



## Artigo

### **O ensino superior e a Nova Gestão Pública: aproximações do caso brasileiro com o francês**

#### **Higher education and the new public management: comparisons between the Brazilian and French cases**

**José Carlos Rothen<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

#### **Resumo**

Com o objetivo de compreender a inserção do ensino superior dentro de um novo contexto de organização da sociedade e do Estado, gerido pela Nova Gestão Pública, o trabalho apresenta um estudo histórico comparativo da organização do ensino superior brasileiro e o francês. Conclui-se que a adesão francesa à Nova Gestão Pública tem como norte a economia do conhecimento, e a brasileira, a redução do Estado nos moldes do Consenso de Washington; e que as instituições de ensino superior nos dois países são organizadas para participarem de concorrências: na França, a internacional promovida pelos ranqueamentos, no Brasil, a mercantil.

#### **Abstract**

With the aim of understanding the insertion of higher education into a new context of organization of society and State, which is managed according to the New Public Management, this work presents a comparative historical study of the organization of French and Brazilian higher education. It is concluded that the French adherence to the New Public Management is based on the knowledge economy, while the Brazilian one is based on State size reduction along the lines of the Washington Consensus; in addition, higher education institutions in both countries are organized to participate in competitions: in France, the international competition promoted by rankings, and in Brazil, the market competition.

**Palavras-chave:** Ensino superior brasileiro, Ensino superior francês, Nova gestão pública, Universidade.

**Keywords:** Brazilian higher education, French higher education, New public management, University.

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com Pós-Doutorado pela Université de Strasbourg (UNISTRA, França).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5360-1913>.

E-mail: [josecarlos@rothen.pro.br](mailto:josecarlos@rothen.pro.br)

Agência de fomento: Programa Estágio Senior na Université de Strasbourg como bolsista CAPES (2016).

## Introdução

Este artigo apresenta parte do resultado da pesquisa de pós-doutorado realizado na Université de Strasbourg (França) e tem por objetivo compreender a inserção da universidade dentro de um novo contexto de organização da sociedade e do Estado, gerido pela Nova Gestão Pública. Tomamos como objeto de análise a comparação da organização do ensino superior brasileira e a francesa<sup>2</sup>.

Partimos da hipótese de trabalho de que as ideias da Nova Gestão Pública foram geradas nos países de língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra) e que outros países de língua latina, como o Brasil e a França, apropriaram-se e/ou aderiram a elas por influência de organismos internacionais. No Brasil, esse movimento tem como referência a reforma do estado do governo Fernando Henrique Cardoso; na França, por sua vez, uma lenta reforma do estado e a integração a Comunidade Europeia, principalmente com o “processo de Bolonha” e a “estratégia de Lisboa”.

O enfoque do trabalho é histórico, visando à compreensão das semelhanças e diferenças da adesão dos dois países à organização do ensino superior inspirada na Nova Gestão Pública. Apesar da influência do pensamento francês no Brasil, historicamente, a organização do ensino superior francês e brasileiro é muito diferente: no início do século XX, na França, tem-se uma única universidade de Estado; por sua vez, no Brasil, há instituições públicas e privadas (principalmente confessionais) regulamentadas pelo Estado. O tipo de formação e de diplomas é mais diversificado na França do que no Brasil; por outro lado, os tipos de instituições são mais diversificados no Brasil.

Dois eventos são marcantes nos dois países: o movimento estudantil de 1968 e a reforma do Estado, nos anos de 1980 e 1990. Em 1968, os dois sistemas se expandem: no Brasil, uma expansão de escolas públicas e privadas com característica elitista; na França, uma expansão da universidade estatal, visando ao ideal de igualdade. Nos anos de 1990, os dois países implantam uma ideia de universidade competitiva. O Brasil adota a visão de que o ensino superior é um bem que é passível de compra; na França, adota-se a visão da economia do conhecimento e da competição por meio dos ranques internacionais.

O artigo se inicia com uma discussão sobre a Nova Gestão Pública e a organização do Estado em rede. No segundo momento, faremos um resgate da constituição do ensino superior brasileiro e do francês no período que antecede o movimento estudantil de 1968. Em um terceiro momento, será abordado o período pós 1968. No quarto momento, será trabalhada a influência da reforma do Estado. Por fim, abordaremos a consolidação de uma universidade autônoma e competitiva voltada para o mercado nos moldes da Nova Gestão Pública.

---

<sup>2</sup> A LDB brasileira utiliza indistintamente os termos ensino superior e educação superior, enquanto os documentos franceses utilizam somente o termo ensino superior; assim o último termo será usado aqui como comum aos dois países.

## A Nova Gestão Pública e o Estado em rede

O Estado capitalista realiza atividades de regulação, de polícia, de assegurar a reprodução e manutenção da vida (saúde, educação, ciência e cultura), de infraestrutura e de liderança comercial. Na visão da Nova Gestão Pública, essas atividades devem ser fragmentadas e realizadas por atores diferentes. Por exemplo, o relatório francês dirigido por François Goulard (2007), ao propor uma nova lei para a pesquisa e o ensino superior, defende a separação do Estado das universidades. O primeiro elaboraria e pensaria a estratégia, a política, e a segunda, a pesquisa e o ensino. No Brasil, a proposta de reforma de Estado assinada por Bresser-Pereira (1995) defendia que o Estado deveria se dedicar à elaboração das políticas públicas e não à sua execução.

Como chave de explicação para esse fenômeno, propomos o conceito de Estado-rede, imperado na proposta de Michel Callon (1986) de ator-rede, para pesquisar a história das tecnologias. Segundo o autor, tanto a escolha de um modelo tecnológico como o seu desenvolvimento são determinados por diversos atores humanos e não humanos, por exemplo, os cientistas, a comunidade científica, os instrumentos científicos, os objetos investigados, os políticos, os consumidores, as empresas que farão uso da tecnologia, etc. Cada um desses atores pode ser compreendido isoladamente, mas eles atuam em rede no desenvolvimento das tecnologias, determinando-se mutuamente.

A fragmentação do Estado, defendida pela Nova Gestão Pública e implantada por reformas do Estado, transforma o Estado em uma rede que tem como liga um novo espírito do capitalismo apresentado por Boltanski e Chiapello (2011). Eles defendem que toda organização social tem como referência uma ideia de justiça (de bem comum). Eles chamam essa referência de *cités (polis)*<sup>3</sup>, que comporta uma lógica de argumentação e de classificação de quem é grande e de quem é pequeno. Segundo os autores, há um novo espírito do capitalismo que se baseia em uma *polis* por projeto. Os princípios fundadores são a mobilidade, a conexão, a concorrência, a capacidade de adaptação e a autonomia.

Como exemplo do Estado-rede, tomemos o caso das entidades esportivas internacionais, que regulam as práticas esportivas independente das regulamentações dos Estados-nacionais. Por exemplo, a proibição pela Federação Internacional de Futebol (FIFA) em caso de litígios esportivos de se recorrer aos tribunais ordinários sujeito à pena de desfiliação (FIFA, 2016). Rodrigo da Rocha Leite (2008) apresenta um estudo jurídico se essa determinação tem poder de lei no ordenamento jurídico brasileiro. Conclui que essa proibição não encontra respaldo legal, contudo percebe que desobedecê-la seria um suicídio esportivo, pois a entidade que fizesse uso desse recurso seria desfilada (desconectada) da rede mundial de futebol. Assim, no Estado-rede, a imposição de regulamentações não ocorre por meio da força das armas, mas pela ameaça da desconexão.

O estabelecimento do Estado-rede é um movimento histórico que se inicia após os anos de 1960. Segundo Bezes (2009, p. 27):

---

<sup>3</sup> As palavras *citê*, e *vill* são traduzidas para o português como cidade, mas segundo o dicionário Larousse *citê* significa “na antiguidade, comunidade política cujos os membros (os cidadãos) administram a si próprios”, assim, traduzimos *citê* pela palavra polis.

Os Estados veem se acentuar consideravelmente a força de exigências externas sobre ele. Os processos de globalização e de desmaterialização da economia animada pelos mercados financeiros e as grandes empresas que fizeram o Estado perder uma parte de sua capacidade de direção, de orientação e de controle dos atores econômicos<sup>4</sup>.

A crítica teve importante papel na mudança de organização do Estado. Boltanski e Chiapello (2011) indicam três movimentos de crítica que estimulam a mudança do capitalismo. As duas primeiras são relativas à mudança de ideias, ou seja, deslegitima os espíritos anteriores do capitalismo e incorpora ao capitalista os valores da crítica como se fossem deles mesmo. Eles identificam essas duas primeiras críticas no movimento francês de 1968 que uniu trabalhadores, reivindicando segurança, e estudantes, reivindicando autonomia. A terceira crítica dirige-se ao sistema de produção fordista/taylorista em defesa do sistema toyotista (produção flexível).

No mesmo sentido, Bezes (2009) ressalta as seguintes críticas neoliberais ao estado burocrático: 1) o peso do Estado e o aumento de despesas e da dívida estatal; 2) a crise de eficiência do Estado na oferta de serviços públicos e na implantação de políticas; 3) a incapacidade do Estado em atender às crescentes demandas sociais e a complexidade dessas; 4) uma sociedade educada que exige uma burocracia aberta e transparente; 5) a mudança da relação das pessoas com o mundo a partir da evolução da comunicação global com a internet.

Com base nessas críticas, no âmbito dos Estados, gradualmente são substituídas as teorias da administração burocrática pela Nova Gestão Pública. Bezes (2009, p. 35-6) descreve os seus princípios:

- 1) separação entre as funções de estratégicas, de administração e de controle das funções operacionais de execução;
- 2) a fragmentação da burocracia vertical por meio da criação de pequenas unidades administrativas autônomas (eventualmente na forma de agências) e por descentralização e empoderamento de grupos de usuários;
- 3) o uso sistemático de mecanismos de mercado (concorrência entre atores públicos e o setor privado, individualização de iniciativas, exteriorizar a oferta por meio da privatização)
- 4) a transformação da estrutura hierárquica da administração ao reforçar as responsabilidades e autonomia de cada nível de execução das ações do Estado;
- 5) adotar uma gestão por resultados fundamentadas sobre a realização de objetivos, em medidas e na performance no âmbito de programas de contratualização.

Ele continua sua descrição da Nova Gestão Pública e diz que, como um paradigma da política, ela tem

[...] um conjunto de diagnósticos dos problemas, de imagens e de valores (imperativo da eficácia, da transparência, de

<sup>4</sup> Todas as traduções foram realizadas livremente pelos autores.

responsabilidade), de normas gerais de ação (mudar a organização, desenvolver um governo por performance, reformar os procedimentos orçamentários, etc.) e de instrumentos (raciocínio microeconômico, contratualização, indicadores de performance, orçamento global, padrões de qualidade para os usuários, criação de agências, etc.) (BEZES, 2009, p, 37).

Como chave de compreensão da conexão dos estabelecimentos superiores com o Estado-rede, tomaremos o conceito de autonomia. Segundo Michel Janet (2014), o conceito de autonomia universitária tem duas designações: uma para os professores e pesquisadores; outra para as universidades. A primeira é a liberdade de pensamento e a segunda é a autogestão. As duas se relacionam, mas não de forma direta. Em alguns momentos, a autonomia dos universitários pode ser maior nas instituições menores, ou vice-versa. A autonomia de gestão universitária no Estado-nação é regulada por leis e normativas e ações burocráticas. A autonomia de pensamento, em uma sociedade democrática, é regulada principalmente pela comunidade científica. No Estado-rede, o poder não é concentrado, mas repartido entre diversos atores. A autonomia não é regulada somente por leis e regras, mas pela conexão com outros atores. Bezes (2009) afirma que há uma mistura entre a tradicional regulação pelo Estado burocrático e os novos mecanismos sociais de controle.

Segundo Boltanski e Chiapello (2011), na sociedade conexionalista, muda-se a forma de controle: elas são menos diretas e mais a distância. A vigilância é uma conciliação entre dispositivos de “autocontrole, controle pelo mercado e controle informatizado” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2011, p. 516). Ao mesmo tempo em que há a multiplicação de formas de controle na Nova Gestão Pública, há uma valorização da autonomia da gestão, ou seja, ao mesmo tempo em que se descentraliza a gestão, criam-se mecanismos de centralização.

Há uma fusão entre autonomia e heteronímia: os estabelecimentos de educação superior são autônomos por escolher seus procedimentos de gestão e são heterônomos ao estabelecerem conectividade, ela tem que se submeter a outros atores do Estado-rede. Lembremos que o engajamento no novo espírito do capitalismo é uma ação voluntária, e não dada pela imposição das armas. O engajamento permite participar da rede, mas há um preço a ser pago: a aceitação de padrões (standard) externos. O controle a distância do Estado sobre os estabelecimentos de ensino superior realiza-se pela utilização de standard: os tradicionais (leis e normativas) e o novos standards, normalmente estatísticos. Normand (2016, p. 76) apresenta esses controles como pós-burocráticos. “Por meio de um conjunto de estatísticas, na Europa, a governança instrumental a distância é implantada por um mix complexo de instituições estatais e não estatais”.

O poder do Estado-rede reside, por um lado, nas leis e normativas, por outro, nos standards. As leis e normativas são impostas pelo poder de Estado. Os standards pela adesão à conectividade. A ligação entre os dois é produzida quando o tradicional Estado adota nas suas políticas de controle a distância por standards estatísticos, como a nova gestão das empresas privadas. Os

standards têm o poder de impor a direção aos estabelecimentos de ensino superior. É “um misto de regulação pública e privada”. (NORMAND, 2006, p.37)

A implantação de controle a distância por standards precisa de legitimação. Nós identificamos três tipos de procedimentos. O primeiro é a construção da hegemonia de que os standards são importantes para alcançar a qualidade; por exemplo, o discurso brasileiro de que a avaliação externa por meio de exames nacionais induz a melhoria da qualidade da educação (ROTHEN et al., 2015). A segunda é a política de *accountability* (prestação de contas), isto é, a política que cobra da escola prestação de resultados; por exemplo, a evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). A terceira é a criação de uma nova tecnocracia. Como mostra Normand (2016), os indicadores são produzidos por especialistas ligados à academia.

### **Anos anteriores a 1968**

Nesta seção, será realizado um breve resgate da constituição do ensino superior brasileiro e francês antes da reforma universitária de 1968. Inicialmente, resgataremos o desenvolvimento em cada país no século XIX e, na sequência, o século XX.

#### **Os passos no século XIX: França**

A universidade francesa é uma instituição secular, contudo as universidades no plural, como estabelecimentos individualizados e autônomos, são recentes. As primeiras universidades francesas são do século XIII. Na dinâmica da revolução francesa, o ensino superior foi reformulado, em 1793, quando um decreto suprimiu todas as universidades do “antigo regime”. O ensino superior foi reorganizado em liceus (GUILLAUME, 1911) ou, como afirma Charle e Verger (2012), em escolas com objetivo de formação profissional.

Em 1808, Napoleão Bonaparte instituiu a universidade imperial. Ela tinha uma particularidade, não era um estabelecimento, mas um sistema de ensino superior, com uma organização muito próxima de um ministério burocrático da educação, com órgãos intermediários de controle, por exemplo, as academias provinciais, às quais todas as escolas estavam subordinadas.

Apesar da intenção de integrar dentro da universidade todo o ensino, a lei deixou de fora da universidade o ensino de engenharia e das profissões ligadas ao serviço público. Essa decisão implicou uma separação entre as grandes escolas e a universidade. A formação técnica pelas grandes escolas atendeu, em um primeiro momento, a necessidade do Estado de técnicos para atender as atividades civis e militares; em um segundo momento, a indústria privada fez uso dos quadros formados pelo Estado (CDEFI, sd) (VASCONCELLOS, 2006).

#### **Os primeiros passos no século XIX Brasil**

Ao contrário da França, no Brasil, o ensino superior é muito recente. Somente em 1808, quando a família real portuguesa chegou ao Brasil para escapar da invasão francesa, foram fundadas as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro (FÁVERO,

1977). O modelo de universidade adotado foi o implantado em Portugal no século XVIII pelo Marques de Pombal. Segundo ele, o verbalismo da universidade era um mal a ser combatido, a melhor formação seria a técnica, em estabelecimentos isolados. Mesmo depois da independência, esse modelo de formação profissional continuou (PAIN, 1982). O ensino superior implantado no Brasil aproximou-se do modelo das grandes escolas francesas, ou seja, de formação técnica profissional. As ideias políticas e científicas brasileiras do século XIX e dos primeiros anos do XX receberam forte influência do positivismo francês de Augusto Comte. Na visão dele, o ensino superior positivista seria mais bem desenvolvido em faculdades isoladas (PAIN, 1982).

Em 1893, nos primeiros anos da República, uma lei do Congresso brasileiro estabeleceu a distinção entre entidade mantida (estabelecimentos de ensino superior) e entidade mantenedora (a responsável da organização, pelo financiamento da atividade e aspectos societários) (BARROSO; FERNANDES, 2007). A exigência legal do fim do século XIX permite, de forma contrária ao caso francês, fazer a distinção entre o Estado e os estabelecimentos do ensino superior, a individualização da personalidade jurídica, desta forma, abrindo a possibilidade da propriedade de estabelecimentos pela iniciativa privada.

### **A virada de século: França**

Na instalação da Terceira República Francesa (1870-1940), a formação das elites foi questionada pelos intelectuais da época: os males residiam no hipercentralismo estatal e na ausência da pesquisa nas faculdades (CHARLE, 2015) (CHARLE; VERGER, 2012). Em 1886, a lei relativa à constituição das universidades uniu as faculdades ao criar as universidades descentralizadas.

Segundo Charle (2015), o projeto de descentralização teve dois grandes insucessos: primeiro, os estudantes continuaram a se concentrar em Paris; segundo, as condições de trabalho em Paris eram muito melhores e continuava a referência intelectual. Musselin (2001) descreve que a relação entre as faculdades e o Estado continuava a mesma. As prerrogativas dos reitores eram pequenas, as principais atribuições e poderes continuavam com as faculdades e com os seus dirigentes, os decanos. A inserção da pesquisa nas faculdades não obtém os resultados esperados, tanto que, nos anos de 1930, a pesquisa é atribuída a uma instituição não universitária: o *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS).

A criação do CNRS, segundo Picard e Pradoura (2009), foi precedida pela criação do Instituto Pasteur, em 1888, um instituto marcado pela aproximação entre a ciência e a sociedade. Como uma instituição não universitária, ocupou um lugar que a universidade compreendia como acessória: a pesquisa. Segundo Ramuni (1999), a separação entre a ciência aplicada e a de base, bem como a criação de instituições de pesquisa vem do século XVIII, com a criação de institutos de pesquisa ligados aos diversos ministérios.

O CNRS, inicialmente, foi um movimento de premiação dos cientistas pelas descobertas realizadas. Em 1935, a primeira versão do CNRS consistiu em uma agência de financiamento de pesquisa, a ***Caisse Nationale de la Recherche***. Em 1939, no contexto da Segunda Guerra Mundial e de organização da pesquisa para a indústria da guerra, ele foi recriado com configuração próxima à de hoje. Picard e Pradoura (2009) afirmam que o

CNRS é uma originalidade francesa: é uma instituição que, ao mesmo tempo em que financia a pesquisa, é uma operadora da pesquisa aplicada para a indústria.

Ressaltamos aqui que o modelo Francês se constitui em três tipos de instituições isoladas: a universidade (formação clássica), as grandes escolas (formação de técnicos) e os institutos de pesquisa.

### **A virada de século: Brasil**

Os anos de 1920 foram marcados por dois movimentos para a constituição do ensino superior brasileiro: o primeiro, a reação dos professores da Escola Politécnica contra o positivismo e em defesa de uma universidade de ciências puras (PAIN, 1982). O segundo, inspirada no pensamento tradicional da ação católica francesa, a Igreja católica defendia a restauração da função medieval da igreja para cristalizar a ordem (SALEM, 1982).

Nos anos 1930, buscando criar um modelo centralizador do Ensino Superior e com o objetivo de conciliar as visões concorrentes de sua época, o Ministro da Saúde e da Educação, Francisco Campos, elaborou decretos para regulamentar a Universidade (CUNHA, 1980). Ao contrário do caso francês, a Escola de Engenharia fazia parte do coração da Universidade ao lado da Faculdade de Direito, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (ROTHEN, 2008). Como na França, no Brasil havia Institutos de Pesquisa (agricultura e saúde), mas os decretos previam que a pesquisa seria parte das faculdades. Assim, a pesquisa e o ensino seriam realizados no mesmo lugar.

Nessa época, é marcante a fundação de três universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo. A primeira era o modelo oficial. A segunda, uma universidade pública fundada por Anísio Teixeira, fortemente combatida pela igreja católica. A terceira, a Universidade de São Paulo, como movimento de autoafirmação e de oposição ao governo federal (DURHAM, 2003). As Instituições de Ensino Superior ao mesmo tempo que estavam sujeitas à regulação centralizada no governo federal não faziam parte do Estado, diferentemente da França, onde elas eram instituições identificadas.

Ao lado da universidade pública, foram fundadas faculdades privadas isoladas, a maior parte, católicas. A oposição escola-pública e escola-privada, segundo Durham (2003), era uma oposição entre público e confessional, mesmo que, segundo Barroso e Fernandes (2007), não fosse proibida a finalidade de lucro para o mantenedor privado.

Entre os anos de 1930 e 1950, a economia brasileira deixou de ser baseada exclusivamente na agricultura de exportação e passou por uma industrialização fundada na substituição de importações (FURTADO, 1972). Contudo, o desenvolvimento industrial não se baseava em desenvolvimento tecnológico nacional, mas sim na dependência de capital e de importação de máquinas e tecnologia (MELLO, 1998).

Nos anos de 1950, ocorreram dois movimentos importantes: a aproximação do modelo estadunidense e a criação de duas agências de financiamento de pesquisa. Do primeiro movimento, é representativa a fundação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica que adotou a organização

departamental, com programas escolares flexíveis, a divisão de um ciclo básico e outro profissional (GERMANO, 1994).

De dois arranjos políticos diferentes, foram criadas duas agências nacionais de financiamento da pesquisa. O primeiro é o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) com o objetivo de apoiar a pesquisa científica, principalmente a de energia nuclear. O segundo é a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de melhorar e reforçar os recursos humanos (CNPq, 2017).

O Brasil e a França chegam aos anos 1960 com modelos organizacionais distintos. Na França, o ensino superior é uma ação exclusiva do Estado, tanto que os diplomas são emitidos por ele e não pelas instituições; há uma rígida separação entre a pesquisa e o ensino; o ensino das profissões tecnológicas ocorre fora da Universidade; não há separação entre o financiador e o realizador das pesquisas científicas. No Brasil, toda a formação profissional de nível superior é realizada nas Instituições de Ensino Superior, sendo elas responsáveis pela realização de pesquisas; não há monopólio do ensino pelo Estado e parte dele é realizada por instituições privadas, principalmente confessionais.

### **As reformas universitárias de 1968**

No ano de 1968, tanto na França como no Brasil, teve-se o auge dos movimentos de reivindicação estudantil de democratização e expansão do sistema.

#### **França**

A Universidade francesa, ao contrário da brasileira, teve uma forte expansão na primeira metade do século XX (CHARLE; VERGER, 2012, p. 144). A expansão francesa ocorreu sem mudanças na estrutura de poder. O movimento de 1968 e a reforma universitária que a seguiu, segundo Prost (1992), tem a sua origem nos conflitos geracionais e da crise da Universidade. Ele aponta quatro razões: 1) a universidade era um conjunto de faculdades independentes dirigidas pelos decanos; 2) a universidade era incapaz de aplicar a reestruturação implantada por Foucher em 1966, a qual criou a organização de três ciclos sucessivos; 3) a universidade não atendia os interesses dos estudantes; 4) a proposta do general de Gaulle de implantar a seleção para o acesso à universidade. Ele completa, “os eventos de maio não se contentam de atingir a instituição universitária, eles são provocados por dupla recusa dos estudantes: os professores universitários como pessoas e como os seus saberes” (PROST, 1992, p.129). Aos estudantes, associaram-se os professores assistentes para reivindicar o fim do sistema de “mandarinato” (poder dos decanos) e a alteração das estruturas (CONVERT; GUGENHEIM; JACUBOWSKI, 2014).

A lei Fouchet de novembro de 1968 foi uma resposta ao movimento estudantil. “Ela fez explodir a direção das faculdades em duas instâncias novas, a mais reduzida, as UER [Unidades de Ensino e Pesquisa], a outra mais ampla, a universidade” (PROST, 1992, p.136). Contudo a nova lei não alterou a separação entre a universidade, a pesquisa e as grandes escolas.

## Brasil

Ao contrário da França, o Brasil chega a 1968 com forte restrição de acesso ao ensino superior. Dois grandes debates de modelo de universidade ocorrem naquele momento: um, nos bastidores da ditadura civil militar, sobre a formação de mão de obra necessária para o desenvolvimento do país, a qual deveria ser limitada pela planificação (ROTHEN, 2004); outro no movimento estudantil, com questionamentos parecidos com o francês, e tinha como uma das suas principais bandeiras a expansão de vagas no ensino superior (GERMANO, 1994).

Como na França, no final de 1968, o governo brasileiro promulgou uma lei de Reforma Universitária. Ela seguia o modelo de eficácia na aplicação de recursos, tendo como ênfase a planificação ao invés da participação. O modelo adotado é próximo ao modelo estadunidense (ROTHEN, 2004) (FÁVERO, 1977) (ROMANELLI, 1982). Dois anos antes da Reforma, foi criado o sistema de pós-graduação com a instituição do mestrado e doutorado. A graduação seria destinada à formação profissional para trabalhar com tecnologias importadas; a pós-graduação, para produzir tecnologia brasileira e formar professores (ROMANELLI, 1982).

A CAPES assumiu a coordenação do sistema de pós-graduação, em 1976, implantou procedimentos de avaliação por pares (SGUISSARDI, 2006a). Ao lado do CNPq e da CAPES, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) como um instrumento dos governos militares para definição da política de pesquisa ligada à planificação do desenvolvimento. Apesar da maior parte da pesquisa ser realizada na universidade, a definição de prioridades ocorria fora dela, nas agências estatais de pesquisa (LEHER, 2003).

Como resposta à reivindicação pelo aumento de vagas, criou-se uma divisão entre instituições que somente realizam o ensino de graduação e as instituições que realizam a pesquisa e oferecem cursos de pós-graduação (SAVIANI, 1984). Na década que seguiu, ocorreu uma forte expansão do número de estudantes, principalmente, em estabelecimentos privados e em faculdades isoladas (DURHAM, 2003). A reforma definiu como modelo de fundações para o mantenedor privado, contudo, nos anos de 1970, ocorreu uma forte expansão dos mantenedores privados em *stricto sensu*, ou seja, deixou de predominar os mantenedores confessionais e iniciou-se uma forte expansão de mantenedores com objetivo de lucro.

### As bases para a Nova Gestão Pública: os anos 1980

Na década de 1980, tanto no Brasil como na França, criou-se uma base para a reorganização do ensino superior nos moldes da Nova Gestão Pública.

## França

O Estado Francês, a partir dos anos 1980, aproximou-se das políticas da Nova Gestão Pública, implantando políticas de descentralização e de avaliação de políticas (BEZES, 2009). Nessa época, o Ministro da Educação Nacional, Alain Savary, propôs uma nova lei do ensino superior, com um discurso descentralizador, adotando a compreensão do ensino superior como

um serviço público, eliminando as diferenças entre os estabelecimentos públicos e os privados, os quais estariam submetidos à mesma regulamentação. A reação contrária à proposta levou à saída de Savary (PROST, 1992). Em 1984, foi promulgada uma lei que determinava que o ensino superior era um serviço público, sendo de responsabilidade dos estabelecimentos públicos, não privados e, principalmente, não religiosos. Os estabelecimentos privados não foram proibidos, mas foram consideradas escolas livres. Ressaltamos que o movimento por um ensino laico interditou o ensino oficial privado.

A lei aumentou a autonomia das universidades, ao prever que os “estabelecimentos nacionais de ensino superior e de pesquisa possuem personalidade moral e de autonomia pedagógica e científica, administrativa e financeira” (FRANCE, 1984). A autonomia financeira foi garantida pela previsão de dotação global de créditos e pela autorização de receber recursos de outras fontes. Juntamente com a autonomia dos estabelecimentos, foi criado o Comitê Nacional de Avaliação dos Estabelecimentos Públicos de Caráter Científico, Cultural e Profissional (CNE) e a previsão da realização de contratos para as atividades de formação, de pesquisa e de documentação.

Apesar da previsão legal, procedimentos de contratualização não foram colocados em prática. Apenas em 1988, quando Lionel Jospin assumiu o Ministério da Educação, a ideia foi retomada, para tanto, ocorreram três movimentos: a proposição de uma nova Lei de Orientação da Educação, a elaboração de uma circular, fixando normas de implantação de contratos, e uma reformulação do Ministério da Educação. Segundo Musselin (2001), a criação da Direção de Programas e de Desenvolvimento Universitário (DPDU) gerou uma mudança de equilíbrio de força e da cultura organizacional no Ministério, diminuindo o poder dos diretores das faculdades (disciplinas). O DPDU tinha a responsabilidade de acompanhar os contratos e de produzir uma doutrina sobre os procedimentos. Com a saída de Jospin em 1992 do Ministério, o DPDU perdeu poder e os decanos retornaram o acesso ao ministério (MUSSELIN, 2001).

A nova Lei de Orientação da Educação, segundo Aebischer (2012/2), tinha um conteúdo pedagógico e um conteúdo administrativo, com ênfase sobre o segundo. A lei deu ao CNE um status de autoridade administrativa independente, isto é, ela tinha o poder de regular e não era “submetida à autoridade hierárquica de um ministro” (VIE PUBLIQUE, 2012). No projeto de descentralização, o CNE teve um importante papel de intermediário nos contratos entre o Estado e os estabelecimentos autônomos de ensino superior. A nova configuração do CNE introduziu-o em importante posição no Estado-rede. Nesse momento, a avaliação era orientada pela revisão da prática pedagógica (DEROUET, 2006) e não por indicadores objetivos que permitem o controle a distância da Nova Gestão Pública. A ação do CNE tinha alguns limitadores: primeiro, ele tinha como objeto de ação os estabelecimentos e não as disciplinas (faculdades), mas a organização francesa valoriza a disciplina; segundo, a relação com o Ministério era de disputa e não de cooperação (MUSSELIN, 2001).

## Brasil

No Brasil, segundo Cunha (1989), os anos 1980 foram de crise de identidade do ensino superior. Por um lado, havia redução por parte do Estado do financiamento das universidades públicas e da pesquisa, por outro, a luta pela democratização e pela autonomia universitária. Havia uma indefinição do que seria a autonomia. Duas grandes posições disputavam a hegemonia: uma, que defendia autonomia como gestão democrática das instituições e outra, que apoiava uma autonomia do “reitor”.

O Ministério da Educação, nos anos 1980, constituiu comissões de especialistas para avaliar e propor mudanças para o ensino superior. A importância das comissões não está nos seus resultados, mas na constituição de um conjunto de ideias que inspiram as políticas futuras. Três foram as mais importantes. O Programa de Avaliação da Reforma Universitária, que, ao criar procedimento de avaliação das Instituições de Ensino Superior, instaurou a ideia da individualização da avaliação, as avaliações que a antecederam focavam o sistema e não as instituições. A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior brasileira propôs a autonomia universitária do “reitor”, de um sistema externo de avaliação e uma sistemática meritocrática do financiamento estatal do ensino superior. O Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior propôs: 1) flexibilizar o princípio da Reforma Universitária de 1968 de que o modelo único seria o de Universidade, 2) a mudança de controle burocrático para um controle das instituições públicas e privadas realizada pela avaliação e pelo mercado (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A Constituição brasileira de 1988 tem três determinações importantes para a organização do ensino superior: 1) “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”; 2) “o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (artigo 207); 3) “o ensino é livre na iniciativa privada”, condicionada ao respeito às normas, “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Artigo 209).

O princípio de autonomia teve consequências diferentes para as instituições federais, para as instituições paulistas e para o setor privado. Para as universidades federais, a autonomia foi um momento de democratização, de autogoverno, de definição interna de modelos organizacionais (LEHER, 2003).

As três universidades paulistas obtiveram autonomia administrativa e financeira, em 1988, antes da promulgação da Constituição. Os orçamentos são associados a uma porcentagem fixa do ICMS. Na USP, implantou-se uma autonomia do reitor, ou seja, o poder de decisão se concentrou nos organismos centrais; começou a implantar um sistema de avaliação da performatividade dos professores-pesquisadores para subsidiar a distribuição meritocrática dos recursos (BARREYRO; ROTHEN, 2011)

Para o setor privado, a autonomia universitária tem o significado de liberdade comercial, pois as universidades foram dispensadas de solicitar autorização ao Conselho Federal de Educação para abrir cursos, ou seja, obtiveram liberdade para oferecer o seu “produto”. Entre 1985 e 1996, 46

instituições privadas obtiveram autorização para se transformarem em universidades (SAMPAIO, 2011).

A previsão constitucional da liberdade do ensino privado condicionada à autorização e avaliação não teve de imediato consequências, pois apenas reproduziu o que já existia. Na segunda metade dos anos 1990, ela será a fundamentação de uma política de avaliação da performatividade e de regulação.

### **A implantação da Nova Gestão Pública: anos 1990**

Na última década do século XX e na primeira década do século XXI, ocorreu uma sequência de reformas do Estado Brasileiro e Francês que conduziu a um novo modelo de ensino superior inserida em um Estado em rede.

#### **França**

Em 1997, no governo Lionel Jospin, Claude Allègre foi nomeado Ministro da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia. Sua ação não se reduziu à França, ele assumiu importante papel na reformulação do ensino superior europeu. Como um macro ator, ele fez a conciliação de discursos e elementos heterogêneos e tornou-se um grande porta-voz do ensino superior europeu (CROCHE, 2009).

A estratégia e as ideias defendidas por Claude Allègre estão presentes no Relatório de François Attali (1998), “Por um modelo europeu de ensino superior”. Destacamos no seu diagnóstico: que o ensino francês estaria em atraso em relação a outros países; que a cada ano a educação francesa atrai menos estudantes estrangeiros; que um dos problemas do ensino superior francês seria a não articulação entre as universidades, as grandes escolas e a pesquisa; que o sistema francês produz desigualdades; que a livre concorrência mercantil do ensino superior é contra o princípio de igualdade da República. Na tentativa de conciliar a crítica à concorrência mercantil com a ideia de que a França tem que entrar na concorrência internacional de ensino superior, o documento defende uma competição amigável (sic).

Para implantar o projeto de um Espaço Europeu de Ensino Superior, Claude Allègre promoveu, em 1998, um encontro com os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Eles assinaram a Declaração de Sorbonne, onde é proposta a criação de um espaço aberto de ensino superior, que possibilitaria a mobilidade de estudantes e de professores. Segundo Croche (2006), o Ministro Allègre excluiu a Comissão Europeia da condução do espaço europeu de ensino superior. Somente depois da sua saída do ministério que a Comissão assumiu papel central na condução. No ano seguinte, 29 ministros se encontraram em Bolonha e assinaram uma declaração que reiterou a declaração da Sorbonne.

A concorrência entre Allègre e a Comissão, descrita por Croche (2006, 2009), teve um papel importante na constituição do Estado-rede. O espaço europeu de ensino superior é maior que a União Europeia, sua condução não é monopólio de um ator, mas de uma rede de atores. A autoridade do Espaço Europeu de Ensino Superior não é uma “lei” da União Europeia, mas a

conectividade. Se um país deseja participar, ele tem a obrigação de adaptar sua realidade ao Processo de Bolonha.

Como dito, com a saída de Allègre do Ministério, a Comissão Europeia assumiu papel central no Processo de Bolonha ao aportar recursos financeiros e recursos de saber-fazer (técnicos), etc. para a organização das reuniões bianuais dos ministros da educação e da produção de instrumentos (RAVINET, 2011) (CROCHE, 2006, 2009). Com o fortalecimento da Comissão Europeia, os princípios orientadores da política da União Europeia, conhecida como a Estratégia (ou agenda) de Lisboa, tornou-se o principal documento de orientação política universitária (CROCHE, 2009) (DEROUET, 2006).

O documento “Conclusão da presidência do Conselho Europeu de Lisboa”, que apresenta a estratégia de Lisboa, difere de outros documentos, como o relatório estadunidense “*A Nation at Risk*”, ele faz um diagnóstico otimista da situação europeia. As proposições do documento não se justificam por um possível atraso do continente, mas em um novo desafio: a mudança para uma economia fundada sobre o conhecimento. Seu discurso é uma tentativa de conciliar ideais do Estado providência (pleno emprego e proteção social) e ideia neoliberais de competitividade, uma mistura da planificação e da Nova Gestão Pública. A estratégia de Lisboa fixou como objetivo de

Vir a ser uma economia do conhecimento a mais competitiva e a mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico durável acompanhado de uma melhora quantitativa e qualitativa do emprego e de uma maior coesão social (CONSEIL EUROPEEN, 2000).

Para atender esse objetivo, o documento propõe o Método Aberto de Coordenação (MOC). O glossário síntese da União Europeia assim o define:

Uma forma de “direito flexível”. Ele atua como a elaboração de políticas intergovernamentais que não surgem de medidas legislativas europeias e não exige que os países da EU introduzam novas leis ou modificações de suas leis (EUR-LEX, sd).

Nós compreendemos o MOC como tecnologia do Estado-rede, as instituições da União Europeia são nós da rede, seu poder vem da adesão de cada país. Sua “subordinação” não é uma imposição pelas armas, pelo direito, mas sim pelo desejo de manter conectividade. O glossário resume o método em três tipos de ação:

Identificação e definição em conjunto dos objetivos a serem atingidos (adotado pelo Conselho);  
De instrumentos de medida definidos em conjunto (estatística, indicadores, linhas mestras);  
Benchmarking, isto é, a comparação da performance dos países da EU e o intercâmbio das melhores práticas (supervisão efetuada pela Comissão) (EUR-LEX, sd).

Na conferência de Berlim, os ministros determinaram que a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), uma agência supranacional que agrega agências nacionais de avaliação e que foi criada

depois da definição da estratégia de Lisboa, propusesse os padrões, os procedimentos e as orientações para garantir a qualidade (ENQA, 2009). Em 2005, a conferência de Bergen aprovou o documento da ENQA.

O documento segue o Método Aberto de Coordenação (MOC), isto é, ele apresenta um modelo ou padrão de avaliação como uma orientação e não como uma imposição. O conteúdo das suas proposições são categorias genéricas, de modo que cada país possa realizar adaptações. Ressaltamos que é a conectividade que torna as prescrições como obrigatórias.

## **Brasil**

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a presidência da República e inicia uma reforma do estado que se aproxima das ideias do Consenso de Washington. O ministro da reforma do estado, Bresser-Pereira (1991), que conduziu a reforma, resumiu os princípios do Consenso da seguinte forma: 1) promover a estabilidade da economia por um ajuste fiscal e desenvolvimento de políticas econômicas, nas quais o mercado desempenha papel central, 2) reduzir o tamanho do Estado.

No domínio da educação, a reforma do Estado inspirou-se em documentos oficiais de agências internacionais de financiamento, por exemplo, o “Educação superior: as lições da experiência”, editado pelo Banco Mundial, que defende a ideia de que, nos investimentos na educação básica, a rentabilidade é maior que no ensino superior e que, por isso, os países em desenvolvimento, como o Brasil, deveriam investir na educação básica (LEHER, 2003) (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Defende ainda, a substituição da ideia de educação como um bem público pela ideia de bem privado (SGUISSARDI, 2006b).

Entre 1995 e 1997, diversas normativas, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), flexibilizaram a regulação do sistema de ensino superior, que estimulou a expansão das instituições privadas. Destacamos, entre as normativas: a possibilidade de mantenedores com fins lucrativos; a flexibilização do tipo de instituições de ensino superior e das regras para abertura de novos cursos e instituições.

O ministro da educação Paulo Renato Souza e seu grupo de trabalho desenharam um modelo de regulação para avaliação da performance para substituir um controle burocrático. A medida da performance é a classificação dos estabelecimentos na competição da qualidade do produto da educação: para a graduação, o conhecimento dos estudantes (a avaliação se apoiava em um exame aplicado aos concluintes) e, para a pós-graduação, a publicação científica. Nos dois casos, respeitava os princípios da curva normal (gaussiana): a maior parte da amostra ocupa uma posição mediana e uma pequena parte é de excelência e outra de má qualidade. A ideia era que a competição entre as instituições faria aumentar a qualidade do ensino superior e que o mercado de ensino superior fecharia as péssimas instituições (ROTHEN, 2003) (SGUISSARDI, 2006b).

A distribuição de recursos orçamentários federais, depois de 1994, utiliza como referência as necessidades (por exemplo, o número de alunos) e a performance (número de diplomados, relação estudante/professor) das universidades. Nos anos FHC, criou-se uma competição entre as instituições

federais, estimuladas por essa dinâmica de distribuição de recursos e a diminuição dos recursos (AMARAL, 2011).

Outro dispositivo que ligava a performance e o financiamento foi a Gratificação de Estimulo à Docência (GED), criada em 1998 e que durou até 2009. A gratificação estava condicionada ao aumento de aulas semanais e a execução de outras atividades como a publicação (AMARAL, 2011). Essa gratificação e a regra de distribuição de recursos fizeram a expansão das universidades federais, mesmo com contenção orçamentária.

Apesar da presença de instituições privadas durante toda a história do ensino superior brasileiro, depois dos anos de 1970, tiveram forte expansão os estabelecimentos com finalidade de lucro dissimulados, como fundações. Depois dos anos 1995, a ênfase foi na flexibilização das regras de abertura de cursos e de estabelecimentos. Ainda, com a possibilidade legal da existência de mantenedor com finalidade de lucro, houve uma forte expansão de instituições privadas que somente oferecem formação profissional (SGUISSARDI, 2014).

O modelo da pesquisa ligada ao desenvolvimento econômico dos anos 1970 continuou (LEHER, 2003), mas com importante diferença: o estado não faz planificação e reduz seu investimento em ciência e tecnologia. A ideia do governo, com a aproximação da universidade e as empresas, era de que o financiamento da pesquisa seria privado. Por meio de fundações universitárias, os pesquisadores venderiam serviços para complementar o seu orçamento (SGUISSARDI, 2006b). Depois de 2003, com o Presidente Lula, ao lado da política de financiamento privado, ocorreu o aumento do financiamento estatal. Contudo a política de aproximação entre universidade e empresas foi reforçada com novas leis, como a de inovação tecnológica (SGUISSARDI, 2006b) e com o apoio das agências de financiamento da pesquisa: CNPq, CAPES, FINEP e Fundações Estaduais de Apoio (SILVA JR.; KATO; FERREIRA, 2015). A política brasileira de ciência é próxima da proposição de uma economia do conhecimento, como proposto na Estratégia de Lisboa, entretanto a economia brasileira é dependente da tecnologia importada.

## **A consolidação da Nova Gestão Pública: anos 2000**

Nos anos 2000, tanto na França como no Brasil, consolida-se a influência da Nova Gestão Pública na organização do ensino superior. As principais diferenças que se esboçam entre elas é a referência adotada. No caso brasileiro, a priorização dos princípios de ajuste fiscal prescritos pelo consenso de Washington; no caso francês, a priorização dos princípios da economia do conhecimento.

### **França**

Nos anos 2000, a construção de uma universidade autônoma e competitiva é ditada pela discussão da performatividade na Nova Gestão Pública, pelos rankings internacionais e pelo processo de Bolonha, ou seja, a partir de um conjunto de ações que fazem o novo desenho do ensino superior.

A primeira é a Lei Orgânica Relativa às Leis de Finanças (LOLF), de 2001, que alterou a dinâmica de alocação, da gestão e de controle dos créditos orçamentários da administração francesa. O parlamento assumiu papel

importante na definição e no controle orçamentário. Parte da definição do orçamento foi descentralizada, e cada Ministério recebeu uma dotação global e definiu os programas a serem priorizados, com seus objetivos e seus indicadores de desempenho (BEZES, 2009; VIE PUBLIC, 2013). Segundo Bezes, a nova configuração de um “governo a distância” é possível por uma não hierarquização no orçamento de programas que se apoia sobre dois instrumentos: “O reforço da autonomia da gestão dos créditos orçamentários de programas via dotação global e colocar em prática um sistema de informação e de medidas que objetivam a responsabilização” (BEZES, 2009, p. 454).

A política francesa de criar indicadores recebe a crítica de serem efetivamente pouco utilizados nas definições de orçamento (EYRAUD; MIRI; PEREZ 2011) e de terem diversas limitações técnicas (BRUNETIÈRE, 2006). Independente dos limites técnicos dos indicadores e da extensão em que são utilizados hoje, os **números** tornaram-se um valor social para referenciar as ações ou as deliberações (OGIEN, 2010), ou seja, o princípio da exigência de uma performance medida por indicadores quantificáveis determina as políticas de ensino superior.

A ideia de competitividade associada à de performatividade introduz que a desigualdade e a diferença entre as regiões francesas são valores para a elaboração de políticas públicas. A desigualdade na história das políticas educativas francesas é recorrente, mas nunca foi um valor a ser seguido. Os valores da competitividade e da performatividade fizeram avançar, entre 2006 e 2008, a marcha para construção de uma universidade autônoma e competitiva. Dirigiu-se no sentido de buscar a união entre a pesquisa, as grandes escolas e a universidade; a individualização dos estabelecimentos e de reforçar o controle externo da performatividade.

Em 2004, a Academia de Ciências, com a anuência governamental, promoveu um debate nacional sobre a pesquisa. No documento final intitulado “Relatório do Estado Geral da Pesquisa”, propõe-se um pacto entre o mundo da pesquisa e a sociedade francesa para promover uma reorganização da pesquisa e do ensino superior (CIP, 2004).

Tendo como base o documento, em 2006 foi elaborada e promulgada uma lei que modificou o Código da Pesquisa, esse recebendo como designação de “pacto para a pesquisa”. Destacamos as seguintes alterações:

A. A lei determina como missão da pesquisa realizar a ligação com ensino superior;

B. A criação de uma nova agência de avaliação: Agência da Avaliação da Pesquisa e do Ensino Superior (AERES) que substituiu as existentes (AERES, 2016). Essa agência é importante, primeiro por promover a fusão entre avaliação da pesquisa com a do ensino; segundo, por atender a recomendação da ENQA da criação de agências nacionais; terceira por introduzir a avaliação da performance;

C. A criação de Polos de Pesquisa e de Ensino Superior (PRES). Eles criaram as condições para reagrupar os estabelecimentos de ensino superior e as organizações de pesquisa com as empresas, os coletivos locais e as associações (Art. L. 344-2). Os pólos são uma subordinação da Universidade à economia do conhecimento. A formação de Pólos não é obrigatória, ao contrário, eles são centros de excelência selecionados pelo Ministério. (AUST; CRESPIY, 2009);

D. A lei aproxima a universidade das grandes escolas e dos organismos de pesquisa; ao mesmo tempo, ela prevê a separação entre os centros de excelência dos demais. Esses centros que irão participar da concorrência internacional.

Em 2007, Nicola Sarkozy, ao assumir a presidência da República, em sua carta de missão à ministra da Educação Nacional do Ensino Superior e da Pesquisa, Valérie Pécresse, definiu, como um dos objetivos do ministério, a implantação de uma reforma do sistema de ensino superior francês, visando a “classificar pelo menos dois estabelecimentos franceses entre os 20 primeiros e 10 entre os 100” nos rankings internacionais (SARKOZY, 2007). O objetivo era uma demanda de conectividade ao modelo prescrito pelos organismos que produzem os ranqueamentos.

Na carta, encontramos a coabitação dos valores de igualdade de chances com os valores de competitividade mercantil: ele reforça o direito de cada estudante de se inscrever na universidade que desejar, por outro lado, há a proposição de identificar os campi universitários possíveis de virem a ter reputação mundial.

Em agosto de 2007, foi promulgada a lei de liberdade e responsabilidade das universidades (LRU). Ela é uma continuação da lei do pacto para a pesquisa. Com as duas leis, aspira-se fazer a introdução de uma universidade autônoma e competitiva. A primeira seria uma proposição que visa à aproximação da pesquisa com o ensino superior; a segunda visa à criação de um sistema diversificado de universidades. As duas não determinam um modelo único para todas as universidades, cada universidade pode criar o seu modelo, desde que seja um caminho para a excelência.

Em fevereiro de 2008, o Ministério da Educação Nacional do Ensino Superior e da Pesquisa lançou a operação campus conhecida como Plano Campus em favor de construções de imóveis universitários. A ministra Pécresse (2008) apresentou os objetivos:

A “operação campus”, visa a renovar e a redimensionar os campos existentes graças ao investimento maciço e objetivando criar um verdadeiro espaço de vida, federar os grandes campus do amanhã e aumentar sua visibilidade internacional.

Nós destacamos que o Plano Campus é inserido na visão de que a França, para participar da competição internacional das Universidades, deve escolher alguns estabelecimentos para crescerem como pólos de excelência. Para tanto, a ministra lançou uma competição entre os estabelecimentos superiores franceses (PECRESSE, 2008).

O Plano Campus é o cume da constituição do Estado-rede para o ensino superior francês. O poder central francês faz a proposição de uma política não obrigatória. A sua implantação depende da adesão do estabelecimento à competição entre universidades francesas, ou seja, a universidade precisa elaborar um projeto e submetê-lo à concorrência. O critério para seleção é fundado sobre as melhores práticas internacionais, sobre ou sob a proposta que aumente a visibilidade internacional, ou seja, que aumente a visibilidade nos ranqueamentos internacionais, os quais são um ator do Estado-rede.

## Brasil

Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República, havia grande expectativa que ocorressem profundas mudanças. Contudo o novo governo foi, ao mesmo tempo, uma continuação do anterior e de mudanças. Manteve-se, principalmente, a expansão do ensino superior privado, a concepção do ensino superior como um bem do indivíduo, a pesquisa ligada à economia do conhecimento e a ligação entre regulação, avaliação e performatividade, além de do reforço de mecanismos de controle à distância. As principais mudanças foram o ensino superior como política social, expansão do sistema Público Federal como política governamental, tentativas de contratualização e a promoção da educação a distância.

A partir de 2004, foi progressivamente implantada uma nova política de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A implantação do Sinaes ocorreu dentro de uma disputa governamental sobre qual tipo de avaliação adotar. De um lado, uma visão emancipatória, que considera a avaliação como um instrumento da administração das instituições e ferramenta de autoconhecimento. De outro lado, a visão da avaliação como um dispositivo de controle e de regulação das instituições por meio de mecanismos de mercado. A segunda visão foi a que predominou.

Depois de 2008, em todos os anos, foi publicado um índice que resume a avaliação: o Índice Geral de Cursos (IGC). Esse índice é uma média ponderada da avaliação dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, sendo seu resultado expresso em uma escala de cinco níveis. O resultado da avaliação da graduação é expresso por um índice chamado Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esse índice relaciona o resultado do Exame Nacional de Cursos, a titulação e contrato de trabalho dos docentes, a avaliação dos estudantes sobre a pedagogia e a infraestrutura da instituição. Os índices são instrumentos de controle a distância da oferta do ensino superior, um mecanismo da Nova Gestão Pública.

A partir de conjugação da ideia de que o ensino superior é um capital humano que facilita a ascensão social com o objetivo de construção de uma política social, o governo Lula criou duas políticas sociais de acesso focalizando as classes mais pobres: o Programa Universidade para Todos (ProUni), que comprava vagas nas instituições privadas e a política de ação afirmativa, que reservava vagas nas universidades federais (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

No Brasil, não foram implantados procedimentos de contratualização para a definição do orçamento das Universidades, mas se encontram duas experiências: a primeira, que começou durante o governo Fernando Henrique, foi a contratação de um serviço pelo Estado das universidades, por exemplo, a formação de professores da Educação Básica; a segunda foi a elaboração de contratos para a expansão da universidade, semelhante ao Plano Campus na França. Em 2005, foram firmados contratos de gestão para a criação de novos campi, em 2007 foi criado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Nos dois programas, o financiamento era condicionado à adoção de indicadores de performance, por exemplo, com sua relação mínima de 18 estudantes por professor (AMARAL, 2011), (CASTRO; PEREIRA, 2014). A maior diferença do Plano Campus francês com esses

contratos é que todas as universidades federais brasileiras poderiam elaborar o contrato e não somente algumas universidades com potencial de excelência, como ocorreu no caso francês. Contudo, nos dois casos, são elaborados contratos entre o poder público central e as instituições públicas norteadas por indicadores de performance.

Dentro da visão da educação como mercadoria, o Brasil passa por um processo de oligopolização das mantenedoras. A expansão dos estabelecimentos privados no mercado de educação superior começou pelo crescimento de escolas privadas e por diversificação de mantenedores das novas escolas. Em um segundo momento, com a participação dos fundos de investimento e a abertura do capital em bolsa, na Bolsa de Valores, começou-se um processo de aquisição e de fusão de mantenedores. Os maiores mantenedores com finalidade lucrativa (Kroton, Anhanguera Educacional e Estácio Participações), em 2013, tinham 23.4% (1, 246.700) das matrículas do setor privado. Nesse ano, a Kroton e a Anhanguera Educacional fundiram-se (SGUISSARDI, 2014). Em 2016, Kroton e a Estácio Participações iniciaram processo de fusão. Essa oligopolização não é visível, pois há a fusão de mantenedores e não de instituições, um único mantenedor pode ter várias IES.

Sguissardi (2014) mostra que há uma tendência mundial da expansão do estabelecimento com finalidade lucrativa; todavia, no Brasil, a tendência é mais forte. Mesmo nos Estados Unidos, onde há uma grande adesão às ideias liberais e uma forte expansão desse tipo de IES, em 2009, apenas 8,8% das matrículas eram em estabelecimentos privados com finalidade lucrativa, por sua vez, no Brasil as matrículas nesses estabelecimentos eram de 56,7%.

## Considerações finais

O estado-rede é uma fragmentação dos estados nacionais, tanto nas suas atividades de tomada de decisão e execução, como no estabelecimento de diferentes atores das políticas públicas, os quais não fazem parte do estado ou atuam e são tratados como se não fizessem parte dele. Os processos de regulação e de vinculação com o estado-rede não ocorre pelas armas, mas sim pelo desejo de conectividade. Na educação, observa-se que os atores que executam a atividade educativa, ao serem separados do estado, são individualizados. Esse processo de individualização permite que, na Nova Gestão Pública, sejam implantados mecanismos de autocontrole, de controle pelo mercado e a distância por meio de instrumentos informatizados. Ao mesmo tempo em que as instituições educativas são autônomas para definirem como se organizarão e se autocontrolarão, as definições dos seus objetivos são estabelecidas externamente, ou seja, de forma heterônoma. Assim, na Nova Gestão Pública, as instituições têm uma autonomia heterônoma.

A implantação de mecanismos da Nova Gestão Pública, no Brasil e na França, no ensino superior ocorreu gradativamente e teve como determinantes a forma como ela foi historicamente organizada em cada um dos países. No século XIX, o Brasil teve a implantação de faculdades profissionais de caráter técnico e isoladas. A França teve um modelo que separava o ensino universitário do ensino técnico, sendo o primeiro realizado na universidade imperial e o segundo em grandes escolas vinculadas a diferentes ministérios. Ao contrário do forte estatismo francês, ao final do século XIX, no Brasil, foi

promulgada uma lei que separava a instituição do seu mantenedor, abrindo a possibilidade de instituições privadas.

No final do século XIX, houve a tentativa, na França, de descentralizar a universidade, contudo as mudanças realizadas não alteraram a relação dela com o Estado. No início do século XX, com a criação do CNRS, órgão de pesquisa, consolidou-se a separação entre a pesquisa e a universidade, criando um sistema tripartido: universidade, grandes escolas e pesquisa. No Brasil, a organização do ensino superior prevê: a realização do ensino, tecnológico ou não; a pesquisa no âmbito das Universidades; as agências de apoio à pesquisa se resumem a financiar a pesquisa e não a realizá-la, como ocorre na França. É marcante a diferença que na França todo ensino oficial é estatal, enquanto que no Brasil há um convívio entre o ensino estatal e o privado.

Em 1968, ano de forte movimento estudantil, tanto na França como no Brasil, foram implantadas leis de Reforma Universitária e políticas educacionais em resposta ao movimento estudantil. Na França, é marcante a mudança das estruturas de poder diminuindo o poder das faculdades e dos decanos; no Brasil, a criação de um modelo dual, de um lado, instituições que realizavam a pesquisa e o ensino dentro de uma visão de “Brasil potência” e, de outro, instituições apenas de ensino, principalmente privadas.

A década de 1980 foi relevante para a preparação da implantação da Nova Gestão Pública, na França, na reformulação do Estado Francês ao adotar políticas de descentralização e de avaliação de políticas, bem como ao aumentar a autonomia de gestão universitária e ensaiar práticas de contratualização. No Brasil, a importância é doutrinária, foram elaboradas as primeiras propostas de controle a distância por meio da avaliação e a instituição constitucional da autonomia universitária.

Na última década do século passado e no início deste século, as práticas da Nova Gestão Pública são implantadas na França e no Brasil. Nesse momento, é marcante a participação da França na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que é organizado em uma concepção de direito flexível, ou seja, inserido em um Estado-rede a partir da aspiração de conectividade. No Brasil, com a reforma do estado, a regulação do ensino superior foi flexibilizada, tendo como base um modelo de avaliação da performance; também se abriu a possibilidade legal de Instituições de Ensino Superior com fins lucrativos. Nesse contexto, houve uma forte expansão do setor privado de ensino superior.

A Nova Gestão Pública no ensino superior consolidou-se na França com a mobilização para participar dos ranqueamentos internacionais. As universidades francesas foram estimuladas a se individualizarem, apesar de se manterem estatais, de atuarem como sendo separadas do Estado e de concorrerem entre si para poderem participar da concorrência internacional. No Brasil, fortaleceram-se mecanismos de controle a distância, de práticas de contratualização com as instituições federais e de concorrência mercantil entre as instituições. A principal diferença entre os dois países é que a França adere à Nova Gestão Pública, tendo como norte uma economia do conhecimento, e o Brasil, tendo como objetivo a redução do Estado nos moldes do Consenso de Washington.

## Referências

AEBISCHER, S. Réinventer l'école, réinventer l'administration. Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs. **Politix**, n. 98, n.2 p. 57-83 2012/2.

AERES. Repères historiques. **Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur**. Disponível em: <www.aeres-evaluation.fr/Agence/Presentation/Reperes-historiques>. Acesso em: 17 nov. 2016.

AMARAL, N. C. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1 p. 95-108, jan./abr. 2011.

ATTALI, J. **Rapport Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998.

AUST, Jérôme ; CRESPIY, Cécile, Napoléon renversé ? Institutionnalisation des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et réforme du système académique français. **Revue française de science politique** : Paris 2009/5 (Vol. 59), p. 915-938.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**. Campinas - Sorocaba/SP, v.13, n.1, p. 131-152, mar 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. O Nupes e a avaliação da educação superior: concepções, propostas e posicionamentos públicos. In: CATANI, A. M.; SILVA JR., J. R.; MENEGHEL, S. **A cultura da universidade pública brasileira**. São Paulo: Xamã, 2011.

BARROSO, H. M.; FERNANDES, I. R. **Mantenedoras educacionais privadas: Histórico, organização e situação jurídica**. Rio de Janeiro: Observatório Univesitário, 2007.

BEZES, P. **Réinventer l'État: Les réformes de l'administration française (1962-2008)**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris: Gallimar, 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Brasília, v. 21. n.1, p. 3-23, abr 1991.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995.

BRUNETIÈRE, J.-R. Les indicateurs de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF): une occasion de débat démocratique? **Revue française d'administration publique**, v. 117 n. 1, p. 95-111, 2006/1.

CALLON, M. Éléments pour une sociologie de la traduction la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. **L'année sociologique**, v. n. 36, p. 170-208, 1986.

CASTRO, A. M. D. A.; PEREIRA, R. L. D. A. Contratualização no ensino superior: um estudo à luz da Nova Gestão Pública. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 287-296. jul.- dez. 2014.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. D. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CDEFI, Conférence de Directeurs des Écoles Françaises. **Les écoles Françaises d'ingénieurs**: trois siècles d'histoire, sd. Disponível em: <[www.cdefi.fr/files/files/Historique%20des%20C3%A9coles%20fran%20C3%A7aises%20d%27ing%20C3%A9nieurs.pdf](http://www.cdefi.fr/files/files/Historique%20des%20C3%A9coles%20fran%20C3%A7aises%20d%27ing%20C3%A9nieurs.pdf)>. Acesso em: 11 octobre 2016.

CHARLE, C. Les Universités entre démocratie et élites de la IIIe à la V République. In: LEMIERRE, J. **L'université**: situation actuelle. Paris: L'Harmattan, 2015.

CHARLE, C.; VERGER, J. **Histoire des universités**: XIIe – XXIe siècle. Paris: PFU, 2012.

CIP, Comité d'initiative et de propositions. **Rapport des Etats Généraux de la recherche**. Paris, 2004.

CNPQ. **A criação**. Disponível em [www.cnpq.br/web/guest/a-criacao/](http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao/) acesso 10/10/2017

CONVERT, B. ; GUGENHEIM, F. ; JACUBOWSKI, S.. La « professionnalisation » de l'université, trente ans avant la loi LRU : l'exemple de l'université de Lille. in Thierry Chevaillier et Christine Musselin (dir.), **Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui** : l'enseignement supérieur recomposé. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2014. P. 61 – 80.

CONSEIL EUROPEEN. **Conseil Européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000**: conclusions de la présidence. Lisbonne, p. 41. 2000.

CROCHE, S. Qui pilote le processus de Bologne? **Education et sociétés**, v.18, n. 2, p. 203-217, 2006.

CROCHE, S. Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles: Le cas du processus de Bologne. **Education et sociétés**, v. 24, n. 2, p. 11-27, 2009.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. **Em aberto**. Brasília, ano 8, n 43, p. 3-9, jul./set. 1989.

CUNHA., L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DÉCLARATION DE BOLOGNE. **L'espace européen de l'enseignement supérieur**. Bologne. 1999.

DEROUET, J. L. Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. n. 154, p. 5-18, jan/fev 2006.

DURHAM, E. **Educação superior pública e privada**. São Paulo: NUPES, 2003.

ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education. **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. 3ed. Helsinki. 2009.

EUR-LEX. **Glossaire des synthèses: Méthode ouverte de coordination**. Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open\\_method\\_coordination.html?locale=fr](http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=fr)>. Acesso em: 21 out. 2017.

EYRAUD, C.; MIRI, M. E.; PEREZ, P. Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur. **Revue Française de Socio-Économie**, 2011. p. 147-168. vol. 7, no. 1, p. 147-168, 2011,

FÁVERO, M. D. L. D. A. **A universidade brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FIFA. **Status de la FIFA**. Zurich: FIFA, 2016.

FRANCE. **Loi relative à la création de l'Université**, 10 mai 1806. Disponível em: <[www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3762](http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3762)>. Acesso em: 07 jun. 2016.

FRANCE. **Loi relative à la constitution des universités**. 10 Juillet 1896. Disponível em: <[fr.wikisource.org/wiki/Loi\\_du\\_10\\_juillet\\_1896\\_relative\\_%C3%A0\\_la\\_constitution\\_des\\_universit%C3%A9s](http://fr.wikisource.org/wiki/Loi_du_10_juillet_1896_relative_%C3%A0_la_constitution_des_universit%C3%A9s)>. Acesso em: 06 out. 2016.

FRANCE. **Loi n.84-52 sur l'enseignement supérieur**. 26 Janvier 1984. Disponível em: <[www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692733](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692733)>. Acesso em: 13 ago. 2016.

FRANÇE. **Loi n°89-486 d'orientation sur l'éducation**. 10 juillet 1989. Disponível em: <[www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html](http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html)>. Acesso em: 17 nov 2016.

FRANCE. **Code de la recherche Modifications du code de la recherche prenant en compte le Projet de loi de programme pour la recherche**. Texte définitif adopté le 4 avril 2006. 2006. Disponível em: <[www.sg.cnrs.fr/daj/textes/reglementation/docs/code\\_recherche\\_consolide\\_0504.pdf](http://www.sg.cnrs.fr/daj/textes/reglementation/docs/code_recherche_consolide_0504.pdf)>. Acesso em: 17 nov 2016.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1972.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil: 1964-1965**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOULARD, F. **L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions**. La Documentation française. Paris: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

GUILLAUME, J. Université – Les universités de l'ancien régime. In: BUISSON, F. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. 1911. Disponível em: <[www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3764](http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3764)>. Acesso em: 07 jun. 2016.

JANET, M. Le Gouvernement des universités au Québec et en France : Conceptions de l'autonomie et mouvements vers un pilotage stratégique. In: CHEVAILLIER, T.; MUSSELIN, C. **Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui, l'enseignement supérieur recomposé**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014. p. p. 21-49.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. **Revista da ADUEL**. Londrina, p. 7-20 set. 2003.

LEITE, R. D. R. **Análise do Conflito entre a Norma Constitucional (artigo 217) e Norma Internacional (artigo 61, Estatuto FIFA)**. 2008. Disponível em <https://universidadedofutebol.com.br/analise-do-conflito-entre-a-norma-constitucional-artigo-217-e-norma-internacional-artigo-61-estatuto-fifa/> acesso em 20/10/2017

MELLO, J. M. C. D. **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MUSSELIN, C. **La longue marche des universités françaises**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

NORMAND, R. **The Changing Epistemic Governance of European Education: The fabrication of the Homo Academicus Europeanus**, Cham (ZG)/Switzerland: Springer, 2016. 247 p.

OGIEN, Al. « La valeur sociale du chiffre. La quantification de l'action publique entre performance et démocratie », **Revue Française de Socio-Économie**. Paris, 2010/1 (n° 5), p. 19-40.

PAIN, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

PECRESSE, V. **Opération Campus**: rénovation de 10 projets de campus. Communiqué - 6.02.2008. Disponível em: <[www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20924/operation-campus-renovation-de-10-projets-de-campus.html](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20924/operation-campus-renovation-de-10-projets-de-campus.html)>. Acesso em: 21 out. 2017.

PICARD, J. F.; PRADOURA. La longue marche vers le CNRS (1901 – 1945). **Cahiers pour l'histoire du CNRS (1988 - 1)**, 2009. Disponível em: <[www.histcnrs.fr/pdf/cahiers-cnrs/picard-pradoura-88.pdf](http://www.histcnrs.fr/pdf/cahiers-cnrs/picard-pradoura-88.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2017.

PROST, A. **Éducation société et politiques**: une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nous jours. Sueil: Paris, 1992.

RAMUNI, G. Le CNRS : principal enjeu de la politique scientifique. **La revue pour l'histoire du CNRS**, Paris, n. 1, nov. 1999. 1-21.

RAVINET, P. La coordination européenne « à la bolognaise »: réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur. **Revue française de science politique**, V. 61 n. 1, p. 23-49, 2011.

ROMANELLI, O. D. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 3a. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1982.

ROTHEN, J. C. O vestibular do Provão. **Avaliação**. Campinas, v. 8 n 1, p. 27-37, 2003.

ROTHEN, J. C. **Funcionário intelectual do Estado**: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. 2004. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Unimep. Piracicaba.

ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 141-160, mai/out 2008.

ROTHEN, J. C. et al. A divulgação da avaliação da educação na imprensa escrita: 1995-2010. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 634-664, nov. 2015.

SALEM, T. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMA, S. **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, n. 4, p. 28-43, out. 2011.

SARKOZY, Nicolas. **Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy**, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités en matière d'enseignement supérieur et de recherche, le 5 juillet 2007. Disponible en discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/un. 2006a.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006b.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil. 2002-2012**. OEI. Brasília, p. 191. 2014.

SILVA JR., J. D. R.; KATO, F. B. G.; FERREIRA, L. R. O papel da CAPES e do CNPq após a reforma do Estado Brasileiro: Indução de pesquisa e da produção de conhecimento. In: ALMEIDA, M. D. L. P. D.; CATANI, A. M. **Educação superior iberoamericana**: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

VASCONCELLOS, M. **Enseignement supérieur en France**. Paris: La découverte, 2006.

VIE PUBLIQUE. **Les autorités administratives indépendantes**, 2012. Disponível em: <<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/administration/organisation/etat/aai/qu-est-ce-qu-autorite-administrative-independante-aai.html>>. Acesso em: 21 out. 2017.

Enviado em: 01/julho/2019

Aprovado em: 12/agosto/2019