualidade, tampouco acesso à universidade pública.

A composição dos membros do GT11 da ANPEd é marcada por uma característica da maioria dos pesquisadores, a especialização na área da educação superior. Conforme Hey (2008b, p. 48), um campo disciplinar que se constitui relativamente independente em relação a

outros campos e ao *ethos* que o caracteriza, especialmente em relação “a posição inferior em relação às Ciências Sociais”.

As experiências dos pesquisadores que compuseram o GT11 foram forjadas prioritariamente no espaço da universidade pública, refletindo a história de parte dos pesquisadores que, nas décadas anteriores, inseriam-se em lutas por direitos educacionais, das quais resultaram conquistas significativas na Carta Constitucional de 1988 e na LDB de 1996. O fato de muitos pesquisadores conhecerem quão contraditória constitui-se a questão do acesso à educação superior no Brasil, permitia-lhes realizar apontamentos e tomar posições sobre a reforma universitária, distintas das defendidas pelos pesquisadores atuantes frente à ABMES e ao Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior.

A realização de estudos, nos quais o escopo se voltava a demonstrar contradições e perdas trazidas pelas mudanças na estrutura das universidades brasileiras, foi uma forma encontrada pelos pesquisadores do GT11 para promover reflexões entre os pares. Os eventos e as Reuniões Anuais da ANPEd coordenadas pelo GT11 assumiram, naquele período, papel estratégico para que pesquisadores e docentes da educação superior discutissem temas críticos que circundavam o Anteprojeto da Reforma e defendessem quão necessária era a oferta deste nível de ensino pela via pública, com a qualidade que lhe é historicamente inerente. As intervenções dos pesquisadores procuravam fazer valer a garantia da qualidade da educação superior enquanto um bem público a ser oferecido pelo Estado, enfatizando a não sujeição a condutas que trariam perdas de sua soberania ante às determinações de organismos externos.

Recorrentemente, os debates nas reuniões denunciavam a política da década de 1990, pensadas de modo a salvaguardar a economia, impactando, sobretudo, na estrutura de organização da universidade brasileira. Claramente contrários à opção de alinhamento político com o ideário neoliberal, os pesquisadores refutavam discursos de que o Estado não possuía condições de atender as demandas da educação superior e, para tanto, os caminhos seriam encontrados e viabilizados, no e pelo setor privado. Nas reuniões evidenciaram-se as pressões dos organismos internacionais e suas ações no contexto educacional brasileiro, fato que justificava e traduzia a forma como expandia o ensino superior público e privado no Brasil, diretamente relacionado à transformação da educação em serviço, um dos eixos centrais da política de globalização gestada pela OMC.

Para os pesquisadores, essa intervenção representava grave risco na medida em que suas diretrizes se pautavam no discurso de que o Estado não possuía estrutura capaz de atender a todas as demandas de educação superior, do mesmo modo que apontavam, contundentemente, para uma mudança de rota na educação superior brasileira. Tal inversão, ao invés de sedimentar

a educação pública como um direito de cidadania, a transformava em mercadoria. Entretanto, os pesquisadores anunciavam que, apesar do sucateamento e da política privatizante promovida pelo próprio Estado, a manutenção da qualidade no serviço oferecido constituía-se numa forma de resistência.

Outra tônica trazida nas produções acadêmicas, alertava para a descaracterização que a universidade pública, enquanto instituição universal, teria com a adoção da universidade operacional. As mudanças nas relações do Estado com a universidade, a partir de reformas, vinham promovendo uma total alteração no funcionamento e na autonomia destas instituições. Nos termos de Valdemar Sguissardi, as transformações, promovidas no espaço público, conduziam para a existência de uma universidade pública e privada ao mesmo tempo, fato que se explicava pelo aumento dos incentivos públicos destinados ao setor privado.

Célia Regina Otranto alertava que a reforma universitária, proposta pelo governo Lula sob o manto de construção democrática, se constituía de fato por um processo em que decisões eram tomadas unilateralmente, no qual a educação deixava de ser um serviço exclusivo do Estado. As políticas de expansão da educação superior vinham seguindo um padrão organizacional voltado a execução de objetivos pré-definidos, o que, nas palavras de Marilena Chaui, caracterizava uma universidade operacional, voltada à competição entre seus supostos iguais, assim como a perda de sua vocação reflexiva civilizacional.

As fortes críticas eram lançadas pelos pesquisadores aos processos de diversificação das universidades, visto que abriam possibilidades para uma maior inserção privada. Os pesquisadores do GT11 compreendiam que a cessão do Estado às pressões externas e internas colocava em xeque o acesso à educação superior de qualidade, apresentava risco grave à autonomia e representava escassez de recursos para financiamento das instituições de ensino público federal.

Entre os meios utilizados pela ANPEd na divulgação de suas tomadas de posição frente às discussões no âmbito da reforma, encontra-se a “Nota Pública” escrita e divulgada em parceria com a SPBC. A utilização de uma nota pública construída em conjunto com uma organização científica consagrada, com trajetória consolidada no ambiente da pesquisa e em defesa da ciência no Brasil, somava forças e reiterava as posições do GT11 em relação aos riscos de fragilização da identidade de bem público da universidade brasileira.

Ainda na perspectiva de promover o debate sobre o Anteprojeto e sobre a Reforma junto a sociedade acadêmica e a sociedade, bem como registrar e veicular os posicionamentos dos pesquisadores, o GT11 utilizou-se de seu mais relevante veículo de comunicação, o periódico da ANPEd, a RBE, destacada no espaço de produção da educação superior como

importante meio de comunicação. Além dos artigos encaminhados à RBE, foram publicadas compilações das posições dos pesquisadores em artigos. A RBE foi um instrumento de veiculação da produção científica em torno da reforma, ou seja, constitui-se em uma estratégia para fazer circular textos com sistematização de ideias e reflexões acerca das implicações atinentes à garantia do direito à educação superior pública de qualidade, presentes tanto no conteúdo das leis já aprovadas e em vias de aprovação no Congresso, como no Anteprojeto da Reforma. A revista foi utilizada para publicar, em sua edição n. 28 de 2005, o documento elaborado pelos pesquisadores da ANPEd no qual foram expressos os princípios da educação superior defendida pelo GT11.

A seguir, sintetizamos as posições defendidas pelos referidos pesquisadores:

QUADRO 16 - Síntese das posições defendidas pelo GT11

ANPEd	Composição	Espaços de Divulgação - Estratégias	Posições defendidas
GT11	Distintas formações iniciais, especialização (Doutorado) em educação. Em sua maioria atuantes na educação superior pública.	Reuniões Anuais	a. Expansão pela via pública; b. Educação como direito; c. Fortes críticas à influência dos organismos internacionais; d. Autonomia universitária; e. Avaliação emancipatória; f. Crítica à internacionalização aos moldes da OMC; g. Crítica a EAD
		Documentos	a. Expansão pela via pública b. Financiamento estatal c. Autonomia universitária
		RBE	a. Expansão pela via pública b. Financiamento estatal c. Educação como direito social

Fonte: A autora conforme documentos da ANPEd

Para os pesquisadores do GT11, a expansão da educação superior no país era urgente e deveria realizar-se orientada por uma política universitária de Estado, não devendo este eximir-se de sua responsabilidade constitucional de manter com qualidade o sistema público de educação superior. Defendia-se que o aporte financeiro a ser destinado às universidades públicas, deveria garantir funcionamento pleno das suas atividades institucionais.

Asseveravam os pesquisadores que, somente com a garantia de financiamento suficiente, o Estado estaria viabilizando o direito constitucional da autonomia universitária, sustentada por eles, só ser possível, mediante distanciamento universidade-governo e distanciamento da correlação autonomia-financiamento. Tais posicionamentos contrariavam a autonomia defendida pela ABMES alusiva a alternativa financeira.

A avaliação defendida pelos pesquisadores do GT11 deveria ocorrer via processo em que a qualidade institucional e a cultura avaliativa fossem desenvolvidas (a partir de erros e acertos) nas instituições públicas e privadas. Tal concepção se chocava com a lógica empresarial de quantificação e distribuição de recursos atrelados a desempenho, o que entendemos descaracterizar a compreensão de política pública universal. Tendo em vista a compreensão que a educação superior deveria se constituir um investimento prioritário do governo, não um gasto (que deve ser reduzido), os pontos supracitados permearam fortemente os documentos produzidos pelos pesquisadores da ANPEd, do mesmo modo que se constituíram nos principais pontos de divergência entre o GT11 da ANPEd e a ABMES.

A exposição deste capítulo consistiu em mostrar as estratégias utilizadas pelos integrantes do GT11 a fim de tensionar a proposta de Reforma levada a cabo pelo MEC, assim como a explicitar a própria disputa travada contra os experts da ABMES. Os agentes que ganharam visibilidade, nesta parte da tese, detinham capital cultural e simbólico, pois possuíam titulação reconhecida no espaço acadêmico, compunham órgãos de pesquisa, faziam parte da ANPEd, lideraram o GT Política da Educação Superior (GT11) ou participaram das referidas reuniões com apresentação de trabalhos, os quais se converteram numa cruzada contra o discurso de educação superior capitaneado pelos experts da ABMES, assim como em defesa da educação superior estatal, pública e gratuita. As tomadas de posição desse grupo expressavam uma certa concorrência com outros pesquisadores do universo acadêmico, notadamente com o NUPES. No contexto da Reforma da Educação Superior do governo Lula, essa disputa ganhou visibilidade no debate do campo intelectual, em que tais agentes tomaram posições no interior das instituições a que estavam envolvidos.

Os intelectuais do GT11 se posicionavam a partir do horizonte da ANPEd, associando-se à própria SBPC, bem como via publicações sancionadas pelo poder simbólico da RBE. Desses espaços, tais intelectuais procuraram dar relevo aos estudos que seguiam, por um lado, a agenda das reformas educacionais ou das políticas educacionais, isto é, em certo sentido, o grupo estava subordinado à pauta das ações do MEC (expressão de heteronomia).

Bianchetti (2015) suscita que a situação de heteronomia relacionada aos intelectuais pode possuir correlação com outras situações que tem transformado o sentido de abrangência do próprio intelectual, como por exemplo, as induções da Capes com a implantação do sistema de produtividade acadêmica, que se tornou hegemônico no país, o chamado “publique ou pereça”. Deveras, é possível que intelectuais estejam passíveis de se transformar e se institucionalizar, de modo a preencher requisitos para que não sejam excluídos do campo ou do financiamento de suas pesquisas. O fato é que a quantidade de produções tem prevalecido à

qualidade. Responder às novas demandas, para o autor, tem dissolvido o sentido do que se entende por intelectual, tanto em relação à sua abrangência como de sua práxis. Ao que parece, a marca da heteronomia sempre refutada pelos intelectuais do GT11, desde a criação da Associação segue, no início do século XXI, sendo colocada à prova.

Por outro lado, se os objetos eram oriundos das ações e deliberações do Estado, o processo de produção de análises resultava em um conjunto de saberes que funcionavam como estratégias para deslegitimar as ações do Estado e se contrapor aos experts das instituições de ensino superior privado (sinal de autonomia). Essa segunda faceta justifica a ideia de que tais agentes expressavam um comportamento de intelectuais críticos, pois em nome da própria especialidade (pesquisadores de política da educação superior) se colocavam na condição de críticos dos atos estatais e dos experts que desejavam converter o Estado numa instância do setor privado.

Não se trata do modelo do intelectual total, mas do intelectual específico, especializado, detentor de capital cultural e de capital simbólico, que acreditava pertencer ao espaço acadêmico (situação que o empurrava em contraposição ao poder político e ao poder econômico). Esse comportamento ilustra a assertiva de Bourdieu (1996a, p. 383), segundo a qual “[...] os intelectuais dos diferentes países [...] devem ter sempre presente no espírito, a estrutura e a história dos poderes contra os quais terão de se afirmar para existirem enquanto intelectuais”.

Portanto, as estratégias manejadas por esse grupo representavam a própria afirmação pública de sua existência, isto é, a manifestação de agentes que se consideravam capazes de falar em nome do campo acadêmico nas trincheiras do campo intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta tese foi norteado pela abordagem das disputas ocorridas no contexto de elaboração e discussão da Reforma Universitária proposta pelo MEC no período entre 2003 e 2006, à luz da teoria dos campos. Em um primeiro momento, reconstituímos o processo e as ideias centrais defendidas pelos agentes que compuseram o campo político (agentes do Estado) durante a elaboração das versões da reforma. O movimento foi iniciado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, que fora exonerado um ano após sua nomeação. Em decorrência disso, Tarso Genro e Fernando Haddad assumiram a condução dos debates que permearam o itinerário da reforma. A saída de Tarso Genro, em decorrência de demandas políticas do PT, implicou na entrada de Fernando Haddad, cujo papel consistiu em dar continuidade aos trabalhos, apresentando a versão final do documento que se tornou Projeto de Lei n. 7.200/2006.

Essas lideranças montaram diversos grupos de trabalho (GT), cuja direção política e técnica foi capitaneada pelo MEC e integrantes dos órgãos ligados ao Estado, como INEP, CAPES, além de membros de outros ministérios. A composição dos grupos de trabalho foi a estratégia adotada em todos os momentos de organização das versões. No entanto, as forças que os integravam apresentavam algumas particularidades nas sucessivas gestões dos ministros. O GT formado por Cristovam Buarque contemplava diferentes grupos do mundo social, criando um efeito de sentido de maior participação, de certa descentralização de poder. Já a entrada de Tarso Genro, imediatamente, resultou em nova composição do GT, caracterizado prioritariamente por uma atuação centralizada em agentes do campo político, isto é, de órgãos do Estado. A contenda entre agentes do Estado e o que chamamos de intelectuais se deu em torno do processo de elaboração do que se tornou Projeto de Lei n. 7.200/2006, pois estava em disputa uma política da educação superior, portanto, uma série de interesses e visões que se contrastavam ou se aproximavam. Essa ação estatal estava prevista, desde os debates do período eleitoral (2002), cuja expectativa se elevou no primeiro ano do Governo Lula. Essa demanda nascia da condição e do estado de sucateamento das universidades públicas, oriundos das políticas de ajustes fiscais da década de 1990. Assim, um dos horizontes de expectativa estava relacionado às possíveis alterações nas precárias condições vividas pelo corpo técnico e docente, e à necessidade da expansão universitária. Não obstante, o espaço de experiência indicava uma dependência de financiamento enquadrado no orçamento de gastos pré-definidos na década anterior, o que se traduzia em um grande problema. Como forma de solucioná-lo e dada a urgência das demandas, o governo optou por lançar mão de medidas provisórias, espécies de “concessões” (JURUÁ, 2005). Paralelamente às estratégias de medidas provisórias,

funcionavam as atividades dos grupos de trabalho, cuja finalidade consistia em estabelecer determinados consensos em torno da esperada Reforma Universitária. Isso expressava a ideia de Estado como esfera de superação dos divergentes interesses do mundo social, como bem sublinhava o Ministro Tarso Genro.

A estratégia de produzir um consenso representaria a concessão às demandas dos grupos envolvidos com a educação superior, especialmente aos portadores do discurso do ensino superior privado (liderados pela ABMES) e aos que protagonizavam a defesa do ensino superior estatal (nesta tese, os intelectuais vinculados ao GT11 da ANPEd). Nessa dinâmica, três eixos contemplaram a última redação do Anteprojeto da Reforma: 1) construção de um marco regulatório para atuação das instituições públicas e privadas; 2) garantia da autonomia universitária; 3) expansão universitária. Na última versão, alguns itens não constantes, anteriormente, foram inclusos, como o caso das Fundações - uma forma de viabilizar a entrada de recursos financeiros não originários do Estado - para manutenção das universidades, bem como a situação da EAD. As referidas inserções resultaram da pressão exercida pelo Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação, autodenominados “parceiros privados” que, em um cenário repleto de conflito de interesses, associaram-se e produziram uma cruzada para definir os significados e sentidos da reforma, isto é, para determinar a sua própria definição de educação superior.

A abertura de outros espaços ao setor privado, possibilitado pelo governo mediante os referidos dispositivos criados via medidas provisórias (PROUNI, PPP's, Lei de Inovação Tecnológica) atropelaram e interferiram diretamente no processo de tramitação e posterior arquivamento do Projeto de Lei n. 7.200/2006, bem como na oferta da educação superior pública no país. O PROUNI foi a primeira expressão *lato sensu* da Parceria Público-Privada no campo da educação superior, em substituição a opção (que havia) de criação de centenas de milhares de vagas nas universidades públicas, haja vista existir espaço disponível no período noturno, pois 70 % das matrículas na federais eram diurnas, com baixo custo e qualidade razoável.

Interpretamos as discussões estabelecidas entre o MEC e os grupos interessados na pauta da educação superior como uma estratégia de legitimação dos atos do Estado. A atuação dos representantes da ABMES via Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação tinha esse sentido, pois, sabia-se que estava em debate essa agenda. Assim, a ABMES ampliava seus espaços de ação, dadas as condições favoráveis obtidas pelo setor na década de 1990. Uma das primeiras estratégias deste grupo foi a elaboração de documentos nos quais foram contestadas as proposições contidas no Anteprojeto de reforma universitária do MEC. Os referidos

documentos eram publicados e veiculados pela ABMES em contato direto com suas mantenedoras associadas e integrantes do Fórum. Para além de encontros, fóruns, Jornal ABMES Notícias e Revista Estudos, a ABMES demonstra sua capacidade de organização e mobilização na difusão de ideias. Essas formas de comunicação expressam a dimensão simbólica impressa no imaginário coletivo no processo de construção de sua identidade e na demarcação de espaços para a atuação da educação superior privada no país.

O Fórum questionava a Reforma Universitária e postulava que tal iniciativa objetivava desenvolver um projeto de governo, quando deveria ser uma política de Estado. As críticas do setor ao Anteprojeto centraram-se em refutar o que consideraram intervencionista e inconstitucional. De tal modo, defendia-se o respeito às prerrogativas constitucionais para a livre atuação da iniciativa privada, bem como um tratamento diferenciado para as IES. Os membros do Fórum argumentavam pela existência da pluralidade institucional (diferenciação), distintos graus de autonomia institucional e tratamento flexível ante as exigências impostas. Na visão dos experts, o documento do MEC desconsiderava a evolução social e tecnológica, cuja percepção deveria trazer flexibilidade para atender a demanda da sociedade do início do século XXI. Nesse discurso faz-se necessário atentar para as necessidades apresentadas pelos empresários ao MEC, ou seja, um liberalismo econômico em anuência com as necessidades do mercado e chancelado pelo Estado. Nessa lógica, cabe destacar que a redução do papel do Estado na oferta direta da educação superior, defendida pelos intelectuais/empresários/políticos ligados à ABMES, estava diretamente ligada à sobreposição do polo privado-mercantil ao polo público-estatal.

Dentre os estratagemas dos integrantes da ABMES, estavam as edições da Revista Estudos publicadas entre 2004 e 2005. A primeira edição centrou a discussão na internacionalização da educação superior, ponto não consensual no grupo. Para os empresários nacionalistas, havia o receio que grupos transnacionais assumissem liderança no setor, enquanto outro grupo vislumbrava lucros vultuosos com a abertura das fronteiras. Na segunda edição da revista, houve falas que coadunavam com a defesa da autonomia gerencial na gestão das IFES, pautada na flexibilização e diferenciação dos marcos regulatórios bem como a lógica da competitividade. A terceira edição trouxe arguições em defesa da livre atuação da iniciativa privada no campo da educação superior, sem a interferência do Estado. Os posicionamentos, expressos na Revista Estudos, faziam referência às tratativas de abertura do Brasil aos moldes da transnacionalização da educação superior, fundada majoritariamente no comércio de serviços de educação, com vistas à formação de um mercado mundial de educação superior. Aqui estavam os intelectuais que ocuparam postos do Estado no governo de Fernando Henrique

Cardoso, que neste novo contexto mantinham um comportamento de subordinação aos interesses externos, não mais ao campo político e ao Estado, mas ao campo econômico. A identificação de uma tênue fronteira entre os intelectuais e as forças externas reitera o que Sergio Miceli (2001) identificava no comportamento dos intelectuais brasileiros entre os anos 1920 e 1940 - uma subserviência dos intelectuais aos interesses de outros campos sociais.

As tomadas de posição desse grupo reverberaram em várias questões referentes à educação superior, isto é, os determinantes que justificavam os posicionamentos dos representantes dos empresários nos documentos da ABMES, evidenciaram-se num futuro nada distante, como podemos perceber na efetivação da primeira venda de uma universidade brasileira ao grupo americano *Laureate International Universities*, organização presente em 18 países. A transação foi realizada em 2005 quando o Grupo adquiriu 51% das ações da Universidade Anhembi-Morumbi (fundada por Gabriel Mario Rodrigues, coincidentemente, ou não, diretor do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior e da ABMES), pela cifra de 165 milhões de reais. As ações restantes (49%) foram adquiridas pelo mesmo grupo, em 2013, juntamente com mais uma dezena de faculdades espalhadas especialmente no Nordeste, entre tantas outras (OLIVEIRA, 2009).

Essa movimentação está associada à formação de grandes conglomerados econômicos educacionais, resultando em um movimento de R\$ 10 bilhões em 2001, para 90 bilhões em 2008. Como observado por Oliveira (2009), nenhum setor da economia brasileira no período cresceu tanto. Em 2013, num universo de cerca de 2 mil instituições de ensino superior privado, somente 11 delas controlavam 39% das matrículas no setor, e 70% neste nível de ensino no país. Em 2007, Anhanguera Educacional, Estácio Participações, Kroton (Pitágoras) e SEB (Sistema Educacional Brasileiro; parte da Estácio) iniciaram a abertura de seu capital na Bovespa, que somada à disposição de recursos públicos, via PROUNI e FIES, contribuiu para que tais empresas educacionais triunfassem.

A ação bem-sucedida dos defensores do ensino superior privado pode ser observada em outros dados: entre agosto de 2012 e agosto de 2014, enquanto a média de valorização de cerca de 350 empresas da Bovespa não atingia 4%, as ações da Kroton valorizaram 314% e as da Estácio, 240%. Até 29 de dezembro de 2014, dentre os 15 setores com ações na Bovespa, a Kroton (após incorporar a Anhanguera Educacional), Estácio, Ânima e Ser Educacional, alçaram com a venda da educação, a mais elevada e lucrativa posição no mercado de capitais no Brasil (CHAVES; MAUÉS; HAGE, 2016).

Ante ao exposto, vemos que a educação no Brasil se tornou uma *commodity* que atraiu conglomerados financeiros, movimentando no país um setor econômico que cresceu

exponencialmente. Se na década de 1990, os empresários da educação foram beneficiados pelas ações de governo, nos anos 2000, os incentivos obtidos diretamente, ou com outros formatos, possibilitou uma expansão sem precedentes de organizações privadas de educação superior no país. Nesse aspecto, é notável a estratégia bem-sucedida dos empresários da educação e de seus intelectuais (experts), que colocaram seus conhecimentos e suas retóricas a serviço de uma concepção de ensino superior privado. Empreendedores da educação, proprietários ou dirigentes, professores e pesquisadores, ao integrarem as trincheiras da ABMES, definiram e demarcaram as direções da história da educação superior no Brasil, em um momento em que outros grupos demandavam uma reforma que reafirmasse a educação como bem público e não como mercadoria.

Nos anos 2000, a ABMES teve como foco seu fortalecimento e reconhecimento político. Na dimensão simbólica, adotou uma espécie de culto à personalidade, “[...] se mostraria, à sociedade em geral, atenta ao desenvolvimento do país e, para a sua classe, ela se apresentaria como sujeito político organicamente vinculado ao projeto hegemônico burguês” (NASCIMENTO, 2021, p.108). Esse projeto foi levado a cabo por empresários, experts e políticos vinculados a referida Associação. Os experts, dotados de um sistema de disposições e distintas espécies de capital e interesses, lutaram no espaço de discussão pública para validar a sua concepção de educação superior, a qual na realidade reflete suas compreensões sobre o mundo social. Ao realizarmos um rápido levantamento entre ganhos e perdas do setor privado do ensino superior, avista-se mais vitórias que derrotas, e estas se devem, sobremaneira, às ações do grupo da ABMES.

Em outra esfera dessa disputa se apresentavam intelectuais, que reivindicavam autonomia em relação as esferas diretas do Estado (MEC) e do campo econômico. Posicionavam-se como agentes do campo acadêmico, buscando indicar mecanismos que permitissem um debate acerca dos contrapontos e das críticas em relação à proposição do MEC e às ideias defendidas pela ABMES. A intervenção dos intelectuais do GT11 da ANPED caracterizou-se pela defesa de uma universidade pública, estatal, gratuita e universal, aos moldes da universidade de pesquisa voltada à formação cultural e humanística.

Os grupos ligados às universidades federais requeriam que no Governo Lula, a situação de crise da educação superior no país fosse suplantada a partir do Plano de Governo para a Educação Superior (parte constitutiva do documento intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil*). Contudo, o relato de Valdemar Sguissard, um dos pesquisadores que participaram diretamente da elaboração do Plano de Governo para a educação superior, sintetiza o clima daquele momento:

Mal se suspeitava, [...] que acima desse Plano sobrepairava o espectro da Carta ao Povo Brasileiro, de julho de 2002, garantia dada, pelo candidato e pelo diretório nacional de seu principal partido de apoio, aos grandes eleitores nacionais e internacionais, que a direção da economia e do funcionamento do aparelho do Estado não sofreria solução de continuidade nem mudança de rumo (SGUISSARDI, 2021, p. 263).¹⁴²

Podemos observar que as condicionalidades e as garantias assumidas pelo então candidato dirimiram as expectativas de alguns dos que formularam o Plano para a Educação Superior, notadamente daqueles que nele acreditaram e viam alguma viabilidade de execução. Trazemos esse fragmento para ilustrar quão forte e complexa, na definição de Bourdieu, é a querela do campo intelectual, onde grupos divergentes e interesses distintos estão em jogo, inclusive a ponto de determinações políticas e econômicas sobreporem-se ao discurso oriundo do campo acadêmico. Visualiza-se a condição dominada dos intelectuais nas disputas travadas no campo político. Ou seja, se nos debates acadêmicos eles tenderiam a expressar uma autonomia relativa, nas disputas do campo intelectual integravam as trincheiras de menor força política. Ao mesmo tempo, as ações do MEC e de outros órgãos do Estado operavam uma certa aproximação de intelectuais, seja de forma direta ou não, para validar suas versões da reforma. Utilizava-se do capital simbólico dos intelectuais como estratégia de legitimação dos atos de Estado.

A história das associações científicas, tais como SBPC e ANPED, mostra um processo de autonomização do espaço acadêmico, ou ao menos uma tentativa de um certo distanciamento das pressões do mundo da política e da economia. É do interior dessas organizações que se lançaram os integrantes do GT11, utilizando-se de um conjunto de documentos, de nota pública, de artigos publicados em Anais e na RBE, entre os anos 2003 e 2006, a fim de fazer frente aos ditames do mercado e à lógica estatal. Os intelectuais deste GT se opuseram aos determinantes da política adotada pelo Governo FHC, às ideias do grupo de pesquisadores que coordenaram no período as ações no MEC (que no contexto da reforma de Lula militavam em defesa do setor privado de educação superior). No início dos anos 2000, contrapuseram-se à condução que o Governo Lula e representantes do Estado tomaram em relação à educação superior.

O espaço de discussões aberto nas reuniões da ANPEd foi estratégico para a efervescência de ideias prioritariamente contrárias às proposições do Anteprojeto. Os pesquisadores partilhavam da concepção que reformas em países periféricos adornavam com as necessidades de sociabilidade do sistema capitalista mundial (em crise desde a década de 1970), o qual articulado ao processo de reestruturação produtiva requisitava, dentre outras

¹⁴² Texto originalmente publicado em 2006.

exigências a alteração no papel do Estado, tornado mínimo para as demandas dos trabalhadores e máximo para os interesses das classes dominantes (BIANCHETTI, 2015).

A reforma do Estado refletiu-se nas universidades, alterando seu fazer a lógicas não necessariamente acadêmicas. Nesse raciocínio, o Estado tem se transformado de financiador a avaliador e regulador do sistema de educação superior, do mesmo modo que condiciona financiamento à adoção de processos competitivos. Em dissonância com esse sentido, os intelectuais do GT11 asseveravam que o mesmo enfrentamento necessário ante à racionalidade empresarial, fazia-se necessário ante às ações do Estado, visto que se transformara em um incentivador do lucro via educação. Para os pesquisadores, o Anteprojeto do MEC alinhava-se à lógica da diversificação, prevista em documentos do BM, assim como baseava-se na fragmentação e no aligeiramento previstos no documento elaborado pelo GTI em 2003. Com efeito, a educação superior adquiria características moldadas pela tecnocracia da máxima eficiência e compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação.

Dentre as ideias defendidas pelos pesquisadores estava a compreensão que as políticas para educação superior deveriam ser sempre públicas e promovidas pelo Estado que por extensão deveria promover a expansão da educação superior pela via pública, salvaguardando a qualidade, o financiamento de forma suficiente para manter a relação ensino-pesquisa-extensão. Os pesquisadores denunciavam que o Governo Lula, ao se utilizar da EAD como forma de promover democratização da educação superior, pactuava e estabelecia consenso com as propostas de privatização. Outro ponto refutado pelo grupo foi a sujeição de verbas educacionais à ajustes fiscais e contingenciamentos, do mesmo modo que educação não poderia ser compreendida por governos como um gasto, mas como um investimento que requeria prioridade. Devendo o Estado garantir autonomia para que a universidade colocasse em prática seu projeto político-pedagógico, de forma alguma autonomia deveria estar condicionada a captação e gestão de recursos financeiros, mas sim em relação a administração dos recursos financeiros repassados pelo Estado, conforme atribuições constitucionais.

As argumentações dos pesquisadores do GT11 vinham em defesa do ensino público estatal que pudesse ser acessado pela ampla população. Entendemos que as convicções e ideias defendidas por estes agentes denotam similitudes às características de atuação do intelectual crítico especializado. Ressalta-se que estes pesquisadores se chocavam, em grande medida, com as posições e reivindicações do grupo de pesquisadores atuantes no âmbito dos empresários da educação, cuja defesa era pelo ensino não-estatal regulado pela lógica do mercado.

Feitas as análises das disputas em torno da questão da educação superior, constatamos a incorporação de demandas do setor privado pelo Estado brasileiro. Esse aspecto tem relação

com as inúmeras alterações promovidas por meio de medidas provisórias, bem como pelo próprio processo de reformulação da lei da educação superior, que se constituiu em uma tensa e complexa disputa, cujo desfecho foi a apresentação do Projeto de Lei n. 7.200/2006, seguido da diluição de seu sentido ao longo da tramitação ao arquivamento no Congresso Nacional. Se no debate em torno das diversas versões da proposta da reforma, as disputas estavam empunhadas, as maiores vitórias ocorreram nas relações diretas entre os agentes do Estado e os representantes do campo econômico, resultando em medidas provisórias que destituíram a razão de ser de uma lei de reforma da educação superior, revelando a sobreposição dos interesses do campo político e do campo econômico aos elementos do espaço acadêmico.

Nesses termos, esta tese mostrou como os experts empregaram seus saberes e suas retóricas em prol da visão de ensino superior, que estava alinhada ao empreendimento da educação como um serviço a ser prestado, ou dito de outra forma, realçou como esses intelectuais brasileiros se vincularam de modo subordinado aos interesses de outros campos sociais. Ao mesmo tempo, explicitou como um conjunto de especialistas, ligados ao GT11 da ANPEd, empregou seus domínios e seus prestígios para criticar as ações do MEC e as investidas do grupo da ABMES, além de propalar a educação como um bem público e direito de todos, ou escrito de outro modo, como intelectuais com itinerários feitos no espaço universitário e associações científicas usufruíram de uma certa autonomia acadêmica para se contrapor aos interesses das forças dominantes (BOURDIEU, 1996a; 1998).

Cabe dizer, para finalizar, que esta tese sublinhou a intervenção política dos intelectuais, isto é, suas tomadas de posição perante a questão da educação superior. Embora os integrantes dos dois grupos se exprimissem em nome de uma expertise sobre os problemas fundamentais da educação superior, eles tomavam suas posições a partir de suas posições institucionais e ideológicas. De um lado, o grupo ligado à ABMES tecia críticas às ações do MEC em nome do que dizia ser a mais atualizada concepção de ensino superior, porém, deixava de mencionar seus vínculos diretos à ABMES e indiretos à CNI, isto é, omitiam sua própria subordinação às forças exteriores (heteronomia). De outro, o conjunto do GT11 fazia críticas às ações do MEC, tal como aos intelectuais vinculados às instituições privadas de ensino superior. E sob o apanágio de sua afiliação ao mundo acadêmico, esse estrato reivindicava o direito e a prerrogativa de dizer o que seria o ensino superior (autonomia). Contudo, à medida que intelectuais do GT11 passavam a integrar equipes e comissões ligadas às esferas diretas do Estado (MEC) renunciavam à autonomia requerida e propalada.

Não obstante, a composição das mudanças na educação superior, seja ao olharmos as diversas versões da reforma, seja ao observarmos as medidas provisórias, indica que as forças

econômicas e políticas, mediante a cooptação dos experts, sobrepuseram-se ao poder dos intelectuais críticos, cujo resultado é um intenso processo de privatização do ensino superior que se configurou ao curso das duas primeiras décadas do século XXI.

Coadunamos com os posicionamentos dos intelectuais do GT11. Ademais, no atual momento histórico torna-se imprescindível, principalmente aos que defendem a universidade como bem público, que o debate sobre o processo de desenvolvimento do setor privado mercantil de educação superior no Brasil seja problematizado e refutado, não somente pelo fato que se constitui em um dos mais perversos sistemas, mas pelo fato que sua sobrevivência está articulada à utilização de fundos públicos.

REFERÊNCIAS

ADUNICAMP (Associação de Docentes da UNICAMP). **Caderno Adunicamp**. Campinas, fev. 2005.

AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas. **Os governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e o ensino superior no Brasil de 1995 a 2010**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Estatuto da ANPED**, de 23 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estatuto-da-anped>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Sobre a ANPED**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). **Nota Pública Sobre o Anteprojeto de Lei de Educação Superior - versão preliminar**". 2005.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. **Políticas públicas da educação superior no governo Lula: Um estudo documental da política de expansão do Mec e seus rebatimentos na Universidade Federal do Amazonas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil: a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Todos ganham? Os participantes na elaboração das políticas para a educação superior no primeiro governo Lula. **Ciência em Movimento**, v. 11, n. 22, p. 85-95, 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: EDUSP, 1986.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma da universidade no Brasil: um discurso (re) velador**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

BENCK, Simone Pereira Costa. **Os intelectuais e a política de pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPGE 2005-2010 e PNPGE 2011-2020**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio. **O fim dos intelectuais acadêmicos?:** induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas (SP): Autores Associados, 2015. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 3, n. 1, p. 253-276, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A condições sociais da circulação internacional das ideias. Tradução de Fernanda Abreu. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira, São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A mão esquerda e a mão direita do Estado. *In:* BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p. 9-20.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Presença, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse pour une auto-analyses.** Paris: Raisons d'Agir, 2004c.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. **Política & Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 15-58, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, São Paulo, n. 5, p. 193-216, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os modos de dominação. **Actes de La Recherche en Sciences Sociales**, v. 2, n. 2, pág. 122-132, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France (1989-92). 1. ed. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**. v. 1. Lutas e classificações. Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Ed.Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. A nova bíblia do Tio Sam. **Le Monde Diplomatique**, v. 1, n. 4, 2001.

BUARQUE, Cristovam. **A refundação da universidade**. Brasília: ABMES, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo: Ed.Unesp, 2020.

CAMPOS, Névio de. História intelectual e história cultural: um recorte em Roger Chartier. **Revista Documento/Monumento**, Cuiabá, v. 16, n. 1, p. 94-122, 2015.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1930)**. Curitiba: Ed.UFPR, 2008.

CAMPOS, Névio de. Missão francesa na USP e internacionalização do campo científico. *In*: CAMPOS, Névio de; MONTANER, Gerardo Garay (Orgs.). **Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais**: campos, fronteiras e disputas. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 62-93.

CAMPOS, Névio de. Pierre Bourdieu e a questão dos intelectuais. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-18, 2022.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estado de direito**. Lisboa: Gradiva, 1999.

CARDOSO, Priscilla Gama. **Público e privado na educação superior: uma análise da homeopática contrarreforma universitária no Brasil (1995-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro. 2011.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. **A aplicação dos recursos públicos destinados a implementação de políticas públicas para educação infantil**: uma análise dos relatórios de gestão 2012 e 2013 do MEC/COEDI. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Dulce.pdf>. Acesso em 12 fev. 2020.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 134-138, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., **Anais [...]**, Caxambu, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato Souza Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, n. 28, p. 125-140, dez. 2006.

CEA (Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior). **Bases Para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acessado em: 8 mar. 2020.

CHARLE, Christophe. Nascimento dos intelectuais contemporâneos. **História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 141-156, 2003.

CHARLE, Christophe; *et al.* Ensino superior: o momento crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, esp., p. 961-975, out. 2004.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 7-18, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. Universidade: por que e como reformar. *In*: SEMINÁRIO SOBRE UNIVERSIDADE; por que e como reformar. **Anais [...]**, MEC/SESu, 2003. v. 6.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A política para a educação superior: entre o público e o privado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais [...]**, Caxambu, 2005.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Acesso e expansão do ensino superior em Belém: o público e o privado em questão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., **Anais [...]**, Caxambu: APNEd, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série educação geral, Educação superior e formação continuada do educador).

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 898-924, 2014.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Competitividade industrial: uma visão estratégica para o Brasil**. Rio de Janeiro: CNI, 1988.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Contribuição da indústria para a reforma da educação superior**. Brasília: CNI; SESI; SENAI; IEL, 2004.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Contribuição da indústria para a reforma da educação superior**: análise da segunda versão do anteprojeto. Brasília: CNI; SESI; SENAI; IEL, 2005.

COGGIOLA, Osvaldo. A crise universitária no Brasil. **Revista da ADUSP**. Associação dos Docentes da USP. São Paulo, set. 1998.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Nova gestão pública e redefinição de fronteiras público-privadas na educação brasileira**. Editora Appris, 2020

CUNHA, Antonio Eugenio. A história da educação privada brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa. **Revista FENEP**, Brasília, 2013.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luís Antônio. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 81, p. 33-43, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/988>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma " cultura educacional mundial comum" ou localizando uma " agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 107-132, 2007.

DORNAS, Roberto. **Escola particular**: necessidade política, social e filosófica. Salvador: Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino da Bahia, 1989.

DOSSE, François. **La marcha de las ideas**: historia de los intelectuales, historia intelectual. València: Universitat de València, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado na educação. **Estado do Conhecimento**, n. 5, p. 10-10, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. GT Política de Educação Superior da ANPED: origem, desenvolvimento e produção. **Revista Brasileira de Educação**, p. 115-126, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/INEP, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Instituições universitárias e a questão da autonomia. **Estado do Conhecimento**, n. 3, p. 23-23, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2.ed. São Paulo: Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 47-69, 2005.

FERREIRA, Emmanoel Lima. **O PSTU e as reformas previdenciária e universitária no governo Lula da Silva**. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações para a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-131, 2015.

FIOREZE, Cristina; BORTOLIN, Júlio César Godoy. O público e o privado na educação superior: uma contribuição para a revisão de conceitos. **Pro-Posições**, v. 31, p. 1-27, 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Cristovam Buarque é demitido por telefone. **Folha de S. Paulo**, 23 de janeiro de 2004b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u57458.shtml>. Acesso em: 10 de set. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Lula reclamava de críticas feitas por Cristovam Buarque. **Folha de S. Paulo**, 23 de janeiro de 2004a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u57439.shtml>. Acesso em: 10 de set. 2020.

FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau de. **Educação superior brasileira no período de 1998-2007**: propostas, metas e diretrizes, outro olhar sobre os mesmos problemas. 2010. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola Improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 13, p. 206-233, 2015b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALVÃO, Vinícius Queiroz. Presidente troca teoria pela prática na reforma ministerial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 de janeiro de 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u57456.shtml>. Acesso em: 10 de set. 2020.

GINGRAS, Yves. Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 141-142, p. 31-45, 2002.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

HENRIQUES, Vera Maria Pereira de Miranda. **ANPEd e a preocupação da autonomia**: em busca de reconhecimento e consagração. 191 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998

HEY, Ana Paula. Apresentação: Elites, no plural. **Tempo Social**, v. 29, n. 3, p. 1-8, 2017.

HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em Educação Superior no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 16, p. 86-105, 2007.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos (SP): Ed.UFSCAR, 2008b.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. *In*: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de (Org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Ed.UEM, 2008a. p. 217-229.

JULLIARD, Jacques; WINOCK, Michel. Introduction. *In*: JULLIARD, Jacques; WINOCK, Michel (Org.). **Dictionnaire des intellectuels français**: les personnes, les lieux, les moments. Paris: Seuil, 2002. p. 11-18.

JURUÁ, C.V. O fundo garantidor das parcerias. **Outro Brasil Net**. 2005. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Docs/1882005204558_ceci_agosto_2005.doc. Acesso em: 11 nov. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**. 6 fev., 2003. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

LIMA, Cláudia Gonçalves de. **Educação Superior no Brasil no limiar do Século XXI**. 2011. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. *In*: SILVA JÚNIO, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Denise. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Alínea: ANPEd, 2006. p. 27-42.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Governo Lula: “neoliberalismo requeitado e requintado”: elementos políticos da reforma da educação superior brasileira. **Revista Universidade e Sociedade**, v. 32, p. 59-68, 2004b.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., **Anais [...]**, Caxambu, 2004a.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-8, 2008.

LOPES, João Alfredo Carvalho. **Interação universidade-empresa: o caso da Universidade Federal de Santa Maria**. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MACHADO, Mariana Pfeifer. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, 2004.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, dez. 2006.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, p. 127-148, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, Dalton. Produção científica sobre a lei de acesso à informação: um olhar a partir do Google Acadêmico. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 24-43. 2014.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, 2011.

MCGANN, James G.; JOHNSON, Erik C. **Comparative think tanks, politics and public policy**. Edward Elgar Publishing. 2005.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. **Anais [...]**, Poços de Caldas: ANPED, 2003.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO; Rúbia Helena; ZAINKO; Maria Amélia Helena. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, v. 22, n. 28, p. 179-198, dez. 2006.

MICHILES, Carlos. **Cidadão constituinte**: a saga das emendas populares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MORAIS, Rosilda dos Santos. “Intellectual? Não”, expert. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 21, n. esp., p. 3-12, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/23450>. Acesso em: 2 out. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento sobre Internacionalização Universitária: princípios e práticas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Anais [...]*, Caxambu, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. **Universitas. Desafios da construção de uma rede acadêmica de educação superior**. 1999. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a08.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NASCIMENTO, Luiziane Helena do. **As estratégias e alianças da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) na definição das políticas públicas para a educação superior brasileiras de 1982 a 2016**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Reforma da educação superior no Governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. Um estudo sobre estado: apontamentos a partir de Bourdieu e Weber. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 43-55. 2019.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, p. 47-60, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 739-760, 2009.

ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. **Les intellectuels en France: de l'affaire Dreyfus à nos jours**. Paris: Armand Colin, 2002.

OTRANTO, Celia Regina. A autonomia universitária como construção coletiva. *REUNIÃO ANUAL ANPED, 27., 2004. Anais [...]*, Caxambu, 2004.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação. *In: SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de e MANCEBO, Deise (orgs.). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas (SP): Alínea, 2006. p. 43-58.

PAGOTTI, Antonio Wilson; PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. O ensino superior no Brasil entre o público e o privado. *In: REUNIÃO DA ANPED: intelectuais, conhecimento e espaço público*, v. 24, 2001.

PAIVA, Rosilene Terezinha de. **O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada**. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

PISTORI, Milena Inês Sivieri; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; FIDELES, Sirlene Moreira. Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da reforma universitária. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. **Anais [...]**, Caxambu, 2004.

PROVEDELLO, Maysa. O debate em torno da proposta do governo para a reforma do ensino superior no país começa a se acirrar. **Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, v. 2, n. 8, Brasília, 1 mar. 2005.

RIDENTI, Marcelo; BASTOS, Elide Rugai; ROLLAND, Denis (Orgs.). **Intelectuais e Estado**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

ROCHA, Cíntia Lins; VAIDERGORN, José. Processo de Bolonha: a criação de um espaço superior e possíveis influências nas universidades brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 115-122, 2010.

ROCHA, Mirtes Andrade Guedes Alcoforado da. **Decifra-me ou te devoro**: discurso e reforma universitária do Governo Lula: um enigma a decifrar. 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

RODRIGUES, Gabriel Mario. A reforma que não é reforma. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, p. 19-25, nov. 2005c.

RODRIGUES, Helenice. O intelectual no "campo" cultural francês: do " Caso Dreyfus" aos tempos atuais. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, p. 395-413, 2005a.

RODRIGUES, José. A nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível. **Educação corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento**: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 246-273, 2005b.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 120-136, abr. 2007.

RODRIGUES, José. Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva. *In*: REUNIÃO DA ANPEd, 29., **Anais [...]**, educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu (MG), 2006.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 21, p. 163-180, 2007.

SALEM, T. Do centro dom vital à universidade católica. *In*: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidades e instituições católicas no Rio de Janeiro**. Brasília (DF): CNPq, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAPIRO, Gisèle. Internacionalização dos campos intelectuais no período entre as duas guerras mundiais: fatores profissionais e políticos. *In: CAMPOS, Névio de; MONTANER, Gerardo Garay (Org.). Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: campos, fronteiras e disputas.* Porto Alegre (RS): Editora Fi, 2021.p. 19-61.

SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 9, n. 17, p. 19-50, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 769-787, 2010.

SEKI, Allan Kenji. **O capital e as universidades federais no governo Lula: o que querem os industriais?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SEKI, Allan; EVANGELISTA, Olinda. Reforma universitária no governo Lula: o que queriam os industriais? **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 23, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26., 2003. **Anais [...]**, Poços de Caldas: ANPED, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil - 2002-2012.** Edital n. 051/2014 SESu; Projeto de Organismo Internacional - OEI; Projeto OEI/BRA/10/002. Brasília, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 102-156, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Carlos (SP): Diagrama Acadêmico, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan-abr, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública brasileira no século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco (Serie Indagaciones)**, Tandil, v. 23, n. 1, jun. 2013.

SILVA, Ana Maria; REAL, Giselle Cristina Martins. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 1, p. 141-158, 2011.

SILVA, Helenice Rodrigues da. História intelectual: condições de possibilidades e espaços possíveis. *In: Fragmentos da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas*. Campinas: Papirus, p. 11-27, 2002.

SILVA, Jane Santos da. **Relações de força e políticas educacionais no Brasil: a caixa de Pandora brasileira**. São Paulo: Gramma, 2017.

SILVEIRA, Grazielle Vital da. **A adesão das instituições privadas ao PROUNI: interesses em pauta**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012.

SIQUEIRA, Ângela Cristina de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, p. 145-156, 2004.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2008.

STEINMETZ, Wilson. O uso da medida provisória antes da Emenda Constitucional n. 32/2001 e o princípio democrático. **Revista de Direito Administrativo**, n. 237, 143-164, 2004.

SUASNÁBAR, Claudio. Intelectuais e política. A tecnoburocratização de especialistas: um olhar para o relação entre intelectuais da educação, saberes especializados e política educacional. **Proposta Educacional**, n. 33, p. 35-42, jun. 2010.

TELES, Gabriel. A conformação neoliberal das políticas educacionais de ensino superior no governo Lula. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 2, p. 122-138, 2019.

TERRA, Ricardo Ribeiro. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 133-150, 2019.

TRINDADE, Hélió. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 819-844, 2004.

TRINDADE, Hélió. Por que e como reformar a universidade: mitos e realidades. A universidade na encruzilhada. **Seminário Universidade: por que e como reformar**, 2003.

UOL. Portal Aprendiz. **Reforma universitária é a próxima meta, diz Haddad.** 14 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/reforma-universitaria-e-a-proxima-meta-diz-haddad> Acesso em: 16 de dez. 2020.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção história. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, p. 827-831, nov. 2008.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

APÊNDICE A - FONTES

FONTES

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior).

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). Anteprojeto de Lei da Educação Superior. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, nov. 2005e.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto da Reforma da Educação Superior**. Brasília: ABMES, 2005b. (Cadernos ABMES; 15).

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **Estatuto da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior**. Aprovado e atualizado em 1 de abril de 2016. Brasília: ABMES, 2016a.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23 n. 34, abr. 2005d.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). Internacionalização da Educação Superior. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 22, n. 33, abr. 2004.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **Memorial Comemorativo 30 Anos (1982-2012)**. Brasília, 2012.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **Nossa história**. Aprovado e atualizado em 3 de maio, de 2016. Brasília: ABMES Editora, 2016b.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **O que é ABMES**. Estatuto da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Aprovado e atualizado em 1 de abril, de 2014. Brasília: ABMES Editora, 2014.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). Proposições do Fórum da Livre Iniciativa na Educação ao Anteprojeto de Lei da Educação Superior. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, Brasília, 2005c.

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **Propostas do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação**, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. 2005a.

ANDES (Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). **A Contra-Reforma da Educação Superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva**. Brasília: ANDES, ago. 2004.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Nota pública sobre o Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. GT 11, 2005b.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Posicionamentos da ANPED sobre a reforma da educação superior em curso produzido pela ANPED. **Revista Brasileira de Educação** 2005a.

BRASIL. Agência Câmara de Notícias. **Seminário debate o papel social das universidades**. Brasília: Rádio Câmara, 1 ago. 2003c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/33961-seminario-debate-o-papel-social-das-universidades/>. Acesso em: 21 de mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei. **Estabelece normas gerais da Educação Superior**. Brasília, 10 de abril de 2006a. (4ª versão).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Instiui Grupo de Trabalho Interministerial para analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: MEC, 2003d.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional. Brasília, Casa Civil. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. (1ª versão) Brasília: MEC, 2004h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. (2ª versão), Brasília: MEC, 2005d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. (3ª versão), Brasília: MEC, 2005e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aula Magna do Ministro Tarso Genro na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)**. 2004e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.3.12.19.21.35.pdf>. Acesso em: 25 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Discurso Tarso Genro**. Brasília. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.1.27.18.53.42.pdf>. Acesso em: 24 de mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo admite mudanças no projeto da reforma universitária**, Brasília, 8 março 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1932:sp-300362370&catid=212&Itemid=86. Acesso em: 12 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “REFORMA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-TENDÊNCIAS NA EUROPA E NA AMÉRICA LATINA”. **Anais [...]**, São Paulo, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: novos caminhos para a educação superior. **Anais [...]**, Brasília, 2003e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 351, de 29/01/2004**. Suspende por sessenta dias os trabalhos do GT criado pela Portaria MEC nº **3.620, de 04/12/2003**. Brasília, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 410, de 12/02/2004**. Institui o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.620, de 04/12/2003**. Instiui Grupo de Trabalho para formular propostas para a organização e regulação de um Sistema Nacional de Educação Superior. Brasília, 2003g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior**: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004g.

BRASIL. Ministério da Educação. Reforma deve buscar rigor e qualidade, alerta Tarso. **Revista Ensino Superior**. Brasília, abr. 2004f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.6.3.10.9.5.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SESu sobre o Seminário Internacional Universidade XXI**: novos caminhos para a educação superior. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002**. Brasília: MF, 13 nov. 2003a.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003f.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Exposição de Motivos. **Projeto de Lei da reforma da educação superior**. Brasília: E.M.I n. 015 /MEC/MF/MP/MCT. 10 abr. 2006b.

BRASIL. Senado Federal. **Audiência pública na Comissão da Educação do Senado**. Secretário executivo discute reforma universitária no Senado. Brasília, 7 mar. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/2035-sp-939535214>. Acesso em: 24 de mai. 2020.

CASTRO, Maria H. G.; TIEZZI, Sergio. Estado e ensino superior privado. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 34, p. 117-126, abr. 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., **Anais [...]**, Caxambu, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24 p. 5-15, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A política para a educação superior: entre o público e o privado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., **Anais [...]**, Caxambu, 2005.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Acesso e expansão do ensino superior em Belém: o público e o privado em questão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., **Anais [...]**, Caxambu, 2003.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Contribuição da indústria para a reforma da educação superior**. Brasília, CNI/SESI/SENAI/IEL. 2004.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Contribuição da indústria para a reforma da educação superior: análise da segunda versão do anteprojeto**. Brasília. CNI/SESI/SENAI/IEL, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista brasileira de educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

FLORES, JR, Renato G. O GATS e os serviços de educação superior: o que devemos fazer? **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 22, n. 33, p. 27-34, abr. 2004.

FRAUCHES, Celso da C. A reforma universitária do PT: por que reformar? **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, p. 25-74, nov. 2005.

GENRO, Tarso. O ministro da Educação explica os principais pontos da reforma universitária proposta pelo governo Lula. [Entrevista concedida a Paulo Markun]. **Programa Roda Viva** exibido em 7 de março de 2005. São Paulo: TV Cultura, 2005. Disponível em http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/702/entrevistados/tarso_genro_2005.htm. Acesso em: 21 de abr. 2020.

GOMES, Alfredo Macedo. Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., **Anais [...]**, Caxambu, 2006.

GREGO, Sonia Maria Duarte; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide. A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., **Anais [...]**, Caxambu, 2003.

GRISI, Celso C. H e. Negociações em torno do acordo geral sobre comércio e serviço. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 22, n. 33, p. 17-25, abr. 2004.

HADDAD, Fernando. O ministro da Educação discute a reforma do ensino superior e defende as novas políticas do governo Lula, entre elas o Prouni e o Fundeb [Entrevista concedida a Paulo Markun]. **Programa Roda Viva**, exibido em 10 de julho de 2006. São Paulo: TV Cultura, 2006. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/166/entrevistados/fernando_haddad_2006.htm. Acesso em: 21 de set. 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-120, 2003b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2003_v24_br.pdf. Acesso em: 21 de mar. 2019.

LIMA, Kátia Regina de Souza (2006). Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., **Anais [...]**, Caxambu, 2006.

LIMA, Katia Regina de Souza. Capitalismo dependente e “Reforma Universitária Consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., **Anais [...]**, Caxambu, 2005.

LIMA, Katia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., **Anais [...]**, Caxambu, 2003.

LIMA, Katia Regina Souza. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., **Anais [...]**, Caxambu, 2004.

MACEDO, Arthur R. de. O papel social da universidade. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23 n. 34, p. 7-12, abr. 2005.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., **Anais [...]**, Caxambu, 2003.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento sobre internacionalização universitária: princípios e práticas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., **Anais [...]**, Caxambu, 2005.

NEIVA, Claudio C.; COLLAÇO, Flávio R. Perguntas sobre a reforma da educação superior, os autores manifestaram que o Anteprojeto do MEC. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, n. 23, n. 35, p. 27-33, nov. 2005.

NINA, Alexandre M. Situação geral das negociações de serviço no âmbito do GATS. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília, v. 22, n. 33, p. 27-34, abr. 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22 p. 47-60, 2003.

OTRANTO, Celia Regina. A autonomia universitária como construção coletiva. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., **Anais [...]**, Caxambu, 2004.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., **Anais [...]**, Caxambu, 2006.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 180-182, 2005.

PISTORI, Milena Inês Sivieri; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; FIDELES, Sirlene Moreira. Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da reforma universitária. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., **Anais [...]**, Caxambu, 2004.

PT (Partido dos Trabalhadores). **Uma escola do tamanho do Brasil**. Plano de Governo do candidato Luiz Inácio Lula da Silva. São Paulo: PT, 2002.

RANIERI, Nina. O que há de novo na internacionalização da educação superior? **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v 22, n. 33, p. 7-15, abr. 2004.

ROCHA NETO, Ivan R. A Reforma universitária: mitos da educação superior no Brasil. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23 n. 34, p.103-117, abr. 2005.

RODRIGUES, Gabriel M. Reforma que não é reforma. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, p. 19-25, nov. 2005.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., **Anais [...]**, Caxambu, 2006.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., **Anais [...]**, Caxambu, 2005.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **A universidade na encruzilhada**: seminário universidade: por que e como reformar. Brasília, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio M. A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias. **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, p. 9-17, nov. 2005.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: o triplo papel da avaliação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., **Anais [...]**, Caxambu, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., **Anais [...]**, Caxambu, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 5-27, 2005.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26 p. 145-156, 2004.

**APÊNDICE B - ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE A REFORMA
UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE OS
ANOS 2003 -2020**

QUADRO 17 - Organização dos trabalhos sobre a Reforma Universitária do governo Lula publicados no Brasil entre os anos 2003 -2020

(continua)

Categoria	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
Reforma Universitária	Benck (2014)	Os intelectuais e a política de Pós-Graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPG 2005-2010 E PNPG 2011-2020. Tratou da participação dos intelectuais no processo de formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), pensados à luz do discurso dos intelectuais.	Tese
	Nogueira (2008)	Reforma da Educação Superior no governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso. Trata da reforma para a educação superior no primeiro G. Lula, da atuação do MEC enquanto coordenador do projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional. Discute a elaboração e alterações das sucessivas versões.	Dissertação
	Lima (2011)	Educação Superior no Brasil no limiar do Século XXI, analisa a reestruturação da educação superior no Brasil, na década de 1990, articulada às orientações dos organismos multilaterais.	Tese
	Aguiar (2014)	Os Governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e o Ensino Superior no Brasil de 1995 a 2010. O estudo apresenta características gerais das teses e dissertações produzidas entre 1995 e 2012 que se propuseram a investigar a história da educação superior nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.	Dissertação
	Machado (2013)	O Pacto Neodesenvolvimentista e as Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil de 2003 a 2013. Especificamente o terceiro capítulo aborda o processo de expansão da Educação Superior durante os governos petistas, a partir da análise dos indicadores do (INEP).	Tese
	Rocha (2005)	Decifra-me ou te devo: discurso e reforma universitária do governo Lula um enigma a decifrar, objetivou identificar os fundamentos da reforma da universidade brasileira a partir da hipótese que a proposta de Reforma Universitária do governo Lula é componente de um projeto político que se definiu na disputa entre projetos societários.	Tese
	Ferreira (2011)	O PSTU e as Reformas Previdenciária e Universitária no governo Lula da Silva. Especificamente, o contido no capítulo cinco que trata da Reforma Universitária do governo Lula, traz contribuição a discussão que detalha o percurso da construção da reforma universitária e discussão sobre a ruptura da herança reformista de Córdoba, na América Latina.	Tese
	Andrade (2008)	Análise do discurso político ideológico da Reforma da Educação Superior do governo Lula na Folha de São Paulo, ateu-se a analisar o papel da mídia impressa na produção do discurso no período de 2004-2006, segundo a perspectiva foucaultiana.	Dissertação
	Bastos (2007)	A Reforma da universidade no Brasil: um discurso (re)velador.	Dissertação
	Cardoso (2011)	Público e privado na educação superior: uma análise da homeopática contrarreforma universitária no Brasil (1995-2010). A pesquisa pretendeu identificar as conexões e os rompimentos entre a lógica instaurada no período do governo Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula.	Dissertação

QUADRO 17 - Organização dos trabalhos sobre a Reforma Universitária do governo Lula publicados no Brasil entre os anos 2003 -2020

(conclusão)

Categoria	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
	Arenque (2014)	O Programa Universidade para Todos - PROUNI no contexto da Reforma Universitária (1990-2010). Analisou o PROUNI, buscou conhecer a visão dos discentes bolsistas do PROUNI e do profissional responsável pelo programa em uma Instituição de Ensino Superior - (IES) na cidade de Manaus.	Dissertação
	Cardoso (2011)	Público e Privado na Educação Superior: uma análise da homeopática Contrarreforma Universitária no Brasil (1995-2010). A pesquisa pretendeu identificar as conexões e os rompimentos entre a lógica instaurada no período do governo Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula.	Dissertação
	Freitas (2010)	Educação Superior Brasileira no Período de 1998 - 2007: Propostas, Metas e Diretrizes, outro olhar sobre os mesmos problemas, analisou as políticas públicas deste nível de ensino a partir do documento: Uma escola do tamanho do Brasil.	Dissertação
	Seki (2014)	O capital e as universidades federais no governo Lula, analisou as propostas educacionais da Confederação Nacional da Indústria (CNI) - fração específica do capital - para as universidades públicas no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). O exame dos documentos que abrangem os dois mandatos presidenciais de Lula possibilitou perceber que a CNI modificou suas proposições para as universidades públicas ao longo do tempo. No início do Governo Lula os industriais propunham formas de privatização que não aquela em sentido estrito. Ao final do Governo Lula, os industriais entendiam que a prioridade devia ser dada à Educação Básica.	Dissertação
	Seki (2020)	Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018) examinou a expansão e a oligopolização do Ensino Superior privado no Brasil, entre os anos de 1990 e 2018, tomando-as como importantes expressões da ampliação dos campos de inserção do capital financeiro. Esse processo perpassa as alterações legais e normativas do Ensino Superior, as transferências de fundos públicos para o fundo de acumulação de capitais combinadas com as imunidades tributárias dedicadas às empresas de ensino. Destaca-se o papel do Estado no direcionamento da mercantilização e privatização da educação.	Tese

Fonte: A autora

APÊNDICE C - INTEGRANTES DA COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO (CEA)

QUADRO 18 - Integrantes da Comissão Especial de Avaliação - CEA (abril - 2003)

(continua)

Nome	Formação/ Origem Institucional	Campo de Origem
José Dias Sobrinho (UNICAMP)	Graduação em Letras Neolatinas (UEL). Doutorado em Educação UNICAMP. Diretor da Faculdade de Educação (1987 a 1990) e Pró-Reitor de Pós-graduação da UNICAMP (1990 a 1994). Presidiu a CEA que elaborou a proposta original do SINAES.	Campo acadêmico
Dilvo Ristoff (UFRGS)	Graduação em Letras (UFRGS). Mestrado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (UFSC). Doutorado em <i>English</i> . <i>University of Southern California</i> , USC, Estados Unidos. Pós-Doutorado Linguística <i>University of North Carolina System</i> , Estados Unidos. Foi Pró-Reitor de Graduação Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e o Comitê Assessor do PAIUB. Presidiu o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.	Campo Acadêmico
Edson Nunes (UFF)	Graduação em Direito (UFF). Mestrado em Ciência Política e Sociologia (IUPERJ). Doutorado em <i>Political Science</i> . <i>University of California at Berkeley</i> , UCB, Estados Unidos. Presidiu a Câmara de Educação Superior e o CNE (2003/2010).	Campo Acadêmico
Hélgio Trindade (UFRGS)	Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais (PUC-RS). Doutorado em <i>Études Politiques</i> . <i>Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne</i> , Paris 1. Foi Presidente da CONAES (2004-2006).	Campo Acadêmico
Isaura Belloni (UNB)	Professora UNB. Doutorado em Educação em Stanford (EUA). Foi assessora legislativa da Câmara dos Deputados nas áreas de Educação, Cultura e Esporte. Representante da (ANPED), no do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Participou do processo de elaboração da LDB 9.394/96.	Campo Acadêmico
José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR)	Graduado em Medicina - USP Doutorado em Medicina Interna - USP. Experiência no papel da patologia e medicina de laboratório nas redes de apoio da Atenção Primária a Saúde.	Campo Acadêmico
Jose Geraldo de Sousa Junior (SESu)	Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais - UNB. Doutorado em Direito (Direito, Estado e Constituição) - UNB. Diretor do Departamento de Política do Ensino Superior da SESU/MEC. Coordenador Geral do Seminário Internacional Universidade XXI? Novos Caminhos para a Educação Superior: o Futuro em Debate (2003). Membro do GT para elaborar propostas dos programas do MEC para o PPA (2004/2007).	Campo Acadêmico Campo Político
José Marcelino de Rezende Pinto (INEP)	Graduação Licenciatura em Física e bacharel em Direito (USP). Professor titular da USP Mestrado e doutorado em Educação - UNICAMP. Pós-Doutorado na <i>University Stanford</i> - EUA. Diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do INEP (2003-2004).	Campo Acadêmico Campo político

QUADRO 18 - Integrantes da Comissão Especial de Avaliação - CEA (abril - 2003)

(continuação)

Nome	Formação/ Origem Institucional	Campo de Origem
Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)	Graduação em Ciência da Computação. Universidade de Passo Fundo (RS). Mestrado em Ciência da Computação (UFRGS). Doutorado em Educação - (UFRGS). Pós-doutorado no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). Atuou como consultor da UNESCO, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do MEC no desenvolvimento de sistemas de avaliação da educação superior.	Campo Acadêmico
Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR)	Graduação em Pedagogia (UFPR). Mestrado em Educação (PUC-RJ). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Pró-Reitora de Graduação - Vice-Reitora da UFPR. Presidente do Fórum Nacional De Pró-Reitores de Graduação Membro da Comissão de Avaliação que criou o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB).	Campo Acadêmico
Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS)	Graduação Pedagogia UFRGS. Mestre em Educação <i>Michigan State University</i> - sem dissertação. Doutora em Educação PhD em <i>Michigan State University</i> . É Professora Titular de Política e Administração (UFRGS). Integrante da ANPED, ANFOPE e a ANPAE.	Campo Acadêmico
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)	Graduação em Ciências Sociais e Pedagogia - Universidade Católica de Pelotas (RS) Mestrado em Educação (PUC-RS). Doutorado em Educação - UNICAMP. Estágio de Pós-doutoramento na Universidade <i>Complutense</i> de Madri (1998) e Estágio Sênior na Universidade de Sevilha. Participou dos Comitês da CAPES (1999-2005).	Campo Acadêmico
Mario Portugal Pederneiras (SESu)	Graduação em História Natural - Ciências Biológicas (UFPR). Mestrado UFPR Doutorado UFPR Pró-Reitor de Assuntos Comunitários da UFPR Integrante do CNE na Câmara de Educação Superior.	Campo Acadêmico Campo Político
Nelson Cardoso Amaral (UFG)	Graduação em Física. Mestrado em Física (PUC-RJ). Doutorado em Educação Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: autonomia; gestão; financiamento e avaliação institucional. Pós-Doutorado em Educação (USP-SP)	Campo Acadêmico
Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP)	Graduação em História pela UFPA. Mestrado em Educação (UNB). Doutorado em Educação (USP). Foi Secretário Municipal de Educação da cidade de Belém (PA). Presidiu o INEP de 2003 a 2004.	Campo Acadêmico Campo Político

QUADRO 18 - Integrantes da Comissão Especial de Avaliação - CEA (abril - 2003)

(conclusão)

Nome	Formação/ Origem Institucional	Campo de Origem
Ricardo Martins (UNB)	Graduação Medicina Professor da Faculdade de Medicina da UNB. Integrante do Serviço de Pneumologia do HUB/UNB. • Mestrado na Área de Pneumologia Atividades e grupos: Infecções Respiratórias.	Campo Acadêmico
Silke Weber (UFPE)	Graduação em Pedagogia. Faculdade de Filosofia do Recife, FAFIRE. Mestrado em Psicossociologie. École des hautes études en sciences sociales, EHESS, França. Doutorado em Sociologia na <i>Université René Descartes</i> . Pós-doutorado Universidade de Bremen, de Paris V e na London <i>School of Economics and Political Sciences</i> (LSE). Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (1987/1990 e 1995/1998); Integrante do CNE (1996 a 2001); integrou a Comissão de Acompanhamento (CTAA) do INEP, MEC (2007/2011).	Campo Acadêmico
Giliate Coelho Neto (UNE)	Universidade de Pernambuco Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil.	Campo dos Movimentos Sociais
Fabiana de Silva Costa (UNE)	Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Campo dos Movimentos Sociais
Rodrigo da Silva Pereira (UNE)	Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Assessor Parlamentar, Carga horária: 40	Campo dos Movimentos Sociais
Stela Maria Meneghel (FURB)	Graduação em Letras - UNICAMP. Mestrado e Doutorado em Educação - UNICAMP. Pós-doutorado - IESALC/UNESCO (2008). Assessora Técnica da CONAES (2004 a 2006).	Campo Acadêmico
Maria Jose Oliveira e Silva Jackson Costa (UFPA)	Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará UFPA. Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional UFPA. Doutorado em Sociologia - Université de la Sorbonne Nouvelle (1994)	Campo Acadêmico

Fonte: A autora com base na Plataforma Lattes