

Neoconservadorismo e reforma da educação superior

Maria das Graças M. Ribeiro*

Resumo:

O presente trabalho analisa a educação superior brasileira, a partir do final dos anos 1980, mostrando que sua reforma é parte de um movimento internacional no sentido de reorganização da educação. Não obstante reconheça esta reforma como um imperativo do capital face a uma crise de acumulação, o estudo mostra como a reforma da educação superior se remete a um projeto neoconservador, cujo conteúdo permeia as justificativas em sua defesa.

Introdução

As três décadas que sucederam a Segunda Guerra Mundial representaram para a economia capitalista uma fase excepcional de crescimento. Esses “trinta anos gloriosos” bateram todos os recordes de crescimento em praticamente todos os países capitalistas desenvolvidos, levando sofisticados analistas a supor “que, de algum modo, tudo na economia iria para a frente e para o alto eternamente” (Hobsbawm, 1995: 235).

O equilíbrio do período fora possível, em grande parte, graças a um compromisso entre capital e trabalho, mediado pelo Estado, com base numa política de redistribuição dos ganhos gerados na produção, a qual contribuía para manter a estabilidade dos lucros. Esta política, baseada nas idéias de Keynes, permitiu que o capitalismo fosse “reformado a ponto de ficar irreconhecível” (Crosland *apud* Hobsbawm, 1995: 265).

Desde o início, o consenso keynesiano constituiu-se como alvo de ataques dos liberais defensores da ortodoxia clássica. Até o início dos anos 1970, contudo, tais ataques não conseguiam ressonância. A partir de então, a explosão da crise foi fortalecendo os defensores do livre mercado e suas críticas ao intervencionismo estatal. Simultaneamente, foi emergindo um pensamento de conteúdo neoconservador que atribuía às crescentes demandas sociais dirigidas ao Estado

* Universidade Federal de Viçosa. Socióloga e Doutora em Educação pela PUC/SP.

e à sua incapacidade de atendê-las a responsabilidade sobre a crise.

A crise do capitalismo

Ao final dos anos 1960, a deterioração da rentabilidade do capital foi tornando opaco o brilho da chamada “Era de Ouro”. As dificuldades então enfrentadas pelo capital investido na produção expressavam contradições inerentes à própria dinâmica da acumulação capitalista. Não obstante a existência de contratendências que, segundo Marx, compensariam a queda da taxa de lucros, nos anos 1970, estas “tiveram um efeito, sem permitir, entretanto, o restabelecimento da rentabilidade do capital, notadamente nos Estados Unidos” Brunhoff (1991: 45)

Uma crise econômica não se traduz necessariamente em crise política. Em meado dos anos 1970, todavia, como observa Poulantzas (1977), em alguns países capitalistas, esta tradução estava sendo operada. Considerando que toda crise política “se articula necessariamente a uma crise ideológica”, Poulantzas afirma que esta articulação manifesta-se, no que concerne ao Estado, mediante uma crise de legitimização. O autor critica, no entanto, uma tendência que explica a crise do Estado como uma simples crise de legitimidade (Poulantzas, 1977: 13).

Vale notar que a crise mundial, também, foi explicada por pensadores neoconservadores que puseram a ênfase de suas análises na crítica à ação do Estado nos moldes keynesianos, considerando que esta acabava por solapar as bases de legitimidade do mesmo. Esses “teóricos neoconservadores da crise”, como a eles se refere Offe (1981), chamavam atenção para os problemas decorrentes da defasagem entre as crescentes demandas sociais dirigidas ao Estado e sua incapacidade de atendê-las, pondo em pauta o problema da chamada (in)governabilidade.

Toda essa discussão seria desenvolvida por Michel Crozier, Jōji Watanuki e Samuel Huntington em *The Crisis of Democracy*, um livro que apareceria em 1975 e se tornaria a bíblia dos pensadores neoconservadores. Neste livro, que era, na verdade, um relatório escrito sob encomenda para a Comissão Trilateral, seus autores destacavam os desafios básicos postos para os governos chamados democráticos (Crozier *et al.*, 1975).

Em maio de 1975, a Comissão Trilateral promoveria, no Japão, um encontro, onde o relatório elaborado por Crozier, Huntington e Watanuki seria discutido. De todo modo, foi somente no ano de 1979, também no Japão, que os governantes dos principais países capitalistas do mundo, reunidos na Cúpula do G-5, decidiram por uma mudança radical nos rumos das políticas públicas, abandonando a orientação keynesiana (Plihon, 1999).

No corpo das novas orientações se colocava a maximização da liberdade econômica, com a retirada do Estado da economia, e a necessidade de rever os dispositivos institucionais da democracia, acreditando-se que uma hipertrofia dos

direitos sociais e democráticos teria contribuído para gerar as condições para a ingovernabilidade.

Foram essas novas orientações que nortearam as políticas de desregulamentação e privatização dos governos de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan, na virada para os anos 1980. Quando estes detonaram as medidas que acabaram por estabelecer um novo tipo de relação entre o Estado e a sociedade, o debate sobre a questão da chamada (in)governabilidade já ganhara significativos espaços na mídia e nos meios acadêmicos. Foi fundamental para a viabilidade de tais políticas um trabalho desenvolvido por determinados organismos que se dedicaram, nas palavras de Susan George (1996: 32), “*a transformar a paisagem intelectual*”, tratando de propagar o ideário neoliberal.

A educação superior na pauta do neoconservadorismo

A chamada “Era de Ouro” do capitalismo teve como um de seus traços uma expansão espetacular da educação superior em todo o mundo. Não obstante fosse enorme, no mesmo período, o crescimento das ocupações que exigiam educação de nível médio e superior, as instituições, em geral, não estavam preparadas para oferecer uma educação de massa, conforme a demanda que lhes era colocada. Logo se gerou uma tensão entre as mesmas e a massa de estudantes. Além disso, como observa Hobsbawm, “à medida que uma crescente proporção de população em idade escolar tinha oportunidade de estudar”, a universidade deixou de ser um privilégio especial, mas “as limitações que isso impunha a jovens adultos (geralmente sem dinheiro) deixavam-nos mais ressentidos”. O ressentimento contra a universidade “ampliava-se facilmente para o ressentimento contra qualquer autoridade e, portanto (no Ocidente), inclinava os estudantes para a esquerda”. Assim, não surpreende que “a década de 1960 tenha se tornado a década da agitação estudantil *par excellence*” (Hobsbawm, 1995: 295).

Tal problema apareceria, numa perspectiva diferente daquela apresentada por Hobsbawm nas análises dos trilateralistas. Nestas, a educação superior era apontada como uma das áreas de fragilidade crítica e de ruptura potencial para as sociedades capitalistas.

Segundo os três principais autores do relatório da Comissão Trilateral (1975), houve, nos anos 1960, uma enorme expansão da educação superior nas sociedades trilaterais. Esta poderia resultar numa superprodução de pessoas com educação superior em relação aos empregos disponíveis, o que poderia criar frustrações e outras dificuldades aos que disputavam uma vaga no mercado de trabalho. Por outro lado, tal expansão poderia implicar um “dispêndio de somas substanciais de recursos públicos e a imposição de impostos às classes mais baixas para pagar pela gratuidade da educação pública dos filhos das classes média e alta” (Crozier

et al, 1975: 183).

Chamando atenção para a existência de uma “*cultura adversária*” desenvolvida pelos intelectuais e grupos afins, os trilateralistas afirmavam ainda que estes desafiavam a autoridade e deslegitimavam as instituições estabelecidas, vindo a expansão da educação superior, ao ampliá-lo, contribuir para uma ameaça potencial tão séria quanto a do movimento fascista e a dos partidos comunistas (Crozier *et al.*, 1975).

Deste modo, os autores recomendavam que as expectativas de emprego dos que recebiam uma educação de nível superior fossem baixadas ou que os programas das instituições que ofereciam este nível de ensino fossem redesenhados, devendo ser adaptados aos padrões de desenvolvimento econômico e às oportunidades de emprego existentes.

Seria no mínimo ingenuidade explicar as reformas universitárias que foram ocorrendo, a partir dos anos 1980, com base simplesmente nas análises e recomendações dos autores responsáveis pelo relatório da Comissão Trilateral. No entanto, é impossível deixar de situá-las no bojo da onda de conservadorismo que começaria a invadir o mundo no mesmo período. Evidentemente houve em cada país um processo próprio que deu mais ou menos asas ao projeto neoconservador. De todo modo, há que se considerar que se a “Era de Ouro” foi, para o capital, compatível com a educação superior de massa, a nova era de crise que se abria não o seria. Assim, as transformações que foram ocorrendo, naquele período, nos sistemas de educação superior, em quase todas as partes do mundo, diziam respeito principalmente às suas relações com o Estado (Ribeiro, 2002).

Tanto na Europa como nos Estados Unidos, os governos passaram a intervir mais nas instituições, no sentido de racionalizar o uso das verbas públicas e de estimular determinadas carreiras, assim como no sentido de estreitar as suas relações com o meio, principalmente, o seu contato com as empresas.

Tratando do conjunto dos países europeus, Neave y Vught (1991: 385) observam que, a partir do pós-guerra, houve uma “admirável estabilidade” nas relações entre a educação superior e o Estado. A base de tal estabilidade seria um acordo tácito, mediante o qual o sistema ofereceria formação e educação a todos que estivessem preparados para o ingresso no mesmo, contando, para tanto, com o suporte financeiro do Estado. Já no início dos anos 1980, no entanto, tal forma de relação era revista, entrando em cena os “contratos condicionais”, que envolviam “termos negociáveis específicos”, justificados como necessários ao desenvolvimento da flexibilidade que deveria responder “às prioridades cambiantes” que se remetem às transformações nas relações da educação superior com a indústria, com a região e com a capacidade de inovação econômica e tecnológica da nação.

O neoconservadorismo e a reforma da universidade brasileira

A década de 1980 ficou associada, na história da sociedade brasileira, à luta pela democracia. O período foi de intensa mobilização política, alimentada pela esperança de maior justiça social com a queda do autoritarismo. A chamada “transição à democracia” se fez, contudo, num cenário de crise econômica. Não obstante o Brasil ainda apresentasse, até meados da década de 1980, índices de crescimento, a desaceleração em relação à década anterior era evidente. Além disso, já estava configurada uma crise de acumulação de capital no plano internacional com fortes repercussões sobre o problema da dívida externa dos países da América Latina.

O agravamento da crise da economia brasileira coincidiu com a promulgação da nova Constituição Federal, alimentando os argumentos dos segmentos mais conservadores da sociedade nos seus ataques aos direitos sociais ali inscritos. Neste contexto, a legislação trabalhista herdada da Era Vargas, a tradição intervencionista do Estado e, mais especificamente, os direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, constituíram-se alvos de muitos ataques. Do mesmo modo, não obstante o regime autoritário tenha desmantelado em grande medida conquistas sociais dos trabalhadores brasileiros, os ataques ao ideário keynesiano começaram a ecoar no Brasil sob a forma de críticas ao chamado Estado Nacional-Desenvolvimentista.

Vale notar que, ainda nos anos 1980, o Brasil tornou-se objeto de pressão das agências financeiras internacionais no sentido da fixação de uma política de contenção dos gastos públicos e de reformas que levassem ao “enxugamento” do Estado. No final da década, o tema da (in)governabilidade foi introduzido nos debates políticos, recebendo, contudo, maior atenção somente a partir de meados dos anos 1990, particularmente quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República.

Num dos seus primeiros atos na Presidência, Cardoso criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), nomeando para sua direção o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, o qual já vinha durante alguns anos defendendo a idéia de que o Estado crescera demais no Brasil, sendo pois necessário “*dar um papel maior ao mercado na coordenação da economia*” (Bresser Pereira, 1991: 5). No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento norteador das ações do novo ministério, era abordada a chamada crise do Estado, atribuindo-lhe a responsabilidade pelos graves problemas econômicos, assim como se defendia a redefinição do seu papel com base na justificativa de que o mesmo já não conseguia “atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social” (1995: 9).

Bresser Pereira também defendia a reforma administrativa chamando atenção para as demandas dos cidadãos sobre o Estado, considerando que aqueles tendiam

a exigir muito mais do que este podia oferecer, havendo uma lacuna que estaria na origem não apenas da crise fiscal, mas da crise de governabilidade (Bresser Pereira, 1997). Citando Huntington, Bresser Pereira (1997) afirmava que a garantia dos direitos sociais pelo Estado do Bem-Estar e o papel assumido pelo Estado na promoção do crescimento econômico, tornaram evidente o seu caráter republicano, implicando, a cobiça de indivíduos e de grupos desejosos de submetê-lo a seus interesses especiais (*rent-seeking*).

Abordando posteriormente a questão do Estado na América Latina, Bresser Pereira afirma que seriam objetivos da reconstrução do Estado nos países da região a governabilidade e a governança. Entendendo a primeira como a legitimidade do governo “assegurada por instituições políticas capazes de representar e intermediar interesses setoriais legítimos”, Bresser Pereira define a segunda como “capacidade financeira e administrativa” do Estado “para executar as políticas decididas pelo governo” (Bresser Pereira, 1998: 97).

À frente do MARE e dando início à reforma da administração pública brasileira, Bresser Pereira pôs na pauta da reforma a universidade pública. Deste modo, no bojo do projeto da reforma administrativa estava a transformação do estatuto jurídico das universidades públicas federais, as quais passariam de instituições de regime especial a “Organizações Sociais”. Seus recursos materiais, de pessoal e financeiros seriam então providos por um “contrato de gestão”, que também definiria as metas e indicadores de desempenho a serem alcançados por aquelas instituições.

É interessante notar que Bresser Pereira, responsável pela proposta, revelou, inúmeras vezes, sua inspiração na experiência conservadora britânica que adotou para o serviço público a chamada “administração gerencial”, baseada na descentralização e nos chamados “contratos de gestão”. Instituições como universidades foram, neste processo, transformadas em “organizações quase não-governamentais” ou, na sigla formada pelas iniciais do nome original em inglês, *QUANGOS*, isto é, “*quasi non-governmental organizations*”, as quais, segundo ele, não têm fins lucrativos, não contam, em seus quadros, com funcionários públicos e, não obstante estejam livres do controle formal do Estado, são incluídas no orçamento público (Bresser Pereira, 1997; 1998).

Em face da resistência apresentada pela comunidade acadêmica à proposta do MARE, Fernando Henrique Cardoso anunciou a sua intenção de manter o caráter público das universidades federais, dando destaque a uma proposta do MEC para a educação superior federal. Esta enfatizava, sobretudo, a questão da autonomia institucional, “expressa no orçamento global, associada a novas formas de controle público” (Cunha, 1997: 25).

** Bresser Pereira (1997: 21) define como *rent-seeking* “a atividade de indivíduos e grupos de buscar ‘rendas’ extra-mercado para si próprios através do controle do Estado”.

Ao negociar a sua reeleição à Presidência da República, em 1998, Cardoso recompôs a sua base de apoio, imprimindo-lhe um perfil ainda mais conservador. Deste modo, no início de 1999, a antiga proposta do MARE para as universidades federais foi parcialmente incorporada pelo próprio MEC, o qual apresentou uma nova proposta de autonomia institucional. Nesta, a maior novidade referia-se a um “contrato de desenvolvimento institucional” que poderia ampliar a autonomia da universidade, desde que esta fizesse opção pelo mesmo. Tal contrato encontraria, de acordo com o MEC, plena afinidade com a lei n.9637/98 que dispunha sobre as organizações sociais. Vale notar que não obstante ficasse indefinida, até o final dos anos 1990, a questão da autonomia para as universidades, muitas das propostas do MEC foram aprovadas no plano da legislação, como aquela de instituir o exame final de curso para os alunos concluintes da graduação (lei n.9131/95).

Cabe considerar que os *policy makers* de Cardoso, na área da educação, defendiam as mudanças na educação superior e, especialmente, a diversificação das instituições com base na justificativa de ampliar o acesso a este nível de ensino sem a ampliação dos custos. Segundo eles, sendo o custo *per capita* nas universidades públicas excessivamente elevado e tendo o Estado crescentes dificuldades quanto à sua capacidade de financiamento, expandir o ensino superior implicaria a necessidade de baixar tais custos, o que seria possível diversificando o sistema, pela oferta, junto com a educação universitária nos padrões tradicionais, de um setor pós-secundário de curta duração, quer voltado para a qualificação em áreas técnicas e profissionais, quer voltado para uma educação de caráter geral.

Os *policy makers* de Cardoso identificavam, na verdade, dois grandes pontos de estrangulamento no que se referia aos problemas do sistema federal de ensino superior: de um lado, os elevados custos da pesquisa na universidade, de outro a ação dos docentes das universidades federais como grupo de pressão. No que se referia ao primeiro ponto, afirmavam que a pesquisa era um dos elementos mais dispendiosos no orçamento das universidades federais, devendo-se, portanto, extinguir a exigência legal da indissociabilidade entre esta e o ensino nestas instituições. Além disso defendiam, como solução para o problema, a necessidade de se buscar outras formas de organização institucional para o ensino superior afora a organização universitária. Neste sentido, o poder executivo editou, em 1997, o decreto n.2207, o qual, além de reconhecer e estimular a diversificação das instituições de ensino superior no país rompeu com toda uma tradição que apontava a universidade como modelo de organização a ser alcançado por todas as instituições (Ribeiro, 2002). A segunda questão, também relacionada à pesquisa, era abordada pelos *policy makers* da seguinte forma: o fluxo de fundos aberto, no início dos anos 1970, para as atividades de pesquisa nas universidades brasileiras fez emergir, em poucos anos, um novo grupo social que se tornaria um forte grupo de pressão.

Deste modo, Simon Schwartzman, um dos principais inspiradores da equipe do MEC no governo Cardoso, juntamente com sua colega Lúcia Klein, lançava a sua crítica à profissão acadêmica e às suas demandas por “altos salários, privilégios trabalhistas e os benefícios completos do serviço civil”. Segundo os autores, “Estes benefícios requeriam, por sua vez, um aumento substancial no orçamento das universidades federais, 80% do qual era gasto com salários” (Klein & Schwartzman, 1993).

Segundo os autores, na década de 1980, o governo brasileiro enfrentara, no plano financeiro, crescentes dificuldades, tendo os investimentos públicos declinado significativamente. Contrastando com essa situação, “o orçamento permanente das universidades federais, salários, sobretudo, apesar de experimentar algumas perdas” tinha sido preservado. Tal teria sido possível pelo então “emergente poder político das associações de professores” (Schwartzman & Klein, 1993: 25).

Schwartzman endossava assim os ataques de Bresser Pereira ao chamado “*rent seeking*” e identificava a universidade pública brasileira como um *locus* dos grupos de pressão, cuja existência era denunciada nas análises neoconservadoras dos trilateralistas.

Com a substituição de Fernando Henrique Cardoso por Lula, na Presidência da República, a partir de 2003, os intelectuais neoconservadores responsáveis pela política educacional de Cardoso saíram de cena. Não obstante, Lula tenha sido eleito, com o apoio popular, o seu governo também conta com uma composição que inclui segmentos da ala mais conservadora da política brasileira.

No que diz respeito à educação superior, Lula anunciou em seus primeiros dias de governo a intenção de realizar uma reforma universitária, desencadeando com grande estardalhaço na mídia, um debate sobre os problemas do ensino superior. Somente após um ano do governo petista, no entanto, e após a demissão do primeiro titular do MEC, uma proposta de projeto de lei para a educação superior foi apresentada.

Vale notar que logo após a sua posse no MEC, em 2004, Tarso Genro instalava um Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior e instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que fazia alguns ajustes à política de avaliação institucional implementada no governo anterior. Do mesmo modo, com Genro, o MEC elaborou o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o qual após a sua apresentação ao Congresso Nacional, na forma de projeto de lei, foi aprovado com grande polêmica. O PROUNI instituiu bolsas de estudo com base em cotas étnicas e para egressos de escolas públicas, para estudantes de família de baixa renda, nas instituições privadas de educação superior, que as oferecessem em troca de isenção de determinados impostos. No final de 2004, Genro finalmente apresentou um anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Superior. A enorme polêmica gerada com a apresentação do anteprojeto, em vários segmentos da

sociedade – do sindicato docente aos órgãos representativos do setor privado de ensino – levou o governo a novas discussões com entidades e com a comunidade acadêmica, de modo que uma segunda versão do anteprojeto foi elaborada. Esta nova versão também sofreu vários ataques dos mais diversos segmentos, de modo que o governo elaborou uma terceira versão do anteprojeto, o qual coincidiu com o afastamento de Genro do Ministério da Educação, para socorrer o Presidente Lula em meio à primeira grande crise política de seu governo.

Encaminhado pela Presidência da República ao Congresso Nacional, em 2006, o anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Superior recebeu, no legislativo, mais de uma centena de emendas, permanecendo desde então em exame.

Enquanto o anteprojeto hiberna no Congresso Nacional, Fernando Haddad, sucessor de Tarso Genro no Ministério da Educação, revogou mais de cem portarias do MEC, a maioria editada anteriormente ao governo de Lula, e encaminhou à Presidência da República uma proposta, que aprovada como decreto n.6096, antecipou muitas das disposições contidas no anteprojeto. O decreto instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual induziu estas instituições a aumentar o número de vagas, preferencialmente dando ênfase a cursos baseados em “novas tecnologias educacionais” e a cursos de graduação com base em currículos mais flexíveis com menor duração que os cursos tradicionais. Ao mesmo tempo, o governo vem expandindo significativamente o número de universidades federais, não propriamente pela criação de novas instituições, mas principalmente pelo desdobramento de instituições já existentes.

O que marca a política para a educação superior do governo Lula é a expansão desordenada do sistema como aconteceu no governo Cardoso. Há, contudo, uma grande diferença: enquanto o último estimulou a expansão do setor privado de ensino, que cresceu, na década de 1990, de forma caótica com o governo Lula, além do setor privado, o próprio setor federal de ensino se expande desordenadamente. O discurso em ambos os casos tem sido o mesmo – elevar a baixíssima taxa de escolaridade no que toca ao ensino superior no Brasil. Se por um lado, o governo Lula expande o setor federal, também desloca para o mercado, com o PROUNI, parte das demandas sobre o Estado no que diz respeito à oferta de ensino superior. A reconfiguração do sistema de educação superior vai, cada vez mais, se aprofundando. A criação dos mais diversos tipos de cursos vai ao encontro das recomendações dos neoconservadores, no sentido de redesenhar os sistemas, contribuindo para baixar as expectativas dos potenciais descontentes cujas frustrações seriam o desembocadouro de potenciais críticas sociais, que se tornariam ameaçadores às chamadas sociedades democráticas.

Considerações Finais

Quando, a partir dos anos 1970, foi se configurando a crise de acumulação capitalista, foi sendo fortalecido um discurso que pregava a importância de uma hierarquia de legitimidade das despesas públicas e que se contrapunha àquele que tinha por referência as “necessidades sociais”. Para o pensamento neoconservador comprometido com a recomposição da ordem nas chamadas sociedades democráticas não bastava, contudo, pensar apenas formas de limitar as despesas sociais do Estado. Era preciso enfrentar os desafios postos pelo próprio desenvolvimento das sociedades capitalistas na sua dimensão social e política. A dupla preocupação manifestada por esse pensamento pôs em pauta a educação superior, não só na perspectiva de seus gastos, mas também do seu modo de funcionamento.

Evidentemente, as reformas na educação superior, a partir do final do século XX, foram condicionadas pelos matizes nacionais e pela correlação de forças configuradas no campo social em cada país. No caso brasileiro, o fio da meada que orientou a reforma tece os seus desdobramentos. Não me refiro à ampliação dos ganhos privados no setor, pois já é significativa a literatura que procura demonstrar como a reforma da universidade brasileira vem, em grande medida, propiciar o alargamento da margem de lucro das empresas educacionais. Destaco aqui o processo de reconfiguração do sistema de educação superior que vai para além de seus problemas de financiamento, dizendo respeito à tentativa de evitar a ruptura da ordem social.

Cabe considerar que os elevados índices de desemprego e de criminalidade na América Latina constituem uma preocupação que tem marcado o discurso das autoridades governamentais e de representantes de organismos multilaterais. Esta preocupação vem se manifestando na defesa de uma política de inclusão social, principalmente pela via educacional. Se até o governo Cardoso apontava-se o papel determinante do ensino elementar no combate à exclusão social, no governo Lula, também é convocado para esta cruzada o ensino superior. Neste quadro, parece que se vai atribuindo à educação superior a função de criar a ilusão de igualdade de oportunidades no sentido de legitimar as profundas desigualdades sociais existentes.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. (1995). *Plano diretor da Reforma do Estado*. Brasília.

BRESSER PEREIRA, L.C. (1991). O governo Collor e a modernidade em tempos incertos. *Novos Estudos*, São Paulo, 29, pp. 39.

_____. (1995). A universidade competitiva. <http://www.mare.gov.br>. Consultado na Internet em 12 ago.1998.

- _____. (1997). Estratégia e estrutura para um novo Estado. *Revista do Serviço Público*. Brasília, 1, pp. 5-22.
- _____. (1998). *Reforma do Estado para a cidadania. A reforma gerencial Brasileira na perspectiva internacional*. 1ª- edição, São Paulo: ENAP/34.
- BRUNHOFF, S. (1991). *A hora do mercado: crítica do liberalismo*. São Paulo: Editora da UNESP.
- CHESNAIS, F. (1996). *A mundialização do capital*. Tradutora: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã.
- CROZIER, M. et al. (1975). *The crisis of democracy: report on the governability of democracies to the trilateral commission*. New York: University Press.
- CUNHA, L. A. (1996). Políticas para o ensino superior no Brasil: até onde irá a autonomia universitária? *Educação & Sociedade*. Campinas, 55, pp.314-337.
- DURHAM, E.R. (1993). *Uma política para o ensino superior*. São Paulo: NUPES/USP, documento de trabalho 2/93.
- GEORGE, S. (1996). La fabrication d'une idéologie. *Manière de voir*, n.32, Paris.
- HOBSBAWM, Eric. (1995). *Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. Tradutor: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.
- NEAVE, G. e VUGHT, F. (Comps.). (1991). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- OFFE, C. (1981). "Ingovernabilidad". El renacimiento de las teorías conservadoras. *Revista Mexicana de Sociología*. Mexico, nº. extraordinario, pp.1847-1865.
- POULANTZAS, N. (1977). As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, N. (Org). *O Estado em crise*. Tradutora: Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, pp.3-41.
- RIBEIRO, M. G. M. (2002). *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- SCHWARTZMAN, S. O ensino superior no Brasil. A busca de alternativas. In: REIS VELLOSO (Org). *O real, o crescimento e as reformas*. Fórum Nacional. R. Janeiro: J. Olympio, 1996, pp.260-295.
- _____. & KLEIN, L. (1993). Higher education policies in Brazil: 1970-90. *Higher Education*. Kluwer Academic Publishers. 25, n.1, January, 1993, pp.21-34.