



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5511>

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS INICIAIS DA NOVA REPÚBLICA NO BRASIL: CONVERGÊNCIAS E ALINHAMENTOS¹

Policies for higher education in the early years of the New Republic in Brazil:
convergences and alignments

Políticas de educación superior en los primeros años de la Nueva República en Brasil:
convergencias y alineamientos

João Pedro Aparecido Vicente²

Resumo: Neste texto, resultante de pesquisa bibliográfica e documental, promove-se uma análise sobre as políticas públicas para a educação superior nos primeiros governos da Nova República brasileira, abrangendo as gestões Sarney a Fernando Henrique Cardoso. A documentação considerada para retratar os contornos da política para o ensino superior no período inclui relatórios e textos legais produzidos no contexto da redemocratização e abertura política do país. Como resultado, tem-se que a convergência entre os governos iniciais da Nova República, no que diz respeito à normatização do ensino superior, consistiu em medidas para aumentar a oferta de vagas por meio de incentivos à privatização da área, resultando em cursos majoritariamente de viés bacharelesco. Na rede federal, a tônica esteve em mecanismos de otimização da capacidade instalada, sem expansão de custos. Tais diretrizes coincidiram com as recomendações do Banco Mundial para esse nível de educação nos países em desenvolvimento, num exemplo de governação híbrida característico de uma conjuntura de acelerada globalização econômica.

Palavras-chave: história da educação; políticas públicas; governação híbrida.

¹ Artigo derivado de tese de doutoramento desenvolvida com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

² Universidade de Uberaba (Uniube)| Uberaba | MG | Brasil. E-mail: joao.vicente@uftm.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7564-2313>

Abstract: In this text, resulting from bibliographical and documentary research, it's promoted an analysis of public policies for higher education during the Brazilian New Republic first governments, covering the Sarney to Fernando Henrique Cardoso administrations. The documentation considered to portray the contours of higher education policies in that period includes reports and legal texts produced in the context of the country's redemocratization and political opening. As a result, the convergence between the initial governments of the New Republic, regarding to the policies for higher education, consisted of measures to increase the access for students through incentives for the privatization of the area, resulting in courses that had mostly a baccalaureate bias. In the federal universities, the emphasis was on mechanisms for optimizing installed capacity, without expanding costs. These guidelines coincided with the World Bank's recommendations for this level of education in developing countries, in an example of hybrid governance characteristic of an accelerated economic globalization juncture.

Keywords: history of education; public policies; hybrid governance.

Resumen: En este texto, resultado de una investigación bibliográfica y documental, se promueve un análisis de las políticas públicas para la educación superior en los primeros gobiernos de la Nueva República Brasileña, abarcando las administraciones de Sarney a Fernando Henrique Cardoso. La documentación considerada para retratar los contornos de la política de educación superior en el período incluye informes y textos legales producidos en el contexto de la redemocratización y apertura política del país. Como resultado, la convergencia entre los gobiernos iniciales de la Nueva República, acerca de la estandarización de la educación superior, consistió en medidas para aumentar la oferta de vacantes a través de incentivos para la privatización del área, resultando en cursos que tenían principalmente un sesgo de bachillerato. En la red federal, el énfasis estuvo en mecanismos para optimizar la capacidad instalada, sin ampliar costos. Estos lineamientos coincidieron con las recomendaciones del Banco Mundial para este nivel educativo en los países en desarrollo, en un ejemplo de gobernanza híbrida propia de una situación de globalización económica acelerada.

Palabras clave: historia de la educación; políticas públicas; gobernanza híbrida.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultante de pesquisa bibliográfica e documental, tem como objetivo destacar convergências existentes entre as políticas para o ensino superior adotadas pelas primeiras gestões do governo federal, após os 21 anos da ditadura civil-militar brasileira. Tais confluências são compreendidas, neste texto, como resultado de um alinhamento a políticas transnacionais características de um período de acentuada globalização econômica, com implicações no perfil das atividades internas do país, então prestes a se tornar uma economia majoritariamente de serviços.

Para atingir-se o intuito do artigo, são considerados os principais marcos legais e normativos produzidos entre os governos Sarney e Fernando Henrique Cardoso, especificamente no que diz respeito ao sistema de educação superior. Os documentos são analisados a partir de uma perspectiva que busca ressaltar as relações existentes entre os ditames neles contidos e as demandas econômicas dos períodos em que foram emitidos - e que, portanto, justificam as decisões dos tomadores de decisão nesses governos.

Parte-se, na análise aqui empreendida, da premissa de que o conhecimento dos marcos normativos sobre a educação superior brasileira durante os primeiros governos da Nova República é fundamental para a compreensão das transformações observadas nesse setor, no Brasil. Os governos do período, como se verá, colocaram em prática não apenas uma expansão na oferta de vagas, principalmente pelo estímulo aos estabelecimentos privados, como também passaram a adotar medidas pertinentes ao modelo regulador de gestão pública, no que diz respeito às instituições de ensino superior.

A redemocratização brasileira deu-se concomitantemente à adoção de um novo modelo de Estado, que buscou espelhar-se na gestão privada e, ao mesmo tempo, minimizar mecanismos de intervenção econômica que atuassem em desfavor do livre mercado. A desregulação do setor de serviços, acompanhada de um amplo programa de privatizações, exemplifica a adoção de recomendações internacionais com vistas ao saneamento fiscal.

Essa desregulação dos serviços e a massiva abertura ao capital estrangeiro nas áreas mais lucrativas constituem pontos-chave para compreensão da inserção brasileira no ambiente econômico globalizado, com reflexos diretos no perfil de profissional demandando ao sistema educacional, a partir de então.

2 REFORMULAÇÃO PROPOSTA PELA GESTÃO SARNEY

Iniciando um período de abertura política e econômica do país, os primeiros governos da chamada Nova República representaram entre si uma continuidade no que diz respeito às políticas públicas para a educação superior no Brasil. A questão universitária, foco de reformas e forte expansão durante os anos da ditadura civil-militar - 1964 a 1985 - voltou a ser objeto de diagnóstico e planejamento reformista na administração Sarney, iniciada em 1985.

Por meio de decreto publicado no primeiro dia de abril daquele ano, formou-se a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior³, cujo relatório final seria apresentado sete meses depois. No documento, a universidade foi concebida como instituição modernizadora, voltada para a pesquisa, devendo a concessão de recursos ser atrelada à avaliação de desempenho.

No que tange ao financiamento das Instituições de Ensino Superior - IES -, o relatório destacou a inexistência de incentivo financeiro para as atividades de pesquisa e a prestação de serviços, cuja solução poderia estar na remuneração adicional para docentes envolvidos em tais atividades (Brasil, 1985). Essa informação constaria também do terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG⁴:

A aplicação do Decreto 85.487/80, que reformulou a carreira do magistério federal, extinguiu a exigência da titulação pós-graduada como elemento preponderante para a progressão funcional. Adicionando-se a este fato a extinção do incentivo salarial de produção científica [e] a recente redução do valor relativo do incentivo por dedicação exclusiva, configurou-se uma situação de desestímulo ao aperfeiçoamento do pessoal docente das Universidades Federais. O Ministério da Educação não possui atualmente nenhum sistema salarial que incentive o docente pesquisador (Brasil, 1986, p. 16).

Para discutir as propostas emitidas pela Comissão, formou-se no MEC, já em março de 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior - Geres⁵. O relatório final seria emitido após debates internos e pedidos de contribuições à comunidade acadêmica e científica, por meio de agências representativas como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Brasileira de Ciências, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, associações de docentes, de servidores técnico-administrativos e de estudantes e Associação Brasileira de Mantenedoras.

Naquele momento, o país contava com 787 programas de mestrado e 325 de doutorado, nos quais atuavam 20,9 mil docentes. Isso significava uma expansão, em dez anos, de 112,7% no número de mestrados, 265,1% no de doutorados e 178,6% na quantidade de professores. Os docentes com doutorado ou livre docência, em 1985, eram 10 mil, aumento de 150% em dez anos. Formava-se no país, em média, 4 mil mestres e 600 doutores por ano. Levava-se, em geral, 5 anos para formar um mestre e mais 5,5 para formar um doutor. O índice de evasão na pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, caíra de 50% em 1975 para 45% em 1985 (Brasil, 1986).

³ A Comissão designada pelo Decreto 91.177/1985 foi composta por representantes do movimento docente público, da rede particular de ensino e defensores de um modelo de universidade voltada, prioritariamente, para a pesquisa em detrimento de atividades de ensino e extensão.

⁴ O primeiro PNPG traçou diretrizes para o período 1975-1979; o segundo, de 1982 a 1985; o terceiro foi formulado com recomendações para os anos de 1986 a 1989.

⁵ Criado pela Portaria 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela 170, de 3 de março. Os membros eram cinco técnicos do MEC.

Tabela 1 - Progressão dos mestrados e doutorados brasileiros de 1975 a 1985

	1975	1985
Mestrados	370	787
Doutorados	89	325
Docentes envolvidos	7,5 mil	20,9 mil
Formação de mestres	4 mil (acumulado)	4 mil/ano
Formação de doutores	600 (acumulado)	600/ano
Percentual de conclusão	15%	15%
Taxa de evasão	50%	45%

Fonte: Adaptado de (Brasil, 1986).

O relatório do Geres (1986) reconheceu que a expansão do ensino superior nos anos anteriores conduziu à disseminação de instituições isoladas, nas quais não se realizava pesquisa, sugerindo que o sistema mantivesse a clara distinção entre os estabelecimentos voltados para a formação de recursos especializados, com uso do método científico incorporado à prática didática do cotidiano e aqueles que, além dessa função, se voltassem preponderantemente para a indagação e a reflexão crítica: as universidades. A avaliação das instituições foi citada como atribuição do MEC. A amplitude de atuação do Conselho Federal de Educação (CFE) foi criticada, no sentido de que as funções do Conselho deveriam se restringir às relativas à formulação de políticas e ao assessoramento direto ao governo em matéria de planejamento, orçamento e financiamento educacionais.

Para os membros do Geres, a universidade deveria interagir com as necessidades legítimas da sociedade sem, contudo, deixar de se proteger das flutuações de interesses imediatistas que poderiam advir de um compromisso político-ideológico com as classes populares, pois isso caracterizaria uma "universidade alinhada" e não "do conhecimento" (Geres, 1986, p. 9), sendo esta última considerada modernizante e a primeira improdutiva.

O Grupo também tratou de questões administrativas, propondo piso salarial para as carreiras universitárias, ingresso por meio concurso em todos os cargos, regime jurídico próprio para professores e técnico-administrativos, além da admissibilidade de dedicação parcial. Recomendou-se, ainda, a manutenção da lista tríplice para escolha de reitor, com votos conforme segmentos - docente, discente e administrativo. O produto do Geres não apresentou inovações que constituam de fato uma reformulação, tendo traçado diretrizes principalmente ligadas aos planos de carreira e ingresso por certame, que passariam a existir em consequência da Constituição de 1988.

A visão dedicada à educação pública nos diagnósticos e recomendações produzidos durante o governo Sarney indica uma mudança no perfil de Estado, de executor para regulador e avaliador, aumentando a autonomia e atrelando o financiamento a metas. Segundo Durham (2003), diante das reações negativas do movimento docente, o então ministro da Educação, Marco Maciel, arquivou os relatórios tanto da Comissão quanto do Geres.

Quadro 1 - Síntese do Relatório Geres, a partir de aspectos selecionados

Estrutura do sistema de ensino Superior	Reconhece a conveniência de instituições desvinculadas da pesquisa, voltadas para o ensino; Lista tríplice para escolha de diretor, para três anos de mandato, composta por colégio eleitoral especial; Cargos de apoio administrativo e operacional não são considerados permanentes.
Prioridades	Critica a amplitude das atribuições e poderes do CFE e propõe reformulação funcional do órgão [viria a ser extinto no governo Itamar Franco].
Estratégias de expansão	Omisso.
Corpo Docente	Carreira estável. Regime jurídico próprio. De preferência, em dedicação exclusiva; Ingresso via concurso e plano de carreira; Avaliação de desempenho; Diferenciações salariais por mérito a partir de um piso comum; Prevalência docente nos colegiados deliberativos.
Corpo Discente	Omisso.

Fonte: Adaptado de (Geres, 1986).

3 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO PÓS-CF/1988

Promulgada em 1988, a nova Constituição Federal (Brasil, 1988) definiu que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como de tradição no país, a oferta de educação permaneceu livre à iniciativa privada. Em 1990, a Presidência da República passou a ser ocupada pelo diretamente eleito Fernando Collor de Mello. Tinha início um movimento de redução do Estado e intensificação da abertura da economia ao capital estrangeiro.

Em dezembro de 1990 foi lançado o programa do governo Collor para a educação no período 1991-1995, fixando uma política para a área, com objetivos e definição de recursos. O intuito assumido era o de modernização e ingresso na revolução tecnológica, aceitando a educação como potencializadora do desenvolvimento social. Noções como eficiência, qualidade e competitividade foram citadas como norteadoras. No aspecto gerencial, apontou-se a importância da descentralização de processos decisórios, com participação de órgãos de participação social. Abria-se, adicionalmente, a possibilidade de as universidades fixarem o salário dos professores e realizarem concursos para contratação de pessoal, de acordo com suas necessidades (Brasil, 1990).

Naquele ano, as IES chegaram a 918, assim distribuídas: 749 isoladas, 95 universidades e 74 federações ou integradas. Das 1,5 milhão de matrículas em 1990, 824,6 mil foram em universidades - 55,2% públicas -, 513,3 mil em estabelecimentos isolados - 75,7% privadas -, 202 mil em federações e integradas - 100% privadas (Martins, 1998).

Esse panorama significava uma redução nas matrículas em estabelecimentos isolados e um aumento nas integradas, demonstrando um movimento que seguiria na década de 1990, uma vez que se buscava adquirir maior relevância junto ao público e mais autonomia administrativa ao aproximar-se do modelo de universidade.

As faculdades, reunidas em federações e posteriormente alçando-se ao *status* de universidades, poderiam, nesse último estágio, abrir cursos e ampliar as vagas, sem prévia autorização do poder público (Cunha, 2007).

Já em fevereiro de 1991, sob a forma de um abrangente projeto de reconstrução nacional, o governo apresentou um plano de reforma de Estado, reduzindo gastos por meio de privatizações, corte no número de estatais e foco no incentivo ao desenvolvimento da iniciativa privada. Esta seria menos regulada, cabendo ao poder público criar condições macroeconômicas, infraestruturais e institucionais para dar suporte e impulsionar a competitividade das empresas, inclusive estrangeiras, interessadas em investir no país.

No que diz respeito à educação superior, o Plano salientou a necessidade de maior eficiência na gestão das Ifes, vinculando recursos financeiros a avaliações de desempenho, produtividade e qualidade, além de estimular a busca de recursos complementares aos orçamentos de pesquisa, junto a empresas. Também previu que se discutisse a gratuidade indiscriminada do sistema público de graduação e a oferta de vagas, bem como mecanismos para acesso a alunos de menor renda, com oferta de cursos noturnos e oferecimento de bolsas e ampliação do crédito educativo (Brasil, 1991).

Quadro 2 - Síntese do Projeto Collor de Reconstrução Nacional, a partir de aspectos selecionados

Estrutura do sistema de ensino superior	Autonomia com ênfase em processos de avaliação, gestão financeira, didática e científica; Capacitação gerencial.
Prioridades	Ajustamento curricular para adequar as carreiras profissionalizantes aos padrões emergentes de produção; Repensar a gratuidade e a quantidade de vagas do ensino público.
Estratégias de expansão	Estímulo à busca de recursos complementares, inclusive junto a empresas; Implantação de cursos noturnos.
Corpo docente	Previu aperfeiçoar sistemas de formação de pesquisadores e professores; bem como estimular financeiramente ganhos de produtividade.
Corpo discente	Pretendeu investir na qualidade do ensino médio como forma de tornar mais justo o acesso ao superior.

Fonte: Adaptado de (Brasil, 1991).

Até o fim da década de 1980, existia no país uma política de substituição de importações que restringia a entrada de bens com similar nacional, a menos que para suprir demandas reprimidas. Havia tarifas aduaneiras elevadas, lista de produtos proibidos e limite anual de compras externas por empresa. Tais medidas viabilizaram um parque industrial relativamente amplo e diverso, mas acomodado ao protecionismo e, como consequência, despreparado para competir internacionalmente. A partir de 1988, até 1994, seriam implantadas medidas de liberalização do comércio exterior, com redução de tarifas e combate a barreiras não tarifárias, de ordem burocrática. O governo Collor lançou, em março de 1990, um programa de liberalização das importações, extinguindo controles administrativos e reduzindo taxas aduaneiras (Kume; Piani; Souza, 2003).

Durante a gestão Collor foi colocado em prática um plano econômico anti-inflacionário que, entre outras medidas, confiscou as cadernetas de poupança temporariamente. Os financiamentos das safras agrícolas e das exportações, crescentes nas décadas anteriores, foram drasticamente reduzidos. A abertura comercial aconteceu de forma unilateral, sem pedir contrapartidas, inundando o mercado interno com importações que passaram a competir com os produtos nacionais. As privatizações de estatais, por sua vez, não levaram em conta o real valor dos ativos postos à venda, sendo executadas a preços subestimados (Vizentini, 2008).

De 1981 a 1989, 38 empresas públicas foram privatizadas, arrecadando US\$ 725,9 milhões. Com a Lei 8.031, de 12 de abril de 1990, Collor criou o Programa Nacional de Desestatização. Naquela gestão, 18 empresas foram transferidas ao setor privado, gerando US\$ 4 bilhões em receitas de venda e US\$ 1,4 bilhão em dívidas transferidas (Pêgo Filho; Cândido Júnior; Pereira, 1999).

A crise no mercado de trabalho e a instabilidade econômica decorrente do cenário de hiperinflação coincidiram com uma queda nas matrículas em IES privadas de 1990 a 1992. O quantitativo de estudantes no ensino superior público aumentou 8,8% no período, ao passo que reduziu 5,7% no setor privado (Inep, 1999).

Acusado de corrupção, Collor renunciou à Presidência em 29 de dezembro de 1992, no auge de um processo de *impeachment*. Seu vice, Itamar Franco, governaria até o fim de 1994, sem apresentar modificações na política para o ensino superior. Conforme Tavares (1997), o MEC continuou a promover a privatização na área, enquanto tramitava no Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ser aprovada em 1996, e a tentativa de aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 56/1991, que retomava as prescrições do Geres.

Já as matrículas no ensino superior, registra o Inep (1999), refletiram o otimismo com o panorama econômico do governo Itamar Franco: incremento de 5,6% em IES públicas e 3,1% em particulares. O Produto Interno Bruto, que sofrera retração de 3,8% entre 1990 e 1992, cresceu 10,7% no biênio 1993-1994 (IBGE, 2019).

No ano de 1993, o MEC criou o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira - Paiub -, contendo sistemas internos de avaliação dessas instituições,

com posterior checagem por parte do Ministério. A participação era voluntária e, dentre os princípios da iniciativa, destacavam-se o respeito à identidade institucional e a não premiação ou punição com base nos resultados.

O sucesso do Plano Real, lançado no início de 1994, em sanar o cenário de hiperinflação que vinha do início da década, impulsionou a candidatura do então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso - FHC -, à sucessão presidencial. Já em sua proposta de governo, a reforma da educação é citada como uma das bases de um novo projeto de desenvolvimento.

Na economia globalizada de hoje, a competição é determinada, principalmente, pelas conquistas científicas e tecnológicas. O país terá de avançar - e muito - na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (Cardoso, 1994, p. 4).

Acompanhando o diagnóstico do ensino superior federal, o plano de governo previu mudanças administrativas tais como condicionar verbas para universidades aos resultados em avaliações de desempenho - nas quais seriam consideradas a formação dos alunos, pesquisas realizadas e serviços prestados. O compromisso assumido foi o de estimular a racionalização de recursos e o uso da capacidade ociosa das instituições - generalizar cursos noturnos, por exemplo, para aumentar matrículas sem muitas despesas adicionais.

Também para o setor privado foi prevista uma nova política, reformulando o sistema de autorização para estabelecimentos e cursos, condicionando o auxílio financeiro federal a avaliações de qualidade e reestruturando o crédito educativo, novamente com vinculação a aferições frequentes de resultados.

Em 1995 tinha início o governo FHC, eleito em primeiro turno nas eleições, com 54% dos votos. A gestão deixaria como legado reformas administrativas voltadas para a liberalização da economia e abertura ao comércio exterior. A educação superior, conforme o Planejamento Político-Estratégico 1995-1998 (Brasil, 1995c), pautar-se-ia pela busca da qualidade, eficiência na gestão, racionalização de gastos, e aproveitamento do potencial físico e humano das instituições com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país.

O documento (Brasil, 1995c) propôs credenciamento periódico das IES com base em processos avaliativos, ampliação da pós-graduação *stricto sensu* para os docentes de nível superior e a criação de mestrados profissionalizantes. Demonstrando uma lógica afim ao *laissez-faire*⁶, os recursos seriam repassados para gestão autônoma

⁶ Estilo administrativo liberal, com delegação de responsabilidades e aferição de resultados.

das instituições, associados a indicadores de desempenho e produtividade, havendo possibilidade de parcerias com empresas privadas. O Planejamento apoiava programas de formação de professores e de aperfeiçoamento em serviço, e o aumento nas vagas pela via da otimização dos recursos, ou seja, fazer mais com o que já se tem, incentivando cursos noturnos e o ensino superior a distância.

Quadro 3 - Síntese da Proposta de Governo e do Plano Político Estratégico de FHC, a partir de aspectos selecionados

	Proposta de Governo	Plano Político Estratégico
Estrutura do sistema de ensino superior	Efetiva autonomia, condicionando verbas a avaliações de desempenho, número de alunos formados, pesquisas realizadas e serviços prestados; Combate à burocracia no tocante à gestão de recursos.	Gestão financeira autônoma, com monitoramento de qualidade das instituições e cursos; Desburocratização; Terceirização de atividades de apoio.
Prioridades	Racionalizar recursos e explorar o potencial ocioso, generalizando cursos noturnos; Condicionar apoio a instituições comunitárias a um sistema de avaliação de qualidade. Mesmo critério deveria guiar a reformulação da política de crédito educativo.	Parcerias com o setor produtivo com foco em fontes alternativas de financiamento; Racionalização de despesas e controle de gastos; Recredenciamento periódico das IES com base em processos avaliativos.
Estratégias de expansão	Dependente de novas formas de cooperação da União com estados, municípios e as comunidades locais.	Uso de tecnologias de educação a distância; Cursos noturnos.
Corpo docente	Previu estimular o aperfeiçoamento no Brasil ou exterior de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país.	Ampliação da oferta de mestrados e doutorados para docentes de nível superior; Oferecimento de mestrados profissionalizantes.
Corpo discente	Perspectiva de aumento de acesso sem aumento de despesa: cursos noturnos, otimização da capacidade ociosa das IES, crédito educativo com critérios de ressarcimento.	Mantida a perspectiva de aumento no acesso desde que não implicasse aumento do gasto público.

Fonte: Adaptado de (Cardoso, 1994; Brasil, 1995c).

A massificação e o crescimento liderado por instituições privadas são características comuns ao ambiente universitário de toda a América Latina, entre as décadas de 1970 e 1990, com destaque para Brasil, Colômbia e Chile no que diz respeito à forte expansão em estabelecimentos particulares. Em 1994, 65% dos universitários estavam na rede privada, no Brasil; 64% na Colômbia; e 53% no Chile. Entre os países latinos, somente a República Dominicana e El Salvador, com 71,2% e 69%, superavam o sistema privado brasileiro naquele momento (Trindade, 2003).

Em 1995, tramitou no Congresso a Proposta de Emenda à Constituição n.º 233, que tinha, entre seus objetivos, o de tratar da autonomia das universidades e instituições de ensino superior e de pesquisa, limitando a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, especialmente em cursos *lato sensu*, que poderiam se tornar fontes de receita. A PEC culminou na Emenda 14, de 12 de dezembro de 1996, mas não contemplou mudanças no que se previa para o ensino superior na Constituição de 1988.

Com a extinção do CFE, no final do governo Itamar Franco, criou-se no início do governo FHC o Conselho Nacional de Educação - CNE. Flexibilizava-se, a partir de então, os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos em instituições particulares. Também a rede federal foi incentivada a aumentar a oferta de vagas, mantendo os recursos humanos e físicos com os quais já contava, num contexto em que novas contratações efetivas foram restritas. Naquele momento aumentava a contratação de professores, nas universidades federais, com vínculos temporários (Martins, 2009).

Conforme a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, o CNE seria composto por duas Câmaras, cada uma com 12 membros nomeados pelo presidente da República para mandatos de quatro anos, e teria atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação e do Desporto - apesar da mudança de nome, o Ministério continuou a usar a sigla MEC -, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação (Brasil, 1995a).

À Câmara de Educação Superior competiria emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação; oferecer sugestões para o Plano Nacional de Educação⁷ e acompanhar sua execução; deliberar sobre diretrizes curriculares de cursos de graduação e sobre autorização, credenciamento e recredenciamento das IES, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC; deliberar sobre estatutos das universidades e regimentos das demais instituições de educação superior e decidir sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério.

Se comparadas com as de seu antecessor, as atribuições do CNE ficam dependentes de relatórios e avaliações realizados pelos órgãos técnicos do MEC, o que, para uns, pode resultar em decisões limitadas pelos termos propostos; para outros, em proteção ao próprio Conselho, impedindo que seu quadro técnico volte a ser mera agência de intermediação das instituições interessadas, especialmente das privadas, com o Poder Público (Cunha, 2003, p. 48).

Ao regulamentar o processo de escolha de dirigentes universitários, estabeleceu-se, por meio da Lei 9.192, de 21 de dezembro de 1995, que os órgãos colegiados nas IES deveriam ser compostos por, no mínimo, 70% de docentes. Essa mesma proporção deveria ser observada no peso dos votos a serem computados, se houvesse

⁷ Previsto no art. 214 da Constituição de 1988, o PNE entraria em processo de elaboração a partir da publicação da LDB/1996. Entrou em vigência apenas em 2001, com a Lei 10.172, de 10 de janeiro.

consulta interna com participação dos segmentos discente e técnico-administrativo prévia à composição da lista tríplice para nomeação do reitor pelo presidente da República (Brasil, 1995b).

Com o Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, o governo disciplinou o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior a partir da análise de indicadores de desempenho, por região e estado, segundo as áreas de conhecimento e natureza das IES. Seriam avaliados ensino, pesquisa e extensão, além de programas de pós-graduação. Especificamente para a graduação, seria considerado o Exame Nacional de Cursos, que ficou informalmente conhecido como Provão (Brasil, 1996a).

O Exame tinha como propósito mensurar o desempenho dos formandos. Os resultados, na forma de classificações das médias, comparando cursos de diferentes IES, tornavam-se públicos, servindo para nortear o mercado consumidor em suas escolhas. A iniciativa teve início com cursos de Administração, Direito e Engenharia - líderes em número de alunos. Anualmente, novos cursos foram incluídos. De acordo com Durham (2003), a mídia e a sociedade receberam o Provão positivamente, e os resultados demonstraram maiores notas nos cursos das instituições públicas, servindo para as privadas como instrumento de propaganda - quando alcançados bons resultados.

4 IMPLICAÇÕES DA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB

Já no final de 1996, uma nova LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro, fixou como finalidades da educação superior, a serem exercidas em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo, formar diplomados aptos a se inserirem em setores profissionais e a participarem no desenvolvimento da sociedade, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, e suscitar o aperfeiçoamento cultural e profissional. As instituições seriam credenciadas por prazos limitados, sendo renovados após avaliação do MEC (Brasil, 1996b).

As universidades foram definidas pela Lei como instituições pluridisciplinares de formação profissional, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber, contando com ao menos um terço de professores com mestrado ou doutorado e um terço em tempo integral. A autonomia dessas instituições incluiria criar e extinguir cursos, fixar currículos, estabelecer projetos de pesquisa, produção artística e atividades de extensão, determinar o número de vagas, elaborar seus estatutos e regimentos, conferir diplomas e títulos, firmar contratos e convênios, aprovar planos de investimentos e aquisições, administrar rendimentos, receber doações e contratar crédito ou financiamentos. A gestão democrática seria expressa na forma de colegiados deliberativos, com representantes da comunidade institucional, local e regional.

Rompendo com um dos elementos tradicionais do ensino superior brasileiro, a LDB-96 não menciona os exames (concursos) vestibulares, embora faça referência à aprovação em “processos seletivos” e à exigência de conclusão do ensino médio como condições para um candidato ser admitido a qualquer curso de graduação. Essa omissão abriu caminho para que as IES adotassem diversos processos de admissão de estudantes, conforme sua inserção mais ou menos colada ao mercado. Seu efeito imediato foi o de reduzir os custos da seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente nas IES privadas, que se vêem na contingência de realizar vários exames ao longo do ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial (Cunha, 2004, p. 806).

Em 1997, o Decreto 2.207, de 15 de abril, reconheceu a possibilidade de instituições de ensino superior assumirem finalidade expressamente lucrativa, passando a se submeter à legislação que regia as sociedades mercantis, incluindo encargos fiscais e trabalhistas. Na prática, essas entidades deixavam de contar com a imunidade fiscal existente desde a Emenda Constitucional nº 18, de 1.º de dezembro de 1965, ficando sujeitas ao pagamento de impostos sobre patrimônio, renda e serviços prestados (Brasil, 1997a).

O sistema de ensino superior passava a organizar-se em cinco categorias de estabelecimentos. A primeira era composta pelas universidades, nas quais ensino, pesquisa e extensão não poderiam se dissociar. A criação de instituições privadas dar-se-ia a partir da transformação de estabelecimentos já existentes que atendessem aos requisitos legais. A criação de novos campi, no caso das federais, deveria ser previamente autorizada pelo MEC, após consulta ao CNE.

Os centros universitários constituíam a categoria seguinte, definidos como pluricurriculares e vocacionados para a área de ensino, valendo-se de corpo docente qualificado e gozando de autonomia para criar e extinguir cursos. As demais foram apenas mencionadas pelo Decreto, sem disposições específicas: faculdades integradas, faculdades e institutos/escolas superiores.

Quadro 4 - Síntese da LDB/1996 e do Decreto 2.306/1997, a partir de aspectos selecionados

	LDB/1996	Decreto 2.306/1997
Estrutura do sistema de ensino superior	Instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização; Trata apenas da modalidade institucional universidade, não citando outras categorias; Nas universidades, são indissociáveis ensino, pesquisa e extensão.	Instituições públicas ou privadas, admitindo-se as de caráter lucrativo, submetidas ao regime de legislação mercantil para fins tributários e trabalhistas; Possibilidade de instituições de ensino desvinculadas da prática de pesquisa.

Prioridades	Oferta obrigatória de cursos noturnos nas IES públicas, com garantia de orçamento, e o incentivo da educação a distância demonstram preocupação especial com a flexibilidade na oferta e uso da capacidade ociosa dos espaços educacionais.	Não especifica.
Estratégias de expansão	Incentivo ao desenvolvimento da educação a distância; Oferta obrigatória de cursos noturnos nas públicas, garantida a previsão orçamentária.	A criação de universidades federais depende de autorização do Executivo; As de iniciativa privada são credenciadas e periodicamente avaliadas para revalidação.
Corpo docente	Nas universidades, ao menos um terço dos professores devem ser mestres ou doutores, e um terço deve atuar em regime integral; Ocupam 70% dos órgãos colegiados nas IES públicas.	Exigência de ser qualificado, nos centros universitários, sem maior especificação sobre essa exigência. No Decreto 2.207/1997, por ele revogado, havia prazos e percentuais de mestres e doutores para as instituições.
Corpo discente	Podem ser aproveitados em funções de ensino, na forma de monitoria; Fala-se em processo seletivo, e não vestibular, o que abriu margem para flexibilização nas provas de ingresso.	Os critérios de seleção devem ser anualmente publicados pelas IES.

Fonte: Adaptado de (Brasil, 1996, 1997b).

A expansão do ensino superior a partir da Reforma de 1968, com a massificação dos cursos de graduação, principalmente em instituições privadas, impactou em menor escala a pós-graduação *stricto sensu*, oferecida majoritariamente nas públicas. Considerando dados de 1996, em torno de 8% dos mestrados e doutorados estavam na rede privada. A maior concentração geográfica, por seu turno, estava na região Sudeste, com 63,2% dos mestrados e 83,1% dos doutorados (Brasil, 2004).

As pressões dos avaliados sobre os comitês da Capes, contudo, passaram a prejudicar a função discriminadora dos processos de avaliação, de modo que 80% desses programas foram posicionados nas duas mais altas posições, em 1996. Em reação, a Capes enrijeceu seu sistema, em 1998, adotando padrões de qualidade aceitos internacionalmente e parâmetros de desempenho dos professores, considerando sua produção acadêmica. Os pós-graduados continuaram sendo absorvidos majoritariamente na docência universitária, onde os títulos eram valorizados e poderiam desenvolver as atividades de pesquisa para as quais foram preparados (Balbachevsky, 2005).

Tabela 2 - Progressão dos mestrados e doutorados brasileiros de 1987 a 1998

	1987	1990	1998
Mestrados	843	993	1,4 mil acadêmicos e 27 profissionais
Alunos de mestrado	31,7 mil	40,5 mil	50,8 mil
Doutorados	373	469	779
Alunos de doutorado	8,3 mil	11,9 mil	26,8 mil
Docentes envolvidos	13,3 mil	17,5 mil	27 mil
Titulação de mestres	3,6 mil/ano	5,7 mil/ano	12,6 mil/ano
Titulação de doutores	864/ano	1,2 mil/ano	3,9 mil/ano

Fonte: Adaptado de (Brasil, 2010).

5 FORMAÇÃO SUPERIOR PARA O AMBIENTE NEOLIBERAL

Com base na teoria de Weber (1999) acerca da honra estamental e da relação social, podemos inferir que os certificados educacionais se tornam menos valiosos quanto mais se tornassem propriedade de um número crescente de indivíduos. Sob esse ponto de vista, compreende-se a forte expansão do ensino superior, nos anos que antecederam a Nova República, como determinante para o declínio do valor simbólico do grau de bacharel.

À medida que as classes médias urbanas, incentivadas pelo anseio de prosperidade, na forma de empregos e promoções, passaram a frequentar em maior escala o ensino superior - mormente privado, de viés profissionalizante - a universidade pública e a pós-graduação em senso estrito tornaram-se novos locais de prestígio social, devido a seu caráter acentuadamente seletivo.

Essa contraposição passou a valer, inclusive, para a estima conferida aos diplomas. Ocupando o centro do padrão de valioso estaria o doutorado em universidade pública e, em numa gradação concêntrica, demais categorias intermediárias, até chegar-se à graduação em estabelecimento isolado privado - ponto mais à margem desse espectro de valorização.

Nesse sentido, Cunha (1974) interpreta que a pós-graduação brasileira assumiu uma função técnica, ao atender as necessidades de pessoal do ensino superior e da burocracia governamental, além de oferecer tecnologia e conhecimento com suas pesquisas. Já a função social seria discriminar, mantendo "uma estrutura de ensino necessária à reprodução das diversas camadas sociais, tanto em termos econômicos quanto de poder e prestígio" (Cunha, 1974, p. 69). Seria a pós-graduação, portanto, uma forma de se restabelecer o valor simbólico do diploma, diferenciador em um mercado em que os profissionais com ensino superior deixaram de ser escassos.

Bomeny (2001) destaca que, entre os professores, o ensino na graduação tornou-se menos desafiador intelectualmente e menos desejado que o de pós-graduação, devido às características do público-alvo, oriundo de camadas sociais dotadas de ampla disparidade no capital cultural de origem. Observa-se uma lógica segundo a

qual a abertura da universidade ao público heterogêneo invalidou o tipo ideal puro de atividade acadêmica anteriormente estabelecido.

Em 1965, quando o CFE conceituou a pós-graduação *stricto sensu* por meio do Parecer 977, a dicotomia do ensino superior era expressa pela relação ciência básica versus ciência aplicada (Brasil, 1965). Em 1998, tal cisão não apenas resistia como somava-se a uma contraposição entre tradição erudita versus mercantilismo lucrativo.

O país urbanizou-se, industrializou-se e abriu-se para o capital transnacional, recebendo empresas estrangeiras por meio de aquisições e fusões. A mulher adentrou o mercado de trabalho, ainda como mão de obra de menor custo, e o ensino superior tornou-se mais acessível à classe média. Esse cenário descreve uma continuidade relativa à estruturação estamental em torno de uma sociedade de consumo já em desenvolvimento ao longo do século 20.

A transformação do mercado brasileiro em um ambiente majoritariamente de serviços coincidiu com um período de privatização de empresas públicas em áreas como energia e telecomunicações, além da abertura de setores como o financeiro, já que bancos nacionais privados foram alvo de aquisições por parte do capital estrangeiro (Lacerda, 2003).

Embora a privatização tenha começado em 1991 de forma modesta, em 1995 os setores siderúrgico, fertilizantes, petroquímica, além de outros, já tinham sido passados à iniciativa privada e, nos anos que se seguiram, os setores de telecomunicações e outros serviços públicos foram também privatizados. A desregulamentação dos investimentos estrangeiros, o sistema financeiro e o mercado de trabalho, dentre outros, também provocaram importantes mudanças na economia (Arbache, 2003, p. 116).

Bancos estrangeiros controlavam, em 1988, 1,5% das agências que compunham o sistema bancário nacional; em 1994, 2%; em 1996, 2,4%; em 1997, 9,8% e em 1998, 14,9% (Almeida, 2003). De 1991 a 1998, os setores com maior participação nos resultados gerais da desestatização foram telecomunicações, 37%; energia elétrica, 33%; siderurgia, 10%; e mineração, 8%. No quadriênio 1995-1998, privatizações e concessões levantaram US\$ 72,7 bilhões - 85,3% do total privatizado entre 1991 e 1998 (Pêgo Filho; Cândido Júnior; Pereira, 1999).

Apesar da demanda crescente por profissionais de nível superior constatada no fim dos anos 1990, o ensino superior enquanto garantia de prosperidade era uma noção que já entrava em questionamento ao final daquela década, devido à concentração de titulados em determinadas áreas, aumentando a competitividade, principalmente, em profissões liberais, além da concentração desses profissionais na região Sudeste.

Nas duas últimas décadas, o diploma universitário, apesar de continuar sendo útil, deixou de ser um passaporte seguro para o sucesso. Milhões de jovens graduados, em todo o mundo, não encontram emprego, ou porque há um excesso de profissionais ou devido à rápida obsolescência do que eles aprenderam. A universidade, contudo, não assumiu de forma plena essa realidade: ela critica o mercado, em vez de entender que ele é decorrência da realidade e exige novos campos de conhecimento e novos conhecimentos dentro dos campos antigos e, sobretudo, exige rapidez na formação e na reciclagem dos alunos. A universidade de hoje vive a mesma crise do início do século XX, quando ela se recusava a entender que a realidade exigia profissionais graduados nas áreas tecnológicas, mais que nas áreas bacharelescas (Buarque, 2003, p. 33).

Ao diagnosticar a crise de financiamento do sistema universitário em países em desenvolvimento, o Banco Mundial (1995a, 1995b) argumentou que enquanto o acesso à educação primária e secundária de qualidade não fosse garantido, os recursos públicos não deveriam ser priorizados para a formação de nível superior. A taxa de rentabilidade social seria majorada como resultado de investimento prioritariamente na educação básica, ampliando o potencial de redução de desigualdades, segundo a agência.

As recomendações e diagnósticos do Banco Mundial passaram a ter grande ascendência sobre as políticas para a educação nos países em desenvolvimento, na década de 1990. Isso porque tais documentos contêm diretrizes administrativas voltadas para o alinhamento à chamada boa governança, conceito resultante do Consenso de Washington, estabelecido em 1989. O atendimento às expectativas vinculadas a um novo modelo de Estado tornou-se critério para obtenção de empréstimos do próprio BM e do FMI (Soares, 1998).

Foram quatro as orientações-chave emitidas pelo BM para uma reforma na educação superior dos países da periferia capitalista: estimular a diferenciação entre instituições universitárias e não universitárias; incentivar que as públicas diversificassem as fontes de financiamento, com participação estudantil na cobertura dos gastos e vinculação de recursos a resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; e adotar políticas que priorizassem a busca pela qualidade e equidade. A pós-graduação, adicionalmente, deveria buscar novas formas de capacitação de recursos humanos, atendendo à dinâmica do mercado - isto é, a aproximação entre academia e setor produtivo.

O Banco Mundial não ignorou, entretanto, que tais mudanças pudessem causar instabilidade política, por desafiar tradições. Isso porque os usuários das universidades públicas, majoritariamente de estratos com maior poder econômico, e conseqüentemente político, dificilmente deixariam de reagir a mudanças na gratuidade que lhes é proporcionada - paga pelo restante da população.

As características predominantes da educação pública de nível terciário no mundo em desenvolvimento beneficiam principalmente as unidades familiares mais prósperas, que são também aquelas com maior poder político. Os filhos de famílias abastadas são consideravelmente subsidiados pelo restante da sociedade para frequentar universidades públicas, o que reforça suas vantagens econômicas e sociais. A experiência mostra que é essencial quebrar esse padrão e também que a dificuldade política de fazê-lo não deve ser subestimada. Em países cujos sistemas de governança são fracos, estudantes ressentidos - e haverá se os subsídios e privilégios forem reduzidos - podem representar ameaça à estabilidade política. Por isso, os governos devem proceder com cautela na implantação de reformas que possam afetar famílias cujo prestígio possa desestabilizar os regimes políticos (Banco Mundial, 1995a, p. 5, tradução nossa).

Estabelecimentos não universitários são apontados pelo BM como contraponto para instituições de pesquisa, de modo a satisfazer, com menor custo, a demanda crescente por ensino superior, bem como atender mais prontamente às mudanças nas necessidades do mercado - incluindo cursos mais curtos e uso de educação a distância. São incentivadas políticas como financiamento para estudantes do sistema privado e mecanismos de avaliação de qualidade em todas as categorias de IES. Também são recomendadas bolsas para alunos sem condições de arcar com o custo da formação.

O Estado deveria assumir, nessa perspectiva, um papel regulador e avaliador, não necessariamente prestador. Isso se daria na forma de um marco legal coerente, com visão de longo prazo, conferindo maior apoio ao mercado e autonomia administrativa às instituições públicas. A participação de representantes do setor privado nos conselhos de administração das IES, inclusive públicas, contribuiria para assegurar a pertinência entre os programas acadêmicos e o setor produtivo. Também são citados investimentos conjuntos em pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se observa, a configuração das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil, ao longo dos primeiros governos da Nova República, consistiram em um movimento contínuo, voltado para o estímulo à expansão via instituições privadas, não praticantes de pesquisa acadêmica, ampliação das vagas por meio de cursos noturnos e uso de tecnologias de educação a distância, estabelecimento de programas de crédito estudantil e estímulo ao desenvolvimento de um mercado lucrativo para o ensino superior, após a consolidação do diploma universitário como objeto de desejo da população urbana.

A opção por retirar o Estado da esfera produtiva e dotá-lo de funções reguladoras, de modo a terceirizar a prestação de serviços, é reflexo de uma gestão transnacional, idealizada no centro dinâmico capitalista e difundida para os países em desenvolvimento por agências como o Banco Mundial. Tal fenômeno de governação híbrida, resultante da adoção de recomendações emitidas por fornecedores de crédito, é uma das características da globalização intensificada a partir da década de 1990.

Uma nova conformação de Estado se desenhava, desde o início daquela década, sob influência do Consenso de Washington. Num contexto de reformas gerenciais, o poder público migrou de uma função de executor para um perfil avaliador, pactuando com parceiros privados a execução de serviços não exclusivos e delegando ao ramo empresarial a produção de bens de consumo.

Nesse contexto, a educação básica consolidou-se como prioridade para o financiamento público, devendo a superior, preferencialmente, ser privatizada. Como resultado, a criação de instituições particulares isoladas prosperou como negócio lucrativo, interiorizando a oferta e tornando progressivamente mais acessível no Brasil um diploma de graduação, de viés bacharelesco.

A preocupação com a qualidade da formação oferecida por um sistema de ensino superior crescentemente privado e oferecido por instituições não universitárias destaca-se como principal ponto sensível, quando se observam as possíveis controvérsias resultantes das políticas adotadas pelos governos enfocados neste artigo. Isso porque o modelo de massificação levado a efeito nos anos 1980 e 1990 perpetuou-se nos governos posteriores, consolidando a proposta de ampla privatização da oferta, com impactos tanto no perfil de profissionais formados para o mercado de trabalho quanto no potencial de empregabilidade e sucesso profissional desses diplomados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. R. de. **Reestruturação do setor bancário na década de noventa**. 2003. Monografia (Graduação em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ARBACHE, J. S. Comércio internacional, competitividade e mercado de trabalho: algumas evidências para o Brasil. *In*: CORSEUIL, C. H.; KUMI, H. (org.). **A abertura comercial brasileira nos anos 1990: impactos sobre o emprego e salário**. Rio de Janeiro: MTE/Ipea, 2003. p. 115-168.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. *In*: BROCK, Colin.; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Mundial, 1995a.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: Banco Mundial, 1995b.

BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Capes, 2001.

BRASIL. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília: Presidência da República, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a Educação Superior Brasileira - Relatório Final**. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa setorial de ação do Governo Collor na área de educação**. 1991-1995. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília: Presidência da República, 1996a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regula, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regula, para o Sistema Federal de Ensino, disposições contidas na Medida Provisória 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 17.991, 20 ago. 1997b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1995a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Brasília: Presidência da República, 1995b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília: Presidência da República, 1965.

BRASIL. **III plano nacional de pós-graduação (1986-1989)**. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. **V plano nacional de pós-graduação (2005-2010)**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Planejamento político-estratégico (1995-1998)**. Brasília: MEC, 1995c.

BRASIL. **Plano nacional de pós-graduação 2011-2020**. Brasília: MEC, 2010. v. 1.

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. *In*: UNESCO. **A universidade na encruzilhada**. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: Unesco, 2003. p. 23-66. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000034.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília: SDE, 1994.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/g5Kbjp9RCcHctXnQhHJwvJN/?format=pdf>. Acesso em: 11 mar. de 2025.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQr-xCM8hVbjsQ5vs4SY9n/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/40029/38771>. Acesso em: 11 mar. 2025.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: Nupes/USP, 2003. (Documento de Trabalho 3/03.)

GERES. Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior. **Relatório final**. Brasília: MEC, 1986.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Série histórica do PIB brasileiro**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7531a821326941965f1483c85caca11f.xls. Acesso em: 13 out. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Evolução do ensino superior-graduação 1980-1998**. Brasília: Inep, 1999.

KUME, H.; PIANI, G.; SOUZA, C. F. B. de. A política brasileira de importação no período 1987-1998: descrição e avaliação. *In*: CORSEUIL, C. H.; KUME, H. (org.). **A abertura comercial brasileira nos anos 1990**: impactos sobre o emprego e salário. Rio de Janeiro: MTE/Ipea, 2003. p. 9-38.

LACERDA, A. C. de. **Globalização e inserção externa da economia brasileira**: política econômica, investimentos diretos estrangeiros e comércio exterior, na década de 1990. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARTINS, C. B. Notas sobre o sistema de ensino superior. **Revista USP**, São Paulo, n. 39, p. 58-82, set./nov. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35068/37807>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PÊGO FILHO, B.; CÂNDIDO JÚNIOR, J. O.; PEREIRA, F. **Investimento e financiamento da infra-estrutura no Brasil**: 1990/2002. Texto para discussão n.º 680. Brasília: MPOG/Ipea, 1999.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

TAVARES, M. das G. M. Reformas da Educação Superior no Brasil Pós-85: Desafios à extensão e à autonomia universitárias. In: REUNIÃO DA ANPED, 20., Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 1997. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/20/TAVARES.htm>. Acesso em: 5 out. 2019.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: CLACSO - CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **Las universidades en América Latina**: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: Clacso, 2003. p. 161-180.

VIZENTINI, P. F. **Relações internacionais do Brasil**: de Vargas a Lula. 3. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. v. 2.

Revisado por:

Tenisziara de Moura Ferreira

E-mail: tenisziara.ferreira@uftm.edu.br