

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

FÁBIO MANSANO DE MELLO

**MEMÓRIAS ACERCA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR (1995-2010): A CONSOLIDAÇÃO DA “UNIVERSIDADE
FLEXÍVEL”**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
FEVEREIRO DE 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

FÁBIO MANSANO DE MELLO

**MEMÓRIAS ACERCA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR (1995-2010): A CONSOLIDAÇÃO DA “UNIVERSIDADE
FLEXÍVEL”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

FEVEREIRO DE 2019

Mello, Fábio Mansano de.

M527m Memórias acerca da mercantilização do ensino superior (1995-2010): a consolidação da "universidade flexível". / Fábio Mansano de Mello - Vitória da Conquista, BA, 2019.
208f.

Orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

Inclui referência F. 195-208.

1. Memória 2. Mercantilização 3. Memórias em disputa 4. Ensino superior I. Alves, Ana Elizabeth Santos II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD - 378.81

Catálogo na Fonte: Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710

UESB - Campus Jequié - BA

Título em inglês: Memories about the commercialization of higher education (1995-2010): the consolidation of the "flexible university".

Palavras-chaves em inglês: Memory; Commodification; Memories in dispute; Higher education.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (presidente); Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (titular); Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta (titular); Profa. Dra. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco (titular); Profa. Dra. Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena (titular).

Data da Defesa: 15 de fevereiro de 2019.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

FÁBIO MANSANO DE MELLO

**MEMÓRIAS ACERCA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR (1995-2010): A CONSOLIDAÇÃO DA “UNIVERSIDADE
FLEXÍVEL”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 15 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 

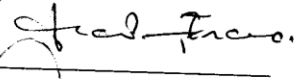
Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco
Instituição: UFF

Ass.: 

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Instituição: UFU

Ass.: 

Dedico esta tese ao amigo José Flávio Bertero.
Incansável estudioso da Sociologia, minha referência no trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Jequié, especialmente ao Departamento de Ciências Humanas e Letras, que propiciou não somente a minha liberação das atividades docentes, como também a concessão da bolsa SAEB, possibilitando dedicação exclusiva na confecção deste trabalho.

Muitas foram as pessoas que colaboraram para a realização dessa jornada. Registro alguns agradecimentos especiais:

Aos meus pais, Agostinho e Marina (*in memoriam*), primeiros e grandes incentivadores de meus estudos. À esposa Isabela, pelo apoio fundamental e compreensão das minhas ausências. Aos meus filhos, por darem sentido à minha existência. A Maria Cecília, primeira leitora do texto, pelas sugestões valiosas.

A Matheus Silveira Lima, amigo desde os tempos da graduação, que foi meu interlocutor na elaboração do projeto de pesquisa. Ao amigo e irmão Humberto Santos de Andrade, querido Beto, por ter aberto as portas de sua casa e me acolhido durante minha estadia nas plagas conquistenses.

Ao professor José Rubens Mascarenhas de Almeida (Binho), pelo incentivo nos estudos sobre Memória, pela sua contribuição em minha formação acadêmica, e pelas valiosas sugestões apontadas no texto da qualificação.

À professora Ana Elizabeth Santos Alves, pela orientação precisa e rigorosa ao longo dessa caminhada; pela sua atenção e segurança ao apontar caminhos para o desenvolvimento da pesquisa; pelo seu exemplo de dedicação à universidade pública e à formação discente. Por isso e muito mais, Beth, registro minha gratidão, que simples palavras não conseguirão expressar.

À banca examinadora desta tese, Prof.^a Dra. Maria Ciavatta (UFF) e Prof. Dr. Cláudio Félix, cujas indicações e sugestões no exame de qualificação foram determinantes para o desenvolvimento da pesquisa. Ao Prof. Dr. Carlos Lucena e ao Prof. Dr. Felipe Marta, por terem aceitado o convite para arguir o presente trabalho.

Por fim, agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, pelo compartilhamento de saberes e a viabilização desse projeto profissional.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na *praxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da *praxis* – é uma questão puramente *escolástica*.

(Karl Marx)

RESUMO

Nesta tese, temos o objetivo de analisar a maneira pela qual o processo de flexibilização acarretou o aprofundamento da mercantilização do ensino superior brasileiro, no período de 1995 a 2010. Serviram de fontes documentais para a pesquisa o relatório do Banco Mundial intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), a Revista Universidade & Sociedade e a Revista Estudos. Além desses documentos centrais, consultamos leis, decretos, portarias e pareceres referentes ao ensino superior no referido período. O estudo iniciou-se com a análise das transformações do ensino superior à luz da Reforma do Estado, que impulsionou a mercantilização do setor mediante a adoção de medidas legais que privilegiaram a expansão do ensino superior privado. Tais medidas receberam influência explícita do Banco Mundial, que sugeriu a diferenciação das instituições, a diversificação de financiamentos e a redefinição do papel do Estado no setor. Com o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico, foi possível conectar o processo de mercantilização do ensino superior a uma teia mais ampla de consolidação e reestruturação das relações capitalistas de produção, mediante análise da relação entre o singular e o universal. Nesse processo de articulação dos interesses capitalistas com os ajustes da educação superior, emergiram contradições, tais como o financiamento público do setor privado, a inclusão excludente dos alunos da “universidade de ensino”, o mito da “democracia universitária” e a precarização do trabalho docente. Na análise das revistas, entendemos que as memórias ali materializadas são reflexos ideológicos da realidade social, portanto, expressão da luta de classes. Essas memórias em disputa permitiram-nos compreender que a consolidação da “universidade flexível” significou a contínua precarização do ensino superior brasileiro. Além disso, nesta tese defendemos que a “democratização” do ensino superior, tão propagada pelo Banco Mundial e governos brasileiros do período, foi uma justificativa para legitimar a expansão do setor a partir da década de 1990, momento em que o Estado reduz os investimentos do ensino superior público, de certa forma estruturado, e potencializa o financiamento do ensino superior privado, repleto de carências e dificuldades. Como consequência desse fenômeno, verificamos as transformações do trabalho docente, marcado pela precarização e controle de suas atividades, pelo produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho, bem como pela flexibilização do perfil do professor, uma exigência à adaptação ao mercado.

Palavras-chave: Memória. Mercantilização. Memórias em disputa. Ensino superior.

ABSTRACT

In this thesis, we aim to analyze the way in which the process of relaxation led to the deepening of the commercialization of Brazilian higher education, from 1995 to 2010. Served as documentary sources for the survey were the World Bank report, entitled “Las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), The Society & University Magazine and the Studies Magazine. Besides these central documents, we consulted laws, decrees, ordinances and opinions regarding higher education in the referred period. The study began with the analysis of the transformations in the State Reform’s light, which promoted the commercialization of the sector through the adoption of legal measures that favored the expansion of the private higher education. Such measures were explicitly influenced by the World Bank, that suggested the differentiation of the institutions, the diversification of financing and the redefinition of the state’s role in the sector. With the theoretical-methodological contribution to connect the commercialization’s process of higher education with a broader web of consolidation and restructuring of the capitalist relations of production by analyzing the relation between the singular and the universal. In this articulation’s process of the capitalist interests with the adjustments of the higher education, contradictions have emerged, such as the public financing of the private sector, the exclusion of students from the “University of Education”, the myth of “University Democracy” and the precariousness of the teaching work. From magazines analyses we understand that the memories materialized there, are ideological reflections of the social reality, therefore, expression of the class struggle. These memories in dispute allowed us to comprehend that the consolidation of the “Flexible University” meant the continued precariousness of the Brazilian higher education. Furthermore, in this thesis, we defend that the “democratization” of the higher education, so propagated by the World Bank and the Brazilian Governments in that period, was a justification for legitimizing the expansion of the sector from the 1990s, when the state reduces the public higher education, in a way structured, and it potentiates the financing of the private higher education, full of needs and difficulties. As a consequence of this phenomenon, we verified the transformation of the teaching work, marked by the academic production and intensification of the work, as well as by the flexibility of the teacher’s profile, a requirement to adapt to the market.

Keywords: Memory; Commodification; Memories in dispute; Higher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA REFORMA DO ESTADO.....	32
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFINIÇÃO DE ESTADO.....	32
2.2	O ESTADO E SUAS MEDIAÇÕES NA ECONOMIA	34
2.3	OS AJUSTES BRASILEIROS À MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: A REFORMA DO ESTADO	41
3	OS RUMOS DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	50
3.1	A GENERALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE MERCADORIAS NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	50
3.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA.....	57
3.3	AS ESPECIFICIDADES DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	66
4	MEMÓRIA, IDEOLOGIA E HISTÓRIA.....	76
5	O PROTAGONISMO DO BANCO MUNDIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	89
5.1	O BANCO MUNDIAL E A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR.....	89
5.2	A LDB E AS DIRETRIZES PARA A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	99
5.2.1	Breve histórico da elaboração da LDB.....	99
5.2.2	As transformações do ensino superior à luz da “Lei Darcy Ribeiro”	100
6	MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	114
6.1	SOBRE O BANCO MUNDIAL.....	114
6.2	SOBRE A REFORMA DO ESTADO E O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FHC	120
6.3	A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA..	129
6.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	148
7	MEMÓRIAS ACERCA DA “UNIVERSIDADE FLEXÍVEL”: A VISÃO EMPRESARIAL	160
7.1	OS SENTIDOS DA “GESTÃO EMPREENDEDORA” NAS IES.....	160
7.2	RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	

	SUPERIOR.....	169
7.3	O EMPREENDEDORISMO E O TRABALHO DOCENTE.....	178
8	EM BUSCA DE UMA SÍNTESE.....	186
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS.....	195

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação, que ora apresentamos, é consequência de pesquisas realizadas pelo autor na área da Sociologia do Trabalho, bem como de sua experiência na condição de docente do ensino superior nas esferas pública e privada, nesta última, atuando durante oito anos em faculdades particulares na cidade de Jequié-Ba.

Essas atividades permitiram refletir sobre a natureza do trabalho docente e a maneira como ele se concretiza na contemporaneidade. O ideário de professor, comparado a um trabalhador intelectual, pesquisador, artífice da ciência, contrasta nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, onde o docente é mais um trabalhador tarefeiro, cujos contratos de trabalho são efetivados pelo número de horas-aula ministradas, e seu processo de trabalho reflete a desqualificação profissional, característica da lógica capitalista.

O olhar crítico vale para as IES, além de formadoras de mão de obra qualificada, de vetor de desenvolvimento técnico e científico, no caso das faculdades privadas, passaram a agir na condição de empresas para vender a educação-mercadoria e a utilizar técnicas de controle gerencial no trabalho dos professores, com a finalidade de potencializar seus lucros. Mais do que isso, percebemos um processo de mercantilização da educação superior no país, articulado com uma agenda internacional que inclui a mundialização do capital, a flexibilização do trabalho, a influência das agências multilaterais e a reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995, reconfigurando essa modalidade de educação em todo o Brasil.

O marco temporal de nosso estudo (1995-2010) é sintomático, pois acreditamos que, nesse período, se consolida uma forma específica de mercantilização do ensino superior, distinta das anteriores que marcaram a privatização do setor. Concomitante às mudanças do aparelho de Estado brasileiro, tivemos, em dezembro de 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), à luz das recomendações do Banco Mundial presentes no documento *“La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”* (1995). A LDB trouxe uma ideologia privatista no momento em que normatizou, por exemplo, a diferenciação de cursos e a diferenciação de instituições. Quanto à primeira mudança, permitiu a abertura de cursos rápidos, os sequenciais, e os de tecnologia, com duração de três anos, ministrados, sobretudo, nas IES privadas; quanto à segunda, instituiu os centros universitários, instituições privadas que privilegiam o ensino em detrimento da pesquisa e não só limitam a formação acadêmica, mas também alteram as condições e potencializam a precarização do trabalho docente.

Verificamos, além disso: um movimento de expansão das universidades públicas e privadas; uma política de diferenciação dos mecanismos de acesso ao ensino superior; a ampliação dos programas de financiamento estudantil; um controle governamental maior sobre a avaliação acadêmica e a produtividade docente, e, a partir de 2007, a financeirização do ensino superior, processo que consistiu em negociar ações de uma IES privada na bolsa de valores. Dessa maneira, a mercantilização do ensino superior, ocorrida nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, é o objeto da nossa pesquisa.

Pautados nessas constatações, formulamos a pergunta central da pesquisa: como o processo de flexibilização materializou-se no ensino superior, implicando um novo formato de mercantilização do setor, no período entre 1995 e 2010?

Serviram de fontes documentais para o estudo: o relatório do Banco Mundial, intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), em que se apresentam as diretrizes para a reforma do ensino superior “nos países em desenvolvimento”; a Revista Universidade & Sociedade, publicada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que traz uma crítica às reformas neoliberais da educação superior; a Revista Estudos, publicada pela Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), que mostra uma visão apologética da adequação da universidade à lógica do mercado. Além desses documentos centrais, baseamo-nos em leis, decretos, portarias e pareceres referentes ao ensino superior no período em questão.

As reformas do ensino superior, ocorridas em todo o mundo, colocam o mercado na condição de protagonista das ações institucionais e contam com o apoio de organismos internacionais, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da Organização Mundial do Comércio, de forma que a palavra de ordem, norteadora das mudanças, é *financiamento*. Nessa esteira, a expansão do ensino superior deve seguir, com reservas, a linha do auxílio político do Estado quanto aos investimentos no setor:

Na realidade, se pode deduzir que o ensino superior não deve ter a preferência em utilizar os recursos fiscais adicionais disponíveis para o setor educacional em muitos países em desenvolvimento. Este princípio se aplica em particular aos países que não conseguiram acesso, equidade e qualidade adequados nos níveis primário e secundário. Além disso, a realidade fiscal na maioria dos países em desenvolvimento indica que os melhoramentos na qualidade e o aumento das matrículas no ensino superior deve dar-se com pouco ou nenhum aumento do gasto público (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28).

Segundo Amaral (2003), o Banco Mundial desempenhou um papel *sui generis* nas negociações de empréstimos e dívidas ativas dos “países em desenvolvimento”, os quais mantêm um modelo relativamente homogêneo quanto às políticas econômicas adotadas em relação às demandas das finanças privadas internacionais, conquistando, assim, o apoio dos organismos multilaterais. Em contrapartida aos empréstimos concedidos, o Banco Mundial impõe aos países solicitantes uma educação que se ajuste às perspectivas da eficiência, da produtividade e da utilidade em relação ao mercado. Na literatura (AMARAL, 2003; ARRUDA, 2009; CARVALHO, 2015; CORAGGIO, 2009; CUNHA, 2003; MOTA JUNIOR & MAUÉS, 2014, TORRES, 2009), encontramos indícios de que, incentivada e amparada por políticas públicas pontuais, a mercantilização do ensino superior brasileiro ocorreu em consonância com as orientações daquela agência internacional, não apenas na redefinição de diretrizes para as universidades públicas, mas também na franca expansão das faculdades particulares.

Defendemos, nesta tese, a ideia de que o Estado, comandado pela fração financeira da burguesia, é a instituição fundamental para consolidar a “universidade flexível”. A hipótese geral que sustentou a tese foi: à luz das memórias dos documentos (relatório do Banco Mundial e revistas indicadas) e da materialização de suas ideologias nas políticas de ensino superior nos governos FHC e Lula, o discurso da eficiência e da democratização do acesso às “novas” IES traduz-se no acirramento da mercantilização do setor e em um maior controle e exploração do trabalho docente.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a maneira segundo a qual o processo de flexibilização acarretou o aprofundamento da mercantilização do ensino superior, um processo impulsionado pela Reforma do Estado, iniciada em 1995. Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) conhecer os impactos da Reforma do Estado brasileiro no ensino superior por meio da implantação de políticas públicas para o setor, no período entre 1995-2010;
- b) analisar as memórias produzidas pelos documentos acerca da mercantilização do ensino superior;
- c) identificar e analisar os fenômenos empíricos decorrentes da referida mercantilização que, por meio da desqualificação do trabalho docente, alterou a dinâmica do ensino superior.

Mediante a análise das memórias em disputa, emergidas dos documentos, buscamos os nexos entre o político, o econômico e o social que se consubstanciam no metabolismo

capitalista, que pensa o ensino superior brasileiro mais como um bolsão de diplomas e lucros, do que uma instância cuja meta é a formação humana e profissional em sentido amplo.

Para a contextualização de nosso objeto de estudo, muito mais do que a compreensão da dicotomia entre os setores público e privado no ensino superior, mas sim da relação dialética imbricada de ambos, bem como para analisar as condições em que ocorre a preponderância do caráter privatista no setor, torna-se necessário uma revisão, ainda que breve, de alguns traços do desenvolvimento do ensino superior atrelado ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Para tanto, nos apoiaremos nos trabalhos de Cunha (1986, 1988), Saviani (2010) e Minto (2014).

A década de 1960 foi sintomática quanto à expansão do ensino superior, sobretudo na esfera privada. Após o golpe militar de 1964, o governo ditatorial empreendeu o processo de “modernização” do ensino superior com base no modelo estadunidense. A denominada “modernização” significou uma adequação do setor aos ditames da burguesia brasileira, capitaneada pelos militares, contra as forças opositoras que faziam frente contra os interesses daquele grupo (MINTO, 2014, p. 223). Cunha (1988, p. 22) alega que a ausência de um projeto específico para essa esfera educacional levou os militares a firmar convênios com consultores norte-americanos da USAID¹. No entanto, afirma o autor, esse modelo universitário não foi imposto pela USAID, mas almejado, desde o fim da década de 1940, por administradores educacionais, docentes e discentes que viam naquele paradigma um imperativo de modernização e até de democratização do ensino superior em nosso país.

Em julho de 1968, o Decreto nº 62.937 solicitou ao MEC um grupo de trabalho com o objetivo de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. Cunha (1988, p. 320) explica que, no fim de 1968, após inúmeros debates e tentativas de consenso, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária “elaborou um anteprojeto de lei que, alterado aqui e ali no MEC e no CFE, bem como no âmbito da Comissão Mista do Congresso, resultou na Lei nº 5.540/68”. Desse modo, ainda que a referida comissão defendesse a preponderância das universidades sobre as faculdades isoladas, a tendência privatista-expansionista do ensino superior se consolidava:

A revisão do Plano Nacional de Educação, em 1965, passou a destinar 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subvencionar os estabelecimentos particulares do terceiro grau. Esse incentivo financeiro mais a contenção do crescimento dos estabelecimentos do setor público

¹ Sobre os acordos MEC-USAID, cf. Cunha (1988), capítulo 4, “O desembarque dos consultores”.

abriram amplas possibilidades para o setor privado no atendimento da demanda reprimida. Capitais tradicionalmente aplicados no ensino de 2º grau, capitais recém-investidos em cursinhos e capitais de outros setores de atividade transferiram-se para a exploração do promissor mercado do ensino superior. Um quadro exemplar encontrado em muitas cidades brasileiras pode ser traçado assim: um estabelecimento particular de 1º e 2º graus passou a abrigar uma faculdade no período noturno; com o crescimento das matrículas, a faculdade ocupa todo o prédio, todos os turnos, deslocando o 1º e 2º graus; numa terceira etapa, novas faculdades são justapostas à primeira, até que o conjunto muda de nome, ganhando o *status* de universidade (CUNHA, 1988, p. 321-322).

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, abriu as portas das IES à mercantilização do ensino superior, na medida em que tentou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, cobranças de estudantes por novas vagas na universidade e de professores por autonomia universitária e mais verbas para o desenvolvimento de pesquisa; de outro,

a demanda dos grupos ligados ao regime instalado (...) que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2010, p. 9).

O autor esclarece que a autonomia universitária e outros elementos que não interessavam à ditadura militar foram vetados pelo Presidente da República. No tocante à expansão das vagas² na universidade, declara Saviani (2010, p. 10):

Por outro lado, na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior.

² Uma síntese da natureza da expansão universitária advinda da Lei nº 5.540 é assim apresentada por Freitag (1980, p. 112-113): “Se houve uma relativa expansão da oferta de vagas no ensino superior, isso não foi resultado direto da política educacional estatal democratizante mas justamente consequência da incapacidade do governo de resolver a crise universitária. Não foi possível conter a pressão sobre as universidades. Não foi possível ampliar suficientemente as vagas da rede oficial. Como o governo não pode deixar de dar uma solução ao impasse por ser este potencialmente conflituoso, permitiu que o setor privado participasse de sua solução. Passou a autorizar cursos superiores de faculdades isoladas e de fins de semana, oferecidos pelo setor privado a alunos desejosos de estudar para adquirirem, mesmo que formalmente, o título acadêmico. Assim conseguiu, sem investimentos e despesas maiores, garantir aumento substancial do número de vagas. O setor privado correspondeu, assim, tanto aos interesses do Estado como, aparentemente, aos interesses daqueles vestibulandos rejeitados pela rede oficial. Explorando a motivação educacional e o desejo de ascensão das classes subalternas, os estabelecimentos de ensino particulares passaram a fazer da educação um negócio”.

No que diz respeito à reforma de 1968 e suas propostas para o ensino superior, destacam-se: a) a questão da gestão e da “independência” das universidades em relação ao Estado. A palavra de ordem era “racionalização” da gestão, que supunha uma desburocratização e um novo arranjo interno nos instrumentos de poder da universidade. Para tanto, as medidas adotadas foram agilidade burocrática, contenção de despesas por parte do Estado (que deveria ser um parceiro da universidade, não seu financiador), aproximação do ensino ao setor produtivo, entre outras; b) a questão do financiamento. Destacaram-se a escassez dos recursos públicos e a necessidade de diversificar as fontes de financiamento da IES, o que possibilitou, sobretudo, a participação da iniciativa privada nesse processo. As principais propostas consistiram no fim do ensino gratuito nos estabelecimentos oficiais, na busca de fontes alternativas de recursos, na possibilidade de transferir recursos públicos para o setor privado e, desse modo, complementar a oferta de vagas das IES públicas etc; c) especificidades da formação e do currículo. A reforma privilegiou a teoria do capital humano, cujo escopo era o atendimento ao mercado de trabalho e às demandas do capital, aproximando a formação acadêmica das necessidades das empresas. Assim, um currículo utilitarista e mais pragmático era preferível à formação intelectual mais ampla dos docentes; d) a questão do trabalho docente e dos técnico-administrativos. Novamente, a teoria do capital humano e a “racionalização” da gestão implicaram demandas por produtividade, custos e controle do trabalho na academia (MINTO, 2014, p. 229-232).

Com a reforma da década de 1960, o aspecto moderno do ensino superior cedeu lugar ao conservadorismo, mantenedor do *status quo*. A mudança potencializou o caráter privatista do ensino superior, que passou a atuar, sobretudo, em duas frentes: na formação de uma força de trabalho para atender à reprodução do capital e na mercantilização do setor, materializada na transformação das IES em estabelecimentos com fins lucrativos.

O ensino privado, que já não era insignificante em termos quantitativos, adquiriu um novo significado, de modo algum restrito à orientação jurídico-formal: *privatizar* passou a denotar a organização e reorganização permanente do nível superior de ensino nas condições do novo padrão de acumulação capitalista pós-crise dos anos 1960/1970. A afirmação desse caráter privatista não deve, contudo, criar a ilusão de que o papel do Estado tenha sido diminuído ou neutralizado neste processo. Vimos, ao contrário, que ele sempre foi e continua sendo decisivo na política educacional (MINTO, 2014, p. 263-264).

Essa breve digressão nos permite compreender a estreita ligação entre Estado e ensino superior, e a maneira pela qual a acumulação capitalista se apropria desse setor, seja para a

reprodução ideológica de seus estatutos, reprodução de uma força de trabalho, cujo objetivo é atender às demandas do mercado, seja para a abertura de nichos de expansão de capitais, como os estabelecimentos privados de ensino superior. Para compreender as peculiaridades do ensino superior, a partir da década de 1990, é necessário revisitar o contexto político e econômico que antecede esse período. A mercantilização do setor, nessa fase, guarda especificidades distintas daquelas da reforma de 1968. Tais características determinam o “caráter inovador” da exploração capitalista e de sua expansão vertiginosa sobre o ensino superior, entre os anos de 1995 e 2010.

O fenômeno da mercantilização do ensino superior de que estamos tratando se relaciona intimamente com as alternativas do capitalismo para contrapor a crise de acumulação, iniciada na década de 1970, marcada pelo padrão taylorista-fordista de produção. Após quase trinta anos de manutenção e expansão, no fim da década de 1960 e início dos anos 1970³, o modelo fordista apresenta sinais de enfraquecimento. A redução da taxa média de lucro seria resultado da ação de quatro elementos decisivos para o seu declínio: a) diminuição dos ganhos de produtividade: após ampla expansão, o modelo fordista encontra limites para o seu crescimento e enfrenta uma maior resistência da classe trabalhadora; b) elevação da composição orgânica do capital: diz respeito ao aumento do capital fixo em relação ao capital circulante; c) saturação do consumo médio: ocorre uma estagnação do consumo privado de bens duráveis em um período em que a indústria acelera a produção para superar a diminuição dos ganhos de produtividade; d) crescimento do trabalho improdutivo: ocorre um desenvolvimento dos trabalhos que concorrem para a circulação do capital (comércio e bancos) ou para a sua reprodução (aparelho estatal), limitando, assim, a valorização de capitais (BIHR, 1998, p. 69-73).

A referida crise é significativa para o capitalismo porque o obriga a rever/rearticular seus mecanismos políticos, econômicos e ideológicos de dominação, além de prescrever um “*intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores”

³ HARVEY (2004, p.135-136) explica as causas do declínio desse modelo, destacando o conceito ‘rigidez’ como categoria explicativa do fenômeno: “Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor ‘monopolista’). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos”.

(ANTUNES, 2000, p. 31). Com esse intuito, reformula-se o processo produtivo que estava ancorado no padrão taylorista-fordista. Soma-se a isso a ação sindical, sobretudo nos Estados Unidos, fortalecida a ponto de os trabalhadores questionarem as condições e as formas de trabalho em pauta, afrontando e esmorecendo o controle gerencial das empresas. Nesse contexto, o capital reage:

As mudanças propostas pela reestruturação produtiva, grosso modo, indicam transformações geográficas no setor industrial, um novo entendimento do “espaço-tempo”, crescimento no emprego do “setor de serviços” e outra maneira de pensar o lugar do sujeito na organização. A difusão da lógica desse novo modo de acumulação permite que os empresários utilizem um maior controle da força de trabalho, em razão do estreitamento das relações comunicacionais entre o público e o privado e o temor da classe trabalhadora pelo aumento do desemprego. A base desse processo, que é a exploração e a expansão dos avanços tecnológicos em âmbito mundial, implicou em mudanças nos conteúdos do trabalho e nos requisitos de qualificação. O que propõe o novo modelo é a ampliação do uso do trabalho de forma mais abrangente, flexível, baseado na cooperação e na comunicação, priorizando a criatividade (ALVES, 2005, p. 64).

O que se viu a partir do fim da década de 1970 e início de 1980 foi uma nova estrutura organizacional industrial, acompanhada de uma onda de transformações nas esferas política e social. David Harvey denomina de “acumulação flexível” esse regime de acumulação capitalista que se desenha, assim descrita:

A *acumulação flexível*, como vou chamá-la é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’ (2004, p. 140).

A acumulação flexível reorganizou a produção industrial, potencializou a precarização do trabalho, flexibilizou a produção de mercadorias e permitiu uma (considerável) expansão do setor de serviços. Esse último fenômeno, segundo o autor, alterou significativamente a produção e o consumo:

Mas a rápida contração do emprego industrial depois de 1972 deu maior relevância ao rápido aumento do emprego em serviços, não tanto no varejo, na distribuição, nos transportes e nos serviços pessoais (...), como na assistência, nas finanças, nos seguros e no setor de imóveis, bem como em outros segmentos como saúde e educação (HARVEY, 2004, p. 148-149).

O referido ajuste global das relações capitalistas demanda reformas nos mais variados setores da sociedade, cujo escopo é a ampliação dos mercados e a reestruturação do espaço social no que se refere ao campo de atuação das esferas pública e privada. Chaves (2010) explica que essa processualidade incide diretamente sobre a educação superior:

Esse conjunto de fatos impõe uma ressignificação ao processo educativo, no campo das concepções e das políticas, cuja expressão maior, na América Latina, se concretizou nos anos 1990, a partir de um movimento reformista, orientado pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (2010, p. 484).

No intuito de explicar o novo modelo de acumulação de capitais e sua conexão com a expansão do ensino superior, utilizamos o conceito de flexibilização⁴, que fundamenta uma estrutura organizacional acompanhada de transformações nas esferas política e social. A noção de flexibilidade gera interpretações e é analisada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a sociologia, a economia, a administração etc. Concordamos com Salerno (1995, p. 56) quando este chama atenção para o perigo teórico de naturalizar-se esse termo, “muitas vezes alçado à categoria de um bem em si, universal e acima de qualquer suspeita”.

Se o conceito de flexibilização é histórico e transitório, ou seja, não se apresenta de forma única e linear, pretendemos utilizá-lo com o objetivo de compreender os movimentos e contradições por meio dos quais o ensino superior se transforma na “universidade flexível”. Esclarecemos que o conceito de “universidade flexível” que adotamos diz respeito à nova configuração do ensino superior brasileiro, não somente quanto às transformações estruturais das instituições públicas, advindas das determinações de organismos multilaterais, mas principalmente no tocante à educação-mercadoria que é vendida pelas instituições privadas, consolidando a perspectiva da educação como negócio – atuando na formação específica de uma mão de obra flexível para o mercado de trabalho. Se a “universidade existe para produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais” (NOGUEIRA, 2004), a “universidade flexível” caracteriza-se pelo aligeiramento dos cursos, expansão da educação a distância, precarização do trabalho docente e adequação dos currículos às necessidades do mercado. Enfim, trata-se de um modelo de ensino superior que é a expressão das mudanças empregadas pelo capital

⁴ Sobre a amplitude desse conceito, Salerno (1995, p. 55) declara: “Uma boa parte da discussão e dos embates teóricos relativos à reestruturação produtiva, à emergência de um novo paradigma de organização industrial e de trabalho, à automação microeletrônica, às mudanças nos locais de trabalho, no mercado de trabalho e mesmo na regulamentação trabalhista e nas relações de trabalho de uma forma geral é balizada pela noção de *flexibilidade*”.

para superar suas crises sistemáticas. De forma sintética, o mercado é o *campus* da “universidade flexível”.

Com a acumulação flexível, os empregadores aumentam o controle sobre o trabalho e testemunham, gradativamente, o declínio do poder sindical. O trabalhador assiste a uma redução no número de vagas do setor industrial, ao tempo que ingressa na economia informal e engrossa as fileiras do setor de serviços. Assim, nesse processo, o capital opera “transformando bens socialmente reconhecidos em mercadorias e, portanto, produtos em processo de produção imaterial, requerendo unidades de criação com mecanismos de controle e racionalidade empresarial” (CAMARGO, 2012, p. 28). Antunes (2009, p. 234) enfatiza uma das faces dessas transformações:

Entre as distintas formas de flexibilização – em verdade, precarização – podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa” para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho.

A flexibilização está presente de maneira contundente também no âmbito político, pois o Estado atua em determinada conjuntura operacionalizando, mediante ações e políticas públicas, uma série de medidas que visam atrelar a política econômica flexível aos interesses do grande capital. Referimo-nos não somente à posição do Estado sob os auspícios do neoliberalismo e de sua política de privatização e desregulamentação de direitos, mas também à própria redefinição do aparelho de Estado para que este possa se adequar às novas demandas da economia internacional.

Em primeiro lugar, a flexibilização do Estado atrela-se ao processo de acumulação predominantemente financeiro, o que Chesnais (1999) denomina mundialização do capital. Esse fenômeno impõe aos países a adoção de medidas de ordenamento econômico com vistas a garantir não só a reprodução do capital, mas também a hegemonia dos países capitalistas centrais. Da mesma forma que a mundialização do capital e sua materialização política, as orientações neoliberais necessitam de ajustes estruturais tanto do ponto de vista tecnológico quanto organizacional. Conforme apontaram Filho e Chaves (2015, p. 98), “a produção do conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias é permeada por demandas que exigem

reformas nos sistemas educacionais, em especial no nível de educação superior”. As agências multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, entre outros organismos, são responsáveis pela efetivação dessas transformações financeiras, à medida que organizam e traçam diretrizes para as economias dos mais diversos países.

Em segundo lugar, não menos importante, é a Reforma do Estado, elaborada em 1995 pela equipe de Luís Carlos Bresser-Pereira, na ocasião, Ministro da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE) do governo Fernando Henrique Cardoso, e efetivada mediante o Plano Diretor da Reforma do Estado. Ao elencar os problemas concretos do Estado, o ministro Bresser defendia a delimitação do aparelho estatal por meio da aplicação de conceitos como privatização, publicização e terceirização. A Reforma, na avaliação de Mancebo (2015, p. 142),

penetrou profundamente o funcionamento do Estado brasileiro em termos de sua estrutura, de sua atuação, da elaboração, da implementação e da avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior, que permanecem em franca fertilização até os dias de hoje.

Bittar (2002) fornece-nos mais indícios dos efeitos da reforma do Estado no ensino superior:

(...) a reforma do Estado, não só estimula a privatização da educação superior pública, como incentiva a expansão acelerada das instituições privadas, levando-as a um processo de competição interna, ao exigirem, entre outros, a produtividade quantitativa de docentes, e, externa, entre as próprias universidades, na luta pela sobrevivência no mercado. Para Silva Junior e Sguissardi, as políticas educacionais, nesse contexto, passam “por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda extensão do planeta” (1999, p. 75) (BITTAR, 2002, p. 53).

O processo de reestruturação da acumulação capitalista afetou o ensino superior brasileiro, o que se constata mediante a expansão do número de IES privadas, a internacionalização de capitais presentes no setor, a relação do Estado com os empresários da educação, a relação mercantil/produtivista com que as IES são avaliadas e a precarização do trabalho docente nas universidades (SAVIANI, 2010; VAIDERGORN, 2001; MINTO, 2014; MANCEBO, 2015; LEHER; LOPES, 2008). Conforme ressaltamos, a mercantilização do ensino superior foi impulsionada pela reforma do Estado brasileiro, que fundamenta uma perspectiva de Estado amparada nas políticas neoliberais. A educação – sobretudo o ensino

superior – deve ser, cada vez mais, regida pela lógica do mercado, o que significa fortalecer a rede privada e diminuir os recursos públicos para o setor.

O conceito de mercantilização que utilizamos neste texto se ancora nas reflexões de Marx (1982, 1997). O autor se apoia na perspectiva teórica segundo a qual existe uma tendência da sociedade capitalista de transformar bens materiais ou simbólicos em mercadorias. Essa ideia aparece no Manifesto Comunista, em que Marx (1997, p. 69) aponta o caráter revolucionário da burguesia que, para garantir seu projeto de poder, constrói uma nova sociabilidade: “Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas”.

As relações de produção na sociedade capitalista centram-se no “insensível pagamento em dinheiro”, nas relações sociais travadas não entre os homens, mas entre as coisas – as mercadorias. A dinâmica de acumulação de capitais preconizada pela burguesia “transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência” (id., *ibid.*). Além da questão da generalização das mercadorias, Marx destacou o caráter contraditório da lógica capitalista, ao demonstrar que, em determinados períodos históricos, ocorre um esgotamento do modo de produção, momento em que as relações de produção se tornam incompatíveis com as forças produtivas por elas postas em movimento. É o período das crises generalizadas. A superação de tais crises, conforme indica Marx, refere-se aos esforços da burguesia para, de um lado, destruir uma massa de forças produtivas, e, de outro, abrir mercados e explorar intensamente os antigos.

À luz das reflexões de Marx, em meados do século XIX, Sguissardi (2008) ressalta que, apesar de as crises econômico-sociais não atingirem o seu ápice, redundando no termo da sociedade capitalista (que, de acordo com Marx, seria superada pela revolução socialista), muito se pode apreender do movimento dialético da realidade social para se compreender o desenvolvimento de inúmeros setores produtivos da contemporaneidade. Entre outros, o autor destaca a ampliação do ensino superior, ramo em expansão no mercado educacional, que se consolida, ano após ano, tal qual uma mercadoria rentável, aberta aos mais variados investimentos. Para desdobrar sua teoria sobre a mercantilização do ensino superior, Sguissardi recorre ao economista César Benjamim, que resume três perspectivas indicadas por Marx para a sociedade burguesa. Tais perspectivas servirão de pano de fundo para explicitar a articulação entre educação e mercadoria:

(a) ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, *tudo seria transformado em mercadoria*; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; *no limite, esse espaço seria todo o planeta*; (c) *ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades*; (...) Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. *Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade*. Nenhum obstáculo externo a deteria (BENJAMIM apud SGUISSARDI, 2008, p. 994).

Segundo os grifos de Sguissardi, implícitas estão as conexões entre a dinâmica apontada por Marx e a mercantilização do campo educacional. “No limite, tudo seria transformado em mercadoria” diz respeito não só ao crescimento do setor privado das IES, mas também ao próprio Estado, que cria uma legislação para produzir o que Rodrigues (2007) denomina educação-mercadoria e mercadoria-educação. “No limite, esse espaço seria todo o planeta” refere-se à internacionalização do fenômeno mercantilização da educação e à entrada de capitais estrangeiros na educação superior brasileira. Quanto à “invenção de novos bens e novas necessidades”, graças à sanha capitalista de auferir cada vez mais lucros, o aparato educacional adequará esse indivíduo-consumidor e produtor de mercadorias para enquadrá-lo em um padrão de consumo, alterando “profundamente a cultura e as formas de sociabilidade”.

No presente trabalho, a memória é compreendida como um fenômeno social articulado ao conceito de ideologia. Dessa forma, existem múltiplas memórias que expressam determinadas visões de mundo. Para pensarmos o caráter social da memória e de que maneira ela se ancora em uma base material, fundamentamo-nos nas reflexões de Halbwachs (2004; 2006). A construção de uma memória social está repleta de conflitos e contradições, porque expressa, em última instância, as determinações sociais centradas na luta por interesses distintos, de classes sociais em disputa. Dessa forma, as memórias e os esquecimentos são apropriados pelos grupos ou classes que lutam pela manutenção do poder (LE GOFF, 1994).

Sobre o papel das memórias no terreno da luta de classes, adverte Antognazzi (2006, p. 61):

¿Qué técnicas utilizan los sectores de poder financiero entronizados en el aparato del estado para construir una memoria tal que facilite imponer su ideología para defender sus intereses? No solamente ocultando o destruyendo archivos o manobrando sobre la justicia. También ignorando ciertos temas en los planes de estudio de todos los niveles educativos;

manipulando los *mass media* y distraendo com temas irrelevantes o que impactan en lo inmediato; inventando personajes mediáticos falsamente democráticos o progresistas; o directamete inventando noticias o generando confusión y sospechas sobre hechos o figuras; o haciendo prevalecer los discursos por sobre los hechos y las pruebas concretas, en suma bastardeando el conocimiento historiográfico y científico en general.

O documento do Banco Mundial, mediante “orientações” aos “países em desenvolvimento”, expressa uma ideologia que mascara as desigualdades sociais entre as nações, conduzindo a discussão para o plano individual, ou seja, o acesso ao ensino superior é uma forma de democratizar o setor e garantir a *eficiência* e a *otimização* dos recursos financeiros aplicados. As memórias que emergem das Revistas *Universidade & Sociedade* e *Estudos* explicitam o caráter conflituoso e ideológico destas, pois refletem os argumentos e posicionamentos de grupos que ocupam lugares distintos na composição social de classes.

Estabelecemos uma conexão entre o conceito de memória e o conceito de ideologia, pois entendemos que eles não são independentes, mas construídos e transmitidos utilizando uma base material. Marx (1999) apresenta a perspectiva de que, em primeiro lugar, a produção de ideias está conectada intrinsecamente à produção material dos homens e, em segundo lugar, as ideias dominantes de uma dada sociedade são a expressão das classes economicamente dominantes. Se a ideologia dominante procura solidificar seu ideário apresentando suas prerrogativas como se fossem neutras, universalmente válidas, a apropriação da memória oficial é fundamental para perpetuar essa dominação. Dessa forma, “o discurso da unidade e a apologia ao interesse comum asseguram a adesão e a aceitação maciça da ideologia dominante, inclusive, entre as classes dominadas, diretamente prejudicadas por suas determinações” (ANSARA; DANTAS, 2015, p. 9).

Se, por um lado, concordamos com Halbwachs quanto à natureza e o fundamento social das memórias, por outro, divergimos dele quanto à relação estabelecida entre história e memória. Para o autor, o interesse em escrever a história surge no momento em que os indivíduos percebem seu distanciamento temporal em relação aos acontecimentos, e na medida em que o número de testemunhas capazes de evocar os fatos se reduz. Sobre isso, o sociólogo da memória afirma “a história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social” (HALBWACHS, 2006, p. 101).

Segundo a concepção metodológica que adotamos, entendemos que história e memória, ainda que não sejam idênticas, mantêm uma relação dialética. A história é movida pela dinâmica das classes sociais em disputa, as quais constituem formas elaboradas de

memórias/ideologias sobre esse embate. Para Jelin (2012, p. 104), não há uma única maneira de relacionar história e memória:

Son múltiples niveles y tipos de relación. Sin duda, la memoria es una fuente crucial para la historia, aun (y especialmente) en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones, que plantean enigmas y preguntas abiertas a la investigación. En este sentido, la memoria funciona como un estímulo para la elaboración de la agenda de la investigación histórica. Por su parte, la historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias, y esto ayuda en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas.

Ao analisarmos a imbricação da história com a memória, utilizamos a perspectiva dos tempos múltiplos (BRAUDEL, 1965), para pensarmos que, em uma dada temporalidade, temos diversas memórias constituídas. Adotamos em nosso trabalho o tempo médio entendido como os desdobramentos da reestruturação produtiva e a consolidação das políticas públicas com viés neoliberal, e o tempo curto registrado nas reformas do ensino superior promovidas pelos governos FHC e Lula. No primeiro caso, temos o arquivamento da memória contido no documento do Banco Mundial, e, no segundo caso, materializado nos registros dos autores das revistas analisadas. Conforme ressaltamos, essas memórias são divergentes e conflituosas, daí a necessidade de historicizá-las e analisá-las em uma dada temporalidade⁵.

Utilizamos a memória como um recurso da pesquisa (MONTESPERELLI, 2004; JELIN, 2012), para o levantamento de informações, e instrumento de análise da mercantilização do ensino superior no referido período. Neste trabalho, consideramos as memórias construções ideológicas de uma dada realidade e procuramos conectar os discursos e os silenciamentos às determinações do metabolismo capitalista.

Mediante a reconstrução dessas memórias, articulada com o conceito de flexibilização, pretendemos responder a questões tais como: o que nos revelam as referidas memórias sobre a mercantilização do ensino superior? Quais os interesses de classes envolvidos nesse processo? Quais ideologias em disputa afloram nos documentos e de que maneira elas se materializam

⁵ Conforme apontou Jelin (2012, p. 99), a necessidade de contextualizar os atores e os cenários políticos são assim descritos: “La significación de los acontecimientos del pasado no se establece de una vez para siempre, para mantenerse constante e inmutable. Tampoco existe una linealidad clara y directa entre la relevancia de un acontecimiento y el paso del tiempo cronológico, en el sentido de que a medida que pasa el tiempo el acontecimiento va cayendo en el olvido histórico, para ser reemplazado por otros eventos más cercanos. La dinámica histórica de la memoria, entonces, requiere ser problematizada y estudiada. La ubicación social de los diversos actores y sus sensibilidades, la conformación del escenario político en el que están insertos, y las luchas de sentido en las que están embarcados, son algunos de los elementos que ayudan a explicar estos cambios de sentido”.

nas políticas públicas? Quais os impactos da mercantilização do ensino superior na categoria docente?

Para responder a essas questões, elencamos categorias analíticas que julgamos essenciais nesse procedimento de pesquisa, a saber: *totalidade e contradição*.

A categoria *totalidade* permitiu-nos conectar o processo de mercantilização do ensino superior a uma teia mais ampla de consolidação e reestruturação das relações capitalistas de produção, mediante análise da relação entre o singular e o universal. Tonet (2013, p. 96) destaca a relação dialética entre o todo e as partes, ainda que o todo seja essencial do ponto de vista do conhecimento. Além disso, ressalta que a noção de totalidade é marcada por contradições e mediações que determinam o movimento próprio de cada fenômeno, constituindo as suas especificidades. Nas palavras do autor:

Totalidade, portanto, como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro (TONET, 2013, p. 116).

Para Karel Kosik (1995), a perspectiva da totalidade permite ao pesquisador avançar para compreender a essência do fenômeno, superando as suas formas fetichizadas e aparentes. Em outras palavras, a totalidade concreta é um processo indivisível formado pelos seguintes momentos: a) superação da aparência do fenômeno e o conhecimento de sua objetividade; b) apreensão do caráter histórico e transitório do fenômeno e c) conhecimento do conteúdo objetivo do fenômeno (1995, p. 61). Segundo o autor, “a economia não é apenas a produção de bens materiais; é ao mesmo tempo produção das relações sociais dentro das quais esta produção se realiza” (1995, p. 191). Sua referência é Marx (1983) que, ao discutir o método da economia política, apontou o movimento de apreensão do real ao afirmar que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (1983, p. 218). O concreto apresenta-se para o pensamento em um processo de síntese, no qual “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (1983, p. 219).

Maria Ciavatta (2014, p. 194-195) menciona o caráter histórico e social da totalidade, que não deve ser associado a determinadas distorções, tais como uma aproximação semântica com o totalitarismo – seja de direita ou de esquerda – que implica um cerceamento da dignidade humana, nem à ideia de que a totalidade abarcaria a compreensão de tudo. Sobre a construção histórica do conhecimento, ressalta a autora:

Concebemos a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída. É a realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, que revela, sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas e necessárias. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo (CIAVATTA, 2014, p. 203).

A categoria *contradição*, por seu turno, refere-se à própria dinâmica do capital que, na ânsia de valorização, cria-destrói-recria condições de exploração – uma contradição centrada na relação antagônica entre capital e trabalho. Ao explicar a processualidade das contradições, Mazzucchelli (1985) verifica que o capital possui uma tendência à superprodução, de um lado, e à negação do trabalho vivo, de outro, e adianta as consequências desse metabolismo, seguindo os passos de Marx: “As contradições imanentes da produção capitalista sempre se exteriorizam e se ‘resolvem’ nas crises, para serem repostas mais adiante, já que são constitutivas desse modo de produção” (1985, p. 22). No que tange à explicação da superprodução como característica intrínseca do capitalismo, recorre a esta explanação de Marx:

A contradição, expressa em termos gerais, consiste em que, de uma parte, o regime capitalista de produção tende ao desenvolvimento absoluto das forças produtivas, prescindindo do valor e da mais-valia nele implícitos e prescindindo também das condições sociais dentro das quais se desenvolve a produção capitalista, enquanto, por outra parte, tem como objetivo a conservação do valor-capital existente e sua máxima valorização (MARX apud MAZZUCHELLI, 1985, p. 30).

Mazzucchelli ressalta que o conflito gerado pela produção desenfreada de mercadorias e a realização desses produtos na forma de valores materializam-se nas crises, e “significa ao mesmo tempo a existência de uma massa de mercadorias que não alcançou sua conversão em dinheiro, ou de uma massa de valores de uso que não se realizou como valor” (1985, p. 32). A respeito do que denomina redundância do trabalho vivo, o autor demonstra de que maneira o capital se desenvolve e nega seu fundamento, o trabalho. Com o desenvolvimento das forças produtivas, o tempo de trabalho socialmente necessário é frequentemente reduzido com vistas

à ampliação do tempo de trabalho excedente, o que “envolve uma abrupta contradição, já que o capital tende a negar a base sobre a qual se apoia a produção de valores e, portanto, a própria valorização” (1985, p. 33).

Nessa direção, atentamo-nos para as contradições que emergiram do nosso objeto de pesquisa, a mercantilização do ensino superior, uma vez que o movimento da realidade permitiu-nos aproximar esses fenômenos das determinações gerais da sociabilidade capitalista:

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

As categorias analíticas permitiram-nos um olhar crítico aos documentos utilizados na pesquisa e que nos levaram às seguintes questões: em quais circunstâncias se acirra a precarização do trabalho docente nas IES? Quais as conexões entre o produtivismo acadêmico e a dinâmica da acumulação capitalista? Quais as semelhanças e especificidades entre o controle do trabalho docente realizado nas IES e da produção em geral? O que nos revelam ou mascaram as determinações do Banco Mundial nas políticas públicas para o ensino superior? Quais as relações entre a política do Estado mínimo e as formas de financiamento estatal das IES privadas? Quais os impactos da financeirização do ensino superior e da entrada de capitais estrangeiros no setor quanto ao acesso e à ampliação dessa modalidade de ensino? Não menos importante é compreender de que forma as memórias se materializam no terreno da luta de classes, não apenas do ponto de vista concreto, efetivo, mas também, ora na construção de um discurso consensual, naturalizando os conflitos, ora na crítica efetiva aos mecanismos de dominação oficial:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto (POLLAK, 1989, p. 8)

Para tal empreitada, fizemos uma pesquisa com finalidade descritivo-analítica, de caráter qualitativo, usando as seguintes estratégias:

- a) Investigação teórica. Para essa jornada, foi imprescindível analisar a lógica capitalista e a lógica do ensino superior no Brasil contemporâneo, mediante debate com autores que aprofundaram o conhecimento sobre o tema. O material básico para essa atividade foram livros, revistas, periódicos e textos eletrônicos.
- b) Entre as técnicas de coleta de dados, elencamos a análise documental (registros, documentos e sites) para agregar informações e delimitar o problema. Os documentos centrais da pesquisa são a publicação do Banco Mundial intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), e as Revistas *Universidade & Sociedade e Estudos*. Foram selecionadas as revistas publicadas no período entre 1995 e 2010, cujas temáticas (dossiês) relatavam questões referentes à mercantilização do ensino superior e aos impactos sobre o trabalho docente. Para a análise documental, utilizamos subsídios teórico-metodológicos peculiares à tradição materialista, conforme apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), Noma, Koepsel e Chilante (2010) e Evangelista (2014). Em linhas gerais, essas autoras advogam a ideia de que é necessário compreender as mensagens contidas nos documentos, superando os aspectos mais aparentes e fenomênicos de seu conteúdo interno e apresentando estratégias para tal ação. Os textos dos organismos multilaterais sobre política educacional devem ser interpretados e correlacionados com uma literatura interdisciplinar, para que se possa abarcar o contexto social das mensagens e apreender a dimensão política que apresenta diagnósticos, prioridades e orientações aos países que incorporam tais propostas. Significativo também deve ser o cuidado para se analisar os conceitos mais evidentes e vasculhar o texto, porque o intuito é capturar os silenciamentos, o que está oculto e metamorfoseado nas diretrizes aparentemente cristalinas.

Levando em consideração que a realidade não se revela de forma imediata, não basta a simples leitura para a apreensão dos conteúdos e para a atribuição de significados aos documentos de políticas educacionais. Aparência e essência, elementos de um mesmo fenômeno, não são coincidentes e, para desvendá-los, torna-se necessário utilizar instrumentos que possibilitem o desvelamento da essência dos fenômenos. Não estamos a afirmar que, para a explicação da realidade social, não se pode ter início com o que é aparente e empírico. Estamos salientando que se fixar apenas na aparência é insuficiente para atingir a essência, para tal, deve-se buscar a relação dialética existente entre essência e fenômeno (NOMA et al., 2010, p. 67).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) enfatizam que as recomendações dos documentos dos organismos multilaterais não são prontamente assimiladas e postas em prática. Para que

sejam aplicadas, cada país ou região elabora estratégias distintas de interpretação de acordo com a realidade na qual se inserem. Logo,

tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (2005, p. 430-1).

Destacam-se a interpretação e a contextualização dos conceitos presentes nos textos, nos quais aflora a ideia fundamental que justifica toda a reforma da estrutura educacional: a perspectiva da crise. Para superá-la, apoiam-se no ideário e nas estratégias empresariais, daí a utilização de palavras como flexibilidade, gestão, parcerias, investimentos, colaboradores, recursos, monitoramento, avaliação, entre outras. Esses conceitos “evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438).

c) Para a análise dos dados foram articuladas as categorias que propiciaram uma leitura acurada dos fenômenos em questão, logo após a codificação e a interpretação dos dados, de forma a cotejar as informações colhidas com o aporte teórico. Conectamos o fenômeno da mercantilização às determinações mais gerais do capitalismo, tais como totalidade e contradição, e à realidade concreta, materializada na eficiência e democratização do acesso ao ensino superior. Subsidiou a análise a perspectiva dialética, que entende a “realidade como um todo estruturado (...) no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1995, p. 44). Dessa forma, a totalidade concreta não implica conhecer todos os aspectos da realidade social, o essencial é a clareza de que cada fenômeno está conectado à totalidade.

A tese estrutura-se em sete seções, com a seguinte disposição:

O escopo da seção I é discutir as diretrizes da reforma do Estado, realizada a partir de 1995, e sua influência sobre o ensino superior. Após apresentarmos o contexto da mundialização do capital e a centralidade do Estado como instituição fundamental para a materialização do ideário burguês, enfatizaremos os ajustes neoliberais propostos pela referida reforma – que estão em consonância com as orientações e determinações das agências multilaterais.

Na seção II trataremos da mercantilização do ensino superior, iniciando com o conceito de “mercadoria” e o *modus operandi* da sociedade capitalista de potencializar a

extração de mais-valia. Em seguida, discutiremos a mercantilização da educação utilizando três premissas, cujos desdobramentos formarão o quadro de análise de nosso capítulo: a educação como ideologia, a educação-mercadoria e a mercadoria-educação. Tal mercantilização do ensino superior ganhou novos contornos na medida em que o capital financeiro potencializou a formação de oligopólios, propiciando a fusão de grandes empresas de ensino e, finalmente, passou a investir suas ações na bolsa de valores.

Na seção III, discutiremos as questões teóricas abrangendo a relação entre memória, história e ideologia. Partimos da premissa de que a memória social não é um dado isolado da realidade, mas deve ser estudada mediante articulação com a processualidade histórica e suas contradições. Dessa forma, as memórias que emergiram dos documentos exprimiram determinadas ideologias e visões de mundo, corroborando a perspectiva de que a memória é uma conquista e um objeto de poder, ou seja, existe uma disputa entre as classes sociais para que seus ideários sejam amplamente aceitos pela sociedade. Além disso, explicitaremos a relação dialética entre história e memória, em que a última se apresenta, em linhas gerais, como registro de fatos e acontecimentos, enquanto a primeira se utiliza da memória para explicar e conferir inteligibilidade aos acontecimentos.

Na seção IV, analisaremos o documento do Banco Mundial para o ensino superior, momento em que dialogamos com ideologias que preconizam a aplicação de uma “gerência científica” nesse setor de ensino. Na sequência, investigaremos a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases, especificamente, o capítulo “Da educação superior”, no qual verificamos o caráter privatista do ensino superior e o compromisso do Estado Brasileiro para alinhar-se às determinações do Banco Mundial.

O objetivo da seção V é selecionar e analisar as memórias que emergiram dos textos da Revista *Universidade & Sociedade*, com ênfase nas políticas para o ensino superior nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Mediante relatos dos autores críticos da reforma do Estado e da mercantilização desse setor educacional, constatamos o interesse capitalista na sua expansão, avaliação e financiamento. Um destaque nessa seção é a precarização do trabalho docente. Esse elemento aparece conectado às mediações da flexibilidade dos contratos de trabalho e do produtivismo acadêmico. Verifica-se, ainda, o papel do Estado em atender os interesses do capital, uma vez que a “democratização” do acesso ao ensino superior esteve mais próxima da ideia de consumo de determinada mercadoria do que da apropriação de um bem fundamental para o desenvolvimento social.

A seção VI dedicar-se-á à seleção e análise das memórias materializadas nos textos da Revista Estudos, em que se evidencia a visão empresarial acerca das transformações do ensino superior brasileiro no período estudado. Entre os temas relacionados à mercantilização do setor, salientamos a “gestão empreendedora” das IES, que deveria superar os ditames da universidade tradicional para se transformar em uma universidade empreendedora. Ressalta-se também a relação entre empreendedorismo e trabalho docente para demonstrar que, na maneira de compreender dos empresários da educação, o professor deve possuir, além da titulação, requisitos que atendam à lógica do mercado. Esse empreendedorismo, que nada mais é do que o ajuste do ensino superior à lógica do capitalismo, fundamenta as peculiaridades do que chamamos “universidade flexível”.

Na seção VII estabeleceremos uma comparação entre as memórias distintas que afloraram no desenvolvimento desta tese. Uma vez que as memórias estão em disputa pelo consenso social, procuramos analisar o significado da flexibilização do ensino superior com base em diferentes pontos de vista da realidade expressos nas revistas. Os ecos da flexibilização, no entanto, condicionam-se a uma materialidade. Nesse sentido, fizemos uma conexão entre essas transformações e os conceitos de totalidade e contradição e constatamos o protagonismo do Estado para impulsionar a expansão do ensino superior privado, em detrimento da esfera pública.

As memórias expressas nos documentos mostram, nas diversas análises realizadas, uma forma específica de mercantilização do ensino superior, fundamentada na atuação do Estado, com maior controle e menor investimento no setor, cimentando, assim, a “universidade de ensino”, “flexível”, próxima dos interesses empresariais e distante da universidade baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão.

SEÇÃO I

2 O ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA REFORMA DO ESTADO

Para além da conceituação de Gruppi (1980), que considera as diferentes características do Estado moderno e dos Estados antigos (a plena soberania do Estado e a distinção entre Estado e sociedade civil), nossa preocupação consiste em compreender de quais maneiras o modo de produção capitalista é legitimado e impulsionado pelo Estado contemporâneo. Antes mesmo de conectar o Estado às suas múltiplas articulações, sejam elas com a economia, com a política ou as relações sociais, vale esclarecer o que entendemos por Estado e quais os desdobramentos vindouros dessa concepção por nós assumida. Consideramos um lugar comum a complexidade de fenômenos e as características atribuídas ao conceito *Estado*, e essa amplitude teórica está diretamente relacionada às distintas percepções ideológicas de seus autores sobre esse conceito. De tal sorte, a problemática do Estado é algo sempre atual e interligada aos interesses peculiares dos distintos grupos que se apropriam dessa discussão.

Não temos nesta pesquisa o escopo de descrever o desenvolvimento e as diferentes análises sobre o Estado, uma vez que o nosso foco, neste momento, é o Estado capitalista e seu *modus operandi* no mundo atual.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFINIÇÃO DE ESTADO

O conceito de Estado Contemporâneo está definido no Dicionário de Política, organizado por Bobbio et al. (1998), por noções tais como Estado de direito e Estado social, organização capitalista, o poder legal-racional, planificação, teoria marxista do Estado, entre outras. É com base na concepção materialista que ancoramos nossa reflexão:

Estado. Conceito de importância fundamental no pensamento marxista, que considera o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe. A concepção marxista clássica de Estado está expressa na famosa formulação de Marx e Engels no Manifesto Comunista: “O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia”. Embora seja mais complexa do que parece à primeira vista, esta é uma afirmação demasiado sumária e que se presta à simplificação exagerada. Apesar disto, traduz efetivamente a proposição central do marxismo com relação ao Estado (MILIBAND, 1998, p. 133).

Embora Marx não tenha desenvolvido uma teoria aprofundada sobre o Estado (GRUPPI, 1980), ao longo de sua obra encontramos inúmeras referências a esse conceito. Na “Crítica da filosofia do Direito de Hegel”, obra de 1843, aparece o diálogo com as categorias

idealistas de Hegel, como a família e a sociedade civil. Segundo Marx, o Estado é a expressão da família e da sociedade civil, e não o contrário. Nesse momento de sua trajetória intelectual, conclui que o Estado não é o ser absoluto, o resumo da vida social, consoante pretendia Hegel, mas que ainda lhe faltavam as bases materialistas que o levariam a considerar o Estado uma representação das classes economicamente dominantes.

Na obra “Ideologia alemã” (1999), o autor aponta a determinação econômica na construção da vida social e o lugar do Estado nessa estrutura ora apresentada: “O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas” (MARX, 1999, p. 35). Marx expõe, dessa forma, que a produção das ideias e suas representações estão ligadas à produção material dos indivíduos e são, em última instância, decorrências dessa materialidade: “O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo” (1999, p. 36). Já no prefácio da “Contribuição à crítica da economia política” (1983), Marx organiza uma síntese desse pensamento:

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência de que Hegel, à semelhança dos ingleses e franceses do século XVIII, compreende o conjunto pela designação de “sociedade civil”; por seu lado, a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política. (...) A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 1983, p. 24).

Seguindo os comentários de Gruppi (1980), reiteramos que, de acordo com o pensamento de Marx, a condição necessária para o aparecimento do Estado e de seu corolário é a sociedade civil. Temos ainda a determinação da base econômica, que condiciona formas políticas, como o Estado e o direito. Tal afirmativa não implica suscitar o debate acerca da relação entre estrutura e superestrutura⁶, como se esta tivesse menor importância no edifício

⁶ “Marx define a estrutura social em dois níveis. A infraestrutura, estrutura ou base, que é o *locus* onde acontecem as relações econômicas que sustentam a dinâmica de uma sociedade. O domínio da infraestrutura é

social, pois “o Estado é parte essencial na estrutura econômica, é um elemento essencial da estrutura econômica, justamente porque a garante” (GRUPPI, 1980, p. 27).

O aparato estatal possui duas funções peculiares: as funções técnico-administrativas, que se ampliam conforme aumenta a divisão do trabalho social, e a função de dominação política, ambas são típicas da sociedade de classes, que legitima o aparecimento do Estado propriamente dito⁷ (HARNECKER, 1983). Nessa perspectiva, o Estado capitalista, para além de uma suposta neutralidade em relação às questões sociais concretas, não apenas desempenha atividades distintas e complexas que garantem a exploração de uma classe sobre as demais, mas atua também na qualidade de mediador das contradições imanentes ao modo de produção capitalista.

Mediante essa nota introdutória sobre o conceito de Estado que adotamos, podemos afirmar que, se as ideias das classes dominantes são as ideias vigentes na sociedade, ocorre uma luta de classes que não é meramente ideológica, mas que se materializa nesses conflitos de interesses. Se a burguesia “cria um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX, 1997), o papel do Estado, na condição de gestor dos interesses dessa classe, é decisivo nesse processo. Se a infraestrutura social forma-se nas relações de produção, o Estado, mediador das relações econômicas, é a instituição elementar para combater as crises sistêmicas e promover a manutenção do *status quo* capitalista.

2.2 O ESTADO E SUAS MEDIAÇÕES NA ECONOMIA

Na tarefa de compreendermos o Estado como parte integrante da totalidade da vida social, é importante localizarmos o seu estágio de desenvolvimento recente, com o objetivo de vislumbrar os rumos dos ajustes do ensino universitário, no período de 1995 a 2010. Iniciamos a análise por meio do conceito de mundialização, com base nas reflexões de François Chesnais, que tinha o intuito de compreender as transformações impostas pelo capitalismo no fim do século XX.

inevitavelmente o exercício do poder próprio da sociedade burguesa. O outro nível é a superestrutura, na qual residem as estruturas jurídicas, o Estado e os aparelhos do Direito e as instâncias ideológicas, políticas, morais, etc. da sociedade” (PAULA, 2016, p. 87, nota 28).

⁷ Sobre a peculiaridade do Estado no capitalismo, Lenin diz: “Aqui aparece expressa com toda clareza a ideia fundamental do marxismo quanto à questão do papel histórico e da significação do Estado. O Estado é o produto e a manifestação do caráter irreconciliável das contradições de classe. O Estado surge no lugar, no momento e no grau em que as contradições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são irreconciliáveis” (LENIN apud HARNECKER, 1983, p. 116).

Segundo o autor, essa nova fase da acumulação de capitais expressa “o fato de que estamos em um contexto novo de liberdade quase total do capital para despregar-se e valorizar-se sem ter que continuar sofrendo as travas e limitações que tinha sido forçado a aceitar (...) depois de 1945” (CHESNAIS, 1999, p. 25). A mundialização, uma peculiaridade do imperialismo, deve ser compreendida como a síntese do capital em suas três formas: capital comercial, capital produtivo e capital financeiro, cujas extensão e internacionalização crescem continuamente. Chesnais sustenta que a mundialização está centrada no predomínio da esfera financeira, que potencializa o fetichismo das relações sociais e o parasitismo da especulação do capital fictício:

A marca rentista que caracteriza o capital envolvido na produção tem, por uma parte, numerosas interconexões entre capital “produtivo” e capital valorizado sob a forma financeira. Hoje, o grande grupo é quase sem exceção uma sociedade *holding*. Mesmo quando se costuma designar com o nome de “empresas” ou “firmas” as organizações capitalistas, de implantação e operações transnacionais, se está em presença de grupos financeiros de domínio industrial, que se distinguem ainda mais da grande massa de empresas. No quadro da mundialização financeira, o que se chama o “financiamento” dos grupos aumentou consideravelmente. São num grau ainda maior, grupos financeiros de dominação industrial, mas com diversificações nos serviços financeiros, bem como com uma atividade cada vez mais importante como operadores dos mercados de câmbio e dos mercados em que se negociam as formas mais notáveis de capital fictício, particularmente dos “produtos derivados” (CHESNAIS, 1999, p. 34).

Como consequência desse projeto imperialista, temos o crescimento ininterrupto de aquisições-fusões, as quais constituem um verdadeiro oligopólio mundial. Tais operações, decorrentes da centralização do capital, não pressupõem o aumento quantitativo do capital social, mas demonstram uma tendência de combate à queda da taxa de lucro, absorvendo outras empresas, agregando parte delas ou desfazendo-as (1999, p. 35). A conexão das esferas política e econômica também é redesenhada, a partir do fim da década de 1970. Capitaneada por americanos e ingleses, e seguida por inúmeros governos com as mais variadas nuances, a burguesia internacional passa a adotar medidas de ajuste fiscal que previam políticas de liberalização, desregulamentação e privatização.

É no domínio da moeda e das finanças, por um lado, e do emprego e das condições contratuais do trabalho, por outro, que as políticas (...) têm sido levadas mais longe e da maneira mais homogênea de um país capitalista a outro (CHESNAIS, 1999, p. 28).

O capital financeiro é “protegido” pelos Estados mais poderosos e influentes, que impõem as regras e condições das relações econômicas em todo o mundo e determinam as novas relações de poder:

Apoiados e intermediados, na Europa, pelo Reino Unido e por setores da Comissão Européia, os lobbies americanos, amparados pelos consideráveis recursos do Estado Federal, multiplicam as iniciativas no FMI, no Banco Mundial, na OCDE, no Gatt e, agora, na Organização Mundial do Comércio, para impor a conclusão do processo de desregulamentação e de liberalização comercial e financeira nos domínios que delas ainda escapam parcialmente, mas também e sobretudo para que não haja “retrocesso” no domínio-chave da flexibilização do trabalho e da desregulamentação salarial (CHESNAIS, 1997, p. 26-27).

Dessa constatação, compreendemos que, embora tenhamos países cujas políticas econômicas sejam um norte para os demais, isso não significa que estes últimos não tenham um papel importante na defesa da propriedade privada em seus respectivos territórios. Ocorre entre eles uma relação em que se observam a escala de importância e a influência de um Estado sobre o outro. Osorio (2014, p.10) confirma essa visão ao ressaltar “que é essencial para o sistema mundial capitalista operar com o exercício desigual da soberania entre centros e periferias, sendo a soberania mais plena nos centros e mais limitada e restringida nas periferias”.

Osorio (2014) fornece elementos para pensarmos o papel do Estado no cenário da mundialização do capital e explicita os fundamentos desse processo, compartilhando uma visão próxima à de Chesnais. Entre os elementos que favorecem a consolidação da mundialização, destacam-se: a) a potencialização da vocação imperialista do capitalismo; b) os avanços na comunicação e nos transportes, o que propiciou a movimentação de mercadorias e a aceleração das transações financeiras; c) a partir da década de 1970, o capital impôs uma derrota ao trabalho, afetando as condições de vida dos trabalhadores bem como o enfraquecimento de suas organizações representativas; d) a derrocada do socialismo e a abertura da China, que fizeram o capitalismo conquistar um novo campo de ação planetário. No que concerne às características da mundialização, estão presentes: a) novos contornos da reprodução do capital em relação às economias imperialistas e dependentes; b) determinado grau de radicalização do capitalismo, agudizando a polarização social interna e entre nações e regiões do sistema; c) a mundialização das crises, tanto nos países centrais quanto nos periféricos; d) um enorme crescimento e mobilidade do capital financeiro (OSORIO, 2014, p. 166-172).

No tocante à questão dos rumos do Estado em face da mundialização, o autor dialoga com dois pontos de vista em voga. O primeiro diz respeito ao possível obstáculo do Estado nacional para esse processo; o segundo, à perda da soberania nacional imposta pelo mesmo motivo.

Em relação ao primeiro debate, refuta a possibilidade de um possível empecilho do Estado-nação porque o capitalismo, tanto no velho quanto no novo modelo de acumulação, necessita do Estado para garantir a sua reprodução e expansão, graças às ações econômicas e políticas. O autor ressalta o caráter contraditório desse processo, uma vez que o capital demanda uma vocação universal, mundial, mas que se realiza graças ao balizamento de espaços-fronteiras (os Estados-nação).

Quanto à questão da soberania, que seria afetada pelo fortalecimento de instituições e/ou processos que “ultrapassam o âmbito nacional (capital financeiro, multinacionais, organismos internacionais, etc.) que deixariam os Estados indefesos para definir políticas no âmbito local e internacional” (OSORIO, 2014, p. 177), argumenta o autor que inúmeras nações formalmente independentes nunca operaram de forma soberana, em face de determinados processos econômicos sobre os quais não existe controle. Além do mais, “no capitalismo, como sistema mundial, sempre houve um exercício desigual da soberania, sendo maior nas nações imperialistas ou centrais e menor nas nações dependentes ou periféricas” (id., *ibid.*).

Em suma, na mundialização, constatamos não o enfraquecimento do Estado, mas um arranjo com diferentes nuances, a depender do poder econômico e da posição estratégica de cada nação na correlação de força internacional, que visa, mediante reformas, fortalecer ainda mais a sua importância como mediador da luta de classes⁸.

As políticas econômicas neoliberais são responsáveis por esse ajuste global a que nos referimos. O ponto de partida do neoliberalismo é a obra “O caminho da servidão”, de Friedrich Hayek, datada de 1944. No momento em que foi escrita, a crítica endereçou-se ao Estado intervencionista que, segundo o autor, atacava a liberdade política e econômica ao limitar e regular as regras do mercado. Se, nesse período, o Estado de bem-estar social, aliado ao keynesianismo, saiu triunfante na Europa, a década de 1970 apresenta sinais claros de crise de acumulação de capitais. Nesse cenário, as políticas neoliberais ganham destaque e se

⁸ “Na verdade, as mudanças em relação ao tamanho do aparato do Estado e à reorientação de suas funções levaram à formação de um Estado muito mais eficiente e adequado para os fins do grande capital local e internacional. A desregulamentação da economia gera maiores volatilidades, *o que exige maiores intervenções estatais para regulá-la*, tanto no plano nacional quanto no internacional. Por exemplo, para criar programas de governos ou regiões em crise e para enfrentar a intensificação da concorrência entre capitais” (OSORIO, 2014, p. 224).

concretizam no fim dessa década, sobretudo no Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos. Segundo Anderson (1995, p. 10), a orientação geral do modelo neoliberal consiste em “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas instituições econômicas”. Além do distanciamento entre Estado e mercado, os governos deveriam manter a estabilidade da moeda, promover reformas e ajustes fiscais e empreender um processo de privatização de empresas estatais, nos mais variados segmentos.

A reestruturação capitalista do início da década de 1980 implicou um arranjo político-econômico que vinculou o ideário neoliberal, o processo de mundialização do capital e a articulação entre o mercado e o capital financeiro. Pressupôs a potencialização das desigualdades sociais, uma vez que os Estados nacionais abriram suas portas e seus cofres para o capital especulativo, instruídos por agências internacionais, como o FMI e o Banco Mundial. Conforme mostra Pinheiro (2004), o processo de centralização e concentração de capitais consolidou-se nas megafusões de empresas, além de agudizar as relações entre os países centrais e periféricos. Em suma, esse modelo de acumulação capitalista apresenta uma nova face para os velhos artifícios burgueses do colonialismo e imperialismo:

O modelo hoje dominante exacerbou as desigualdades, a exclusão social e o desemprego em massa e alterou profundamente o mundo do trabalho, atingindo a materialidade e subjetividade dos trabalhadores. Ao tempo em que integrava a economia, fragmentava o trabalho e os trabalhadores. Tal modelo teve graves rebatimentos na esfera política e das relações de identidades sociais, desde o refluxo defensivo do movimento operário e do conjunto dos trabalhadores, da fragilização das suas organizações sociais e políticas, com impacto direto na correlação de forças favoráveis ao capital, até a intensificação do individualismo, da competitividade fraticida, do descrédito na ação coletiva, da fragilização dos laços de solidariedade e cooperação entre trabalhadores. Cresceram a insegurança e a falta de esperança entre os que vivem do trabalho. As relações de trabalho, modificadas intensamente, abriram espaços para a precarização, flexibilização e terceirização. Aprofundou-se a exploração e opressão. Assim, o processo dominante em curso também atingiu profundamente as esferas cultural e da subjetividade. Requereu e promoveu mudanças culturais e novas relações subjetivas. Estimulou, por via ideológica, a ilusão da desconexão do presente – de incertezas, instabilidades e inseguranças – do passado e do futuro (PINHEIRO, 2004, p. 96-97).

Já os impactos da adequação neoliberal no Brasil seguiram os ditames mais gerais dessa orientação política global, com algumas peculiaridades, conforme demonstra Pinheiro: a) ampliação das desigualdades sociais, mediante redução de direitos sociais; b) intensificação de transferências de recursos públicos para iniciativa privada, mediante processo de

privatizações e pagamentos de juros abusivos; c) contribuição para o aumento expressivo do desemprego, o que ocorreu graças ao baixo crescimento econômico e, concomitante, ao crescimento do trabalho informal sem proteção legal e à exploração do trabalhador; d) legitimação social e eleitoral do neoliberalismo por meio da implantação e consolidação do Plano Real, que prometia barrar a inflação e garantir a estabilidade da moeda; e) a política econômica do governo Fernando Henrique Cardoso tornou-se dependente do capital financeiro, cuja consequência foi a elevação considerável da dívida pública (2004, p. 102-105).

A mercantilização do ensino superior passa diretamente pelas opções políticas do Estado ao definir prioridades dos seus investimentos na educação. A privatização do ensino assume diversas formas, não se trata apenas de vender uma unidade estatal à iniciativa privada ou restringir os recursos destinados a tal unidade, provocando seu sucateamento⁹. Seguindo os argumentos de Gentili (1999, p. 109), a privatização na educação se realiza mediante três formas que se complementam: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total). No que tange ao item 1, trata-se de delegar gradativamente o financiamento estatal a entidades privadas. Nessa transferência de responsabilidades do Estado para o indivíduo, famílias ou empresas, constatam-se desde a cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação de universidades públicas, as parcerias público-privadas celebradas entre IES públicas e empresas particulares que financiam pesquisas, até formas mais amplas de apadrinhamento de escolas, como o programa “Amigos da Escola”¹⁰.

No item 2 reside um aspecto crucial referente à mercantilização do ensino superior, o que revela uma contradição no papel do Estado nas relações sociais. Ao lado do contingenciamento do orçamento para o ensino superior público, o Estado garante

⁹ “A crítica à reforma educacional do neoliberalismo muitas vezes acaba sendo facilmente contestada em virtude de nossa limitada compreensão da especificidade do processo privatizador nos âmbitos escolares e das suas diferenças com outras atividades onde a participação estatal é vigorosamente reduzida. Isto permite, por exemplo, que as administrações neoliberais considerem absurda qualquer acusação de que elas estão privatizando a educação simplesmente porque – segundo dizem – ‘nenhuma escola está sendo vendida’” (GENTILI, 1999, p. 107).

¹⁰ “No Brasil, a *filantropia pedagógica* parece reunir algumas das condições apropriadas para um competitivo aproveitamento por parte das corporações que agem no mercado da beneficência privada. Por um lado, a sociedade reconhece a importância e a profundidade da crise educacional e as condições de exclusão escolar na qual se encontram grandes segmentos da população. Por outro, o progressivo (e em alguns casos brutal) abandono da responsabilidade governamental neste campo, torna a filantropia empresarial uma atividade bem-vinda e valorizada pelos consumidores. Em suma, adotar uma escola pode chegar a ser um bom negócio, num país onde a discriminação convive com o cinismo de homens de negócios mais preocupados com a lucratividade da filantropia que em pagar impostos ou criar condições de trabalho que sejam social e juridicamente dignas para as grandes maiorias” (GENTILI, 1999, p. 119-120).

investimento nas empresas privadas de educação, além de isenção de impostos e de contribuições obrigatórias para as IES particulares. Sobre essa forma de atuação, Gentili cita a formação de professores privatizada no Estado do Paraná:

A privatização em jogo é, portanto, muito mais complexa e difusa que a referida nos casos anteriores. Enquanto a transferência da responsabilidade do financiamento constitui, de maneira geral, um mecanismo de delegação e abandono (o Estado se desfaz das suas funções como agente central na subsidiarização do sistema escolar, transferindo essa responsabilidade à própria comunidade ou às corporações empresariais), a privatização do fornecimento torna o Estado um agente ativo, com capacidade de controle e poder decisório quase sempre discricionário e autoritário. O governo perde assim de forma clara qualquer pretensão de tornar-se um genuíno espaço público, assumindo a fisionomia de uma verdadeira quadrilha de depredadores ocultos numa enganadora função técnica (GENTILI, 1999, p. 122-123).

Podemos dizer que o papel do Estado nesse momento de “modernização”¹¹ das relações econômicas, marcadas pelo enfraquecimento da classe trabalhadora e suas representações, pela desregulamentação de direitos sociais, pelo desemprego estrutural, entre outros elementos, é construir uma ideia de consenso social. No centro dessa discussão, o Estado incorpora a ideologia neoliberal e constrói a imagem de que a reforma é a única maneira de sair da crise estrutural e de o país voltar a crescer economicamente. Consequência disso, o neoliberalismo apresenta-se naturalizado e como única alternativa desse grande projeto de conciliação nacional. Mas, ainda que a conciliação seja “um acordo entre parceiros desiguais, entre dominantes ou donos do poder e os menos poderosos convertidos ao credo dominante”¹², esse pacto contém um ideário segundo o qual o serviço público é parasitário e responsável pelos entraves econômicos que afligiam o país, a racionalização e o enxugamento desse setor são imprescindíveis para a retomada da economia – o que significa privatização – e de forma contundente, é preciso construir uma visão de que direitos sociais, saúde e

¹¹ “Resultado lógico da própria noção da relação entre ‘Estado’ e mercado na qual a ação do ‘Estado’ aparece ‘à reboque’ do mercado, o desmonte do aparelho estatal brasileiro aparece no discurso governamental identificado com a modernidade, que tem nos requisitos do mercado seu fator dinâmico. Assim, a estrutura estatal dotada de alta capacidade de intervenção na economia construída a partir da era Vargas passa a ser identificada como estrutura anacrônica e dispendiosa, constituindo-se num entrave para a integração competitiva ao mercado mundial e ameaça à estabilidade econômica” (MATOS, 2006, p. 229).

¹² Marrach (1996, p. 14) destaca a conciliação e o consenso como grandes marcas do período das reformas no Estado brasileiro: “A modernização em curso pretende reformar o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo, desenvolver a economia, fazer uma reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional, por meio do consenso ideológico, pois temos um presidente democraticamente eleito, que tem o respeito da esquerda, devido ao seu passado político e intelectual, e o respaldo da direita, devido à conciliação da social-democracia com o neoliberalismo. A conciliação assume uma face progressista, a de estar com a história – no caso, com o processo de globalização e a consequente inserção do Brasil na ‘nova ordem mundial’ -, ao mesmo tempo que reage à atuação do Estado na política social”.

educação, por exemplo, devem ser vistos como prestação de serviços, transformando o cidadão em consumidor.

Essa é a configuração de um Estado supostamente mínimo, enfraquecido, que compactua com diversas frações da burguesia para manter a hegemonia do grande capital que circula livremente pelo país. A reforma do Estado foi a roupagem utilizada por essas classes dominantes para aplicar suas estratégias de manutenção do poder, cuja finalidade é propor a mundialização de capitais, regida pelo FMI e pelo Banco Mundial.

2.3 OS AJUSTES BRASILEIROS À MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: A REFORMA DO ESTADO

A reforma do Estado¹³ brasileiro, em curso a partir de 1995, tem por base o documento “A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle”. Para seu idealizador, Bresser-Pereira (1997), então ministro da administração federal e da Reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma é a solução para o país sair da crise engendrada pelas políticas públicas que privilegiaram o mercado o único regulador da economia. O autor defende a consolidação do Estado social liberal e sustenta a tese de que este deve primar pela recuperação da poupança pública, pela superação da crise fiscal, pela reorganização das suas áreas de atuação e implantar uma administração pública gerencial para substituir a administração burocrática.

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (PEREIRA, 1997, p. 7).

No que concerne à delimitação do Estado, Bresser-Pereira destaca os conceitos de privatização, publicização e terceirização. A aplicabilidade desses termos está relacionada a três áreas de atuação do Estado: a) as atividades exclusivas do Estado; b) os serviços sociais e

¹³ “O termo reforma do Estado foi utilizado estrategicamente pelo pensamento conservador para ocultar as reais mudanças necessárias, que se circunscreviam às relações entre as classes sociais. Forjando o discurso da ineficiência, da burocracia excessiva, da corrupção naturalizada, e da desqualificação de tudo o que era estatal (ou público, num sentido oposto ao que é juridicamente privado), a ‘reforma’ objetivava alterar as formas pelas quais o aparato estatal funcionava como mediador das relações de classe. Eis porque se caracterizou muito mais como contrarreforma, em benefício do capital, fazendo regredir conquistas históricas dos trabalhadores, incidindo sobre os direitos ligados direta e indiretamente ao trabalho (reforma da previdência, dos direitos trabalhistas, dos estatutos dos servidores públicos, reformas na saúde e educação pública etc.)” (MINTO, 2014, p. 279, nota 13).

científicos do Estado; e c) a produção de bens e serviços para o mercado. Em relação ao primeiro item, declara que tais atividades estão relacionadas com a garantia de estabilidade da moeda e do sistema financeiro. Nesse caso, a reforma não incidirá sobre tais esferas. No tocante ao item c, relacionado ao campo da siderurgia, petroquímica, telecomunicações, energia elétrica etc., verifica o autor, é uma área a ser dominada pela iniciativa privada. Entretanto, ao longo do século XX, o Estado foi protagonista nesse setor por dois motivos: primeiro, por se tratar de ramos cujos investimentos eram grandiosos demais para a iniciativa privada; segundo, por representarem “setores monopolistas que poderiam ser autofinanciados a partir dos elevados lucros que poderiam ser realizados” (1997, p. 24). Com a crise fiscal dos anos 1980, a privatização foi a resposta do Estado para reduzir a sua dívida. Observa o então ministro que a atividade empresarial é mais eficiente quando controlada pelo mercado, além da dificuldade do Estado para conciliar duas prerrogativas, a função empresarial de auferir lucros e distribuir renda. Finalmente, chegamos às atividades da área social e científica, que não são exclusivas do Estado. O autor cita as escolas, as universidades, hospitais, museus e, logo após, traz a seguinte referência:

Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública – sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados.

Nestes termos não há razão para que estas atividades permaneçam dentro do Estado, sejam monopólio estatal. Mas também não se justifica que sejam privadas – ou seja, voltadas para o lucro e o consumo privado – já que são, frequentemente, atividades fortemente subsidiadas pelo Estado, além de contarem com doações voluntárias da sociedade. Por isso a reforma do Estado nesta área não implica em privatização mas em “publicização” – ou seja, em transferência para o setor público não-estatal. A palavra “publicização” foi criada para distinguir este processo de reforma do de privatização (PEREIRA, 1997, p. 25).

A redefinição do papel do Estado significa que este deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passa a se concentrar na esfera da promoção e regulação desse desenvolvimento. O campo público não estatal contempla essa perspectiva ao entender que

a propriedade pública se subdivide em estatal e não-estatal (...) e segundo, as instituições de direito privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas, mas sim públicas não-estatais (PEREIRA, 1997, p. 26).

Exemplos dessa modalidade são as entidades do terceiro setor, entidades sem fins lucrativos, organizações não governamentais etc. Além da privatização e da publicização, Bresser-Pereira indica a terceirização, modelo a ser implantado pelo Estado na contratação de funcionários nas áreas ditas auxiliares, tais como limpeza, vigilância, transporte, processamento de dados etc. Mediante licitação pública “esses serviços, que são serviços de mercado, passam a ser realizados competitivamente, com substancial economia para o tesouro” (1997, p. 29). Em suma, a flexibilização engendrada pelo Estado também reordena sua própria estrutura. Denominada agora de administração pública gerencial, assim se caracteriza:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios de confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada (BRASIL, 1995, p. 17).

Esse cenário nos leva a pensar na amplitude do projeto neoliberal¹⁴, não somente no que diz respeito às condições concretas de trabalho nas últimas décadas, mas também ao papel do Estado como gestor/propulsor das medidas adotadas para contornar as crises iminentes ao capitalismo. Entre essas medidas, a estabilidade da moeda possui destaque em todas as economias. Desde a abertura democrática, o Brasil assistiu a inúmeros planos econômicos que não obtiveram êxito, todos constituídos no intuito de restabelecer o crescimento econômico do país e barrar a inflação. José Sarney (1985-1989), que assumiu a presidência após a morte de Tancredo Neves, apresentou o Plano Cruzado (1986), o Plano Bresser (1987) e o Plano Verão (1989). Apesar das especificidades de cada um, Paula (2016, p. 216) apresenta os efeitos concretos dessas medidas e o pouco impacto dos rendimentos do trabalho sobre o poder aquisitivo:

¹⁴ “(...) (o) neoliberalismo aparece como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores. Isto acontece porque essa vitória neoliberal se dá logo após uma época em que as políticas públicas e a luta dos trabalhadores conseguiram em conjunto construir uma das obras institucionais que eu reputaria das mais complexas e impressionantes que a humanidade conseguiu montar, e que foi o chamado *welfare state*. E, portanto, é contra esta obra, sobretudo, que hoje se insurge o fundamentalismo liberal. E é ao projeto de desmonte desta obra igualitária que os neoliberais conseguiram transformar na grande bandeira das ‘reformas’ das quais se fala indiferenciadamente em toda a América Latina, como se elas fossem o ‘abre-te sésamo’ da felicidade ou de um ‘novo modelo de desenvolvimento’” (FIORI, 1998, p. 215).

Salvo os momentos imediatos de sua implantação, nos demais, não apresentaram mudanças permanentes na relação entre a distribuição da renda e a capacidade de consumo. Ademais, deixaram como seqüela perverso agravamento na concentração de renda.

Com o esfacelamento da credibilidade do governo Sarney, as frações à direita da política nacional se articulam em torno do nome de Collor de Melo que, com o mote de “caçador de marajás”, vence as eleições de 1989 e lança o Plano Collor. No entanto, em 1992, com pouco mais de dois anos de governo, medidas políticas e um desacordo com os blocos de manutenção do poder conduziram-no ao *impeachment*. Assume a presidência seu vice, Itamar Franco, que, em 1994, lança o Plano Real¹⁵, capitaneado pelo então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. Pinheiro analisa que a chegada de FHC ao poder ocorre sob o lastro da estabilidade econômica, sustentada por uma aliança conservadora de centro-direita, pronta para reciclar um novo projeto hegemônico de dominação:

Essa nova manobra e reciclagem concluiu-se com a implementação, de forma mais acabada e estruturada, do projeto neoliberal e dos ajustes econômicos no Brasil, receitados pelo ‘Consenso de Washington’ e supervisionados pelo FMI (2004, p. 110).

Se, num primeiro momento, o Plano Real obteve êxito ao controlar a inflação, posteriormente, vêm à tona os reflexos dessa orientação econômica centrada na política de juros altos, como a queda do investimento produtivo, o endividamento crescente das empresas, o aumento do desemprego e cortes no atendimento do serviço público (BEHRING, 2001). Segundo essa pesquisadora, um balanço do primeiro mandato de FHC assim se traduz:

A leitura dos relatórios de 1995, 1996, 1997 e 1998 – análises cuidadosas das contas públicas que foram aprovadas com ressalvas e várias recomendações – revela também o quanto o Estado brasileiro é privatizado, clientelista e patrimonialista, ou seja, mostra aspectos de nossa cultura política, bem como o quanto os preceitos constitucionais de 1988 em matéria orçamentária vem sendo sistematicamente desrespeitados. Nos relatórios aparece um outro indicador interessante e revelador do projeto político

¹⁵ “O Plano Real, lançado em julho de 1994, buscou os mesmos macro-objetivos dos anteriores, com estratégias semelhantes, como a contenção dos gastos públicos, privatização das estatais, controle de demanda por meio da elevação dos juros e pressão sobre os preços pela facilitação das importações. A diferença é que não congelou os preços nem salários e, além disso, a transição para a desvalorização da moeda foi gradativa, com a adoção provisória das Unidades Reais de Valor (URV), que propunham o acompanhamento equiparado da moeda nacional ao dólar norte-americano. A medida agradou os altos estratos da sociedade brasileira, mas também à classe trabalhadora, que viu seu poder aquisitivo crescer em conformidade ao aumento dos preços, uma vez que o padrão de sociabilidade burguesa se parametriza crescentemente pelo consumo. Essa seria a primeira medida para a criação da *ilusão da estabilidade*, base do governo e instrumento de coerção ideopolítica que garantiria a eleição de FHC para a presidência, em sucessão a Itamar Franco, em janeiro de 1995, e sua reeleição no primeiro turno, em 1998” (PAULA, 2016, p. 217-218).

econômico em curso: a única área em que houve um bom desempenho da relação entre o que foi planejado na revisão do Plano Plurianual pós-*impeachment* e o que realmente aconteceu foi a de modernização da produção, como um efeito da redução de custos (renúncia fiscal? Perda de direitos sociais? Arrocho salarial estimulado pelo e dentro do próprio setor público?) e melhoria dos procedimentos operacionais das empresas, diga-se, reestruturação produtiva. Nos demais setores estratégicos, o desempenho foi fraco, sobretudo no denominado como Equalização de Oportunidades e Crescimento Econômico com Distribuição de Renda. Essa análise leva à conclusão de que o governo brasileiro está extremamente afinado com o coro do neoliberalismo, desencadeando um ajustamento passivo e a qualquer custo, em forte sintonia com as orientações das agências supranacionais (BEHRING, 2001, p. 122).

O próprio Bresser-Pereira apresenta, em sua clássica obra “Desenvolvimento e crise no Brasil” (2003), edição atualizada, alguns limites da reforma empreendida por aquele governo. Após tecer elogios à credibilidade do governante e às suas medidas modernizadoras realizadas em diversos segmentos sociais, revela que o governo deixou a desejar no aspecto gerencial, já que não contornou as crises econômicas amparadas pelo FMI, à custa do aumento exponencial da dívida externa.

Mais do que isso, além de não estabilizar macroeconomicamente o país, “deixou uma herança pesada para o futuro governo em termos de altas dívidas – interna, ou do Estado, e externa, ou do país – e de altos déficits – público, ou do Estado, e externo, ou da nação” (2003, p. 336). De forma incisiva, explica que o equívoco da equipe econômica naquele momento foi não priorizar a estabilidade das contas externas e atender às determinações do que nomeia “Segundo Consenso de Washington”, que significou a retomada do crescimento recorrendo à poupança externa:

O Segundo Consenso de Washington é a dimensão verdadeiramente internacional do primeiro. Ao invés de dizer o que os países em desenvolvimento deveriam fazer para ajustar ou estabilizar suas economias, veio dizer o que devem fazer para crescer, para se desenvolver. A receita era simples: bastaria completar o ajuste fiscal e empreender as reformas neoliberais, e, em função deste bom comportamento, usar a poupança externa em um quadro de total abertura financeira. Ao invés do “desenvolvimento *cum* dívida” dos anos 1970, teríamos agora o “desenvolvimento *cum* poupança externa”. Para obter esta poupança era necessário completar as reformas orientadas para o mercado com a abertura financeira (PEREIRA, 2003, p. 347).

As consequências da adesão brasileira a esse modelo econômico são um maior endividamento do país e a aplicação de reformas direcionadas ao mercado, com o apoio das agências financeiras internacionais. Em seus discursos, o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso explicitava a orientação econômica voltada para o mercado, sobretudo no

intuito de acalmar os ânimos dos investidores em períodos de acirramento das crises. Em uma mensagem à nação, em 15 de janeiro de 1999, ele adverte:

A alteração na taxa de câmbio afasta a desconfiança em relação à economia e cria as condições para, num segundo momento, baixar as taxas de juros. Mas isto só será possível se completarmos, rapidamente, o ajuste fiscal. Mais do que nunca, o combate ao déficit é fundamental. Só o cumprimento das metas fiscais permitirá ampliar a confiança na economia e superar a instabilidade em que temos vivido.

Conto com o Congresso Nacional para isto.

Cumpriremos, rigorosamente, nossos compromissos internacionais e o programa apresentado às instituições financeiras, porque o apoio internacional é, também, essencial para a consolidação da confiança (CARDOSO, apud MATOS, 2006, p. 228).

Na análise de Matos (2006, p. 231), o discurso econômico e a reforma do Estado empreendidos por esse governo demonstram a preponderância do mercado sobre as relações internacionais, uma vez que “dita as condições para a inexorável integração à economia global, onde o Estado tem como papel fundamental adaptar a sociedade às suas exigências”. O compromisso com as agências financeiras é consolidado e enaltecido pelo governo que, orgulhoso e eufórico, apresentava à comunidade os empréstimos do FMI como sinal de credibilidade – o que outrora seria sintoma de fracasso da política econômica e de dependência do capital estrangeiro.

De qualquer sorte, o Brasil chega ao fim da década de 1990 mergulhado em uma crise econômica e social. As reformas neoliberais compuseram um cenário de desemprego, precarização do trabalho e arrocho salarial. O desgaste do governo FHC foi atrelado ao aumento da criminalidade, à crise da saúde e da educação e ao escândalo com o direcionamento do dinheiro das privatizações. O livre trânsito do capital financeiro contribuiu para o aumento do desemprego, à medida que prescindia do trabalhador no setor produtivo. Atacou-se a proteção social e negligenciou-se a CLT em função das novas necessidades de acumulação de capitais. Para Pinheiro (2004), o segundo mandato de Fernando Henrique sofre um abalo por conta dessas crises, do aumento da dependência do capital estrangeiro e dos baixos índices de crescimento. O governo não consegue emplacar seu candidato nas eleições de 2002, e a esquerda assume o poder com Lula, momento em que o Partido dos Trabalhadores faz uma ampla aliança por um projeto de centro. Em linhas gerais, não ocorre uma ruptura com o modelo de gestão anterior:

As condições objetivas e subjetivas possibilitaram outro caminhar, outra posição política. Pelo menos no primeiro ano, o governo Lula teve apoio do

FMI, Banco Mundial e do grande capital nacional e internacional. Cumpriu até então a agenda neoliberal (PINHEIRO, 2004, p. 115).

Arcary (2008) traz algumas reflexões sobre essa suposta continuidade do governo Lula no que tange à mundialização do capital, além de discutir o tom das políticas conciliadoras da esquerda brasileira¹⁶. Segundo ele, o evidente crescimento do PT, da CUT e da UNE, bem como da liderança de Lula à frente de representativa parcela da classe trabalhadora, está diretamente relacionado aos movimentos da luta de classes por eles condicionados:

Foi a história do sucesso da estratégia que Rosa Luxemburgo criticou como o método alemão: a acumulação de forças na oposição ao governo, sem ser oposição ao regime de dominação, unindo a pressão das posições dos sindicatos e movimentos sociais, à oposição institucional do parlamento (ARCARY, 2008, p. 153).

Se a vitória de Lula, em 2002, vinculou-se ao fortalecimento dos movimentos sociais e à insatisfação popular com o projeto do PSDB, em 2007, sua reeleição esteve amparada por um período de crescimento econômico, manutenção da inflação baixa e ampliação de políticas sociais, como o Programa Bolsa Família. Podemos constatar que as reformas de ordem neoliberal seguiram seu rumo no governo Lula, com destaque para o ano de 2005, quando se fortalece um programa neoconservador que privilegia a austeridade fiscal, consolidado por uma política de juros altos. Apesar de analistas se referirem a esse governo como um momento de transição do neoliberalismo para o neodesenvolvimentismo, as políticas e as diretrizes econômicas não conseguem demonstrar essa guinada¹⁷ (PAULA, 2016).

As orientações e a incorporação dos conceitos reformistas neoliberais são expostas já na “Carta ao povo brasileiro” (2002), em que Lula, então candidato à presidência da república, apresenta novamente a ideia de “pacto social”, no intuito de garantir o crescimento econômico e a estabilidade financeira do país. Nesse documento, que sinaliza certa

¹⁶ Pinheiro destaca que a crise pela qual atravessou a esquerda brasileira e a chegada do PT ao poder contribuiu para essa situação: “O deslocamento de muitos segmentos de esquerda em direção ao centro e à direita e a adaptação a importantes componentes da nova ordem dominante, principalmente quando da ocupação do poder, a pequena renovação de lideranças sociais e políticas, muitas das quais percorrendo o caminho, como se hierárquico e inevitável fosse, das assessorias parlamentares, de ocupação de cargos ou funções em instâncias da burocracia estatal, de candidaturas parlamentares, e a excessiva institucionalização, especialmente a parlamentarização, dos partidos de esquerda promoveram um grande vazio no campo das lutas dos trabalhadores, principalmente quanto à necessidade do trabalho permanente de organização, educação política, de discussões e reflexões coletivas nas bases sociais. Se as organizações sociais e políticas dos trabalhadores não conseguirem responder devidamente às expectativas, esperanças, aspirações e necessidades sociais das massas populares e trabalhadoras, abrirão espaços, em tão profunda crise social, para o ressurgimento da direita, como vem ocorrendo em países da Europa e nos Estados Unidos” (PINHEIRO, 2004, p. 115-116).

¹⁷ “Ao contrário, os programas e discursos evidenciavam muito mais a habilidade do grupo postulante ao governo e, posteriormente nele, em ‘harmonizar’ as fissuras do bloco no poder ao mesmo tempo que o amplia internamente (com novas frações da classe dominante) e externamente (trazendo novos atores para se relacionar com ele, por exemplo, os fundos de pensão e lideranças sindicais)” (PAULA, 2016, p. 304).

tranquilidade em relação aos investimentos estrangeiros e aos mercados internacionais, incluem-se expressões como “respeito aos contratos e obrigações do país”, “compromisso histórico com o combate à inflação”, “vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle”, entre outras. Tais elementos posteriormente se confirmam na prática por meio de um alinhamento com os interesses do grande capital:

O fato é que as inflexões políticas, institucionais, partidárias, ideológicas, culturais e econômicas ocorridas no governo Lula, ao manter o essencial – e por isso mesmo, estruturante e estrutural – do neoliberalismo, acaba por transformar qualquer mudança que queira em acessório institucional e político. Sem mexer no núcleo, as mudanças na membrana tendem a reforçar este núcleo ainda que possa rearranjar o lugar e o espaço de algumas células em seu interior. E, isto no Brasil tem sido feito de um modo engenhosamente peculiar. Em outros termos, por mais que os momentos de síntese histórica do desenvolvimentismo brasileiro possam distinguir-se entre si por particularidades conjunturais ou mesmo por medidas *sui generis* que possam torná-los únicos no trajeto histórico, a estrutura essencial das medidas permanece e, assim, favorecem a lógica do desenvolvimento capitalista e do conceito conservador de desenvolvimentismo (PAULA, 2016, p. 279).

Ao apresentarmos o contexto político-econômico da reforma do Estado, estamos preocupados em analisar os seus reflexos nas mudanças do ensino superior, uma vez que a suposta flexibilização do Estado demandou também uma “universidade flexível”. A limitação dos recursos estatais para a área social implica não apenas a redução orçamentária das IES públicas, mas também um novo metabolismo entre ensino superior e mercado. A universidade centrada no tripé ensino-pesquisa-extensão vai sendo forçada a abrir mão de sua autonomia para se submeter, não de forma acrílica ou linear, às determinações específicas da livre concorrência, mas para, gradualmente, ajustar-se aos interesses dominantes do mercado de trabalho.

São estreitas as conexões das alterações econômicas e políticas que afetam o mundo do trabalho e suas interfaces com a dinâmica da realidade universitária brasileira. Tanto nos países centrais quanto nos periféricos, a ciência se torna uma força produtiva, e, como tal, objetivada nas mercadorias. Esse processo é extensivo às atividades acadêmicas, que sofrem o empuxo da mercantilização da produção e da difusão do conhecimento, bem como a descaracterização de uma instituição autônoma e organizadora de cultura:

À medida que a mercantilização avança, mina e destrói a configuração histórica da universidade, com sua forma de vida, sua própria sociabilidade, seu sentido e significado (...). Rompe-se, na atualidade, a configuração histórica da universidade nos seus parâmetros público, autônomo, democrático, de interdependência intelectual e de massa crítica. Porém, a tragédia que ameaça a universidade assenta-se, também, no fato de que a

mercantilização das práticas acadêmicas e, como consequência, a reestruturação do trabalho universitário, são incompatíveis com exigências próprias da elaboração e difusão democrática do conhecimento, entre elas a liberdade intelectual, a capacidade crítica, a autonomia, as incertezas da pesquisa básica, o tempo próprio da investigação que se contrapõe ao da eficiência empresarial, a profundidade, extensão e consistência da reflexão e da elaboração de conhecimento que precisam mergulhar na história do conhecimento, dialogar com a dinâmica social e diferentes teorias e experiências e proceder à análise de conjunto (PINHEIRO, 2004, p. 124).

Conforme mostramos na questão do Estado e suas mediações na economia, a reconfiguração político-econômica chamada de mundialização do capital implica uma força financeiro-ideológica que faz todas as instâncias da sociedade se curvarem às determinações do mercado. Nesse contexto, agências como o BM vislumbram no ensino superior uma forma de saída da crise, à medida que seu fortalecimento aumentaria o nível de escolarização, supostamente gerando mais empregos e melhores salários, além da objetivação da educação universitária tal qual uma mercadoria, potencializando os lucros do setor.

Em suma, o Estado brasileiro promoveu a estabilidade financeira com o Plano Real, garantiu um ajuste econômico com a Lei de Responsabilidade Fiscal e, sob a alcunha de Estado mínimo, promoveu a desregulamentação de setores outrora organizados por ele. Segundo Waismann e Corsetti (2015, p. 124), esse reordenamento é orientado pelas agências multilaterais, cujas “orientações e ações mediadoras são seguidas por compartilhamento de visão de mundo das elites locais com as elites dos países (ditos) desenvolvidos, por meio de uma intervenção consentida”.

Antes de analisarmos pontualmente a influência do Banco Mundial nas políticas públicas para o ensino superior, vamos tratar, a seguir, do conceito de mercantilização e suas especificidades no ensino superior. Dessa forma, pretendemos demonstrar de que modo as propostas da agência afinam-se com as determinações gerais da acumulação capitalista.

SEÇÃO II

3 OS RUMOS DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O processo de mercantilização a que nos referimos nesta tese não é prerrogativa exclusiva do ensino superior. Como apontamos anteriormente, trata-se de um fenômeno diretamente relacionado com as transformações político-econômicas, iniciado nas últimas décadas do século XX, cujo escopo foi a reestruturação produtiva do capital. Nesse sentido, o papel do Estado foi crucial para a construção de um aparato jurídico-ideológico que efetivasse as reformas necessárias para os ajustes do capital e, conseqüentemente, potencializasse seus lucros.

Empiricamente, constatamos medidas como privatizações e desregulamentação dos mercados, uma ofensiva contra o trabalhador nos diversos setores da economia. No entanto, o fundamento teórico dessas transformações reside na tendência de generalização das mercadorias, na mercantilização cada vez mais ampla de setores outrora alheios à sanha capitalista e no seu caráter contraditório de redução da taxa de lucro em determinados ciclos econômicos, cujas marcas evidentes são as crises de acumulação¹⁸. Abrimos o capítulo discutindo as peculiaridades da mercadoria, sua tendência generalizante, bem como os mecanismos por meio dos quais o metabolismo capitalista potencializa seus lucros – aliando divisão do trabalho com incremento tecnológico. Em seguida, os impactos da mercantilização do ensino superior serão o alvo de nossa análise.

3.1 A GENERALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE MERCADORIAS NA SOCIEDADE CAPITALISTA

No primeiro capítulo de *O capital*, Marx (1982a) declara que a mercadoria é um objeto externo, uma coisa que satisfaz seus proprietários, uma necessidade humana qualquer. Toda coisa útil deve ser considerada sob um duplo aspecto: a qualidade e a quantidade. É a utilidade de uma coisa que lhe confere valor de uso (1982a, p. 45). Ao mesmo tempo que a mercadoria encerra um valor de uso, também se apresenta como valor: “O valor de troca aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço” (1982a, p. 46). Verifica o autor que, em primeiro

¹⁸ Sobre essas particularidades da produção capitalista e sobretudo a centralidade da mercadoria nesse modo de produção, Marx nos ensina: “A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países (...) Em lugar das velhas necessidades, satisfeitas pela produção nacional, surgem necessidades novas, que para serem satisfeitas exigem os produtos das terras e dos climas mais distantes. Em lugar da antiga auto suficiência e do antigo isolamento local e nacional, desenvolve-se em todas as direções um intercâmbio universal, uma universal interdependência entre as nações” (MARX, 1997, p. 69-70).

lugar, os valores de troca (válidos para a mesma mercadoria), exprimem a mesma grandeza; em segundo, por trás de um valor de troca deve existir um conteúdo de que ele é a expressão: qualquer que seja a relação de troca, podemos sempre representá-la por uma igualdade. Essa igualdade, a qual promove a unidade entre os variados produtos disponíveis no mercado, é o trabalho humano:

Consideremos agora o resíduo dos produtos do trabalho. Não restou deles a não ser a mesma objetividade fantasmagórica, uma simples gelatina de trabalho humano indiferenciado, isto é, do dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida. O que essas coisas ainda representam é apenas que em sua produção foi despendida força de trabalho humano, foi acumulado trabalho humano. Como cristalizações dessa substância social comum a todas elas, são elas valores – valores mercantis (MARX, 1982a, p. 47).

Marx afirma, portanto, que determinada mercadoria possui um valor porque nela está cristalizado um trabalho humano abstrato. Ao responder à pergunta sobre o que determina a grandeza desse valor, explica que é o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria que lhe confere o valor. Assim, o tempo de trabalho socialmente necessário não é senão o tempo de trabalho exigido para se produzir um valor de uso nas condições normais dessa produção, sendo o trabalho feito em uma média social de habilidade e de intensidade (1982a, p. 48).

Em seguida, o autor apresenta a influência do desenvolvimento das forças produtivas na consubstanciação do valor da mercadoria. Este último não mudaria se o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção não variasse. No entanto, a produtividade do trabalho está intimamente relacionada “ao nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (id., *ibid.*). Em geral a regra é esta: quanto maior a força produtiva de trabalho e menor o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um produto, menor a quantidade de trabalho aí cristalizada e, conseqüentemente, menor o seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva de trabalho e mais extenso o tempo de trabalho socialmente necessário à produção da mercadoria, maior o seu valor.

No tocante às determinações da mercadoria na sociedade capitalista desenvolvida, Marx (s/d, p. 141) afiança, no chamado Capítulo VI (inédito), diferentemente das formações pré-burguesas, “a mercadoria nela surge como condição de existência e pressuposto elementar do capital e simultaneamente como resultado imediato do modo de produção capitalista”. Dito

de outra forma, a mercadoria é o ponto de partida do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que sua forma se universaliza para que todo produto adquira características elementares. Dessa maneira, a compra e a venda de mercadorias não se restringem aos excedentes da produção: “são as próprias condições de produção, na sua diversidade e na sua generalidade, que se transformam em *mercadorias*, que passam da circulação para o processo de produção” (s/d., p. 142). Em seguida, destaca Marx:

A mercadoria, como forma universalmente necessária do produto, como peculiaridade específica do modo capitalista de produção revela-se de forma exemplar na produção em grande escala promovida pelo desenvolvimento da produção capitalista, na unilateralidade e na massividade do produto; tudo isto impõe ao produto um caráter social e estreitamente ligado às relações sociais, ao passo que, pelo contrário, faz com que a sua relação direta como valor de uso com a satisfação das necessidades do produtor apareça como algo inteiramente fortuito, indiferente e não essencial. Esse produto massivo terá que realizar-se como valor de troca, sofrer a metamorfose da mercadoria não só como uma necessidade para a subsistência do produtor que produz como capitalista, mas também como necessidade para a renovação e continuidade do próprio processo. O produto, por consequência, cai também na esfera do comércio. Quem o compra não é o consumidor direto, mas o comerciante que faz da metamorfose de mercadoria o seu próprio negócio. Finalmente, o produto desenvolve o seu caráter como mercadoria – e com isso seu caráter como valor de troca – ao multiplicarem-se incessantemente as diversas esferas da produção e, portanto, a esfera da permutabilidade do produto (s/d, p. 145).

A generalização da produção capitalista de mercadorias engendra uma especificidade no que tange à sua relação com seus produtores. A metafísica da mercadoria não está no seu valor de uso. Nessa qualidade, ela atende a determinadas necessidades dos homens, sejam elas emanadas “do estômago ou da fantasia”. O “caráter enigmático” da mercadoria surge no instante em que a relação entre os produtores assume a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos (MARX, 1982a, p. 71).

O fetiche da mercadoria preconiza uma forma de alienação social, ou seja, os homens se relacionam não como produtores, mas na condição de portadores de mercadorias, personificando o capital. Sobre essa mistificação, consideramos elucidativa uma passagem de Jacob Gorender (1982, p. XXXVII), na apresentação d’O Capital:

Por conseguinte, a teoria marxiana conduz à desmistificação do fetichismo da mercadoria e do capital. Desvenda-se o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam. Durante o processo de produção, a mercadoria ainda é matéria que o produtor domina e transforma em objeto útil. Uma vez posta à venda no processo de circulação, a situação se inverte: o objeto domina o produtor. O criador perde o controle sobre sua criação e o destino dele passa a depender do movimento das coisas, que assumem poderes enigmáticos. Enquanto as coisas são animizadas e personificadas, o produtor se coisifica. Os homens vivem, então, num mundo de mercadorias, um mundo de fetiches. Mas o fetichismo da mercadoria se prolonga e amplifica no fetichismo do capital.

Entendemos que o capital se apresenta, antes de tudo, como uma relação social, centrada na produção de mercadorias, que impõe aos seus produtores o *modus operandi* do capitalismo¹⁹. Como consequência dessa materialidade, Beluzzo (1987, p. 11) explica que o produtor individual só existe na condição de produtor de valor de troca, o que, por si, já demonstra a coerção da produção capitalista sobre o indivíduo:

A atividade particular de cada produtor só adquire sentido quando sancionada pela forma geral do valor de troca, isto é, pelo dinheiro. A mercadoria só se confirma como *valor* no momento em que se transforma em mercadoria geral, em dinheiro. E o trabalho concreto de cada um só é validado como trabalho social quando seu produto é acolhido pelo dinheiro como representante do trabalho em geral.

Ressaltemos o duplo aspecto da produção capitalista: de um lado, é processo de trabalho, transformação de matérias-primas em valores de uso; de outro, é processo de valorização, que cria valor, um excedente da produção, ou seja, mais-valia. Assim como a mercadoria apresenta-se como unidade de valor de uso e de valor de troca, o processo de produção é a cristalização do processo de trabalho e do processo de valorização. Todavia, o processo de trabalho é uma condição necessária para o processo de valorização, por meio do qual se extrai a mais-valia, isto é, o trabalho não remunerado. Durante o processo de trabalho, os homens utilizam-se de meios de produção para a realização da mercadoria. Do ponto de

¹⁹ “As mercadorias não podem por si mesmas ir ao mercado e se trocar. Devemos, portanto, voltar a vista para seus guardiões, os possuidores de mercadorias. As mercadorias são coisas e, conseqüentemente, não opõem resistência ao homem (...) Para que essas coisas se refiram umas às outras como mercadorias, é necessário que seus guardiões se relacionem entre si como pessoas, cuja vontade reside nessas coisas, de tal modo que um, somente de acordo com a vontade do outro, portanto cada um apenas mediante um ato de vontade comum a ambos, se aproprie da mercadoria alheia enquanto aliena a própria. Eles devem, portanto, reconhecer-se reciprocamente como proprietários privados. Essa relação jurídica, cuja forma é o contrato, desenvolvida legalmente ou não, é uma relação de vontade, em que se reflete a relação econômica (...) As pessoas aqui só existem, reciprocamente, como representantes de mercadorias e, por isso, como possuidores de mercadorias” (MARX, 1982a, p. 79-80).

vista do processo de valorização, são os meios de produção que se utilizam dos operários para realizarem não apenas mercadorias, mas sim valor²⁰.

O trabalhador, despojado de qualquer meio de produção, não produz com o fito de desenvolver todas as suas potencialidades, ao contrário, produz para o capital, que utiliza todos os recursos disponíveis para diminuir o tempo de trabalho necessário à fabricação de um produto. Em decorrência disso, amplia-se o tempo de trabalho excedente, que consiste no trabalho realizado pelo homem e que não é pago, mas apropriado pelo capitalista. Até determinado momento da produção social, o aumento da jornada de trabalho incumbiu-se de efetuar a apropriação do trabalho excedente. Sobre a mais-valia absoluta, ensina-nos Marx, em um trecho do Capítulo VI (inédito) de O Capital:

Com base num modo de trabalho preexistente, ou seja, num desenvolvimento dado da força produtiva do trabalho e do modo de trabalho correspondente ao desenvolvimento dessa força produtiva, pelo contrário, só se pode produzir mais-valia recorrendo ao prolongamento do tempo de trabalho, quer dizer, sob a forma de mais-valia absoluta. A esta modalidade, como forma única de produzir mais-valia, corresponde pois a subsunção formal do trabalho no capital (MARX, s/d, p. 90).

A cooperação simples e a cooperação manufatureira centradas na divisão do trabalho correspondem à fase da extração da mais-valia absoluta, em que as transformações do processo produtivo estão relacionadas mais com a organização do trabalho do que com as metamorfoses decorrentes do incremento da base técnica (o trabalhador impõe o ritmo de trabalho). A manufatura aumenta o poder do capitalista mutilando as potencialidades criativas do trabalhador, embora este imponha o ritmo do trabalho. No entanto, o produto da divisão do trabalho produziu máquinas que superam a atividade artesanal e subordinam realmente o trabalhador ao capital. Marx assevera:

Ao mesmo tempo, a manufatura nem podia apossar-se da produção social em toda a sua extensão, nem revolucioná-la em sua profundidade. Como obra de arte econômica ela eleva-se qual ápice sobre a ampla base do artesanato urbano e da indústria doméstica rural. Sua própria base técnica estreita, ao atingir certo grau de desenvolvimento, entrou em contradição com as necessidades de produção que ela mesma criou.

²⁰ “Como a *mais-valia* é o produto específico do processo de produção, o seu produto não é apenas mercadoria, é também *capital*. No interior do processo de produção, o trabalho transforma-se em capital. A atividade da capacidade de trabalho, quer dizer, o trabalho, *objetiva-se* no processo de produção, converte-se deste modo em valor, mas como o trabalho já antes de começar deixou de pertencer ao próprio operário, aquilo que se objetiva é para ele *objetivação do trabalho alheio*, e, por conseguinte, é valor que se contrapõe de maneira autônoma à capacidade de trabalho, é *capital*” (MARX, s/d, p. 83).

Uma de suas obras mais completas foi a oficina para a produção dos próprios instrumentos de trabalho, nomeadamente também dos aparelhos mecânicos mais complicados que já começam a ser aplicados.

(...)

Esse produto da divisão manufatureira do trabalho produziu, por sua vez – máquinas. Elas superam a atividade artesanal como princípio regulador da produção social. Assim, por um lado, é removido o motivo técnico da anexação do trabalhador a uma função parcial, por toda a vida. Por outro lado, caem as barreiras que o mesmo princípio impunha ao domínio do capital (MARX, 1982a, p. 288-289).

Com a transformação da base técnica, o capital se desvencilha das amarras e dos obstáculos impostos pelo processo produtivo no que se refere à sua reprodução. Mediante a utilização da maquinaria, elimina-se o caráter subjetivo da produção, que limitava a sua expansão e do qual até então fora refém. Impõe-se, agora, um novo ritmo de trabalho. Com a introdução das máquinas no processo produtivo, ocorre uma reviravolta no modo de produção, tanto na produtividade do trabalho quanto na relação entre capitalista e trabalhador. As forças produtivas se desenvolvem e assumem enormes proporções, graças à utilização da ciência e da técnica. Tal transformação confere ao sistema capitalista a categoria de modo de produção específico, uma forma determinada de produção material, em que se instaura a subsunção real do trabalho no capital. Nesse ponto, a forma predominante de extração do excedente é a mais-valia relativa.

Vejamos agora alguns resultados desse processo no que concerne à condição social dos trabalhadores. Com as máquinas, o trabalho se torna universal, assume um caráter mais geral, simplificado, o que contribui para diminuir o seu custo. Essa redução do valor da força de trabalho decorre de dois fatores: de um lado, em razão do encurtamento do tempo de trabalho necessário, em benefício do tempo de trabalho excedente, decorrente de novas tecnologias; de outro, como consequência da simplificação do processo produtivo, o mesmo trabalho pode ser realizado por mulheres e crianças, sem a utilização da força física. O homem torna-se um apêndice da máquina. Atentemos para esta passagem d'O Capital:

Com a ferramenta de trabalho, transfere-se também a virtuosidade, em seu manejo, do trabalhador para a máquina. A eficácia da ferramenta é emancipada das limitações pessoais e da força de trabalho humano. Com isso, supera-se o fundamento técnico sobre o qual repousa a divisão de trabalho na manufatura. No lugar da hierarquia de operários especializados que caracteriza a manufatura, surge, por isso, na fábrica automática, a tendência à igualação ou nivelção dos trabalhos, que os auxiliares da maquinaria precisam executar; no lugar das diferenças artificialmente criadas entre os trabalhadores parciais surgem de modo preponderante as diferenças naturais de idade e sexo (MARX, 1982b, p. 41).

Em outra passagem, nos Grundrisse, Marx atenta para a especificidade da utilização da maquinaria:

A máquina não se apresenta, sob nenhum aspecto, como meio de trabalho para o operário individual. Sua diferença específica não é absolutamente, como no meio de trabalho, a de mediatizar a atividade do operário diante do objeto; mas, ao contrário, essa atividade agora é posta de modo que ela mediatiza apenas o trabalho da máquina, a ação da máquina sobre a matéria-prima - que ela vigia essa ação e evita suas interrupções (MARX Apud NAPOLEONI, 1981, p. 87-88).

Se, durante a manufatura, o homem estava na posição ativa (NAPOLEONI, 1981) do processo produtivo, utilizando os instrumentos de trabalho de forma manual e prescindindo de sua destreza, com as máquinas esse modelo se inverte: é a máquina que se apresenta na posição inicial do processo produtivo, impondo o ritmo da produção e colocando o trabalhador na condição de intermediário, de instrumento do trabalho²¹.

Podemos notar que o emprego da maquinaria atrela-se à própria dinâmica do capital, que compreende uma exploração cada vez mais sistemática do trabalho humano. Em busca de autovalorização, o capital revoluciona os meios de produção para obter maior extração da mais-valia em um período de tempo cada vez menor. Essas transformações da base técnica visam, portanto, diminuir o custo de produção das mercadorias, de um lado, e, de outro, ampliar a parte do trabalho que o assalariado cede gratuitamente ao capitalista²².

Com a generalização da produção de mercadorias, desvelam-se não só a dinâmica da produção capitalista, mas também as especificidades do movimento do capital. Giannotti (1984, p. 255) explica que o capital se apresenta de diversas formas na produção social, seja como dinheiro a ser investido, não importa onde – desde que tenha uma valorização – seja como mercadoria pronta para ingressar no mercado:

²¹ “Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda a produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável. Mediante sua transformação em autômato o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, como trabalhador como capital, como trabalho morto que domina e suga a força de trabalho viva” (MARX, 1982b, p. 44).

²² “O uso de diferentes processos de trabalho com o objetivo de racionalizar a força de trabalho já indica a preocupação dos empregadores em criar métodos de controle sobre o trabalho que, conseqüentemente, implicariam em mudanças nas qualificações. Embora procurassem de todo modo manter a autoridade nas fábricas, empenhando-se em educar a força de trabalho, em razão das resistências dos trabalhadores, era preciso dar um novo conteúdo a essa autoridade” (ALVES, 2005, p. 42).

Vendo o processo numa ótica mais global, num dado instante, um capital está sob a forma de dinheiro, outro, de processo produtivo, outro ainda de mercadoria, todos desenhando a figura contínua e simultânea do capital social total, este objeto social que se presentifica a si mesmo. Neste movimento de constituição, as formas conservam sua fluidez, uma se converte na sua outra. Se podemos separá-las numa perspectiva arbitrária, é porque, dado um começo, somos obrigados a percorrer todo o itinerário, até percebermos que nunca fugimos das garras da circularidade.

Na ânsia pela autovalorização, o capital “esteriliza” certos trabalhos e se reconstitui integrando outros produtos que outrora não estavam sob sua égide²³. Esse fenômeno pode ser correlacionado à educação, em especial, ao ensino superior. Quando se vende um curso de graduação, na contratação de professores e funcionários, no uso de tecnologias como ocorre na educação a distância, no desenvolvimento de softwares e hardwares educacionais, na articulação com o Estado, no fornecimento de bolsas de estudos, na fusão de empresas educacionais e na venda de suas ações na bolsa de valores, entre outros procedimentos, corroboram a ideia de que o ensino superior está conectado às determinações gerais da acumulação capitalista, sujeito, portanto, à mercantilização.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Após termos definido mercantilização, passemos aos seus desdobramentos. Camargo (2012) aponta três características da educação sob a lógica capitalista contemporânea que fundamentam nossa reflexão sobre a mercantilização do ensino superior. A primeira diz respeito ao caráter ideológico do ensino formal, que propicia, ainda, a formação dos quadros de trabalhadores para a produção de bens. A segunda é a incorporação de capitais outrora alheios à educação e que compõem uma malha de investimentos em vários ramos da produção. A terceira refere-se à face mercantil do ensino vendido agora pelo setor de serviços que visa à acumulação de um produto imaterial vinculado à educação. O autor finaliza essa reflexão mostrando que, à medida que a educação escolar, em todos os níveis, passa a receber investimentos privados, ocorre uma transformação do discurso: o que era um bem inquestionável para a formação do indivíduo passa a ser visto como um serviço à disposição do consumo.

²³ “Podemos notar neste processo de constituição do capital social total dois vetores, um particularizante outro universalizante operando simultaneamente. Conforme o mercado se expande, novos ramos produtivos vêm integrar essa totalização” (GIANNOTTI, 1984, p. 269).

A primeira característica é a perspectiva ideológica da educação. Durkheim (1965) ressalta que a educação está diretamente vinculada à história e, portanto, varia conforme o tempo e o lugar: na clássica Atenas, o objetivo era ilustrar os indivíduos para que pudessem usufruir do belo e da especulação; na Roma antiga, a educação se preocupava em formar homens de ação; na Idade Média, a educação era cristã; na Renascença, possuía um caráter mais literário. Nessa linha de raciocínio, entendemos que a educação não é neutra, no âmbito da sociedade capitalista, ela está a serviço das classes economicamente dominantes para atender a seus interesses imediatos²⁴. Em um trabalho sobre os impactos do ideário neoliberal na educação, Marrach (1996 p. 15) enfatiza que o primeiro objetivo dessa apropriação ideológica é exatamente “atrelar educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa”. Isso quer dizer que parcela do empresariado tem interesse em uma formação qualificada para competir no mercado. Mas não é só. O outro lado da moeda é a compreensão dessa fatia da burguesia que vê a ciência tal qual uma força produtiva:

Sobre a associação da pesquisa científica ao *ethos* empresarial é preciso lembrar que, segundo Michel Apple, na sociedade contemporânea a ciência transforma-se em capital técnico-científico. E as grandes empresas controlam a produção científica e a colocam a seu serviço de diversas formas: a) por meio do controle de patentes, isto é, controle de produtos de tecnologia científica. Assim, percebem as novidades e as empregam, antecipando tendências no mercado; b) por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; e c) controlando o que Apple chama de pré-requisitos do processo de produção científica, isto é, a universidade. A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência em capital técnico-científico (MARRACH, 1996, p. 16).

Ainda no que diz respeito ao caráter ideológico da educação, constatamos o interesse do empresariado em fortalecer o discurso voltado para o mercado de trabalho, cuja finalidade é a qualificação do trabalhador. Conforme indica Bruno (2011, p. 557), a qualificação da força de trabalho é compreendida como valor de uso para o capitalista que vai explorá-la, ao passo que, para o trabalhador, é uma mercadoria alienável, entendida como valor de troca:

Daí ser do interesse do capitalista controlar os processos formativos, que devem produzir capacidade de trabalho dentro de certos padrões exigidos

²⁴ “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e lucro” (SADER, 2005, p. 16).

pela organização do trabalho e pela tecnologia utilizada, o que envolve conhecimento e disciplina.

Por outro lado, a apropriação da ciência como força produtiva pelo capital implica a construção da mercadoria-conhecimento, assim descrita por Trein e Rodrigues (2011, p. 776):

Sob o capitalismo, em última instância, o valor de uso de um objeto é precisamente o seu valor de troca. Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado, enfim.

A versão mais pronta e acabada desse processo de conversão do valor de uso do conhecimento científico em mercadoria, ou seja, em valor de troca, é a forma-patente. Ou seja, aquele título que assegura ao “autor” de uma invenção sua propriedade privada e, portanto, seu uso exclusivo e alienável mediante pagamento.

Passemos agora à análise da segunda e terceira características da relação entre educação e a dinâmica de acumulação capitalista. Para tanto, apoiar-nos-emos nas reflexões de Rodrigues (2007), que traz profícua análise ao explicitar duas formas elementares com que a burguesia, comercial e industrial trata a educação escolar. Faces da mesma moeda, ambas concorrem para a consubstanciação da acumulação de capitais. Trata-se da *mercadoria-educação* e da *educação-mercadoria*.

Para o autor, a questão da mercadoria-educação ganha destaque a partir da década de 1990, momento em que os empresários industriais brasileiros participam ativamente do debate educacional. Segundo diversos analistas, tal fato se devia à preocupação em relação à mudança do padrão do capitalismo em curso no Brasil no fim da década de 1980, tanto do ponto de vista tecnológico quanto organizacional, e que demandava, do ponto de vista do capital, uma especialização qualitativa e quantitativa da educação formal dos trabalhadores. Assim sendo, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) elabora um discurso e uma prática para adequar as demandas do Estado nacional à sua proposta e necessidades. Se, em um primeiro momento, a proposta dos empresários aparentava um tom de modernidade com face progressista, aos poucos, o caráter individualista e competitivo tornava-se mais evidente.

Em última instância, o propósito central da Confederação foi “ajustar o conjunto da sociedade, inclusive a educação, através de um movimento metamórfico rompendo paulatinamente seu invólucro civilizatório, pondo a nu o seu caráter fundamentalmente economicista e excludente” (RODRIGUES, 2007a, p. 12). Essa estratégia de apropriação

capitalista da burguesia industrial em relação à educação abre portas para outros setores empresariais consolidarem seus negócios:

É nesse cenário social, político e econômico que, primeiramente, os industriais reorganizaram o discurso com o objetivo de tornar a sociedade brasileira numa *economia competitiva*. Para a burguesia industrial, tudo precisaria ser repensado, todas as estruturas sociais necessitariam ser (re)conformadas aos novos desafios, inclusive a mercadoria-educação superior, encarada por essa fração da burguesia como um “insumo” ao processo produtivo, isto é, insumo necessário à expansão de seu próprio negócio. Em seguida, e de forma subordinada à reorganização do discurso industrial, será a vez da nova burguesia de serviços educacionais, isto é, os empresários do ensino, afirmarem os seus próprios interesses ao defenderem a “livre-iniciativa na educação”, ou seja, a educação-mercadoria (RODRIGUES, 2007a, p. 14-15).

Ao nos referirmos à mercadoria-educação, entendemos que o capitalista industrial compreende o conhecimento tal qual um insumo necessário à produção de outras mercadorias, daí a inversão de capitais das mais variadas esferas no âmbito das IES privadas. Giannotti (1984) exemplifica esse processo ao tratar da relação entre capital e riqueza social, demonstrando a circularidade do capital social total. Em busca de valorização, o capital se apresenta, ora na forma dinheiro, ora na forma capital produtivo, ora como capital mercantil. Depois de cumprir um determinado ciclo, ele reaparece como mercadoria a ser lançada e consumida pela sociedade. Alguns autores, Sguissardi (2008), Carvalho (2013), Chaves (2010) e Oliveira (2009), demonstram de que forma grupos empresariais ingressam na educação superior, com o amparo de políticas públicas e do capital estrangeiro.

Carvalho (2013) indica que a mercantilização do ensino superior brasileiro insere-se em um cenário de expansão lucrativa do sistema educacional em todo o globo. Cita o modelo de diferenciação institucional aplicada nos Estados Unidos, uma tendência que seria mais tarde copiada no caso brasileiro: no início da década de 1990, as instituições de ensino americanas com finalidade lucrativa têm suas ações negociadas na Associação Nacional Corretora de Valores e Cotações Automatizadas (NASDAQ) e na Bolsa de Valores de Nova York. Desde então, a educação superior efetiva-se como um negócio rentável e a expansão das matrículas segue em ritmo acelerado.

No Brasil, a mercantilização acentua-se no fim dos anos 90, seja por meio do aumento da oferta de cursos de graduação (presencial e a distância), seja mediante o fortalecimento do comércio de materiais, como livros, apostilas e softwares. Do ponto de vista comercial, em razão da concorrência, as IES adotam estratégias para captar alunos-clientes. As ações vão desde o *marketing* agressivo, passando pela associação do diploma ao ingresso no mercado de

trabalho, pela utilização da imagem de pessoas públicas como propaganda da instituição – valorizando exemplos de sucesso, até a redução dos preços das mensalidades. Do ponto de vista gerencial, algumas medidas foram tomadas, seguindo tendências internacionais, as quais Carvalho assim especifica:

1) *Profissionalismo da gestão*. Nesse cenário altamente competitivo, é imperioso que as IES possuam uma estrutura organizacional preparada para os novos desafios do mercado. Partindo da realidade nacional em que grande parte das mantenedoras é administrada por grupos familiares – com um modelo de gestão muitas vezes informal – tornou-se necessário uma gerência altamente profissional. Essa demanda abre espaço para um nicho rentável do mercado educacional, as consultorias:

A pioneira no ramo é a CM Consultores, que atua desde 1988, cujo proprietário é o professor Carlos Antônio Monteiro, especializada em gestão educacional, na oferta de cursos e seminários. Destacam-se ainda: a PRS Consultores, Lobo & Associados Consultoria e a Hoper Educacional. A primeira era de propriedade do ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza, que parece estar desativada. A segunda está em funcionamento desde 1999 e é de propriedade de Roberto Leal Lobo e Silva Filho, ex-reitor e vice-reitor da Universidade de São Paulo (USP) e ex-reitor da Universidade de Mogi das Cruzes, que oferece assessoria, consultoria, além de ministrar cursos, seminários, *workshops*, treinamentos aos gestores das IES privadas e vender uma série de “produtos” direcionados a atender sua clientela. (...) A terceira atua nas áreas de consultoria de gestão, estudos de mercado, educação executiva, produção de conteúdo e metodologias de ensino; foi fundada pelo professor Ryon Braga em 1997 (CARVALHO, 2013, p. 766).

As consultorias ocupam-se basicamente dos planos de negócios e da reengenharia institucional, possibilitando à empresa não somente saúde financeira, mas também transformar-se em uma vitrine para atrair as variadas formas de capital para investimento.

2) *Tendência de oligopolização do ensino superior*. Trata-se da estratégia de grupos de empresários que transformam os estabelecimentos de ensino em grandes conglomerados ou *holdings*. Chaves (2010, p. 491), ao analisar a formação desses oligopólios, identifica volumosa movimentação financeira do setor a partir de 2007, momento em que se destacam quatro empresas nesse mercado:

A Anhanguera Educacional S. A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a Empresa SEB S. A., também conhecida como ‘Sistema COC de Educação e Comunicação, com sede em São Paulo.

Sobre a movimentação das fusões e aquisições no mercado, declara Carvalho (2013, p. 769):

A KPMG Corporate Finance é uma rede global de empresas independentes que prestam serviços profissionais de *audit, tax e advisory* e é responsável pela publicação trimestral sobre a trajetória das fusões e aquisições na economia brasileira. No ano de 2007, houve 19 aquisições no setor educacional, o que motivou o desmembramento, a partir do ano seguinte, da classificação até então genérica de “outros” para o setor “educação”. Em 2008, foram registradas 53 transações, o que levou o setor à impressionante posição de terceiro lugar no *ranking* nacional. Em 2009, em virtude da crise internacional que assolou o mercado financeiro em geral, e em especial o setor educacional, houve redução acentuada para 12 operações, ainda assim, o setor educacional ocupou a décima segunda posição entre os setores econômicos. Em 2010, ocorreu ligeira recuperação para 20 operações, mantendo-se o mesmo posicionamento, e em 2011 ocorreu novo aumento para 27 operações e a subida de uma posição no ranking das transações (KPMG, 2012).

Como consequências dessas operações, temos a formação das chamadas “redes” empresariais, que compram materiais e equipamentos em larga escala, barateando-os e podendo diminuir o preço das mensalidades. Em curto prazo, essas empresas vão superando a concorrência que, por não conseguir ser competitiva no mercado, é comprada/incorporada a essas redes de ensino. “A maioria das instituições adquiridas por essas grandes empresas são de porte pequeno ou médio, e estão localizadas no interior do país e endividadas” (CHAVES, 2010, p. 491).

3) *Entrada de capitais estrangeiros nos estabelecimentos nacionais*. A mercantilização do ensino superior refere-se também ao processo de desnacionalização da educação. Embora exista um projeto de reforma do ensino superior, que tramita desde 2006 no Congresso Nacional, cujo texto indica um limite de 30% do capital total pertencente a grupos estrangeiros, nada temos de concreto para regulamentar o montante desses investimentos. Os grupos pioneiros nessa área foram:

(...) a Laureate Education, que adquiriu 51% do capital da Universidade Anhembi Morumbi, em 2005, e 90% do Centro Universitário Hermínio da Fonseca, em 2010; a Whitney International University System, que adquiriu 60% do capital das Faculdades Jorge Amado (Bahia), que em 2006 foi transformada em Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE); e a rede DeVry University, que adquiriu 69% da Faculdade Nordeste. As três representam grandes conglomerados provenientes de empresas americanas com ampla capilaridade no mundo dos negócios. Cabe destacar que a Apollo International tentou realizar operação de compra da Universidade Paulista (UNIP) e do Colégio Objetivo, em 2008, ambos de propriedade de João Carlos Di Gênio, cuja proposta envolvia R\$ 2,5 bilhões, que foi prontamente recusada por seu proprietário. Esse grupo já havia adquirido parte do Grupo Pitágoras, em 2001, cujo negócio foi desfeito em 2006, quando o Grupo Pitágoras recomprou a parte do investidor internacional (CARVALHO, 2013, p. 770).

4) *Investimentos nos fundos private equity e ações na bolsa de valores.* Os fundos de *private equity* são investimentos realizados em empresas de capital aberto ou fechado, que injetam elevadas somas de recursos no campo educacional, mediante a ação de grupos fechados de especuladores nacionais ou estrangeiros²⁵. Segundo Oliveira (2009), esses fundos de investimentos concedem especial atenção ao mercado educacional desde o início dos anos 2000, período de expansão das matrículas no setor. O autor cita duas transações comerciais dessa modalidade de investimento, as quais considera sintomáticas no que se refere à internacionalização de capitais na educação superior. A primeira, a aquisição da Universidade Anhembí-Morumbi, em dezembro de 2005, pelo grupo americano Laureate. A segunda, a aquisição de 70% do grupo Anhanguera Educacional, que controla um complexo de IES no interior de São Paulo, com mais de 20 mil alunos, por um fundo de investimento administrado pelo Banco Pátria. Sobre as peculiaridades dos fundos *private equity* no ensino superior, destacam-se a profissionalização da gestão e a maximização do lucro:

O conceito surgiu nos Estados Unidos, na década de 1990, por um grupo de acionistas que pretendia criar novas regras para proteção contra abusos das diretorias executivas e a inércia dos conselhos de administração das empresas. No Brasil, o primeiro código sobre o tema surgiu em 1999, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC). Nele constava quatro princípios fundamentais que devem ser observados pelas empresas: transparência, equidade, prestação de contas (*accountability*) e responsabilidade corporativa. Quanto aos “negócios” em educação superior, os princípios envolvem: perpetuar o negócio; melhorar a imagem institucional; garantir desempenho acima da média do mercado; facilitar a entrada de investimentos; reduzir os conflitos de interesses e os conflitos familiares; e garantir maior segurança quanto aos direitos dos proprietários. Este último aspecto torna-se central na medida em que o mercado considera que a instituição praticante da governança corporativa apresenta menor risco ao investidor (CARVALHO, 2013, p.770-771).

Outro movimento no mercado educacional foi a venda das ações das empresas de educação na bolsa de valores. Em 2007, foram lançadas na Bovespa as ações da Anhanguera Educacional, seguida da Estácio de Sá, da Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e da Sociedade Educacional Brasileira, operação que movimentou cerca de R\$ 2 bilhões de reais no biênio 2007-2008.

²⁵ “Enquanto o *venture capital* está relacionado a empreendimentos em fase inicial, o *private equity* está ligado a empresas mais maduras, em fase de reestruturação, consolidação e/ou expansão de seus negócios. A essência do investimento está em compartilhar os riscos do negócio, selando uma união de esforços entre gestores e investidores para agregar valor à empresa investida. Os investimentos podem ser direcionados para qualquer setor que tenha perspectiva de grande crescimento e rentabilidade no longo prazo, de acordo com o foco de investimentos definido pelos investidores ou fundos” (ABVCAP apud OLIVEIRA, 2009, p. 743).

Como consequência da financeirização da educação superior, temos o impulso para fusões e incorporação das pequenas faculdades, uma tendência do oligopólio, o comprometimento da gerência com os interesses dos acionistas, bem como a acentuada internacionalização dos capitais investidos na educação brasileira. Se não nos restam dúvidas sobre a mercantilização do ensino superior, outra face da moeda é a natureza do ensino ministrado pelos referidos conglomerados educacionais²⁶.

Passemos agora à caracterização da educação-mercadoria. Segundo Rodrigues, ocorre um movimento peculiar das IES privadas a partir da década de 1990, cujo objetivo é a reconfiguração do ensino superior segundo a racionalidade econômica vigente. Trata-se das transformações das referidas IES em verdadeiras empresas de ensino, incluindo a comercialização da mercadoria-educação, enquanto ajustam a formação acadêmica às demandas do capital produtivo. Dessa forma, “os empresários do ensino vêm buscando ampliar seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007a, p. 16).

O autor demonstra que, com as políticas neoliberais de desmonte do aparelho estatal, surge uma *nova burguesia de serviços*, relacionada principalmente à saúde e à educação. Mais que isso, tal burguesia tem seus negócios prosperando não só pela “mão invisível do mercado”, mas amparados por órgãos como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e políticas de transferência de recursos públicos às referidas IES, por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), o que, indiretamente, significa a compra de vagas nas empresas privadas de ensino.

Enfim, a nova configuração do mercado de serviços educacionais e a emergência de uma *nova burguesia de serviços*, com alta dose de competitividade, vêm produzindo nos gestores do setor privado a busca permanente de introduzir nas instituições educacionais os métodos e formas gerenciais correntes no mundo empresarial não-educacional, ao mesmo tempo em que lutam pela manutenção do financiamento público (direto e indireto). Resta saber se a dinâmica capitalista no Brasil permitirá, a médio e longo prazo, a acumulação de capitais no setor educacional, ou se será

²⁶ “Os lucros exorbitantes e a sua atratividade no mercado de ações, entretanto, não tem nenhuma relação com a qualidade de ensino. Afinal, não é este o objetivo. Uma prova disto pode ser constatada nos resultados dos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Segundo reportagem da Revista Carta Capital (Erthal & Perosim, 2007), menos de 10% dos formados no curso de Direito do Centro Universitário Ibero-Americano, em São Paulo, e da Faculdade Comunitária, de Campinas, ambas da Rede Anhanguera, foram aprovados. Por outro lado, dados do INEP comprovam que grande parte dessas instituições não atende às exigências de um terço do corpo docente com titulação de mestres e doutores e em regime de tempo integral de trabalho, definidas na LDB. Com isso, a precarização da função docente acaba se refletindo na própria qualidade do ensino ofertado” (CHAVES, 2010, p. 495).

sacrificada ante as demandas do capital financeiro, aliás, grande vitorioso da política econômica neoliberal (RODRIGUES, 2007a, p. 22).

Potencializando esses efeitos, o Estado brasileiro consolida uma legislação que privilegia a ideia de educação-mercadoria, criando os mais variados mecanismos de avaliação e comparação entre as IES, elaborando *rankings* que estabelecem uma espécie de controle de qualidade, tal como ocorre no mundo empresarial:

Dessa forma, as instituições de ensino superior no Brasil passam a cumprir uma série de exigências postas pela legislação federal que impõe várias recomendações. O discurso do MEC, nesse momento, é o da busca do pleno controle da qualidade da formação em nível superior. Nesse sentido, estabelece critérios de avaliação institucional, define comissões de verificação *in loco*, institui exame nacional de cursos, propõe estudos sobre a dinâmica do ensino superior, articula grupos para o estabelecimento de novas diretrizes de formação profissional, entre tantas outras providências. Esse conjunto de atividades acaba por mascarar todo o contexto que efetivamente consolidou o ensino superior como mercadoria. O mérito da mercantilização não está em questão; portanto, o que se discute, em tese, é a (pseudo) qualidade e todos os meandros que a define; ou seja, no projeto neoliberal, o quadro mercantil é irreversível e o controle sustentado por um contexto de verificação externa, respaldado por um conjunto de procedimentos previamente definidos e identificados como “diretrizes curriculares”, “indicadores de qualidade” e “processos de avaliação” (CAMARGO, 2012, p. 80).

A educação-mercadoria, dessa forma, caracteriza-se pelo interesse do capital comercial em vender serviços educacionais, já que o capital investido nessa área “tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional” (RODRIGUES, 2007a, p. 06). Um curso de graduação oferecido pelas IES privadas é exemplo pontual da educação-mercadoria²⁷.

Como em todas as áreas do mercado, entre as IES privadas a concorrência é acirrada, o que as leva a criar estratégias diferenciadas para o seu produto adquirir visibilidade. Bittar (2002, p. 52) verifica que no ensino superior privado “há uma guerra explícita, sobretudo entre as maiores universidades, que procuram abocanhar parcelas cada vez maiores de jovens à procura de um curso superior”. A autora analisa a propaganda dos processos seletivos de algumas IES e aponta um chamado “vale tudo” dessas empresas para alcançarem seus objetivos (clientes): “a educação superior transformou-se num grande supermercado, em cujas

²⁷ Rodrigues exemplifica a lógica acadêmica das IES privadas fazendo alusão aos argumentos de Almeida (2001), que divide as universidades em duas categorias: a) universidade do brasão, caracterizada pelo compromisso com a verdade e o saber, e b) universidade do logotipo, cuja meta central é propiciar uma formação pontual para o mercado de trabalho (RODRIGUES, 2007a, p. 22-23).

prateleiras produtos e serviços disputam a atenção e o desejo dos consumidores” (BITTAR, 2002, p. 54). Sobre o teor dos slogans das empresas de ensino, assevera:

A matéria jornalística que acompanha os dois anúncios da Estácio de Sá e da UNIP, informa que muitas universidades e faculdades particulares utilizam a estratégia de “usar processos seletivos que chegam a dar até cinco oportunidades para o aluno ingressar nos cursos superiores”. Cita, entre elas:

- UNIP – ofereceu isenção de taxa para quem fez o ENEM;
- UNICID – preparou provas especiais para deficientes visuais;
- Universidade de Guarulhos – criou o PAEM, Programa de Avaliação do Ensino Médio. “Os alunos que tirarem nota acima da média podem fazer reserva de matrícula, sem precisar prestar o vestibular”;
- UNIBAN – oferece bolsas de estudos para alunos do primeiro ano e algumas bolsas especiais, como para policiais ou para alunos que tiveram média geral oito no último ano do ensino médio;
- Universidade Estácio de Sá – oferece uma bolsa-salário para os melhores colocados;
- Anhembi Morumbi – oferece colocação no mercado de trabalho enquanto o aluno estiver na faculdade;
- Faculdade Domus – oferece bolsa integral por seis meses para os melhores colocados;
- Uninove – oferece aulas de reforço para os alunos provenientes de escolas públicas (FOVEST, 2000, p. 3) (BITTAR, 2002, p. 59).

A perspectiva de pensarmos o caráter mercantil do ensino superior, conforme vimos, não é algo novo. No entanto, com a entrada de capitais estrangeiros no setor, assistimos a uma nova etapa dessa mercantilização.

3.3 AS ESPECIFICIDADES DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Conforme apresentado no primeiro capítulo, a mundialização do capital caracteriza-se pelo predomínio da esfera financeira no processo de acumulação capitalista. Chesnais (1997, p. 21) explica que o fim do século XX é marcado por inúmeras transformações do capitalismo que dizem respeito à queda da taxa salarial e ao acirramento dos níveis de exploração da força de trabalho. No entanto, “seu funcionamento é ordenado sobretudo pelas operações e pelas escolhas de formas de capital financeiro mais concentradas e centralizadas do que em qualquer período anterior do capitalismo”. Sobre as peculiaridades dessa financeirização, assegura o autor:

Ao término de uma evolução de vinte anos, são as instituições constitutivas de um capital financeiro possuindo fortes características rentáveis que determinam, por intermédio de operações que se efetuam nos mercados financeiros, tanto a repartição da receita quanto o ritmo do investimento ou o nível e as formas do emprego assalariado. As instituições em questão

compreendem os bancos, mas sobretudo as organizações designadas com o nome de investidores institucionais: as companhias de seguro, os fundos de aposentadoria por capitalização (os Fundos de Pensão) e as sociedades financeiras de investimento financeiro coletivo, administradoras altamente concentradas de ativos para a conta de cliente dispersos (os *Mutual Funds*), que são quase sempre as filiais fiduciárias dos grandes bancos internacionais ou das companhias de seguro. Os investidores institucionais tornaram-se, por intermédio dos mercados financeiros, os proprietários dos grupos: proprietários-acionários de um modo particular que têm estratégias desconhecidas de exigências da produção industrial e muito agressivas no plano do emprego e dos salários. São eles os principais beneficiários da nova configuração do capitalismo (CHESNAIS, 2000, p. 8).

O processo global de reorganização da economia, que compreende o neoliberalismo e a reestruturação produtiva como faces desse fenômeno, encontrará no ensino superior um novo espaço de acumulação de capitais e um promissor mercado para produtos relacionados ao setor educacional. A mercantilização do ensino superior ganha destaque e novos contornos à medida que o capital financeiro potencializa a formação dos oligopólios, ou seja, quando se estabelecem as fusões entre grandes empresas de ensino que passam a investir suas ações na bolsa de valores.

Essa nova configuração do ensino superior privado fundamenta-se na ideologia do valor econômico e do marketing e em princípios neoliberais, como flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade, transformando a educação superior em negócio altamente lucrativo, conforme mostra Chaves (2010, p. 496).

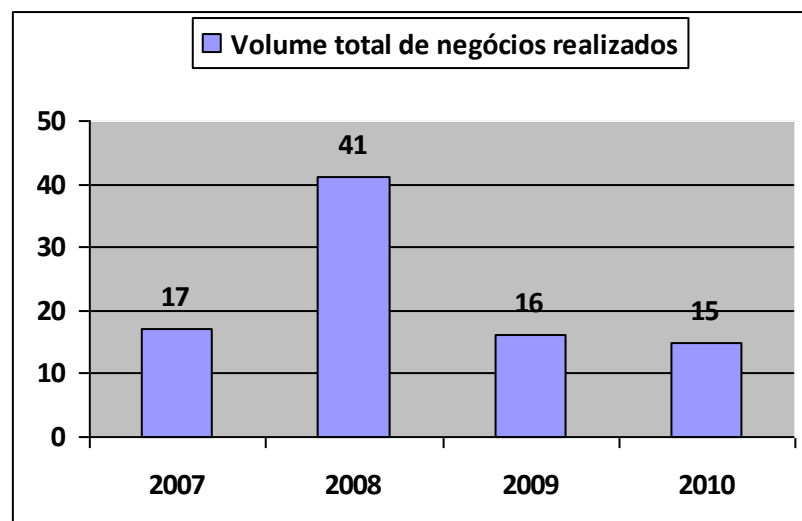


Gráfico 1 –
Fusões e
aquisições de
IES no período
2007-2010.

Fonte: Informações segundo a divulgação na imprensa.
Elaboração: CM Consultoria (2015, p. 6).

Destacaram-se no país quatro grandes empresas que abriram seu capital na bolsa de valores, a partir de 2007, contando com a participação de capital estrangeiro em seus investimentos, sobretudo de grupos estadunidenses. Vejamos quais são esses grupos e a amplitude de suas aquisições:

a) Anhanguera Educacional S.A. foi a pioneira na adesão ao mercado de capitais, em 2007, o que a tornou, a princípio, líder e empresa relevante no segmento de fusões e aquisições. Assim que começou a operar na Bovespa, o grupo viu seu patrimônio saltar de 1,7 bilhão para 3 bilhões de reais em menos de um ano. Sobre a origem das ações da empresa, Chaves (2010, p. 493) explica: “A maior parte das ações da Anhanguera Educacional pertence ao Grupo Pátria Investimentos que, por sua vez, como registra seu web site, tem parcerias com os bancos de investimentos estadunidenses Salomon Brothers e Openheimer”.

Ano	Instituição adquirida	Local	Valor em milhões	Nº de alunos
2007	Yanchep Participações S.A. – Centro Hispano-Brasileiro de Cultura S.A.	São Paulo – SP	15.967.214,00	2.700
2007	União Fênix de Educação e Cultura Ltda. (FAFEB + ISEFEB)	Bauru – SP	6.500.000,00	1.900
2007	Oeste Organização de Ens. Superior e Tecnologia S/C (FIZO)	Osasco – SP	18.200.000,00	4.169
2007	Educacional Noiva do Mar Ltda. (Faculdade Atlântico Sul)	Pelotas e Rio Grande – RS	16.840.000,00	2.900
2007	UNIDERP – CESUP (Editora UNIDERP Ltda. + Farmácia Escola UNIDERP Ltda. + INEPES + UNAES)	Ponta Porã/ Dourados/ Campo Grande /Rio Verde–MS	206.800.000,00	37.600
2007	Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer de Santo André Ltda.	Santo André – SP	59.951.245,00	9.800
2008	Sociedade Educacional Garra Ltda. (Faculdades Planalto – FAPLAN)	Passo Fundo – RS	10.286.500,00	2.500
2008	SESLA – (FACNET – Faculdade de Negócios e Tecnologias da Informação)	Distrito Federal – DF	20.480.000,00	3.700
2008	EDUCAR (IESVILLE + FATI + FATESC + ISESC + FATEJ) e INTESC (FATEJA)	Joinville /Jaraguá do Sul – SC	30.000.000,00	5.700
2008	FRIS (Faculdade Regional de Itapeceira da Serra)	Itapeceira da Serra – SP	3.500.000,00	1.500
2008	FABRAI (Faculdade Brasileira de Ciências Exatas, Humanas e Sociais + Tecnologia)	Belo Horizonte – MG	10.360.000,00	2.000
2008	FAENAC (Faculdade Editora Nacional)	São Caetano do Sul – SP	34.000.000,00	6.000
2008	CESUR – (FACSUL – Faculdade do Sul de Mato Grosso)	Rondonópolis – MT	13.671.786,60	2.800
2008	Editora Microlins Brasil S.A. (30%)	Lins – SP	25.200.000,00	500.000
2008	FASERT (Faculdade de Sertãozinho)	Sertãozinho – SP	2.550.000,00	533
2008	SBCEC (Faculdade JK)	Taguatinga – DF	31.300.002,20	5.300
2008	FAST (Faculdade Santa Terezinha)	Taguatinga – DF	5.299.120,00	1.032
2008	Pioneira Educacional (Faculdade Taboão da Serra – FTS)	Taboão da Serra – SP	32.550.000,00	5.400
2008	LFG Business e Participações	São Paulo – SP	149.550.000,00	70.000
2008	Sociedade Educacional Caxias do Sul Ltda. – Faculdade Kantun e Soc. Educ. Centro América	Caxias do Sul – RS	2.300,00	-
2010	Centro Universitário Plínio Leite	Niterói – RJ	56.972.735,25	7.390
TOTAL	21 Aquisições/Fusões		749.980.903,05	672.924

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no documento “Fusões e aquisições no Ensino Superior Brasileiro/ Volume de Negócios e Histórico 2007-2015” (CM Consultoria, 2015).

A Anhanguera Educacional transformou-se em sociedade anônima em 2003, época em que começam as mudanças estruturais na empresa visando a sua expansão. Para abrir seu capital na Bovespa, a instituição promoveu ajustes, com o objetivo de atender a alguns critérios de competitividade:

(i) profissionalização dos aspectos organizacionais, tais como: adoção da governança corporativa – administração dos aspectos financeiros e produtivos -, do tipo padronizado e centralizado; (ii) reorganização estrutural de todas as IES pertencentes a Anhanguera; (iii) seleção de seus produtos, elaboração de portfólios e marketing; (iv) investimento na melhoria de seu espaço físico para maior captação de alunos; (v) padronização e otimização de seus cursos, currículos e projetos pedagógicos e (vi) implantação do processo de aquisições e fusões de outras IES, bem como a oferta de IPOs na Bovespa e prestação de contas – relatório dos produtos – de forma transparente e, portanto, pública (FERRO, 2015, p. 100).

A autora ainda ressalta a importância de duas entidades fundamentais para o crescimento dessa IES: o International Society for Concrete Pavements (ISCP), grupo estrangeiro que integrou parte de seu capital à Anhanguera, além de fornecer a consultoria para que a Instituição se transformasse em uma holding; e o Banco Pátria, que criou em 2005 o Fundo de Educação para o Brasil (FEBR), que consiste em um fundo private equity voltado para investimentos no ensino superior privado.

Para esses grupos ou conglomerados, a educação é um produto que se vende, é mercadoria. Logo, essa é tratada como um negócio, de tal forma que esses grupos oligopólicos (...) passaram a exercer rígido controle sobre os aspectos administrativos e financeiros (FERRO, 2015, p. 102).

b) Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, faturou, até julho de 2008, a quantia de 447 milhões de reais, com unidades espalhadas pelo Brasil e também no Paraguai (Chaves, 2010). Segundo histórico disponível no site da empresa, destaque para a entrada na BM & F Bovespa (2007), para a entrada da GP, empresa de private equity, que passa a deter 20% do controle da Companhia (2008), criação do novo modelo acadêmico de ensino; início de operação da modalidade Ensino a Distância (EaD); centralização e otimização de processos de back-office, Central de Serviços Compartilhados (CSC) (2009), oferta pública secundária e primária de ações, no valor de R\$ 685,6 milhões, sendo R\$ 32,8 milhões de ações vendidas pelos fundadores e emissão de R\$ 3,2 milhões de ações, elevando o free float para 76%; lançamento do material didático gratuito (2010) (Estácio Participações, 2017). Salientamos o informe de 2008, quando a GP Investimentos fechou a compra de 20% da Estácio Participações. Em reportagem publicada em 02/05/2008,

o jornal Valor Econômico declara sobre a compra: “O negócio, avaliado em R\$ 259 milhões, marca a entrada do grupo de investimentos no setor de educação. ‘Há dois anos vínhamos procurando uma plataforma para investir’, diz Eduardo Alcalay, sócio da GP. ‘É um setor com grande potencial de crescimento por conta da situação socioeconômica e demográfica do Brasil’”.²⁸ Sobre as aquisições da empresa, os dados são:

Tabela 8 - Fusões e aquisições da Estácio Participações.

Ano	Instituição adquirida	Local	Valor em milhões	Nº de alunos
2007	Centro Universitário Radial	Curitiba-PR	56.677.500,00	10.800
2008	Faculdade Interlagos – Sociedade Interlagos de Educação e Cultura S/S Ltda.	São Paulo – SP	6.295.500,00	1.365
2008	Faculdade Europan – Soc. Abaeté de Educação e Cultura (Inst. Euro Latino-Americano de Cultura e Tecnologia)	São Paulo / Cotia – SP	8.352.000,00	1.467
2008	Faculdade Brasília de São Paulo Ltda.	São Paulo-SP	2.234.526,00	660
2008	UNICEM – Mantenedora da Faculdade Magister	São Paulo-SP	4.342.600,00	1.127
2008	Soc. de Enseñanza Sup. S.A. – SESSA mantenedora da Universidade de la Integración de las Américas – UNIDA	Assunção – Paraguai	2.400.000,00	2.176
2008	Aquisição de 4 mantenedoras: SESAP; SESAL; SESSE; UNEC	Diversas localidades	15.100.000,00	9.641
2008	IREP (UNIRADIAL) adquire Maria Montessori (FAMEC) – Cultura e Educação de Cotia (FAAC/IESC) – UNISSORI – Faculdade de Ibiúna (FMI)	São Paulo/ Cotia/ Ibiúna – SP	10.288.000,00	3.215
2010	Faculdade Atual da Amazônia	Boa Vista-RR	20.000.000,00	4.500
TOTAL	9 Aquisições/Fusões		125.660.126,00	34.951

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no documento “Fusões e aquisições no Ensino Superior Brasileiro/Volume de Negócios e Histórico 2007-2015” (CM Consultoria, 2015).

c) Kroton Educacional, do grupo mineiro Rede Pitágoras, em 2001, expandiu seus negócios mediante a entrada da estadunidense Appolo Internacional como sua acionista, parceria desfeita em 2006, quando o grupo brasileiro comprou a parte do investidor internacional. Destaque para o ano de 2009, quando o fundo private equity Advent comprou 50% das ações do grupo. Em reportagem, o jornal Estadão, de 25 de junho de 2009, afirma: “A Advent, fundo internacional de private equity (que compra participação em empresas), anunciou ontem seu quarto investimento no País nos últimos nove meses. O fundo vai fazer um aporte de R\$ 280 milhões na holding que controla a Kroton Educacional, proprietária da

²⁸ Disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu483.asp>. Acesso em: 23 maio 2017.

rede Pitágoras, entre outras instituições de ensino. Parte do capital investido - R\$ 220 milhões - será utilizado no aumento do capital da empresa, que fez seu IPO em 2007. O restante será destinado à holding Pitágoras Administração e Participação (PAP). Segundo Patrice Etlin, sócio responsável pela Advent no Brasil, com a operação, o fundo terá participação de 50% na holding e de 28% na Kroton. O controle da companhia educacional - que tem cerca de 43 mil alunos no ensino superior e 226 mil no básico - será compartilhado entre os novos investidores e os fundadores.²⁹ Sobre as aquisições:

Tabela 9 - Fusões e aquisições da Kroton Educacional.

Ano	Instituição adquirida	Local	Valor em milhões	Nº de alunos
2007	Faculdade Pitágoras de Divinópolis FPD – Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis – FADOM	Divinópolis – MG	7.164.000,00	3.100
2007	União Capixaba de Ensino Superior Ltda. – CESV/UCES	Vitória – ES	2.000.000,00	550
2007	União Metropolitana de Ensino Paranaense Ltda. – UMEP	Londrina – PR	18.000.000,00	3.082
2007	Instituição Educacional Terra da Uva Ltda. Faculdade Japi	Jundiaí – SP	5.250.000,00	945
2008	Faculdades FIPAG Mantenedoras Sociedade Educacional de Guarapari Ltda. – SESG e Administração de Ensino Superior de Guarapari Ltda. – AESG	Guarapari – ES	4.600.000,00	1.200
2008	Nova Associação Brasileira de Educação e Cultura Ltda. – NABEC	Guarapari – ES	150.000,00	50
2008	União Educacional Minas Gerais S/A – UNIMINAS	Uberlândia – MG	22.000.000,00	3.632
2008	Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura S.A. - SUESC	Rio de Janeiro – RJ	31.500.000,00	3.500
2008	Sociedade Capixaba de Educação Ltda.	Linhares-ES	15.000.000,00	2.547
2008	Faculdade CBTA – Instituto de Ensino de Rio Claro e Representações Ltda.	Rio Claro-SP	3.587.200,00	802
2008	Centro de Ensino e Pesquisa Odontológica LTDA. CEPEO (Mantenedora FATEC Londrina)	Londrina – PR	400.000,00	-
2008	Faculdade Teixeira de Freitas / Sociedade Educacional de Teixeira de Freitas LTDA	Teixeira de Freitas-BA	8.200.000,00	1.600
2010	Grupo IUNI – UNIC/UNIME/FAMA/UNIRON	Diversas localidades	270.000.000,00	42.000
TOTAL	13 Aquisições/Fusões		387.851.200,00	63.008

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no documento “Fusões e aquisições no Ensino Superior Brasileiro/Volume de Negócios e Histórico 2007-2015” (CM Consultoria, 2015).

d) Sistema Educacional Brasileiro (SEB) recebeu essa nomenclatura em 2007, até então, atendia pelo nome de Sistema COC de educação e comunicação. Iniciou suas

²⁹ Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,fundo-advent-compra-50-do-grupo-kroton,392621>. Acesso em: 23 maio 2017.

atividades na educação básica e, em 2005, ingressou no ensino superior por meio das Faculdades COC. Em 2010, o Grupo Britânico Pearson comprou a rede, conforme notícia *O Globo*, em reportagem de 22/07/2010: “O grupo editorial britânico Pearson fechou a compra do sistema de ensino e de parte dos ativos do Sistema Educacional Brasileiro (SEB) por R\$ 888 milhões, mais do que dobrando o tamanho de seus negócios em educação no Brasil. A transação ocorre em meio à consolidação no setor privado educacional brasileiro, com grupos apostando no ingresso de mais estudantes no ensino superior, graças ao aumento da renda média da população e uma demanda cada vez maior por mão de obra qualificada no país. A Pearson - que estima o mercado de material educacional do Brasil em US\$ 2 bilhões - vai adquirir os sistemas de ensino COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Name, além de gráfica, operações de logística e o portal educacional Klick Net, e fornecerá tecnologia para as escolas da SEB num contrato de sete anos, informaram as companhias nesta quinta-feira. A Pearson pagará R\$ 613,3 milhões pela fatia dos controladores e o restante aos minoritários da SEB”³⁰. Sua expansão ocorreu assim:

Tabela 10 - Fusões e aquisições da SEB.

Ano	Instituição adquirida	Local	Valor em milhões	Nº de alunos
2007	ESAMC – Instituto de Ensino Superior de Salvador Ltda. – Grupo NOBEL / Itaipara Educacional EPP – PL Empreendimentos Educacionais Ltda.	Salvador–BA	4.200.000,00	1.147
2007	SOBRAPE – Sociedade Brasileira de Programação Educacional – Faculdade Metropolitana.	Belo Horizonte - MG	10.000.000,00	2.700
2008	DBI Investimentos S.A. (Grupo Dom Bosco – Curitiba) 93%	Curitiba – PR	94.546.443,00	115.000
2008	INEI – Colégio Asa Azul (Ensino básico)	Brasília – DF	2.264.887,00	600
2008	Colégio Ponta Verde (Ensino básico)	Maceió - AL	4.689.034,15	1.850
2008	Instituto Dínatos (Ensino básico) 82%	Brasília - DF	2.400.000,00	1.600
2008	Inst. de Ensino, Pesquisa e Ativ. de Extensão em Direito Ltda. – PRAETORIUM(Pós-graduação) 75%	Belo Horizonte- MG	11.176.490,00	4.900
2009	Grupo Educacional Efigênia Vidigal (Ensino básico)	Belo Horizonte – MG	3.900.000,00	1.100
2009	Unyca – Empresa Brasileira de Comunicação Multimídia S.A. (Educação a distância) 55%	São Paulo – SP	1.960.000,00	-

³⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/pearson-compra-parte-da-seb-sistema-educacional-brasileiro-2976439>. Acesso em: 23 maio 2017.

2009	Klick Net S/A (Ensino básico/Ead) 89%	São Paulo – SP	2.951.171,20	-
2009	Pueri Domus Experimental Ltda. E Pueri Domus Escolas Associadas Ltda. (Editora) (Ensino básico)	RM de São Paulo	32.900.000,00	3.100
2009	Colégio Monet Ltda. e Escola de Educação e Arte Monet Ltda. (Ensino básico)	Lauro de Freitas – BA	1.247.000,00	416
TOTAL 12 Aquisições/Fusões			172.235.025,35	132.413

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no documento “Fusões e aquisições no Ensino Superior Brasileiro/Volume de Negócios e Histórico 2007-2015” (CM Consultoria, 2015).

Mediante análise dos dados sobre as fusões e aquisições das IES, constatamos que, a partir de 2007, a consolidação das *holdings*³¹ imprimiu uma nova dinâmica à mercantilização do ensino superior. Esse novo modelo educacional trouxe duas implicações para a gestão empresarial, segundo Vale et al. (2015, p. 82-83): Primeiro, o fato de os objetivos da empresa extrapolarem a otimização do lucro, uma vez que a atenção dos investidores se desloca para o valor das ações no mercado de capitais: “Neste sentido, todas as estratégias de gestão devem convergir para a ampliação dos lucros de curto prazo, com profundas e complexas implicações para os trabalhadores que nelas atuam, incluindo-se os docentes”. Segundo, perde-se o controle sobre a origem do capital, possibilitando “a aquisição e a concentração societária por parte de especuladores ou de outras empresas educacionais estrangeiras, de modo a interferir nas decisões administrativas centrais por meio da compra de ações”.

De acordo com Oliveira (2009, p. 754), foi esse livre trânsito do capital financeiro que propiciou sua “avassaladora penetração” na educação superior no Brasil, de modo a se consolidar como força hegemônica em face dos capitais tradicionais do setor:

Cada vez mais liberta das restrições e barreiras regulatórias que até então limitavam seu campo de ação, a atividade financeira pôde florescer como nunca antes, chegando a ocupar todos os espaços. Uma onda de inovações ocorreu nos serviços financeiros para produzir não apenas interligações globais bem mais sofisticadas, como também novos tipos de mercados financeiros baseados na securitização, nos derivativos e em todo tipo de negociação de futuros (HARVEY apud OLIVEIRA, 2009, p. 754).

Os oligopólios educacionais materializam essa tendência para a financeirização à medida que se fortalecem, investindo em um ramo específico do mercado e ditando as regras

³¹ “Hoje, o ‘sistema nervoso central’ dos grupos industriais é uma sociedade *holding*. Essa mudança organizacional não é trivial. Tem consequências importantes, especialmente para o crescimento, a meu ver qualitativo, no grau de financeirização dos grupos que adotam a nova forma. Eles transformam-se, em um grau cada vez mais forte, em grupos financeiros, certamente com característica predominante industrial, mas com diversificações nos serviços financeiros, assim como uma atividade cada vez mais importante como operadores nos mercados de trocas (Serfati, em Chesnais et al., 1996)” (CHESNAIS, 1997, p. 36-37).

para a expansão do setor. No entanto, não menos importante é o papel do Estado, que cimentou as possibilidades dessa acumulação de capitais ao instituir uma legislação permissiva em relação a essa tendência. Além disso, desenvolveu políticas públicas de “inclusão” e “democratização” do acesso ao ensino superior mediante financiamento cristalizado no Fies e no ProUni. Mais do que atender a uma demanda social, tais medidas encorajaram os investimentos dessas empresas-rede, responsáveis por impulsionar a expansão do ensino superior privado.

SEÇÃO III

4 MEMÓRIA, IDEOLOGIA E HISTÓRIA

À medida que pensamos a memória como fenômeno social, destacamos o pioneirismo de Maurice Halbwachs, que escreve “Los marcos sociales de la memoria” (2004). Nesse trabalho, concluído em 1925, o autor apresenta pela primeira vez o conceito de memória como algo eminentemente social, atrelado a uma materialidade e, portanto, distinto das reflexões feitas pelo filósofo Henry Bergson na passagem do século XIX.

No prefácio dessa obra, Namer (2004) ressalta a ruptura de Halbwachs com Bergson, seu professor de filosofia, orientador e de quem recebeu uma forte influência. A relação (ambígua) entre os dois inicia-se com “intensa admiração” e finaliza “com grande desprezo”. O rompimento com o autor de *Matéria e memória* remete à sua investigação à filosofia de Leibniz, em especial à obra *Monadologia*. Por meio dela, compreende que a realidade não é necessariamente dual, mas se apresenta como uma mônada, com múltiplas possibilidades e inúmeros arranjos sociais (op. cit., p. 357). Pelo fato de estudar a fundo, durante sete anos, a obra bergsoniana, o sociólogo francês refuta a tese sobre a memória apresentada pelo filósofo e defende a ideia de reconstrução do passado por meio das memórias coletivas:

A la tesis de Bergson de que la memoria es una experiencia vivida de las imágenes encubiertas que en el pasado ha tenido el individuo, Halbwachs responde que ninguna memoria es una vivencia, todo lo contrario, ella es una reconstrucción racional del pasado realizada desde elementos y mecanismos presentes en la actualidad en la consciencia del grupo (NAMER, 2004, p. 368).

Com base no estudo de Santos (1998), compreendemos que, para Halbwachs, não existe memória coletiva que se imponha arbitrariamente aos indivíduos, do mesmo modo que não há quadro social que não seja construído com base em determinado grupo. Ressalta-se que mesmo as memórias mais íntimas devem ser compreendidas à luz do contexto social dos indivíduos e todas as nossas lembranças estão relacionadas à moral e à materialidade das sociedades. “Um homem que se lembra sozinho do que os outros não se lembram é como alguém que enxerga o que os outros não veem” (HALBWACHS apud ALEXANDRE (2006), p. 23). Da mesma forma que a consciência coletiva durkheimiana não é a soma das consciências individuais, os quadros sociais não são o somatório de memórias individuais:

Apesar da concretude ou objetividade atribuída muitas vezes aos quadros sociais da memória, interessa-me enfatizar a percepção de Halbwachs de que a memória não é e não pode ser considerada o ponto de partida, porque ela nunca parte do vazio; a memória é adquirida à medida que o indivíduo toma como sua as lembranças do grupo com o qual se relaciona: há um processo

de apropriação de representações coletivas por parte do indivíduo em interação com outros indivíduos (SANTOS, 1998, p. 5).

De forma mais pontual, compreendemos que os quadros sociais da memória “são os instrumentos de que a memória coletiva se serve para recompor uma imagem do passado que se combina, a cada época, com os pensamentos dominantes da sociedade” (HALBWACHS apud SANTOS, 1998, p. 6). Reforcemos a ideia, portanto, de que os homens se relacionam e interagem com diferentes quadros da memória durante sua trajetória de vida, e muitas de suas memórias fundamentam-se na confluência desses quadros.

A obra mais difundida de Maurice Halbwachs foi publicada em 1950, cinco anos após sua morte. Trata-se de “A memória coletiva” (2006), na qual o autor relata, mediante notas e apontamentos, o caráter social da memória. Quando o indivíduo se lembra de um fato, faz isso porque se apoia nas recordações trazidas pelos grupos nos quais se insere. No entanto, surge a ressalva: ainda que seja um fenômeno raro, ocorre um fato em que o indivíduo se recorda na perspectiva do isolamento em relação ao pensamento social. “Assim, na base de qualquer lembrança haveria um chamamento a um estado de consciência puramente individual que chamamos de *intuição sensível*” (HALBWACHS, 2006, p. 42).

Em seguida, o autor argumenta sobre os limites da intuição sensível, sobre os obstáculos que o indivíduo isolado encontra em relação à invocação do passado. Reforça sua perspectiva teórica de que muitas ideias e pensamentos atribuídos a nós mesmos têm seu fundamento e inspiração nos grupos sociais. Ao final do primeiro capítulo, mostra com clareza a posição da memória individual em relação à memória coletiva:

Contudo, se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social (HALBWACHS, 2006, p. 69).

No segundo capítulo, o autor trata da memória coletiva e da memória histórica. Chama atenção para a existência de duas memórias distintas, uma interna e outra externa: “Mais exatamente ainda (e do ponto de vista que terminamos de indicar), diríamos memória autobiográfica e memória histórica” (op. cit., p.73). Afirma que a segunda forma é mais

abrangente e diz respeito à sociedade em geral, fornecendo o aporte para que a memória coletiva se estruture. “A ‘nossa’ memória é a coletiva, vivenciada. A história começaria no ponto em que a memória social (amparada no grupo vivo) se apaga, pois é necessário distância para escrever a história de um período” (WEBER; PEREIRA, 2010, p. 109).

Halbwachs reconhece que o termo “memória histórica” não é “muito feliz”, e argumenta que memória coletiva não se confunde com história, pois ambas operam de maneiras distintas. A história trata dos fatos que ocupam lugar na memória dos indivíduos, mas estão cristalizados, sobretudo, nos documentos e abrangem um tempo geralmente maior do que a vida dos homens. Sobre a distinção entre memória e história, explica Halbwachs que a primeira consiste em uma “corrente de pensamento contínuo, pois se apropria do que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, não ultrapassa os limites desse grupo” (op. cit., p. 102). A história “se situa fora desses grupos e acima deles, não hesita em introduzir divisões simples na corrente dos fatos, cujo lugar está fixado de uma vez por todas” (op. cit., p. 103).

Finaliza com a reflexão de que a memória coletiva é múltipla, ou seja, existem memórias coletivas, ao passo que a história é una. A história compreende o resultado das transformações sociais, analisa os grupos com base no exterior e abarca um longo período. A memória coletiva é o grupo visto de dentro, com duração que não extrapola a média de vida dos indivíduos.

Inúmeros foram os debates construídos acerca da memória coletiva, bem como as críticas que Halbwachs recebeu sobre o conceito e seus desdobramentos. Weber e Pereira (2010) mostram elementos fundamentais da crítica feita por Marc Bloch. O autor começa assentindo no que defende Halbwachs quanto à “utilização de categorias de origem social situadas no espaço e tempo” (op. cit., p. 110), ainda que sentindo a ausência da memória jurídica e do costume inseridos no debate. Além de questionar a precisão do conceito de *memória coletiva*, pois muitas vezes utiliza essa expressão “em questões que envolvem apenas a comunicação entre os indivíduos” (id., *ibid.*), Bloch indaga sobre o modo por meio do qual as memórias são transmitidas de geração a geração em determinado grupo³². Acredita o historiador que tal fenômeno varia de acordo com o grupo, e critica Halbwachs por este não ter dado a devida importância ao fato. Argumenta ainda que, para a memória do grupo ser

³² “Ao tratar a questão da memória coletiva como um dado comunicacional, várias implicações são articuladas a partir da noção de que os mesmos problemas que afligem a comunicação atingem também a memória coletiva. E isso diz respeito, basicamente, ao fato de que ela está sujeita a erros de transmissão, a mal entendidos e até mesmo, a distorções conscientes em torno do passado” (CASADEI, 2010, p. 157).

preservada, não basta a lembrança dos indivíduos, é necessário também que os idosos não negligenciem a transmissão das representações aos mais jovens.

Sobre a última questão, Halbwachs responderá em *A memória coletiva*, concordando com Bloch, ao declarar que a transmissão da memória coletiva ocorreria normalmente mediante o convívio intergeracional. Outro argumento, respondido na década de 1940, relaciona-se à perspectiva de a memória não conservar o passado, mas sim reconstruí-lo. Bloch afirma que toda memória é um esforço; para Halbwachs, é no presente que elaboramos as imagens e recordações do passado.

Mas a crítica mais teórica de Bloch é quanto a própria concepção de história de Halbwachs, uma visão tradicional sobre a objetividade e imparcialidade do conhecimento histórico, a qual primava pelas classificações e divisões do tempo histórico. Segundo Sorgentini (2003, p. 106), a forma como Halbwachs opõe memória e história incomoda Bloch, que percebe como problemática a “objetividad ingenua” atribuída à história “y la constatación de la existencia de una función práctica de la historia detectada a la luz de la exploración de las funciones de la memoria”, pois o objetivo da história “es precisamente tender un puente entre el pasado y el presente” (WEBER; PEREIRA, 2003, p. 111).

Diferentemente dessa afirmativa, Bloch não considerava a história uma continuidade da tradição, ao contrário, pensava “que os fatos históricos eram produtos da intervenção ativa do historiador e, desta forma, os estudos da memória coletiva deveriam estar voltados às causalidades inerentes às ações sociais” (CASADEI, 2010, p. 158), muito mais do que reflexos de “estudos empíricos sobre padrões de comportamentos” (id., *ibid.*). O ponto chave dessa crítica reside no fato de que, para Halbwachs, tanto a história quanto a memória são construídas com base no presente, e, da forma que se apresenta, a primeira não teria um corpo fixo.

Segundo Casadei (2010), Bloch tem uma preocupação com os mecanismos de transmissão das memórias coletivas, pois no centro da questão está a noção de verdade: “deveria ser supérfluo lembrar que (...) os testemunhos mais insuspeitos em sua proveniência declarada não são, necessariamente, por isso, testemunhos verídicos” (BLOCH apud CASADEI, 2010, p.158). A crítica de Bloch à tradição desemboca na mesma crítica feita aos documentos, ou seja, por si, estes não possuem autonomia, “não surgem sozinhos nos arquivos”, mas expressam uma relação de poder que se manifesta na transmissão das memórias:

E é por isso que a história “já não é a ‘memória universal do gênero humano’ como pretendia Halbwachs”, mas “aspira a consecução de uma memória

universalista que expressa, antes de um encontro com a tradição, a necessidade de um exame crítico dos mecanismos de sua transmissão e configuração através das lembranças coletivas” (SORGENTINI apud CASADEI, 2010, p. 159).

Passadas algumas décadas da publicação da obra de Halbwachs, Michael Pollak (1989) abre uma discussão acerca da possível ‘neutralidade’ e da capacidade de ordenação social das memórias coletivas. Acrescenta que Halbwachs não destaca as memórias coletivas como uma imposição ou dominação, mas “acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo” (POLLAK, 1989, p. 3). Na esteira desse debate, Pollak aponta para novos problemas epistemológicos, cujo foco é a questão da disputa entre as memórias, e, tecendo uma crítica ao positivismo durkheimiano, ressalta que não se trata de compreender um fato social, mas sim conferir inteligibilidade aos mecanismos que consolidam o fato social como coisa.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes (POLLAK, 1989, p. 4).

Pollak, que estuda a relação entre memória e identidade, chama atenção também para a dimensão política da memória, já que ocorre um embate entre os grupos para fazer prevalecer seu ponto de vista sobre determinado fato. Entendemos que tanto as suas críticas quanto as de Bloch demonstram a amplitude do pensamento de Halbwachs, que mantinha suas posições, de um lado, por questões metodológicas (e em tantas vezes fez sua autocrítica) e, de outro, pelos limites de sua época e de sua vida.

Segundo a perspectiva metodológica que adotamos, ao reconhecermos as contribuições de Halbwachs, bem como seus limites, entendemos que a memória social não é um elemento que deva ser explicado por si, uma vez que está conectada a outras determinações da vida social. Procuramos analisar as memórias que emergem dos documentos à luz das totalidades constituídas pelo modo de produção capitalista e das

contradições que surgem dessa processualidade histórica. A memória, dessa forma, traz contradições imanentes da própria história, portanto, uma expressão da luta de classes.

Dessa forma, nota-se o embate entre classes distintas que lutam pela produção/reprodução de um discurso oficial, de uma construção hegemônica em um terreno marcado por relações sociais conflituosas: “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 1994, p. 426).

Assim, a memória aparece, ao mesmo tempo, como uma conquista e um objeto de poder. Entendemos que essas relações estão materializadas nos documentos centrais de nossa pesquisa, pois refletem a imposição do Banco Mundial aos países em desenvolvimento, mediante condicionalidades para a concessão de empréstimos, expressando o ideário neoliberal de ajuste econômico centrado na privatização das empresas estatais e na desregulamentação do mercado. As “orientações” contidas no documento do BM apresentam um modelo de ensino superior capaz de atender às emergentes demandas políticas, econômicas e sociais – em uma sociedade na qual o Estado se desonera do papel de financiador de políticas públicas. O documento reproduz uma ideologia cujo escopo é naturalizar as relações conflituosas entre as classes sociais, cimentando o estratagema de que o acesso ao ensino superior seria a mola propulsora para a superação das desigualdades sociais.

Ao analisarmos as revistas da ANDES e da ABMES, distintas concepções ideológicas afloram e se apresentam como visões peculiares da realidade do ensino superior brasileiro. Enquanto as primeiras estabelecem críticas às reformas implantadas no setor, as segundas mostram a urgência das IES particulares em se adaptar às novas exigências do mercado. Essas proposições não ocorrem de forma linear, acríticas, mas demonstram em linhas gerais as ideologias – de projetos distintos – em confronto no terreno da educação superior. Constatamos, assim, a existência de diferentes memórias na sociedade, “muchas parciales y posibles de complementarse, pero otras irreconciliables entre sí. Algunas contienen elementos que se construyeron a partir de la búsqueda de la verdad; otras se construyeron en torno al ocultamiento deliberado o no” (ANTOGNAZZI, 2006, p. 52).

Dessa forma, vislumbramos as conexões acerca da apropriação/esquecimento da memória com o conceito de ideologia. Utilizaremos essa aproximação para subsidiar nossas categorias de análise.

Em dois momentos o conceito de ideologia é apresentado por Marx, na Ideologia Alemã (1999): “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início,

diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens (...)" (1999, p. 36). Nesse primeiro momento, o autor dialoga com o idealismo hegeliano e infere que as ideias são produtos da conduta material da humanidade. Em um segundo momento, condiciona a produção ideológica de uma época à correspondente classe dominante:

As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação (MARX, 1999, p.72).

Se as ideias dominantes de uma época são reflexos diretos das classes dominantes, estas últimas se apropriam da memória para perpetuar sua hegemonia por meio da reprodução ideológica. Rui Medeiros (2015) indica que, na perspectiva de história empreendida por Marx e Engels, pode-se incluir a memória, à medida que a história é o suceder de gerações. Dessa forma, “as gerações exploram materiais, capitais e forças de produção” que receberam das gerações anteriores e transmitem-nas para as vindouras, sempre as modificando. Nas palavras do autor,

Ora esse suceder de gerações explorando materiais, capitais e forças de produção, pressupõe memória, pois há sempre junto com isso, a memorização de práticas, processos, uso e combinação de materiais e das condições em que isso ocorre ou ocorreu, definindo-se, por outro lado, que atividades novas (a partir das anteriores) podem ser estabelecidas e quais as condições para a sua transmissão subsequente (MEDEIROS, 2015, p. 63).

No entanto, essa construção da memória não ocorre de forma linear, isenta de conflitos. A citação de Magalhães e Almeida (2011, p. 106) é elucidativa:

Discutir a memória coletiva e social é também considerar que elementos de manutenção das relações ditas tradicionais e modernas estão sendo agenciadas ao longo do tempo e mantidas no presente, como as memórias submergidas de grupos minoritários, fundamentais para a reação ao ambiente artificial de uma concepção de mundo. É fato que o uso assistido daquilo que nomeiam por memória se faz necessário à manutenção do *status quo* de determinados setores, indivíduos e sociedade. No contraponto, a memória coletiva pode ser requerida pela memória social como uma reação ao que está sendo dado, testemunhando a favor da construção de memórias contra hegemônicas.

Dessa maneira, acreditamos que as memórias devem ser analisadas e contextualizadas no terreno da luta de classes, uma vez que, de um lado, as classes dominantes constroem

estratégias de estruturação e divulgação de seu ideário político, de forma unilateral; de outro, as classes exploradas lutam pela exposição do contraponto ideológico dominante, expondo suas contradições e permitindo reflexões sobre outra realidade possível.

A concepção de história apresentada em *A Ideologia alemã*, portanto, não parte da metafísica da vontade divina, por exemplo, e sim do devir da humanidade, condicionada à produção material dos homens. Marx aponta três fatores que constituem os pressupostos da própria existência humana: a *produção da materialidade*, ou seja, os homens precisam produzir o necessário para a sua sobrevivência, a *reprodução da materialidade*, pois, uma vez satisfeitas as primeiras necessidades são criados os instrumentos para atender a novas demandas e a *relação da família*, uma vez que os homens que produzem a materialidade também reproduzem-se enquanto espécie humana, bem como transmitem o conhecimento acumulado para outras gerações. Assim:

A produção da vida, tanto da própria no trabalho, como da alheia pela reprodução, nos aparece desde o início como dupla relação – relação por um lado natural e por outro social – social no sentido que se dá a colaboração de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, maneiras ou finalidades propostas. Disto decorre que um determinado modo de produção assim como um determinado grau de industrialização sempre estão ligados com uma determinada maneira de colaborar e a um determinado grau de socialização, sendo este próprio modo de colaboração uma “força produtiva”; daí decorre que a quantidade de força produtiva acessível aos homens condicione sua situação social, e que portanto a “história da humanidade” deva sempre ser estudada e trabalhada em conexão com a história da indústria e do comércio (MARX, 1999, p. 42).

A presente reflexão mostra-nos, em primeiro lugar, que os homens travam uma dupla relação: primeiro, com a natureza, retirando desta as matérias-primas necessárias à sua sobrevivência e, ato contínuo, com outros indivíduos – as relações de natureza social. O ponto de partida desse processo é o trabalho, em última instância, é o trabalho que fundamenta a essência do homem: “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aproxima e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154). Em um segundo momento, a reflexão de Marx leva-nos ao entendimento da história como um processo dialético. Os homens fazem a história com base em condições preestabelecidas, transmitidas pelas gerações anteriores, no entanto, modifica tais condições, criando necessidades e deixando seu legado para as gerações futuras. O desenvolvimento das forças produtivas demanda novas relações de produção, cujo metabolismo fundamenta a processualidade histórica.

Ao destacarmos essa concepção de história, ressaltamos que não há identidade conceitual entre história e memória, em que a última se expressa como registro de acontecimentos e possibilidade de reprodução de um dado conhecimento, ao passo que a primeira utiliza a memória para explicar e conferir sentido aos acontecimentos. Explica-nos Antognazzi (2006, p. 54):

Concebimos que constituyen una unidad dialéctica cuyos polos interactúan y se modifican mutuamente en el transcurso del movimiento de las sociedades, aunque alternativamente puede ser prioritario uno u outro. Si en el análisis se fractura esta relación, se empobrece el conocimiento. Si el historiador no toma en cuenta los contenidos de la memoria colectiva, excluye fuentes de información sugerentes para abrir nuevos temas de investigación y formular nuevas hipótesis. Si abandona la teoría como metodología científica de la historia y confunde recuerdos y vivencias, experiencias y crónicas con la historia misma como proceso de movimiento de las sociedades y con el trabajo del historiador, se alienta la formación de una memoria distorsionada, parcelada, subjetivizada, cargada de errores y falacias y debilita las posibilidades del conocimiento histórico.

Castanho (2010, p. 11) explicita o esforço de Marx no século XIX para encontrar as leis tendenciais do desenvolvimento histórico. Essas leis demonstravam uma direção de desenvolvimento, e não uma forma apriorística de conhecimento da realidade. “É por isso que a teoria da história marxiana não é uma gaiola onde se aprisiona a realidade, mas uma referência analítica ressaída do trato com a realidade social no tempo”. Memória e história, para Castanho, não se excluem, mas estão imbricadas dialeticamente:

Considero a memória o principal nutriente da história. Mas não se identifica com esta, assim como a semente não é o passarinho que não obstante nutre. A memória é algo de mais substantivo, do ponto de vista tanto do objeto quanto do sujeito. Objetivamente, a memória é aquilo de que se lembra, acontecimentos, fatos, sentimentos, sensações e significados, tudo aquilo que passou pelo campo de percepção do indivíduo e pelas antenas da sociedade, sendo retido por um e pela outra e devolvido diante de qualquer necessidade. Subjetivamente, a memória é o ato de lembrar, individual ou coletivamente, compreendendo, em sua complexidade, tanto o momento de fixação quanto o de devolução. Já a história é mais adjetiva, comportando, de uma parte, os fatos acontecidos e os processos desenvolvidos, no sentido de *res gestae*, e, de outra parte, o conhecimento organizado e sistemático desses fatos e processos, no sentido de *historia rerum gestarum* (CASTANHO, 2010, p. 53-54).

Esse caráter dinâmico da história, entendida como um movimento impulsionado pelo processo de produção material dos homens e, conseqüentemente, pelo embate das classes sociais envolvidas nesse metabolismo social, engendra formas específicas de memória social.

Dessa compreensão afloram duas observações: em primeiro lugar, não devemos falar de memória, e sim de memórias, pois elas pressupõem diversas concepções de uma dada realidade; em segundo lugar, atrelamos a memória ao conceito de temporalidade, compreendido como “o tempo no seu movimento, expresso na particularidade histórica, concretizado e percebido através da atuação dos seres humanos” (CIAVATTA, 2007, p. 29-30).

Essa perspectiva é construída mediante as reflexões de Braudel (1965), que sustenta a ideia de tempos múltiplos, isto é, a junção ou sobreposição de diversos tempos históricos em cada acontecimento:

A respeito da crise que nossa disciplina atravessou no decurso destes últimos vinte ou trinta anos, as outras ciências sociais estão muito mal informadas, e sua tendência é de desconhecer, além dos trabalhos dos historiadores, um aspecto da realidade social em que a história é boa auxiliar, e sempre hábil fornecedora: esta duração social, estes tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não são apenas a substância do passado, mas também a base da atual vida social. Razão suficiente para assinalar com insistência, no debate que se instaura entre todas as ciências do homem, a importância, a utilidade da história, ou antes, da dialética da duração, tal qual ela se desprende do trabalho, da observação repetida do historiador; nada mais importante, a nosso ver, no centro da realidade social, do que esta oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se. Quer se trate do passado, quer da atualidade, uma consciência nítida desta pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências do homem (BRAUDEL, 1965, p. 262-263).

Braudel trata das temporalidades explicando que, sobre o terreno da longa duração (o tempo longo do capitalismo), se estabelecem as conjunturas econômicas e políticas (o tempo médio das resistências e rupturas em um determinado período histórico), bem como os discursos ou as ações pessoais ou grupais no tempo breve dos acontecimentos (a curta duração). Nesse raciocínio, Ciavatta (2007, p. 29) afirma que a memória também traz as múltiplas temporalidades:

(...) a do momento em que as lembranças afloram, os conteúdos que a compõem, podendo reunir pensamentos e sentimentos de vários momentos do passado; o tempo em que tais fatos ocorreram, alguns datados, marcados temporal e espacialmente, coloridos, sonoros, emocionados ou incômodos e rejeitados – outros difusos, imprecisos, nebulosos, fugidios.

Em nossa pesquisa, consideramos o tempo médio, circunscrito pelo processo de reestruturação produtiva e pelo avanço das políticas neoliberais na educação (materializado nas memórias do documento do Banco Mundial), e o tempo curto, expresso nas reformas do

ensino superior dos governos FHC e Lula (materializado nas memórias contidas nas revistas analisadas). Embora haja uma relação estreita entre as memórias dos dois períodos, tal metodologia nos auxiliou a compreender as nuances e as peculiaridades da mercantilização do ensino superior.

Paolo Montesperelli (2004) argumenta que a memória tem um sentido muito amplo e por isso pode ser vista mediante três funções distintas: objeto³³, limite³⁴ e recurso. A memória pode ser entendida como recurso à medida que se torna um instrumento de interpretação dos fatos, contribuindo para o indivíduo atribuir significado aos elementos recordados. Dessa forma, a recordação pode se tornar útil para reler o passado, interpretar a si mesmo e colaborar na construção da identidade individual:

Pero sobre las facultades memnônicas también inciden los significados colectivos e individuales, tanto conscientes como inconscientes. En otros términos, recordar, como cualquier actividad cognitiva, es también atribuir significados: no sólo del pasado al presente, a través de la tradición, sino más bien en dirección opuesta, cuando los procesos de significación confieren al pasado un sentido que concuerda con las necesidades presentes (MONTESPERELLI, 2004, p. 08).

A memória, em nossa pesquisa, é considerada um recurso, um instrumento de interpretação para que possamos estabelecer um diálogo crítico entre o documento principal do Banco Mundial, os textos que fazem referências ao processo de mercantilização e as articulações com a realidade social centrada no processo produtivo. A memória, nessa perspectiva, não é um dado preconcebido, mas uma instância do conhecimento que nos fornece uma série de indícios e vestígios, mediante os quais é possível atribuir um significado ao passado:

Esta tarea interpretativa es necesaria porque cada elemento de nuestra memoria, tomado por separado, es sólo un indicio del pasado, que debe ser reconstruido tratando de volver a recorrer la relación huella-referente. Para que esta interpretación sea corroborada lo más posible, se debe disponer de muchas huellas y conectarlas – a través de nexos de significado – en un conjunto coherente (MONTESPERELLI, 2004, p. 124).

³³ A memória como objeto é expressa da seguinte forma: “La memoria, en tanto patrimonio del individuo, se exterioriza en objetos perceptibles por parte de los demás, a través de narraciones, documentos, archivos, etc. De tal manera, la misma no sólo participa de la volatilidade del recuerdo, sino que adquiere mayor estabilidad, se convierte en cultura compartida, en arena para confrontación de distintas estrategias de legitimación, en marco social que orienta y fortalece los simples recuerdos” (MONTESPERELLI, 2004, p. 07).

³⁴ O autor utiliza a metáfora da memória como “depósito de informações”, um espaço ordenado, porém limitado pela capacidade individual de memorização. Nesse caso, por meio das reminiscências, os indivíduos “procuram” as informações nesse vasto depósito: disso deriva a proposição dos limites da memória, que estaria condicionada à capacidade individual de dar inteligibilidade às informações do referido depósito (MONTESPERELLI, 2004, p. 08).

Pomian (2000, p. 508), além de corroborar a perspectiva de que a memória é a capacidade de conservação dos vestígios de uma época passada, confirma sua potencialidade “de reconstruir uma situação mais ou menos análoga à já verificada no momento em que o ser ou o objecto, agora presente sob a forma de resíduo, possuía ainda toda a sua completude originária”. Em seguida, enfatiza o autor que a memória³⁵ está também vinculada à capacidade de repetir comportamentos adquiridos, ressuscitar impressões ou sentimentos vividos, descrever oralmente tais sensações, além de descrever os seres, coisas ou acontecimentos vivenciados ou observados no passado (id., ibid.). Optamos por utilizar documentos³⁶ sobre o ensino superior para nossa investigação, já que, por meio deles, conectamos as memórias/ideologias que dali emergiram, e analisamos a realidade concreta advinda dessas orientações, seja para corroborar ou refutar as determinações da acumulação capitalista que incidem sobre esse setor educacional. Compartilhamos da perspectiva de Pomian, quando este afirma que tais materiais de pesquisa permite-nos compreender “as diferenças entre passado e presente, supostos à partida separado por um intervalo de tempo durante o qual aconteceu algo e reunidos virtualmente numa série mais ou menos longa de intermediários” (2000, p. 511).

No que tange à relação entre memória e silenciamentos, bem como entre memória e esquecimento, Aróstegui diz:

El *silencio* y el *olvido* tienen un “uso”, ejercen un papel en el mantenimiento de las vivencias y ocupan un lugar de relevante importancia en la reproducción social y en la plasmación del discurso histórico. La *expulsión de la memoria* de determinados pasajes de ella tiene tanta significación como su conservación. La memoria, en resumen, funciona siempre en pluralidad, de manera limitada y selectiva, frágil y manipulable, se vierte, sobre todo, hacia la percepción del cambio y ejerce un trabajo simbólico de restitución y de sustitución (2004, p. 17).

³⁵ “A memória é, em suma, o que permite a um ser vivo remontar no tempo, relacionar-se, sempre mantendo-se no presente, com o passado: conforme os casos, exclusivamente com o seu passado, com o da espécie, com o dos outros indivíduos. No entanto, esta subida no tempo permanece sujeita a limitações muito restritivas. É sempre indirecta; com efeito, entre o presente e o passado interpõe-se sinais e vestígios mediante os quais – e só deste modo – se pode compreender o passado; trata-se de recordações, imagens, relíquias. É sempre imperfeita, porque o passado não pode, em circunstância alguma, ser simplesmente reconstituído na íntegra, e toda a reconstrução é sempre marcada pela dúvida” (POMIAN, 2000, p. 508).

³⁶ “Os documentos escritos, esses sim, possuem uma duração, a duração das coisas. Durante um longuíssimo período de tempo escolhiam-se materiais particularmente resistentes ao desgaste para servirem de suporte aos escritos. Por isso, ao longo dos anos, estes documentos acumulam-se no significado mais literal do termo; enchem as coleções especializadas na conservação, ou seja, bibliotecas e arquivos. Deste modo preenchem de conteúdo o intervalo de tempo ao longo do qual são produzidos e concretizam a sua duração, tornam-na visível” (POMIAN, 2000, p. 511).

Pensando a memória que emerge dos documentos como um reflexo ideológico da realidade social, nossa atenção está voltada não somente às proposições claramente expostas pelas fontes, mas também à preocupação em captar os seus silenciamentos. A omissão de determinadas informações e conceitos em um documento pode estar relacionada a uma série de elementos que vão desde o mero esquecimento do autor até a questão da alienação ou, simplesmente, a uma forma coerente de discurso aliado à sua visão de mundo.

SEÇÃO IV

5 O PROTAGONISMO DO BANCO MUNDIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

5.1 O BANCO MUNDIAL E A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR

O Banco Mundial³⁷ tem um papel decisivo na condição de agente financiador dos ajustes econômicos aos quais se submeteram os “países em desenvolvimento” durante o processo de reestruturação produtiva. A partir da década de 1980, a crise de endividamento dos referidos países fizeram que o órgão e outras agências multilaterais se transformassem em instituições exclusivas de financiamento, já que os bancos privados interromperam as operações com essas nações.

Com isso, o Banco Mundial (BM) ganha força e passa a impor condicionalidades nas políticas internas desses países, tais como cortes de gastos públicos, liberalização da economia, privatização de empresas e desregulamentação do mercado. Conforme assegura Soares (2009, p. 21), “o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos”.

Foi por esse papel de destaque na estruturação política e econômica dos “países em desenvolvimento” que escolhemos analisar as memórias contidas no documento do Banco Mundial. Segundo argumenta Antognazzi (2006, p. 47), as classes dominantes dão importância à construção das memórias, contratando intelectuais para desenvolver “políticas dirigidas a generar una memoria colectiva que sirva para proteger sus intereses. De modo tal que la disputa por la memoria es una de las formas en que se expresa la batalla por la ideas en a historia presente”.

O documento do BM sobre a educação superior, que ora analisamos, é o relatório “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), que apresenta a visão do órgão sobre a importância desse nível de educação, bem como sugestões para que os países reformem seus sistemas de ensino, com o propósito de melhorar a qualidade e potencializar o retorno social da formação universitária.

A proposta do documento é mostrar e difundir as experiências exitosas do ensino superior em diversos países, tendo como base resultados oriundos de reformas locais ou relatórios e determinações preparadas pelos próprios membros desse órgão multilateral. O primeiro destaque do texto é a importância dada ao ensino superior para o desenvolvimento econômico e social, à medida que fornece aos indivíduos o conhecimento necessário para o desenvolvimento das funções profissionais nos setores público e privado.

³⁷ “O nome inteiro do Banco Mundial é Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Ele foi concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa. À medida que os países europeus se restabeleceram e os do Sul foram se descolonizando sem lograr superar seus fatores de empobrecimento, o BIRD passou a orientar seus empréstimos para os países do Sul” (ARRUDA, 2009, p. 45-46).

Além disso, afirma que, em alguns países, as IES contribuem para modelar a identidade nacional e constituem um espaço privilegiado para debates pluralistas. Ao apontar a relação entre o desenvolvimento desse nível escolar e o desenvolvimento econômico, indica que o investimento no ensino superior pode contribuir com o aumento da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, com o crescimento econômico em longo prazo, elementos indispensáveis para o combate à pobreza (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

Na análise do relatório, percebemos que a funcionalidade do ensino superior e sua “missão civilizadora” condensam-se em quatro conceitos que nortearam o texto, e que, do ponto de vista dos seus significados práticos, coadunam com o ideário da mundialização do capital: trata-se das palavras *crise* (citada 53 vezes em 11 páginas), *reforma* (citada 89 vezes em 34 páginas), *financiamento* (citada 108 vezes em 52 páginas) e *mercado* (citada 53 vezes em 31 páginas). Se as três primeiras fundamentam as mudanças preconizadas pela agência, a última serve de pano de fundo para as ações da reforma universitária.

A análise desses conceitos fundamenta as propostas do BM que, a princípio, se mostram fundamentais para o desenvolvimento social e o alívio das desigualdades. O conceito *desenvolvimento* é muito caro ao Banco, no entanto, é preciso compreender o contexto no qual é aplicado, para não confundi-lo com crescimento econômico e igualdade social, da forma que somos levados a pensar em um primeiro momento. Arruda (2009) chama atenção para o fato de que o BM toma como referência os “países desenvolvidos” e os demais utilizam o arcabouço econômico dos primeiros para alcançar seus padrões de produção e consumo.

No entanto, é preciso estabelecer críticas a esse modelo, uma vez que crescimento econômico não significa diretamente distribuição de riqueza. Além disso, a política econômica do Banco Mundial conduz os países ao empobrecimento à medida que os financiamentos possuem encargos que encarecem e tornam quase inviáveis esses acordos financeiros:

Portanto, as IFMs (Instituições Financeiras Multilaterais), sobretudo o Banco Mundial, que define o combate à pobreza como seu objetivo mais abrangente, deveriam orientar-se no sentido de contribuir para a rápida e efetiva superação dos fatores de descapitalização e empobrecimento dos países “em desenvolvimento”; simultaneamente, realizar a transferências de recursos, em condições facilitadas, para estimular o desenvolvimento social e humano, e o crescimento econômico aut centrado desses países (ARRUDA, 2009, p. 44).

Segundo o BM, o tratamento da crise do ensino superior passa pelas restrições ao seu financiamento, em um momento em que tanto os países industrializados quanto os “países em desenvolvimento” buscam saídas para o dilema de conservar a qualidade do ensino, ao tempo que restringem os gastos por estudante. Além disso, a restrição orçamentária estaria atrelada ao uso ineficiente desses recursos. Exemplo disso, do ponto de vista interno, está materializado, segundo o BM, na baixa relação entre discentes e docentes, na subutilização dos serviços acadêmicos, nos elevados índices de desistência e de repetência, e na elevada porcentagem do orçamento destinado a gastos ditos não educacionais, que incluem moradia estudantil, auxílio alimentação, entre outros serviços prestados aos estudantes³⁸. Do ponto de vista externo, o relatório indica, de um lado, a taxa de desemprego crescente entre pessoas graduadas, a partir da década de 1980, mostrando que o sistema público deixa de abrigar significativa parcela dos egressos graduados. Ora, parece-nos que esse é um problema estrutural do modo de produção capitalista, e não algo pontual que uma reforma educacional possa solucionar. Por outro lado, o texto apresenta os parcos e decrescentes resultados da pesquisa científica, afirmando que muitos países não têm aproveitado esse potencial apesar dos gastos públicos no setor.

Podemos deduzir que a preocupação central da agência, nesse caso, é a relação direta entre financiamento e resultado, aplicação prática das investigações científicas, com vistas ao incremento do processo produtivo. Diz o relatório:

En muchos países latino-americanos, entre ellos Argentina, Brasil y México, donde la mayor parte de la actividad de investigación tiene lugar en instituciones científicas estatales, la investigación en las universidades ha tenido muy pocas repercusiones en la economía. La mayoría de las universidades en América Latina son básicamente instituciones docentes, y su investigación rara vez se destina a aplicaciones prácticas, lo que refleja el nivel tradicionalmente bajo de interacción entre la universidad y la industria. Además, en los últimos años, el financiamiento estatal para fines de investigación y desarrollo ha venido disminuyendo, al igual que las inversiones privadas en esa esfera (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 24-25).

Esse documento não só estabelece uma crítica à ausência do caráter pragmático da descoberta científica, mas também expõe uma faceta dita antidemocrática do ensino superior à medida que: a) apresenta esse setor como elitista, abrigando, sobretudo, estudantes de famílias

³⁸ Sobre essa questão, o Banco Mundial apresenta os seguintes dados: “Aunque la asistencia estudiantil representa sólo el 6% de los gastos ordinarios en Asia y el 14% en los países de la OCDE, equivale a alrededor del 11% del gasto en Europa central y oriental y aproximadamente el 20% en el Oriente Medio, Norte de Africa y América Latina. En los países africanos de habla francesa, los subsidios para gastos no relacionados con la educación ascienden a un promedio de 55% del total del presupuesto para la enseñanza superior, en tanto que en los de habla inglesa representan el 15%” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 22).

abastadas; b) o setor é financiado por toda a sociedade, mas uma oportunidade de uma pequena minoria; c) do ponto de vista de gênero, as mulheres representam uma pequena parcela dos estudantes em diversos países.

É necessário analisar com cautela seu discurso democrático, principalmente quando se parte da premissa de que as políticas financiadas pela agência têm por meta o ataque à pobreza e a inclusão dos menos favorecidos socialmente. O caráter reformista presente no ajuste do ensino superior traz, ainda que muitas vezes de forma implícita, valores mercantis, como eficiência e competitividade. A democratização desse nível de ensino está atrelada à sua mercantilização, donde a aposta do Banco que o setor será mais eficiente quanto mais estiver conectado às regras do livre mercado.

O BM chama atenção das nações para que busquem um equilíbrio entre os investimentos no ensino primário, secundário e superior, atentando não apenas para as taxas de rentabilidade social de cada nível, mas, sobretudo, para a interdependência entre eles. Se, por um lado, apresenta um apelo de fundo social quando demonstra preocupação com a amplitude do sistema educacional superior e a representatividade de parcelas excluídas da população, por outro, determina a natureza das reformas a serem efetivadas para equalizar esses problemas:

Además, la realidad fiscal abrumadora en la mayoría de los países en desarrollo indica que los mejoramientos de la calidad y el aumento de las matrículas en la enseñanza superior deben lograrse con poco o ningún aumento del gasto público (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28).

Sobre essa visão economicista apresentada pelo BM, Coraggio (2009) verifica que o marco teórico-metodológico utilizado pelo órgão é a teoria econômica neoclássica, cujas categorias elementares são a relação custo-benefício e a taxa de retorno. Afirma ainda que muitas das orientações político-econômicas creditadas aos problemas da contemporaneidade já estavam presentes nos anos de 1970, ou seja, observa a predominância dos fatores econômicos externos sobre as particularidades do sistema educacional:

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagens e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. Este procedimento (...) converte-se em reducionismo quando a análise econômica é considerada definitiva e dela se extraem não apenas conclusões sobre a problemática de conjunto do sistema educativo e sua relação com o

Estado e a sociedade, como também propõem-se intervenções específicas nos processos de ensino-aprendizado, sem que se tente estabelecer congruência com outros enfoques igualmente parciais (CORAGGIO, 2009, p. 102-103).

Depois de mapear os fundamentos da crise que assola o setor, prevendo ainda restrição orçamentária para o futuro próximo, o documento estabelece os rumos da reforma a ser empreendida, não sem antes chamar a atenção dos países acerca das dificuldades, que vão desde resistências internas até a necessidade de organizar um arcabouço jurídico que possibilite a implantação dessas mudanças.

Mais uma vez consideramos o conteúdo ideológico da reforma presente no documento, suas assertivas e seus silêncios. Conforme asseverou Antognazzi (2006, p. 47-48) “el poder financeiro, en cambio, necesita construir una memoria colectiva que llegue a ser una herramienta poderosa para obtener consenso sobre sus objetivos de exploracion y sometimiento que no puede hacer explícitos”

As experiências dos países que fizeram reformas denominadas exitosas no setor indicam quatro pilares: I) fomentar a maior diferenciação das instituições, inclusive os estabelecimentos privados; II) incentivar a diversificação dos financiamentos; III) redefinir o papel do governo no ensino superior; IV) adotar políticas que garantam a qualidade e a equidade. Vejamos seus fundamentos.

No que tange à diferenciação das instituições, as orientações da agência vão em direção ao mercado, não apenas por afirmar que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado para atender a determinadas demandas econômicas e sociais, mas por incentivar a criação e o desenvolvimento de instituições não universitárias e instituições privadas, além da educação a distância – estabelecendo uma adequação da formação educacional ao mercado de trabalho. O BM entende por instituições não universitárias os institutos politécnicos e profissionais – com variações a depender do país – que oferecem cursos de curta duração, cujos custos são baixos e as taxas de desistência menores. Esses estabelecimentos apresentam um perfil mais adequado às necessidades da acumulação flexível³⁹.

³⁹“Por ejemplo, en el Brasil, los centros de tecnología SENAI (Servicios Nacionales de Adiestramiento Industrial) ofrecen programas multidisciplinarios en varias esferas técnicas. En Polonia, que avanza hacia una economía de mercado, el gobierno há establecido cinco institutos tecnológicos de estudios libres, partiendo de la base que que es más probable que esas instituciones, y no los programas universitarios tradicionales, produzcan los tipos de especializaciones que exige una economía de mercado. En Singapur, las perspectivas de empleo de los graduados de los politécnicos son tan buenas que muchos estudiantes talentosos procuran ingresar en los politécnicos con orientación profesional y n en los programas académicos regulares que ofrecen las universidades” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 35).

O documento ressalta que tais cursos não só atendem a uma demanda estudantil que está em desvantagem para concorrer a uma vaga na universidade, mas também vão ao encontro dos anseios da indústria moderna. O coro neoliberal prega que as universidades tenham um olhar pontual para as necessidades do mercado. No entanto, ainda que não se possa desprezar essa relação, que garante o trabalho e a subsistência dos indivíduos, é notória a preocupação dos ideólogos com a dimensão pragmática de uma formação cada vez mais técnica e que possibilite a flexibilidade exigida pelas leis da oferta e da procura.

Outra forma de escolarização que desafoga o ensino superior é o fortalecimento da educação a distância, por atender a um aluno que já pode estar no mercado de trabalho, mas, sobretudo, em razão do custo inferior, se comparado às instituições com cursos presenciais. No entanto, a ênfase na diferenciação das instituições está centrada na iniciativa privada. A questão do atendimento ao mercado e a possibilidade de desafogar o sistema público são os motes para a ampliação desse subsetor:

Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la enseñanza superior privada para complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula en este nivel, incrementar la diversidad de los programas de capacitación y ampliar la participación social en este subsector. En varios países, la mayoría de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas: ocurre así, por ejemplo, en Filipinas (86%), Corea (75%) y Bangladesh, Brasil, Colombia e Indonesia (60% en cada uno). En estos países, el acceso a la enseñanza postsecundaria se ha ampliado considerablemente sin que esto represente una carga financiera insostenible para el presupuesto gubernamental (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

Para que essa contribuição da iniciativa privada se efetive, a orientação da agência caminha de modo que os governos determinem diretrizes para regulamentar e desenvolver esse setor, estabelecendo mecanismos de abertura de instituições e avaliação dos cursos, aprovação de incentivos fiscais e programas de bolsas para o alunado. Se o papel do Estado é fundamental nesse processo, para o BM não se trata apenas de subvenção estatal:

Los incentivos financieros para estimular el desarrollo de las instituciones privadas sólo pueden justificarse en razón de que constituyen una forma de aumentar la matrícula a un menor costo para el gobierno que de ampliar las instituciones públicas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 41).

O segundo pilar traz orientações referentes à diversificação do financiamento das instituições estatais, de forma que os governos devem promover reformas para melhor captar e utilizar os recursos. O primeiro passo dessa ação está relacionado à utilização de recursos

privados que podem ser obtidos com a cobrança de matrícula dos estudantes ou eliminando subsídios, como moradia, alimentação e outras ações de assistência estudantil. Outra sugestão do órgão internacional é a doação financeira vinda de ex-alunos e parcerias com a iniciativa privada, como revelam os exemplos citados no documento⁴⁰. Além dessas, outra forma de captação refere-se à execução de atividades que gerem rendimentos, tais quais cursos rápidos de formação profissional, contratos de pesquisa com indústrias e serviços de consultoria.

O segundo passo da diversificação preconizada pelo BM diz respeito ao apoio financeiro aos estudantes de baixa renda. Embora essa forma de ajuda de custo já exista em inúmeros países, trata-se de um modelo que precisa de ajustes, pois a experiência do financiamento em que os beneficiários começam a pagar depois de formados, segundo a agência, não é positiva. Os ajustes e inovações dessa modalidade, atrelados à realidade de cada país, são fundamentais para o desenvolvimento do ensino superior⁴¹.

O terceiro passo está relacionado à distribuição do orçamento e à utilização eficiente desses recursos. O órgão menciona a necessidade de estabelecer diferentes critérios de transferência do orçamento para o setor, uma vez que a distribuição igualitária atende a uma demanda de igualdade política, mas não privilegia a qualidade ou a eficiência das instituições. Recorre, mais uma vez, às experiências para sugerir o financiamento baseado em: a) insumos. Nessa modalidade o orçamento seria calculado com base no número de matrículas e no custo individual do aluno, levando em conta as peculiaridades das áreas de formação; b) produtos. O orçamento estaria associado à eficiência da IES na formação do estudante, ou seja, na quantidade de diplomas expedidos. Se, por um lado, esse tipo de financiamento pode reduzir as desistências e reprovações, por outro, pode privilegiar a quantidade de alunos graduados em detrimento da qualidade da formação; c) qualidade. Nesse item, a base são as medidas adotadas pelo Chile, onde as instituições recebem o financiamento por estudante ingressante que esteja entre os melhores classificados no exame de aptidão acadêmica. Em todos os pontos acima descritos, o destaque vai para a eficiência da aplicação dos recursos e para a manutenção da qualidade acadêmica:

⁴⁰ “Este tipo de filantropia suele darse en sistemas tributários que fomentan esas donaciones. Por ejemplo, los incentivos fiscales en Chile dan a las empresas privadas exoneraciones impositivas del 50% de sus donaciones a universidades. La India es el país en desarrollo con las exoneraciones fiscales más generosas con respecto a las contribuciones filantrópicas a universidades: el 150% de las contribuciones individuales o empresariales son deducibles de los impuestos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 47).

⁴¹ “Los programas de asistencia financiera que incluyen subvenciones, programas de trabajo y estudio y planes de prestamos (sean éstos de pago fijo o vinculados al ingreso) permiten mantener la flexibilidad necesaria para establecer un conjunto de medidas de asistencia financiera apropiado para cada estudiante necesitado” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 55).

Para que sean eficaces, las distintas fórmulas de financiamiento en apoyo de los presupuestos básicos de las instituciones estatales deben ser transparentes, fomentar la flexibilidad, tener en cuenta los costos normativos de los diferentes niveles y programas de estudio y prever cambios indexados según la matrícula a fin de evitar grandes fluctuaciones en el financiamiento por estudiante. Además, las fórmulas pueden fomentar la eficiencia interna, ya sea vinculando las asignaciones por estudiante al plazo normal del tiempo necesario para obtener un título o mediante la financiación de un número dado de graduados. El uso de esos mecanismos permitirá una mejor utilización de los recursos disponibles al aumentar la eficiencia interna y alentar a las instituciones a reducir los gastos no relacionados con la instrucción y concentrarse en la investigación (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 60).

A questão da eficiência parece estar conectada à busca dos padrões dos países desenvolvidos, e que, invariavelmente, atrela noções de equidade e justiça social aos índices do rendimento econômico e da *qualidade*, conceito tão amplo quanto abstrato. Esse *modus operandi* dos ideólogos do BM faz que, segundo as reflexões de Silva (1995, p. 18), os problemas sociais – no caso a educação – sejam tratados “como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais”. Como era de se esperar, a resolução de tais problemas advém também de soluções técnicas, com receitas prescritas conforme distintas realidades nacionais e o aval dos técnicos do órgão multilateral⁴².

O próximo pilar da reforma é a redefinição da função do governo em relação ao ensino superior. O documento mostra que com a crise da educação superior os governos precisam avaliar e reorganizar suas estratégias de investimentos no setor. Novamente amparado pelo discurso da eficiência, indica que os governos, em vez de manter o controle direto sobre o ensino superior, empenhem-se para proporcionar políticas públicas favoráveis às esferas públicas e privadas, “y de emplear el efecto multiplicador de los recursos públicos a fin de estimular a estas instituciones a que satisfagan las necesidades nacionales de enseñanza e investigación” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 62). A gestão pública precisa nortear as reformas mediante: a) elaboração de políticas públicas específicas para o setor; b) incentivos para ampliação das políticas e c) maior autonomia das instituições públicas.

A primeira preocupação do Banco Mundial é elaborar uma legislação para o ensino superior que promova o desenvolvimento, controle e avaliação dessa modalidade de

⁴² “O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo” (TORRES, 2009, p. 139).

educação. O discurso efficientista-gerencial é colocado em pauta quando se declara que uma gestão pontual está centrada não apenas nas estratégias de crescimento econômico e tecnológico, mas “destinada a guiar el desarrollo a largo plazo, evaluar los riesgos y limitaciones, y buscar médios optativos para assegurar la viabilidad a largo plazo y mejorar la calidad” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 64-65). Na questão dos incentivos, destaque para um “novo olhar” do Estado, muito mais preocupado com sua face gestora. Indica que o Estado pode agir mais nos incentivos diretos aos estudantes, como bolsas e empréstimos, além de reorientar os exames de admissão universitária, primando, assim, pela qualidade do ensino. Por fim, mas não menos importante, é a utilização do conceito *autonomia* pela agência multilateral, mais uma vez agindo na condição de porta-voz do ideário neoliberal do livre comércio. Isso porque a autonomia universitária está atrelada à dinâmica do mercado, em que a flexibilidade da universidade tem por escopo manter baixos custos operacionais e uma suposta qualidade dos serviços prestados.

La descentralización de todas las funciones administrativas claves asignándolas a las instituciones mismas de enseñanza superior es una condición sine qua non para el éxito de la reforma, en especial con respecto a la diversificación del financiamiento y al uso más eficiente de los recursos. Las instituciones de nivel terciario deben estar en condiciones de ejercer en control significativo sobre los factores principales que influyen en sus costos. Cada institución debería poder establecer los requisitos de admisión, determinar los derechos de matrícula y otros cargos, y determinar los criterios que deben cumplirse para proporcionar asistencia financiera a los estudiantes necesitados, con el fin de asegurar que el número y la distribución de los estudiantes nuevos sea compatible con sus recursos. Las instituciones deberían tener, igualmente, la facultad de contratar y despedir personal dado que representa una partida importante de gastos en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 71).

Como é de se esperar em uma economia de mercado, a preocupação com o desempenho, ou resultados, é primordial. Daí o conceito autonomia estar vinculado ao desempenho acadêmico, que implica, na visão da agência, fomentar órgãos ou instrumentos avaliativos que possam medir o rendimento do ensino superior e, assim, poder rever, quando necessário, seus investimentos. É um apelo para que a administração gerencial, ou gerência científica, ingresse nos portões das IES e executem as técnicas mais eficazes de controle sobre o processo produtivo.

O quarto e último pilar que fundamenta as orientações do Banco Mundial diz respeito à ênfase na qualidade do ensino e da pesquisa, à adaptabilidade do ensino superior ao mercado de trabalho e à maior equidade no ingresso dos estudantes. Ao retomarmos alguns

pontos já abordados no documento, consideramos elementos que garantiriam resultados favoráveis ao ensino superior, tais como uma seleção eficiente dos estudantes, incluindo a possibilidade de se generalizar os exames nacionais, incentivo ao corpo docente – tanto do ponto de vista da formação acadêmica quanto da remuneração, apoio e financiamento de estrutura física – laboratórios e bibliotecas, incentivo ao intercâmbio internacional e fortalecimento de mecanismos de avaliação.

O incentivo à flexibilização do ensino superior, para atender às demandas do mercado, aparece na orientação relativa ao estreitamento dos laços entre conhecimento acadêmico e os anseios práticos da iniciativa privada:

Las instituciones a cargo de los programas avanzados de enseñanza e investigación deberían contar con la orientación de representantes de los sectores productivos. La participación de los representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones de enseñanza superior, públicas y privadas, puede contribuir a asegurar la pertinencia de los programas académicos. Los incentivos financieros a la investigación conjunta de la industria y la universidad, las pasantías para estudiantes patrocinadas por las empresas, y el empleo de tiempo parcial de profesionales del sector privado para desempeñar labores académicas pueden ayudar a fortalecer los vínculos y la comunicación entre el sistema de enseñanza superior y otros sectores de la economía (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 79-80).

A flexibilização está posta na perspectiva de desenvolvimento dos programas que modificam ou criam cursos, sejam eles de curta (um a dois anos) ou longa duração (três a cinco anos), sempre no intuito de atender às demandas de cada região ou país. Outro destaque é a questão da amplitude de oportunidades para o ingresso no ensino acadêmico, com vistas a dar oportunidade às minorias étnicas, às mulheres, às famílias com limitações econômicas etc.

Entre tales estrategias están: mejorar la enseñanza primaria y secundaria de esos grupos, incrementar su demanda de educación possecundaria, diversificar las instituciones para atender a distintos grupos, proveer subsidios para los estudiantes y emplear criterios de admisión para corregir las desigualdades (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 86).

Finalizando o documento, o Banco Mundial reforça a ideia de que o êxito das reformas educacionais precisa de uma maior participação do setor privado, liberando assim recursos para que os países invistam mais nos setores primário e secundário.

5.2 A LDB E AS DIRETRIZES PARA A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

5.2.1 Breve histórico da elaboração da LDB

O processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como ponto de partida a aprovação pela Câmara dos Deputados do Projeto de Lei nº 101, de 28/09/1993, consequência de cinco anos de discussões e debates do Projeto nº 1.258-C/88, de autoria do deputado Octávio Elíseo, e que resultou no “substitutivo Jorge Hage”. Saviani (1997) destaca o caráter democrático dos primeiros debates acerca da LDB, característica que o diferenciava de outros projetos educacionais:

De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional (SAVIANI, 1997, p. 57).

Ranieri (2000, p. 139) explica que, por conta da longa e dificultosa tramitação do projeto na Câmara, surgiram propostas alternativas no Senado, ganhando destaque um projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que possuía concepção e conteúdo diverso do “substitutivo Jorge Hage”. O Projeto de Lei nº 1.258/88 foi encaminhado para o Senado, e o seu relator, o Senador Cid Sabóia, apresentou substitutivo que incorporava ao projeto da Câmara alguns elementos do “Projeto Darcy Ribeiro”. Dessa forma, o “substitutivo Cid Sabóia” foi aprovado pela Comissão de Educação e encaminhado ao Senado em 12/12/1994. No entanto, em razão de manobras regimentais, o documento retornou à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, sob a relatoria de Darcy Ribeiro, que o considerou inadequado:

Esta Comissão nomeia o senador Darcy como relator que, nesta condição, apresenta seu projeto de lei como um novo substitutivo ao Substitutivo Sabóia, já aprovado na comissão de Educação. O monitoramento sistemático por parte do Executivo, inclusive com visitas de dirigentes da SESU/MEC ao relator, garante a adequação do chamado Substitutivo Darcy às novas orientações governamentais. Aprovado rapidamente no Senado, o novo projeto de lei é devolvido à Câmara. Nessa fase, o monitoramento do Executivo continua, agora com visitas do relator e de parlamentares ao gabinete do ministro da Educação. Correspondendo à todas as diretrizes governamentais, o relatório é aprovado na Câmara e a “Lei Darcy Ribeiro” é sancionada pelo presidente da República antes da morte do senador (BELLONI, 1998, pp. 131-132).

O “Substitutivo Darcy Ribeiro” foi aprovado na Câmara em 17/12/1996 e sancionado pelo Presidente da República, mantendo o texto sem vetos, resultando na Lei nº 9.394, publicada em 20/12/1996. Saviani rememora que a ausência de vetos é algo raro em nossa história política educacional, fato que ocorreu com a Lei nº 5.692/71 durante o regime militar, e comenta:

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeita com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito (SAVIANI, 1997, p. 162).

A LDB revogou as disposições da Lei nº 5.540/68, incorporando seu artigo 16, regulamentado pela Lei nº 9.192/95. Retomar a questão histórica da elaboração da LDB bem como seu caráter privatista, presente já na lei da reforma universitária de 1968, possibilita-nos entender o processo de mercantilização a que foi submetido o ensino superior nos governos Fernando Henrique e Lula da Silva. Nesta análise, os elementos em destaque são a presença de um Estado regulador, a relação contraditória entre o público e o privado, a questão do financiamento das IES e, principalmente, a flexibilização das instituições e dos cursos ministrados, dos quais trataremos a seguir.

5.2.2 As transformações do ensino superior à luz da “Lei Darcy Ribeiro”

Segundo Ranieri (2000, p. 33), a LDB é estruturada com vistas a garantir a qualidade do ensino e um padrão de eficiência da prestação pública. Essas premissas estão presentes no projeto da Reforma do Estado de 1995, “segundo o qual o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. Para além do contexto histórico e da conjuntura política que refletem suas orientações, a LDB se apresenta como inovadora e modernizadora⁴³. Sua adaptabilidade aos desafios econômicos e às

⁴³ Esses adjetivos foram utilizados por Ranieri e contestados por Pedro Demo, que afirma “a LDB é uma lei ‘pesada’, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades. Não teria qualquer condição de passar com um texto ‘avançado’, no sentido de ser a ‘lei dos sonhos do educador brasileiro’ (DEMO, 2012, p. 10). Mais adiante complementa: “Contém, porém, dispositivos inovadores e sobretudo (...) *flexibilizadores*, permitindo avançar em certos rumos. Tomando um exemplo concreto, ao introduzir a ideia importante de formação superior para os professores básicos, juntamente com a dos institutos superiores de educação e do curso normal superior, não deixa de manter o sistema atual. Assim, para quem não quer mudar, tudo permanece como está. Mas, para quem pretende mudar, abre-se uma avenida promissora” (DEMO, 2012, p. 12).

sugestões dos organismos multilaterais se torna clara ao romper com a rigidez da legislação anterior e propor um novo olhar do Estado sobre o ensino superior, sobretudo no que concerne a questões como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública e autonomia universitária (RANIERI, 2000, p. 25). Esses desafios demonstram, para a autora, a amplitude das ações intervencionistas do Estado na educação superior e apresentam caminhos para as ambiguidades desse sistema:

O Estado brasileiro tem presença expressiva no campo da educação superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; interpreta e aplica a legislação por meio dos Conselhos de Educação; financia e subvenciona o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços; mantém universidades e demais instituições públicas de ensino superior; oferece diretamente ensino de graduação e pós-graduação; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; determina suas desativações; avalia alunos, cursos e instituições por todo o País; interfere na organização do ensino; estabelece diretrizes curriculares etc. Tudo se dá na esfera pública e privada, e em relação a todos os sistemas de ensino (RANIERI, 2000, p. 23).

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Reforma do ensino superior, a partir de 1995, garantem o protagonismo da União no que tange à organização desse sistema de ensino. Além disso, os municípios e os estados estão incumbidos de organizar e estruturar os ensinos fundamental e médio, respectivamente, reforçando a centralização da esfera federal no nível superior. Essa exclusividade propicia, na visão de Ranieri, inúmeras ambiguidades⁴⁴, assim apontadas:

Esse cenário é apoiado pela extensão e complexidade da ‘teia normativa’ (Faria, 1994) que regulamenta a educação superior, dificultando a compreensão e o atendimento da legislação educacional. A multiplicidade e a provisoriedade das regras, bem como a variabilidade das fontes normativas (o Congresso Nacional, o Presidente da República, o Ministério da Educação e do Desporto, o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação), longe de garantirem a eficácia da legislação de diretrizes e bases na promoção da descentralização e da flexibilidade intentadas pelo legislador, revelam que o Estado não tem clara a medida do controle que deve exercer sobre a educação superior (RANIERI, 2000, p. 31).

⁴⁴ “Assim, por exemplo, em matéria de autonomia universitária ela afirma e reafirma a posição peculiar da universidade pública no campo da administração indireta, mas não há comprometimento com a garantia de fontes financeiras para sustentar a autonomia, o que vem favorecendo, ostensivamente, as instituições privadas. Estas se multiplicam, muitas vezes sem qualquer empenho na qualidade do ensino, na realização de pesquisa e na extensão de serviços à comunidade. É mais um paradoxo da interferência excessiva e desordenada, mas, ao mesmo tempo, é um pormenor que denuncia a prevalência, no âmbito federal, do favorecimento da privatização do ensino superior, contrariando a Constituição” (DALLARI, 2000, p. 18-19).

Estabelece-se, portanto, uma contradição entre o que foi proposto pelo Plano Diretor da Reforma do Estado – no que se refere às competências do Estado – que amplia sua atuação no ensino superior. A esta modalidade é dedicado o Capítulo IV da LDB, artigos 43 a 57, que fundamenta a estrutura e o funcionamento desse sistema, cujos destaques faremos a seguir.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora de conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Os objetivos da educação superior preconizados na Lei são bastante amplos. Ainda que a referida norma cite nos seus incisos as palavras ensino, pesquisa e extensão, não considera centrais esses três elementos na estrutura universitária. Aliás, trata-os como núcleos distintos da produção acadêmica. Saviani (1997, p. 216) adverte que, apesar de o capítulo IV da LDB ser denominado “Da educação superior”, a matéria trata quase que exclusivamente do ensino superior:

A própria pesquisa, embora figure entre as finalidades (e, mesmo aí, apenas a título de incentivo), não recebe um tratamento que a incorpore como uma atividade regular, sistemática e continuada, dotada de mecanismos específicos e institucionalizados.

Belloni (1998, p. 137) afirma que essa Lei acentua uma tendência à expansão de matrículas em estabelecimentos que oferecem somente ensino. Dessa forma, a pesquisa – uma força transformadora da universidade perante a sociedade – deixa de existir. Do mesmo modo,

a extensão – isolada da pesquisa e do ensino – faz que a universidade se torne mera prestadora de serviços de cunho assistencial.

Art 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino,

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

O primeiro inciso, que estabelece “cursos sequenciais por campo de saber”, é uma novidade em relação à legislação anterior e refere-se aos ditames do Banco Mundial acerca da diferenciação das instituições e da flexibilização dos cursos voltados para o mercado:

La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Uma legislação posterior tipifica os cursos sequenciais da seguinte forma: a) complementação de estudos, para os alunos já graduados, e b) formação específica, para os alunos que já concluíram o ensino médio. Essas modalidades de cursos foram concebidas para atender às demandas do mercado e propagadas pelos ofertantes pela sua curta duração, no mínimo seis meses e no máximo dois anos. Acerca dessas peculiaridades, diz-nos Brandão (2010, p. 113):

A curta duração, as várias e diferenciadas formas de acesso e a especificidade dos conteúdos a serem ministrados pelos mais diversos “*cursos sequenciais por campo de saber*” fazem essa modalidade de ensino superior constituir um excepcional “nicho de mercado” para as instituições privadas de ensino superior. Por um lado, pelo baixo custo e, por outro lado, pela perspectiva real gerada no aluno de realização e conclusão mais rápida de um “curso superior”, que lhe proporcionará uma inserção mais rápida (real ou imaginária) no mercado de trabalho.

Brandão (2010, p. 113) observa ainda o inciso II do referido artigo, segundo o qual os cursos de graduação são abertos a candidatos que “*tenham sido classificados em processo*

seletivo”. Na prática, a novidade é a substituição, não obrigatória, do concurso vestibular por processo seletivo: “O vestibular pode continuar sendo aplicado pelas instituições de ensino superior que assim desejarem, porém (...) deixa de ser a única forma de ‘processo seletivo’ para o acesso aos cursos de graduação”.

Ainda que inúmeras IES, públicas e privadas, tenham adotado mecanismos como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em seus processos seletivos, a concorrência entre os estabelecimentos privados propiciou diversas formas de ingresso nos cursos, trazendo comodidades para o candidato, tais como vestibular agendado e provas eletrônicas realizadas nos estabelecimentos de ensino.

Em relação ao inciso III, que trata da pós-graduação, ressaltamos que, embora não tenham sido contemplados nessa legislação, são instituídos, por intermédio da Portaria Capes nº 80, de 16 de dezembro de 1998, os mestrados profissionais, que possuem uma vocação para o mercado de trabalho e cujo “objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas”⁴⁵. A referida portaria aborda a natureza do curso, que conta com “estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano” (art. 2º, item a), ao passo que a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, também da Capes, determina no parágrafo único do artigo 5º:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional (BRASIL, 2009, p. 21).

A letra da lei indica a absorção das determinações da reestruturação produtiva ao articular formação acadêmica com os conceitos *setor produtivo*, *competitividade*, *aplicação profissional*, *aplicabilidade técnica*, *flexibilidade operacional*, entre outros. “Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

O artigo determina que não haverá monopólio de uma esfera sobre o ensino superior, ao tempo que suscita debate sobre as consequências de tal determinação. Em primeiro lugar,

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>> Acesso em: 13 abr. 2017.

evidencia-se a terminologia utilizada na LDB, que propicia uma ambiguidade entre *ensino* e *educação*⁴⁶. Além disso, trata de modo genérico IES e universidades, atribuindo autonomia somente aos estabelecimentos credenciados como universidades. Dessa forma, “abre a possibilidade de extensão de algumas dessas prerrogativas também a instituições não universitárias, em decorrência de avaliação realizada pelo Poder Público” (BELLONI, 1998, p. 138). A flexibilização da estrutura organizacional das IES aparece na caracterização das IES públicas, “assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” e, sobretudo na descrição das IES privadas, “assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (art. 19).

No artigo seguinte, enquadra-se uma modalidade de IES privada sintomática no que tange ao impulso para a mercantilização do ensino superior. Trata-se das IES “particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características abaixo” (art. 20), ou seja, as comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Ranieri (2000, p. 194) explica que essa distinção revela uma preocupação da LDB com a atividade econômica na área educacional, exercida por duas esferas complementares: uma pessoa física ou jurídica, com capacidade econômico-financeira, titular do patrimônio (a mantenedora), e outra pessoa jurídica, prestadora de serviços, que congrega capacidade física instalada e recursos humanos disponíveis (a mantida). E complementa:

A atual legislação de diretrizes e bases retoma o modelo (...) não para impô-lo, mas para enfrentar os efeitos provocados pela dualidade mantenedora/mantida mediante a imposição de identidades de regimes jurídicos, civil ou mercantil (Lei nº 9.131/95, artigos 7-A, 7-B, 7-C, 7-D, com a redação dada pela Medida Provisória nº 1447-39, de 8/8/97; e posteriormente pela Medida Provisória nº 1.733-56). Em outras palavras, a lei se preocupa com as implicações fiscais e previdenciárias que decorrem da existência, ou não, de finalidade lucrativa nas instituições de educação. O objetivo final é delimitar o alcance da imunidade tributária prevista no artigo 150, VI, “c”, e da isenção previdenciária do artigo 195, § 7º, da Constituição Federal (RANIERI, 2000, p. 195).

A questão legal reforça a atenção do Estado para regular o ensino superior ao tempo que abre possibilidades para a expansão e o fortalecimento da rede privada, concretizando o

⁴⁶ “Vasta é a nomenclatura utilizada na LDB para designar as instituições de ensino superior: instituições oficiais do sistema federal (artigo 9º, II); instituições (artigo 46, §1º; artigo 47); instituição pública (artigo 46, § 2º); instituições de educação superior (artigo 9º, IX; artigo 10; artigo 15, II; artigo 17, II; artigo 46; artigo 47, §4º; artigo 49; artigo 50; artigo 51; artigo 55; artigo 86); instituições públicas de educação superior (artigos 56; artigo 57); instituições de ensino (artigo 44, I, III, e IV); instituições de ensino superior (artigo 45); instituições não universitárias (artigo 48, § 1º); institutos superiores de educação (artigo 62; artigo 63)” (RANIERI, 2000, p. 183).

ideário neoliberal cristalizado no documento base da reforma do ensino superior segundo o Banco Mundial⁴⁷. O Decreto nº 2.306/97 regulamenta o artigo 45 e responde às determinações do órgão multilateral no que tange à diferenciação institucional. No artigo 8º do referido decreto, explicita que, quanto à organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores. Já o Decreto nº 3.860/01 verifica mudanças nessa diversificação, dispondo a organização acadêmica em: I - universidades; II - centros federais de educação tecnológica e centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores. Nota-se que ocorreu de fato um agrupamento das organizações e não uma mudança substancial na forma dos estabelecimentos. Esse Decreto também reformula a política de avaliação de cursos e instituições. No entanto, o que consideramos central nesses dois decretos é a conceituação de centros universitários, distinta da concepção de universidade.

Publicado no governo Fernando Henrique, o Decreto nº 2.306/97 preconiza em seu artigo 12: “São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualidade do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (...) § 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes”.

Já no governo Lula da Silva, destaque para dois decretos que reveem as prerrogativas dos centros universitários e o tratamento destinado à questão da autonomia dessas IES. O Decreto nº 4.914/03 estabelece: “Art. 1º Fica vedada a constituição de novos centros universitários, exceto aqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para credenciamento (...). Parágrafo único. Admitir-se-á a criação de centros de ensino superior nas cidades em que o Ministério da Educação indicar, em função de necessidades sociais (...). Art. 2º Os centros universitários já credenciados e os de que trata o artigo 1º, se credenciados, deverão comprovar até 31 de dezembro de 2007, que satisfazem o princípio da

⁴⁷“Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza superior más eficaces que existen actualmente en los países en desarrollo. Pueden responder de manera eficiente y flexible a las demandas cambiantes de los estudiantes y a las condiciones también cambiantes de los mercados laborales. Además, mediante el suministro privado de educación postsecundaria se amplían las posibilidades educacionales con poco o ningún costo directo para el Estado, especialmente en los países donde las instituciones estatales son muy selectivas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (...) sendo que os trinta e três por cento do corpo docente em regime de tempo integral (...).”

Nessa regulamentação, salienta-se a suspensão da abertura de centros universitários, embora o parágrafo único permita que o MEC assim proceda se julgar necessário, “em função de necessidades sociais”. Já no segundo artigo, propõe-se uma equiparação dos referidos centros às universidades, ao sugerir que os primeiros garantam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e que um terço dos professores atue em regime de tempo integral. Ora, passados três anos, um novo Decreto, o de número 5.786/06, retoma a prerrogativa de que os centros universitários devem atender eminentemente às atividades de ensino, sem fazer menção à pesquisa e à extensão, além disso, reduz a exigência de tempo integral para os docentes a um quinto do quadro. “Art. 1º os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho oferecidas à comunidade escolar. Parágrafo único. (...) que atendam aos seguintes requisitos: I – um quinto do corpo docente em tempo integral”. No artigo 2º reforça a premissa da autonomia, uma vez que tais instituições “poderão criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos nos termos deste decreto”.

Isso significa que os centros universitários constituem a materialização da “universidade de ensino”, ou seja, são instituições sem a prerrogativa de realizar pesquisa – potencializando a expansão do ensino superior a baixo custo, garantindo uma espécie de “democratização” ao acesso a esse nível de ensino e fortalecendo o apelo da proximidade entre os conteúdos acadêmicos e sua aplicabilidade no mercado de trabalho. “Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na bolsa de valores” (SAVIANI, 2010, p. 11).

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de ensino superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento.

§2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos

adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (BRASIL, 1996).

No que toca ao processo de avaliação das IES, o primeiro mecanismo instituído pelo governo foi a Lei nº 9.131/95 (antes da LDB, portanto), regulamentada pelo Decreto nº 2.026/96, que estabelece o Exame Nacional de Cursos. O popularmente conhecido “Provão”⁴⁸, substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), apresentou-se insuficiente para contribuir com o aprimoramento do ensino superior. Segundo Belloni (1998, p. 140), “trata-se de uma simples medição do resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais”. Nessa linha de raciocínio, Chaves (2002, p. 112) indica a lógica econômica de competição instalada nas IES, em que o ranqueamento das instituições determinaria o financiamento e a alocação de recursos:

Ao invés de avaliar o ‘Provão’, se propõe a classificá-las através de um mecanismo precário: uma única prova escrita para todo o Brasil, desconsiderando totalmente as diferenças regionais e a realidade específica de cada curso ou instituição, transferindo unicamente para o aluno a responsabilidade sobre a qualidade do ensino superior.

A avaliação do ensino superior é uma preocupação apontada no documento do Banco Mundial, que chama a atenção dos governos para organizar uma estrutura diferenciada de instituições regulamentada por “políticas coerentes” que garantam seu desenvolvimento. O controle e a avaliação das instituições consistem em um apelo para garantir a qualidade do ensino ofertado:

Muchos países carecen de instituciones eficaces para diseñar politicas de enseñanza superior, orientar las asignaciones presupuestarias, *evaluar el desempeño de las instituciones* y publicar dicha información en beneficio de los futuros estudiantes (...) El principal factor determinante del desempeño académico es, quizás, la *capacidad de evaluar y vigilar la calidad* de los resultados de la enseñanza y la investigación. Según estudios recientes, a fin de evaluar la calidad de la enseñanza, los mecanismos de autoevaluación pueden promover un sentido de verdadera responsabilidad institucional. En varios países, las universidades examinan periodicamente la labor realizada con miras a juzgar, entre otras cosas, la calidad y la pertinencia de los programas, la eficiencia interna y las necesidades de financiamiento (grifos nossos) (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 72; 78).

⁴⁸ “Faz-se necessário lembrar que, após a aplicação do “Provão” durante sete anos consecutivos, nenhum curso superior que obteve notas ruins por vários anos seguidos, em especial os cursos de Administração e Direito – que foram dois dos três cursos superiores avaliados desde a primeira edição do “Provão” (1996), foi fechado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ou pelo MEC, durante a gestão FHC” (BRANDÃO, 2010, p. 116).

Nessa esteira, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), regulamentado pela Lei nº 10.861/2004 e composto por três elementos: a) avaliação institucional: por meio da autoavaliação, sob a coordenação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e avaliação externa realizada pelos avaliadores do Banco de Avaliadores do Sinaes (BASis); b) avaliação de curso: realizada pela Comissão de avaliadores; e c) avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho do estudante, questionário dos coordenadores de curso e questionário de percepção da prova (BRASIL, 2004). Implantado em 2004, esse sistema de avaliação preconiza a utilização dos resultados para orientar o desenvolvimento do ensino superior, bem como garantir o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). “Em consonância com a meta de expansão das matrículas, a diretriz para a avaliação seria a de garantir a qualidade e para a regulação seria a de planejar a expansão com qualidade” (GRIBOSKY, 2015, P. 158).

Sobre essa face do Estado-avaliador no campo educacional, Mancebo indica a redução do financiamento e a diminuição drástica da oferta dos serviços educacionais estatais, cujas consequências são o prejuízo da infraestrutura e a precarização salarial dos trabalhadores docentes e técnicos. “Todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus diversos atores” (2008, p. 58).

A autorização e o reconhecimento de cursos, do mesmo modo que o credenciamento das IES, são prerrogativas do Ministério da Educação ou da Secretaria de Estado da Educação, após deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou do Conselho Estadual de Educação (CEE), a depender da esfera a que o sistema está vinculado. Brandão (2010) rememora que o CNE substituiu o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), extinto pelo governo Itamar Franco, sob a acusação de favorecer IES privadas para conseguir autorizações para abertura e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de novas faculdades.

A criação do CNE visava moralizar esses processos (autorizações para a abertura de novos cursos, reconhecimento desses cursos e credenciamento de novas faculdades e universidades). Porém, quando da votação na Câmara de Educação Superior (uma das duas câmaras que formam o Conselho Nacional de Educação; a outra é a Câmara de Educação Básica) do processo de transformação de uma faculdade da cidade de São Paulo, em Universidade, com resultado por um voto de diferença a favor dessa transformação, um dos conselheiros, o professor e filósofo José Arthur Giannotti, pediu demissão do CNE, acusando-o publicamente de, assim como o antigo Conselho Federal de Educação, ter também se transformado em um “balcão de negócios” com as mesmas características desse conselho (BRANDÃO, 2010, p. 117).

O caráter privatista do ensino superior revela-se tanto na estrutura legal preconizada pelo Estado⁴⁹, e nas suas omissões, quanto no financiamento público das instituições privadas, conforme revela Davies (2002). O autor faz uma crítica ao artigo 20 da LDB, pois entende que a classificação das IES é muito ampla e não atende aos reais interesses que estão em jogo: a garantia das fontes indiretas e diretas de recursos públicos para as IES privadas. Quanto às fontes indiretas, destaque para as isenções tributárias. As Constituições Federais (CF) preveem, desde 1934⁵⁰, isenções fiscais e previdenciárias que, ao lado da isenção da contribuição previdenciária patronal das instituições filantrópicas e da isenção do salário-educação, somam valores mais elevados do que os advindos das fontes diretas, tais como bolsas, empréstimos, crédito educativo etc.

Davies enfatiza ainda que, embora os empresários tenham comemorado a inclusão da categoria escolas privadas com fins lucrativos na CF, isso não significou, necessariamente, uma mudança nos estatutos das IES, o que as levaria a arcar com despesas significativas. A partir de 1997, a Receita Federal intensificou a fiscalização sobre as IES, sobretudo após indícios de descumprimento das exigências para usufruírem de isenção. Ato contínuo, o Governo Federal reavalia as instituições que possuem o título de “utilidade pública”, excluindo um número significativo de IES: “A estimativa era de que 30% das 7,1 mil instituições teriam os títulos cassados por não servirem ‘desinteressadamente à coletividade’, como manda a Lei 91, de 28/8/35, que criou o conceito de utilidade pública” (DAVIES, 2002, p. 79).

Entre as fontes diretas de financiamento às IES privadas, o autor cita a parceria entre o MEC e o BNDES, em 1997, que abriu linha de crédito para o Programa de Recuperação e

⁴⁹ Sobre essa questão é sintomática essa passagem de Saviani, que comenta a pressão dos representantes do ensino privado na elaboração/aprovação da LDB: “A se depreender da manifestação de João Carlos Di Genio, proprietário da Rede de Cursos e Colégios “Objetivo” e da “Universidade Paulista” (UNIP), o texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino. Com efeito, antes da aprovação, ele havia declarado que a lei era ótima, tendo apenas um defeito: a exigências de que as escolas de nível superior, para se constituírem como universidades, deveriam ter a maioria do corpo docente constituída de mestres ou doutores. Para ele essa exigência era irrealista, já que dificilmente alcançável pelas universidades particulares. No dia da votação final ele esteve no Senado, na condição de reitor da Universidade Paulista, fazendo *lobby* em favor das escolas particulares, e conseguiu que o senador Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA) subscrevesse sua proposta retirando a exigência dos títulos de mestre ou doutor e substituindo-os por curso de especialização. O senador baiano apresentou essa proposta na forma de emenda que resultou aprovada. Com isso o “único defeito” foi sanado e, aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita” (SAVIANI, 1997, pp. 161-162).

⁵⁰ “A isenção continuou na CF, de 1988, cujo Art. 150 (inciso III, alínea c) impede a cobrança de imposto sobre ‘patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei’” (DAVIES, 2002, p. 78).

Ampliação dos Meios Físicos das IES Públicas e Privadas⁵¹. O Crédito Educativo (Creduc) foi uma importante política pública que financiava alunos de baixa renda sem condições de arcar com as despesas para cursar o ensino superior. O Creduc foi viabilizado no período de 1975 a 1999, e os seus resultados negativos⁵² levaram o governo federal a substituí-lo pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que, no período de 1999 a 2009, beneficiou mais de 500 mil estudantes, utilizando recursos de aproximadamente R\$ 4,6 bilhões da Caixa Federal⁵³. No entanto, o benefício aos estudantes é um aspecto destacado pelo governo que envolve, obviamente, outros interesses:

Aparentemente o FIES foi criado para compensar a perda do privilégio da isenção previdenciária das filantrópicas, segundo avaliação do deputado federal Padre Roque (PT-PR), para quem “O novo crédito educativo foi um cala boca para as escolas que perderam a isenção da filantropia” (“Oposição abre guerra contra a MP do novo crédito educativo”, *O Globo*, 4/6/99), avaliação confirmada pelo próprio ministro Paulo Renato, que, segundo o *Jornal das Comunitárias*, (“Ministro e reitores discutem o novo Crédito Educativo - FIES, p. 3, n. 9, julho/agosto 99”), teria declarado, na apresentação do FIES na Câmara dos Deputados, que o FIES iria “suprir a lacuna deixada pela nova Lei que acaba com a filantropia” (DAVIES, 2002, p. 89).

A perspectiva de apoio ao crescimento da rede privada do ensino superior é reforçada no artigo 52, sobretudo ao garantir uma flexibilidade no que toca à organização acadêmica, bem distinta da legislação anterior⁵⁴.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

⁵¹ “Com dotação inicial de R\$ 500 milhões, o programa já teria, em novembro de 2000, aprovado 63 projetos de IES privadas (no valor total de R\$ 433 milhões) e 22 de IES públicas (no total de R\$ 252 milhões), segundo o boletim eletrônico (ano I, nº 3) disponível na página eletrônica (site) do MEC” (DAVIES, op. cit., p. 88).

⁵² “Criado pelo governo militar em 1975, o Creduc consistiu num empréstimo para o pagamento de mensalidades e manutenção de estudantes supostamente carentes matriculados em IES privadas. Financiado com recursos públicos, o programa, embora justificado como auxílio aos estudantes pobres, serviu para subsidiar as privadas que, sem o programa, perderiam uma parcela de sua clientela. Além de subsidiar instituições particulares, o programa trouxe grandes prejuízos aos cofres públicos, pois uma grande proporção dos empréstimos não foi paga pelos estudantes após a conclusão do curso” (DAVIES, 2002, p. 88).

⁵³ Segundo dados de Secca e Leal (2009).

⁵⁴ “Lei 5.540/68, artigo 11: ‘As universidades organizar-se-ão com as seguintes características: a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa; g) (Vetado)’” (RANIERI, 2000, p. 185, nota 45).

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
 - II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
 - III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral
- Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

A determinação legal possibilitou, conforme vimos, a criação dos centros universitários que não investem em pesquisa, o que fez que inúmeras instituições mudassem seu estatuto jurídico de faculdades integradas para centros universitários, com a devida permissão do Estado. O crescimento desses estabelecimentos está em contradição com as características da universidade apresentada na LDB: de que modo garantir uma “produção intelectual institucionalizada” com “um terço do corpo docente” com mestrado ou doutorado e “regime de tempo integral”? Ora, na esfera privada de maximização dos lucros, a questão dos custos é crucial, ou seja, as IES garantem o menor número permitido da titulação exigida e a maioria dos contratos celebrados com remuneração baseada na hora/aula. Garantir a pesquisa acadêmica nessas circunstâncias não está na pauta das instituições privadas. Belloni (1998) observa que o projeto de lei nº 1.258-C/88, aprovado na Câmara dos Deputados, era mais exigente em relação à organização universitária, pois considerava elementos como a infraestrutura para ensino e pesquisa, cursos de pós-graduação com base em atividades de pesquisa científica e tecnológica, produção científica comprovada e um terço do corpo docente em regime de dedicação exclusiva. O texto final da LDB apresenta outra noção de universidade:

A redução de requisitos, sob o argumento da simplificação, na verdade expressa uma concepção de universidade na qual está privilegiada a atividade ensino, isto é, reprodução do conhecimento, em claro e direto prejuízo do desenvolvimento da ciência, da cultura e da arte por meio da pesquisa e da extensão interativa com a sociedade. A associação entre produção científica e dedicação exclusiva é reconhecida internacionalmente e por isso não existe a figura do ‘tempo integral’, mais associada à ideia de multiplicidade de empregos, em geral, em função dos baixos salários (BELLONI, 1998, p. 138).

Essa foi a tônica da política de expansão universitária pós-LDB/96: um caráter ideologicamente privatista que privilegiou as instituições que não garantiam uma formação intelectual sólida, já que não se preocupavam com a pesquisa. A elaboração e os desdobramentos da referida lei espelham um Estado comprometido com os ditames do capitalismo internacional, sobretudo alinhado às determinações do Banco Mundial, que

ajustou, mediante decretos e portarias, as demandas do ensino superior às exigências do mercado – educacional e de trabalho. Ainda que com outra roupagem, o Estado reeditou o *modus operandi* que utilizou na reforma universitária de 1968, ou seja, omitiu-se e foi relapso com a estrutura do ensino superior público, ao passo que possibilitou o fortalecimento da rede privada mediante a liberalização e a desregulamentação do setor. Os exemplos estão materializados nas isenções fiscais, no Fies e no ProUni, entre outros. A mercantilização do ensino superior adquire novo impulso mediante diversificação das IES, sobretudo com a chegada dos centros universitários, cuja expansão ocorre estritamente seguindo a lógica do mercado.

SEÇÃO V

6 MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA UNIVERSITÁRIA

No presente capítulo, analisamos as memórias sobre a mercantilização do ensino superior por meio dos textos publicados na Revista Universidade e Sociedade, no período entre 1995-2010. Trata-se de um periódico organizado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), cujos artigos trazem um olhar crítico às transformações ocorridas no seio da universidade pública brasileira, sobretudo no que concerne à questão da perda da autonomia universitária, à privatização da educação e à condição de trabalho dos docentes, entre outras.

Nesta tese, destacamos questões referentes à influência do Banco Mundial sobre as políticas da educação superior, à reforma do Estado e ao ensino superior no governo FHC, à mercantilização do setor no governo Lula e à precarização do trabalho docente. Intitulamos o debate de “memórias da resistência”, pois ficou explícito o contraponto entre o que foi

apresentado pelos intelectuais e as investidas do Estado, que vislumbrou a universidade centrada nos moldes da “eficiência”, com um aspecto mais “democrático”, à custa da redução do investimento público e da elaboração de políticas públicas que potencializaram a expansão do setor privado. Desse modo, concordamos com Antognazzi (2006, p. 61) sobre o sentido de recuperar e construir memórias “es aplicar una politica para la memoria que se convierta en instrumento de resistencia cultural, necesaria para la superación de las distintas expresiones de coerción de esta ideologia transitoriamente hegemónica”.

6.1 SOBRE O BANCO MUNDIAL

O Banco Mundial (BM), bem como seu “coirmão”, o Fundo Monetário Internacional (FMI), nasceu na conferência de Bretton Woods, em 1944. A proximidade entre ambos está atrelada às suas funções complementares. Na análise de Gomes (2003, p. 33), enquanto o FMI tratava de ajudar os governos a resolver problemas de balanços de pagamentos (seguindo as regras de Bretton Woods), o BM tinha o objetivo de investir em programas de reconstrução da economia do pós-guerra. Fonseca (2001) aponta para os discursos elaborados pelo Banco durante mais de 50 anos de funcionamento, assim descritos:

- definir políticas para o desenvolvimento das nações com sustentabilidade e redução da pobreza mundial, pela distribuição equânime de benefícios econômicos e sociais;
- fomentar o desenvolvimento humano, especialmente dos grupos mais vulneráveis, via aquisição de habilidades cognitivas para a produtividade, com base nos princípios do capital humano;
- fomentar a competência técnica e o desenvolvimento institucional nos países membros, por meio de assistência técnica e financeira ao processo de gestão pública e privada (FONSECA, 2001, p. 14).

Para além desses objetivos apresentados pelo BM, Fonseca dialoga criticamente também com as proposições dessa agência. Ainda que todos os países possam aderir ao Banco – e, em tese, seus princípios não permitam interferir nos negócios políticos dos Estados – entre as exigências para a aceitação de sócios estão a adesão ao FMI e o aceite às suas determinações político-econômicas. A essência do Banco é exposta da seguinte maneira, segundo Gomes (2003, p. 33):

O FMI e BIRD foram inicialmente forjados como instrumentos da dominação americana, que se diferenciou da dominação inglesa pelo caráter multilateral que encobria sua essência, disfarçado de benfeitor mundial, ou seja, encobriram seu caráter de propagador do interesse do capital financeiro.

Essa visão de Gomes é compartilhada por outros autores. Sguissardi (2000, p. 67) mostra-nos de que maneira o BM defende os princípios liberais da economia: priorizando os financiamentos de projetos privados em detrimento de projetos públicos; mantendo controle total sobre a gestão dos créditos; impondo as premissas do livre mercado para acessar os créditos da agência. Guessser (2003, p. 51) enfatiza a lógica mercantil das agências multilaterais: “Não doam recursos, fabricam dívidas. Além do mais, são atores econômicos. Atuam dentro de mecanismos atuais de reprodução do capital a serviço dos mais fortes”. Calamita (2003, p. 81) ressalta outras características:

O Banco Mundial, nesse contexto, cumpre um papel determinante, como instrumento de opressão internacional (junto e em completa sintonia com o FMI e a OMC). Suas “receitas” mais nefastas, os planos de ajuste estrutural, são considerados pelas ONG que acompanham o desenvolvimento mundial como um método desleal para condicionar o desenvolvimento de um país, modelando-o para sujeita-lo ao capital.

As políticas a serem adotadas para “sair” do subdesenvolvimento são de uma unanimidade, *orbe terrarum*, impressionante: abolição das barreiras alfandegárias, diminuição dos direitos sociais coletivos, intervenção maciça do capital privado internacional, flexibilização do uso de mão-de-obra, privatizações, produção voltada para a exportação.

Se no momento de sua criação o escopo era a reconstrução da Europa, após a Segunda Guerra, a partir da década de 1970, o foco são os “países em desenvolvimento”. Desde então, o BM revela, além do discurso de uma agência preocupada em colaborar com o desenvolvimento social e “fomentar o desenvolvimento humano”, sua face de financiador e consultor das reformas que deveriam ser empreendidas pelos países ditos periféricos.

Em primeiro lugar, salientamos os sentidos da preocupação do BM com esses países. Gomes (2003, p. 40) indica que, a partir de 1980, os empréstimos do Banco, “em tese, eram para combater as desigualdades regionais, mas, na essência, eram para permitir o pagamento da dívida externa”. Além disso, afirma que a atuação da agência, ao lado do FMI, abriu portas para a expansão das empresas transnacionais nos “países subdesenvolvidos”. Sguissardi (2000, p. 68) escreve que, na década de 1990, sobretudo nos “países em desenvolvimento”, o BM “contribuiu com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então sumarizados, pelo Consenso de Washington”. Em segundo lugar, mas de forma complementar à discussão anterior, está o conceito de “desenvolvimento”, tão caro ao BM e também presente no seu documento analisado em nossa pesquisa. Na análise de Gomes (2003, p. 40), o conceito de desenvolvimento amplamente

preconizado pelo BM “sempre foi complementar às demandas dos países desenvolvidos, à medida que abria caminho para a penetração do capital, incorporando novas regiões ao mercado mundial na busca de superação das contradições explicitadas nos países imperialistas”.

Cumprindo seu papel de mediador da economia global, o BM, por intermédio de seus empréstimos e condicionalidades, colabora com a perspectiva da mundialização do capital, de modo que o capital financeiro circule de forma cada vez mais livre, expressando um novo formato de imperialismo. Calamita (2003, p. 81) mostra as contradições dessa orientação econômica:

O desenvolvimento em sentido único aponta somente para a globalização dos mercados e do *way of life* capitalista, sem levar em conta quer os danos ambientais, quer os sociais. As consequências já foram descritas nos dados que o próprio Banco não hesita em publicar, em suas várias publicações. Os países pobres, em algumas décadas, ficaram ainda mais pobres. A distância em relação aos membros da OCDE tornaram-se maiores. Somente algumas poucas nações (particularmente, aquelas do sudeste asiático) conheceram as “belezas” do progresso capitalista, mas ao preço, como se dizia, da perda de direitos sociais (onde estes existiam), de uma temerosa diferenciação salarial, de uma democracia – puramente formal e com limites burgueses – inteiramente negada.

Quanto ao financiamento do BM, Fonseca (2001, p. 15) explicita que os empréstimos realizados à educação brasileira seguem as mesmas diretrizes de qualquer contrato comercial, integrando a dívida externa da nação aos organismos multilaterais. A autora informa que o modelo de empréstimo adotado é o cofinanciamento, em que a agência participa com 50% dos recursos e o Brasil com a outra metade, porém, na prática, a contrapartida brasileira torna-se maior do que o crédito conseguido.

Relativamente aos quatro pilares fundamentais para a reforma universitária, preconizada pelo BM (I- fomentar a maior diferenciação das instituições, inclusive os estabelecimentos privados; II- incentivar a diversificação dos financiamentos; III- redefinir o papel do governo no ensino superior; IV- adotar políticas que garantam a qualidade e a equidade), as determinações gerais indicavam, segundo Sguissardi (2000, p. 69), o ajuste econômico e fiscal dos “países em desenvolvimento”, a relação custo-benefício dos investimentos e a atenção aos sinais do mercado, bem como tratar o saber como bem privado.

Para comprovar esses elementos no ensino superior brasileiro, esse autor traz os seguintes dados: a) os montantes gerais gastos com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em relação aos gastos com educação pública pelo governo federal,

decreceram: R\$ 6.627 milhões (21,9%), em 1995, e R\$ 5.478 milhões (17,6%), em 1999. Destaca ainda que, embora o investimento tenha diminuído, as matrículas aumentaram em torno de 12%; b) em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) houve uma redução em termos absolutos de investimentos nas IFES: 0,79%, em 1995, para 0,61, em 1999; c) corroborando a ideia da privatização do ensino superior, no período de 1994 a 1998, o corpo docente aumentou 36% nas IES privadas contra apenas 12,4 nas IFES (SGUISSARDI, 2000, p. 71). Sobre a influência do documento do BM em nossa educação superior, afirma:

Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado em diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do Banco Mundial (SGUISSARDI, 2000, p. 70).

A perspectiva da privatização e da mercantilização do ensino superior aparece demarcada em Lima (2003), cuja análise indica que os discursos e as orientações do Banco Mundial para a educação superior nos “países em desenvolvimento” garantiriam uma perspectiva “democrática” de acesso a esse nível de ensino, materializado, sobretudo, de duas maneiras: a) expansão das IES privadas, mediante a liberalização dos serviços educacionais; b) direcionamento das IES públicas para a esfera privada por meio das fundações de direito privado, de cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para docentes e de verbas para infraestrutura (LIMA, 2003, p. 146). Demonstrando o caráter contraditório desse fenômeno de mercantilização, a autora argumenta que “o processo crescente de privatização da educação superior é entendido pelo BM como “democratização” deste nível de ensino, numa ruptura com a lógica da universalidade ao acesso da educação” (op. cit., p. 147).

Essa suposta “democratização” do ensino merece uma atenção especial. Não só porque constitui um dos motes do documento do BM, mas também porque foi (e é, atualmente) empregada de forma acrítica para justificar e legitimar a expansão desenfreada do ensino superior na década de 1990 e daí em diante. De acordo com Sguissardi, tivemos um decréscimo de investimentos nas IES federais, uma redução em termos absolutos do PIB, concomitante com o crescimento do número de IES particulares no período. Ora, essa expansão das IES privadas e das vagas para o ensino superior ocorre no âmbito da abertura de mercados educacionais, em que o Estado utiliza o mote “mais controle, menos investimento”, preconizado pela Reforma do Estado.

As contradições se expressam nessa “democratização” de várias maneiras. Como se verifica a qualidade dos cursos ministrados nos centros universitários, onde se prescinde da pesquisa e da extensão? Aliás, o nome centros de ensino seria mais apropriado, levando em conta a função que desempenham. A perspectiva da luta de classes não deve ser desprezada, pois, quais setores da sociedade mais lucraram com essa expansão, e, por outro lado, quais despenderam parte de seus salários para comprar essa educação-mercadoria?

A preponderância do ensino sobre a pesquisa e a supremacia do mercado é tema de interesse de Leher (2001), segundo o qual o Banco Mundial deseja impor aos países latino-americanos um modelo de educação diferente do europeu, pautado na reforma curricular, na avaliação centralizada, no uso maciço de tecnologias educacionais etc. Dessa forma,

o ensino preconizado é carregado de ideologias do tipo: não existe desemprego para aqueles que se qualificarem conforme as demandas do mercado. Considerando a tese das “vantagens comparativas” adotada pelos países da região e, conseqüentemente, a separação do mercado de trabalho/conhecimento dos países periféricos em relação ao mercado dos países centrais, a chamada “adaptação da educação às demandas do livre mercado” tem-se configurado como um verdadeiro apartheid educacional planetário (LEHER, 2001, p. 52).

Na reflexão de Leher, vislumbramos a contradição expressa na Teoria do Capital Humano: o desemprego não atinge os qualificados. O que está em pauta é o tipo de educação preconizado pelo Banco Mundial, com cursos rápidos, “flexíveis”, e uma formação voltada à dinâmica do mercado de trabalho. Além de essa formação não garantir emprego para esses trabalhadores “qualificados” pelo modelo educacional sugerido pelo BM, e a contradição capital *versus* trabalho demonstrar isso, temos um crescimento exponencial de pacotes de programas educacionais (softwares, hardwares). Enfim, potencializou-se a mercantilização do ensino superior.

Em face dos depoimentos sobre as propostas do BM e seu corolário, em relação ao ensino superior nos países da América Latina, entendemos que a exposição de Lima (2003, p. 151) consegue penetrar o fundamento daquela agência em relação ao seu papel de incentivador da desnacionalização e da privatização da educação. Para a autora, o Banco Mundial age:

Em primeiro lugar, pela globalização dos sistemas educacionais, via formação de parcerias entre empresas educacionais com sede nos Estados Unidos e Europa, além de polos espalhados por várias regiões de interesse do capital (...). Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de

empresariamento deste setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados.

Uma segunda forma de evidência deste movimento encontra-se na expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas para formação e (re) qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os interesses imediatos das empresas.

A terceira, por sua vez, torna-se clarividente na articulação e um mercado educativo global, especialmente através das universidades da América Latina. Uma das principais estratégias para viabilizar este processo é a utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e europeias.

O ensino superior brasileiro, dessa forma, conecta-se com as determinações gerais da mundialização do capital, centrado nas reformas educacionais que visam à racionalização do setor – ainda que essa racionalização consista em privatização e mercantilização.

Passemos à investigação dos relatos de intelectuais que escreveram na Revista da Andes sobre os impactos das orientações da agência multilateral, nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

6.2 SOBRE A REFORMA DO ESTADO E O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FHC

A reforma do Estado, implementada pelo governo FHC e liderada pelo ministro Bresser-Pereira, teve o escopo de redimensionar o Estado que, norteado pelas políticas neoliberais, deveria se “concentrar na sua capacidade de submeter toda a sociabilidade e suas interdependências à lógica mercantil, especialmente nas políticas públicas criadas e promovidas pelo fundo público” (BATISTA, 2002, p. 80).

Entre as características dessa reforma, vejamos alguns destaques. Santos (2005, p. 41-42) observa que a doutrina que regularia as relações entre Estado e sociedade seria definida pela orientação do “Estado Social-Liberal, a qual tem como um de seus objetivos principais o da redução da ação da esfera estatal, nos chamados setores não exclusivos de Estado, que dentre outros inclui a educação”. Ainda nesse sentido, quanto às mediações do Estado nas demais esferas da vida social, a reforma foi preconizada de tal maneira que uma das prioridades e principal ponto de apoio desse modelo foi a redução de sua “atuação em relação à regulamentação das relações de troca, seja de mercadorias, de serviços ou de transações financeiras, e das relações de compra e venda da força de trabalho, incluindo, preferencialmente, os trabalhadores do Estado” (BATISTA, 2002, p. 80).

Outro ponto significativo foi o apelo ao conceito de “modernização do Estado”. A justificativa dos ideólogos da reforma visava colocar o país na lógica da competitividade e adequá-lo à dinâmica da economia global.

Uma estratégia adotada foi o modelo de administração gerencial, típica da iniciativa privada, em contraposição ao modelo de administração burocrática. “A suposta crise do modelo weberiano de administração tem implicado o desenvolvimento de outras formas de organização do serviço público, cujo eixo se assentaria, sobretudo, na flexibilidade administrativa” (OLIVEIRA, 2002, p. 66). A autora prossegue argumentando que o sucesso desse modelo depende de duas instâncias: a desregulamentação e a descentralização dos serviços. No início de 1997, Otavio Ianni faz um relato importante acerca da natureza dessas reformas:

Na verdade, vejo o seguinte: está havendo um processo mais ou menos avassalador de reforma do Estado. E a reforma da Universidade é apenas um capítulo da reforma do Estado. As injunções, as imposições, as determinações que levam à reforma do Estado são o quê? Razões eminentemente econômicas. Trata-se de reduzir a presença do Estado na vida sócio-econômica para que o mercado floresça, para que a empresa se desenvolva, para que a produtividade cresça, a competitividade melhore, para que a capacidade da produção dita brasileira, ou paraguaia, ou hindu, ou o que quer que seja, possa entrar no mercado internacional. E então as empresas produtivas estatais são crescentemente privatizadas, porque podem ser gerenciadas pelo capital privado e podem aumentar os lucros, os ganhos das corporações... que é o que está acontecendo, inclusive através de uma transferência, que é extremamente danosa para a coletividade, para o que seria a economia nacional. Essa reforma do Estado envolve algo que está mais do que evidente para todos nós: a desestatização, a desregulação, a abertura de mercados, a privatização (IANNI, 1997, p. 33).

O relato de Ianni desvela que a proposta de “reforma” vem mediar as transformações ocorridas no seio da universidade brasileira com as transformações decorrentes da reestruturação produtiva. Sustenta, além disso, que a “reforma da Universidade é apenas um capítulo da reforma do Estado”. Esta, por sua vez, remete às reformas econômicas mundiais que reduzem a esfera de atuação do Estado. Compreendemos, portanto, a relação entre a parte (reforma universitária) e o todo (reestruturação produtiva), ou seja, a reforma universitária não pode ser analisada por si, mas conectada a outras totalidades de maior ou menor complexidade, cuja relação movimenta a processualidade histórica.

Constatamos, assim, a ideologia da “modernização do Estado”, que mascara a redução de sua esfera social implantando a desregulamentação da economia e promovendo a privatização de seus serviços. Na esteira da reforma do Estado, os conceitos de *crise*,

modernização, flexibilidade, produtividade, qualidade, mercado, entre outros, são, nesse momento, incorporados intencionalmente aos discursos da esfera educacional.

Maués (2006, p. 82) diz-nos: “As reformas na educação passam a ocorrer na lógica que norteou a reforma do Estado: concepção de uma gerência empresarial que leva à eficiência e a avaliação de resultados, sem considerar os processos”.

Os conceitos de *flexibilidade e mercado* aparecem na formulação de um dos projetos educacionais de FHC, os cursos sequenciais e de curta duração. Para Leo Maar (2002, p. 73), essas propostas “nada mais são do que tentativas no âmbito da política de ensino superior de garantir uma educação superior privada dispensada de sua função auto-reprodutora”. O autor argumenta que os professores desses cursos aligeirados não são formados pelos cursos sequenciais, mas pela universidade. Assim, as faculdades privadas que fornecem esses cursos preconizam tão somente a venda de um produto rentável, com flexibilidade curricular e fácil adaptação ao mercado de trabalho.

Os cursos sequenciais de educação superior⁵⁵ foram criados em 1999 e divididos em duas categorias: 1) cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma; 2) cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado (BRASIL, 1999). A exigência mínima para o curso é o ensino médio completo, e essa modalidade é vista como alternativa para uma formação superior para quem não deseja cursar uma graduação. Trata-se de cursos baratos que atendem a uma parcela da população mais carente, com difícil acesso ao ensino superior. Embora sem grande impacto no montante dos cursos de graduação no país, essa modalidade teve um crescimento no início dos anos 2000, já que a ausência de uma normatização pontual, a flexibilidade do seu currículo e o tempo reduzido de formação atraíram o interesse das IES privadas⁵⁶. Esses cursos não tiveram o desempenho esperado pelo governo e os números do Censo de 2010 mostram como eles foram abandonados gradativamente pelas instituições de ensino.

⁵⁵ Regulamentado pela Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei nº 9.394/96.

⁵⁶ Cunha (2003, p. 42-43) adverte que a materialização dos cursos sequenciais atendeu, sobretudo, aos interesses do capital antes mesmo do retorno social que essa formação demandaria: “Com efeito, foram as instituições privadas de mais baixo nível, que não conseguiam completar as vagas dos cursos de graduação, mesmo no processo seletivo mais aligeirado que a legislação permite, as que demonstraram preferência por esse tipo de curso. Os alunos que não conseguiam ingressar nos cursos de graduação eram chamados aos sequenciais, com o objetivo de acumular créditos que poderiam ser aceitos, posteriormente, pelos cursos de graduação. Ou, então, para ocuparem as vagas não preenchidas nos cursos de graduação ou deixadas livres pelos evadidos deles. Uma forma, portanto, de reduzir a capacidade ociosa ou, dito de outra forma, de elevar a receita com relação aos custos fixo”.

Tabela 1 – Número de cursos sequenciais.

		2000	2005	2010
IES Pública	FE	52	172	9
	CE	30	26	-
IES Privada	FE	126	556	225
	CE	213	109	-

Legenda: **FE** - Formação Específica / **CE** - Complementação Estudos.

Fonte: INEP (Organização do autor).

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

Acesso em: 10 jul. 2016.

Os cursos tecnológicos de formação superior⁵⁷ são equivalentes a cursos de graduação, com diplomas de validade nacional e de curta duração, voltados para a formação profissionalizante. Trata-se de uma modalidade de ensino vigente desde a Reforma Universitária de 1968, mas que ganha destaque após a LDB/1996 por atender às demandas do mercado de trabalho e às exigências das agências multilaterais.

Tabela 2 – Cursos de formação tecnológica.

	2000	2005	2010
IES Pública	115	411	805
IES Privada	249	2.114	3.970

Fonte: INEP (Organização do autor).

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

Acesso em: 10 jul. 2016.

A educação a distância entra na esteira da formação rápida e voltada ao mercado de trabalho. Prevalece a ideia de que a qualidade está atrelada aos princípios da eficiência. Batista (2002, p. 84) informa (dados de 2001) que o mercado de educação via internet conta com 65 mil alunos e mais de 30 mil cursos on-line, em universidades públicas e, sobretudo, em instituições privadas. A dinâmica das novas tecnologias potencializou, assim, alguns ditames da reforma:

As universidades públicas constituíram um consórcio de 68 instituições e planejam desenvolver cursos voltados para a formação de professores, para atender de forma rápida e com poucos gastos a exigência da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 de que todos os professores do ensino fundamental tenham cursos superior (id., *ibid.*).

⁵⁷ Explicitado pelo Parecer CNE/CES nº 436/2001, aprovado em 2 de abril de 2001, que traz orientações sobre os cursos superiores de tecnologia – Formação de Tecnólogos.

Se, em um primeiro momento, houve dificuldade para que as IES se adaptassem à estrutura da EaD, após o ano 2000, os números não pararam de crescer, revelando, inclusive, o interesse dos empresários em investir nesse setor, uma vez que a educação presencial atingiu certos limites de sua expansão. Em 2002, o Censo do Ensino Superior registrou apenas 46 cursos no país, em 2010, contabilizaram-se 1.192 polos nas IES públicas e 4.175 nas IES privadas.

Em um artigo de Martins (1997), vemos uma explanação de como os ideólogos da reforma do Estado pensam a adequação da universidade pública a essa “nova realidade”. O autor explica que, para Bresser-Pereira, as universidades se localizam no chamado setor de serviços, cujo mote é a potencialização da relação custo-benefício. Essa relação, tipicamente mercantil, garantiria a “flexibilidade” dessas instituições (agora identificadas como entidades públicas não estatais), no tocante ao ajuste fiscal que garantiria a sua autonomia na gestão de recursos. Para desvelar o arcabouço ideológico do então ministro Bresser-Pereira, observa Martins:

O que aponta inequivocamente no sentido de uma diferenciação (institucional, estatutária, salarial,...) substancial entre as universidades, em virtude das proposições do crescente descompromisso do Estado com o ensino superior público e gratuito, torna impositiva uma diversificação com relação às fontes de financiamento com ênfase no incremento crescente de captações de recursos não-governamentais, o que para a grande maioria já significa, ou implicará, competir pela celebração de contratos com empresas. Tudo muito “sadio e necessário”, de acordo com as próprias palavras daquele a que aludo, haja vista que são a total autonomia financeira e a completa flexibilidade administrativa, por um lado, e a competição interuniversitária, por outro: os dois segredos da alta qualidade do ensino superior nos Estados Unidos, no qual inspiraram-se tais proposições (MARTINS, 1997, p. 109-110).

O autor ressalta alguns aspectos dessas proposições. Primeiro, os ideólogos da reforma universitária desconhecem o *modus operandi* de uma universidade, pois são de fato executantes de uma racionalidade imposta pelo Banco Mundial, mediante o Consenso de Washington. Segundo, a maioria dos ideólogos da reforma acredita que tais medidas conduziram a universidade a uma modernização. Martins vê com ressalvas essa modernização. Ela pode acontecer, porém,

(...) não se pode tapar os olhos para o fato, que tal modernização não aponta necessariamente para a transformação inovadora da universidade. Ao contrário, o que tal caminho tem demonstrado até agora é o fato de estar calçado de anacronismos, como o que se revela de maneira flagrante através do caso específico aqui referido, isto é, a avaliação individual de docentes como controle assemelhado ao que o capital impõe aos trabalhadores

diretamente subordinados à sua lógica, inspira-se em algo que já vem sendo redefinido pelas novas formas organizacionais do processo de trabalho que marcam a chamada acumulação flexível (MARTINS, 1997, p. 110).

No período em que foram criados os centros universitários, ou seja, as instituições chamadas de “universidades de ensino”, responsáveis por promover um salto na expansão das IES privadas no Brasil, Ianni (1997) comenta as proposições de ministros, técnicos, empresários e consultores acerca da educação superior:

Esse diagnóstico está empenhado, ou comprometido, com a ideia de produtividade, eficácia e assim por diante. Acho, portanto, que não é demais traduzir: uma parte importante do debate que se faz a partir dos ministros, dos secretários, dos consultores e de outros setores está empenhado em transformar a universidade em uma empresa. Não se chega a dizer isso de maneira explícita, mas as medidas que são sugeridas, ou que já foram adotadas, vão nessa direção (IANNI, 1997, p. 31).

Vejamos mais de perto algumas das medidas tomadas pelo governo FHC. Ora, em consonância com as orientações do Banco Mundial, tais como maior diferenciação institucional (o órgão sugere que as universidades de ensino, sem pesquisa, são mais adequadas para os “países em desenvolvimento” do que as universidades de modelo humboldtiano, com pesquisa e extensão) e diversificação do financiamento da educação (o ensino superior deve ser visto tal qual uma mercadoria, cujos investimentos caberiam, sobretudo, à iniciativa privada), a LBD (Brasil, 1996) determina:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009);

III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei.

O referido artigo foi regulamentado pelos Decretos nº 2.207 e 2.306, ambos de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esses documentos forneciam o aparato legal para diferenciar as instituições não lucrativas das empresas educacionais. Quem optasse pelo estatuto da empresa lucrativa perderia a isenção do imposto de renda, do patrimônio, dos

serviços, bem como o acesso ao fundo público. No entanto, o apoio do Estado é garantido às instituições que aderiram ao Programa Universidade para Todos (ProUni), a partir de 2005. Tal adesão possibilitou a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de mais três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (Carvalho 2013).

Em segundo lugar, a diferenciação institucional é consolidada com a criação dos centros universitários, os quais contribuem para a expansão do ensino superior, principalmente na rede privada.

Tabela 3 - Evolução do número de instituições.

	1995	2003	2010
IES Públicas	210	207	278
IES Privadas	684	1652	2099

Fonte: INEP (Organização do autor).

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>.

Acesso em: 10 jul. 2016.

A tabela 3 apresenta o crescimento numérico expressivo das IES particulares a partir de 1995. Podemos salientar a influência da Lei nº 9.394/96 nesse processo, a qual prevê, no § 2º do art. 54 “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”. Dessa forma, a LDBEN concede certa autonomia às instituições que, mesmo sem realizar pesquisa e extensão, possam comprovar qualidade do ensino.

Esse processo demarca o pano de fundo da expansão do ensino superior privado, adequando a educação ao capitalismo, consolidando a educação universitária como um serviço rentável na acumulação e reprodução de capitais⁵⁸.

⁵⁸ “A gestão Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação liberou o preço das mensalidades cobradas pelas universidades particulares, ampliou o repasse de verbas públicas para tais empresas e instituições através do crédito educativo e das agências públicas de fomento ao ensino e à pesquisa e abriu um programa de crédito subsidiado no BNDES dirigido exclusivamente para as universidades privadas para que elas pudessem construir

Constatamos, por meio dos relatos dos autores, que o governo FHC preconizou e implantou a reforma universitária mediante o conceito “modernizador” de eficiência. A universidade não escapou desse ideário. A flexibilização da formação acadêmica descrita por Leo Maar é exemplo da adaptação curricular solicitada pelo mercado. Martins revela que o país seguiu as diretrizes do BM sobre diferenciação institucional e diversificação de financiamento⁵⁹. Com isso, abriu-se a possibilidade de parcerias entre a iniciativa privada e a universidade pública, bem como de criação dos centros universitários. Outro sentido da suposta eficiência do ensino superior é a relação entre educação e globalização, estabelecida pelo então ministro da Educação Paulo Renato Souza:

Segundo Paulo Renato (“homem do ano 2000”, de acordo com a revista *Istoé*), “o Brasil só conseguiu melhorar nessa área depois que abriu a economia. A competição acaba forçando a qualificação da mão de obra, e esta depende fundamentalmente da educação e do treinamento”. Ou seja, só depois que foram eliminados os obstáculos “políticos” (protecionistas) à “concorrência global”, a educação brasileira pôde se incorporar à segunda, como fator de “globalização” do aparelho produtivo do Brasil, e também de “globalização” da própria educação (COGGIOLA, 2001, p. 7).

O autor argumenta, primeiramente, sobre o sentido de “globalização” na educação superior, segundo o ponto de vista do ministro. Estaria essa globalização relacionada ao desenvolvimento de universidades virtuais, em que conglomerados do setor educacional venderiam os mais variados cursos, atendendo, sobretudo, aos estudantes de baixa renda. Para Coggiola, isso significaria o aumento da distância social entre esses alunos e os filhos da burguesia. Em vez de professores, aqueles teriam “orientadores de ensino”. Vai além. Nesse processo de “globalização”, o grande capital não teria êxito sem a intervenção do Estado, seja por meio das agências multilaterais, seja mediante os estados nacionais que se subordinam aos Estados imperialistas (id., p. 8). Sobre educação e globalização, conclui:

A “globalização” que Paulo Renato e acólitos apresentam como uma espécie de “força histórica impessoal e apolítica”, tanto quanto a isenção do Estado das responsabilidades sociais, apresentada como “recoo econômico do

novos campi ou expandir os campi já existentes – as universidades públicas foram expressamente excluídas desse programa” (BOITO JR, 1999, p. 6).

⁵⁹ “O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Namó de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (Azevedo; Lara, 2011)” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Estado”, são na verdade conceitos ideológicos que expressam projetos sociais e políticos bem definidos. A chamada “globalização” (ou, como querem alguns, “mundialização do capital”) e o “neoliberalismo” são processos e políticas através dos quais o capital procura sair da crise mais profunda e prolongada da sua história, impondo um retrocesso histórico sem precedentes aos trabalhadores, aos explorados e às nações oprimidas do mundo inteiro (COGGIOLA, 2001, p, 8).

Coggiola (2001) faz uma crítica ao modelo de avaliação institucional adotado pelo governo FHC, que se encarregou, inclusive, de engavetar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em fase de elaboração no governo de Itamar Franco. Questiona os resultados e o caráter punitivo do “Provão”, e analisa as relações entre a avaliação e o modelo privatizante em curso:

No Brasil consagrou-se uma cisão inaceitável entre avaliação individual e avaliação institucional, cisão no entanto necessária para fazer da avaliação um instrumento de concorrência e punição, no quadro geral de integração da universidade ao processo privatizante e elitizante. Segundo Miriam Limoeiro: “A proposta de avaliação é internacional e tem origem no Banco Mundial – não é nem da UNESCO”. Segundo a professora, dentro da profunda reforma da universidade estão previstas poucas universidades de pesquisa, havendo predominância de escolas de terceiro grau destinadas ao mero treinamento. Controles burocráticos dariam o tom na consecução destes objetivos, e os tipos de avaliação em curso adequam-se a esta orientação: “A avaliação é trazida à cena para legitimar a nova ordem de gestão direta e maciça do capital sobre a Universidade” (COGGIOLA, 2001, p. 11).

Outra medida do governo FHC e que estaria condicionada à democratização do acesso ao ensino superior é a adoção de novas formas de acesso às IES. Nesse sistema, o vestibular deixa de ser a única possibilidade de ingresso. Ora, isso foi possível graças a uma brecha deixada pela LDBEN/1996, que é omissa em relação aos concursos vestibulares, explicitando apenas que os candidatos ao ensino superior devam ser aprovados em processos seletivos e ter concluído o ensino médio.

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) implantou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A princípio facultativa, a prova foi, gradativamente, aceita nas IES públicas e privadas. Dessa forma, a perspectiva do acesso democrático ao ensino superior coadunava com outros interesses governamentais⁶⁰.

⁶⁰“Antes de tudo, vale destacar as mudanças nos mecanismos de acesso ao ensino superior, que, ao eliminar a obrigatoriedade dos exames vestibulares, pretenderam resolver dois problemas, ao mesmo tempo. *Primeiro*, estabelecer um padrão de qualidade do ensino médio em rápido crescimento, o que pode influenciar sobre a qualidade da demanda de ensino superior. *Segundo*, reduzir os custos de seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente das IES privadas, que se vêem na contingência de realizar vários exames ao longo do

A política privatista do governo FHC comprometeu o desenvolvimento da universidade pública. Segundo Maués (2004, p. 22), no período entre 1995-2002, os recursos para o ensino superior federal tiveram uma redução de 24% nas verbas de custeio, enquanto as verbas de investimento reduziram-se a 70%. Quanto ao número de professores efetivos, o decréscimo materializou-se da seguinte forma: 43.115 (1995) e 42.363 (2002). Já a quantidade de docentes temporários passou, nesse mesmo período, de 7.311 para 8.063. As consequências dessa privatização branca foram inevitáveis: “As universidades federais passaram a viver uma situação de indigência, com cortes de energia elétrica, telefone, água, dispensa das empresas terceirizadas responsáveis pela limpeza, sem falar nos aspectos didático-científicos” (MAUÉS, 2004, p. 22).

Na mesma perspectiva de sucateamento das IFES, a partir de 1990, observa Orletti (2009, p. 87), a “desestruturação gradual da composição de seu corpo docente e técnico-administrativo, a não reposição de vagas de aposentadorias ou exonerações, o aumento de vagas e matrículas nos cursos, sem os recursos materiais e humanos necessários (...)”. Corroborando esses depoimentos, sentencia Coggiola:

Nesse quadro privatizante, não existe no governo FHC projeto educacional ou universitário, só iniciativas visando adaptar educação e universidade a projetos formulados alhures, que têm como primeiro objetivo o suposto capital humano: tivemos, nesse plano, como saldo do período FHC na universidade pública, a perda de anuênios, da licença prêmio, a mudança do dispositivo constitucional que assegura o reajuste anual de vencimentos, a introdução de mecanismos desnaturados de remuneração, como a GED e a GID, e o fim da estabilidade dos servidores públicos prevista na Constituição Federal de 1988 (COGGIOLA, 2001, p. 10).

Do processo de modernização do ensino superior de FHC, salientam Coggiola e Maués, adveio uma política privatista de desmonte da IES pública, que redundou na precarização de seu funcionamento, bem como na perda de direitos dos docentes. A política de avaliação implantada serviu menos para potencializar a qualidade do ensino superior do que para controlar o setor e impulsionar a concorrência entre as instituições de ensino superior. Em linhas gerais, constatamos que a política para o ensino superior de FHC seguiu um modelo preconizado pela reforma na qual a educação universitária seria considerada atividade não estatal. Além disso, a universidade de ensino, ao preterir pesquisa e extensão, estaria mais alinhada à perspectiva de contenção de gastos e ampliação da oferta de vagas, daí o interesse do governo nesse molde institucional.

ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial” (CUNHA, 2003, p. 56).

6.3 A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA

Se, conforme vimos anteriormente, o ensino superior, durante o mandato do Presidente FHC, seguiu com rigor metódico as determinações das agências multilaterais para aplicar as reformas ditas “modernizadoras”, “democráticas” e “eficientes”, o cenário durante o governo de Lula da Silva não mudou significativamente em relação àquelas orientações. Senão vejamos.

Guesser (2003, p. 51) declara que, ainda durante a campanha presidencial, o então candidato Lula “assumiu o compromisso de dar continuidade aos acordos estabelecidos e a cumprir as metas e obrigações com o FMI, BIRD e BID. Igualmente, durante o período de transição, nenhuma novidade (...) foi apresentada”. Esse depoimento, no primeiro ano do governo Lula, é reforçado pelo autor com a seguinte questão: Seria possível, a esse governo, manter promessas de campanha tais como investimento na área social, seguindo as mesmas diretrizes de FHC no tocante à garantia da estabilidade monetária? As limitações temporais deste artigo não permitiram responder à indagação. Em um texto de 2004, cujo título é “Morte anunciada: educação superior pública”, Celi Taffarel fornece-nos indícios sobre essa questão, entendendo que a política econômica do governo estava confluindo para os interesses de valorização do capital:

Em sintonia com a macroeconomia que exige a fixação de altos índices para o superávit primário, garantindo-se o pagamento das dívidas interna e externa, em detrimento das metas sociais, entre as quais constam as metas do Plano Nacional de Educação que prevê atender 40%, o que ainda é pouco, da juventude brasileira, no sistema de ensino superior até 2007, em 2003 o governo brasileiro empregou 62% do PIB, ou seja, 145 bilhões, no pagamento da dívida, desviando-se a riqueza socialmente produzida no Brasil em detrimento dos interesses da nação (TAFFAREL, 2004, p. 10).

Os cortes no financiamento do ensino superior público vieram nessa esteira. Maués (2006) explica que o governo aprovou a Desvinculação da Receita da União (DRU), que vencia em 2003 e foi renovada até 2007, por meio de Emenda Constitucional:

A DRU é a desvinculação de órgão, fundo ou despesa de 20% da arrecadação de impostos e contribuições sociais da União, já instituídos ou que vierem a ser criados, permitindo ao governo que gaste livremente esse recurso. Dessa forma, os 18% constitucionalmente definidos, como sendo de responsabilidade da União para com a educação, passam a representar 14,6% (MAUÉS, 2006, p. 84).

A austeridade fiscal é uma das especificidades da reforma universitária proposta pelo governo Lula. O então ministro da Educação, Tarso Genro, constituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que foi incumbido de realizar um diagnóstico sobre o ensino superior. As propostas do GTI (três modificações) incorporaram-se ao Anteprojeto de Reforma Universitária, apresentado em julho de 2005. Entre os elementos do texto incluem-se: a questão da redução do papel do Estado – ficaria restrito a avaliador e regulador do sistema; maior participação do mercado na definição de políticas para o setor (Parcerias Público-Privadas); políticas de cotas; financiamento público para IES privadas e flexibilização do sistema (TRÓPIA, 2009). Vistas de imediato, essas medidas se aproximam da política privatista de FHC para o setor e esconderiam, por trás de uma face democrática, os seguintes objetivos:

Consolidar o eixo privado como vetor do fornecimento da educação superior, reduzir do papel do Estado à condição de regulador do ensino superior; naturalizar as diferenças entre os sistemas de ensino, reservando aos jovens das classes populares um ensino de qualidade inferior; transformar a universidade em organização de serviços, demandados pelo capital, metamorfoseados como inovação tecnológica; converter a educação tecnológica em um braço da ação empresarial; aumentar o controle governamental (produtividade e eficiência, reguladas por meio da avaliação) e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica (TRÓPIA, 2009, p. 171).

A autora enfatiza que, enquanto as versões do Anteprojeto são debatidas por alguns grupos na sociedade, o governo começa a implementar ações em consonância com os princípios estabelecidos na sua proposta de reforma. Aliás, sobre a questão dos debates, Mancebo e Silva Jr. (2004, p. 45) louvam a atitude do governo de convocar intelectuais e instituições para opinar sobre os rumos da reforma. Por outro lado, observam que foi “um desperdício inadmissível desprezar as contribuições que diversas entidades acumularam (...) sobre o processo educacional superior brasileiro, inclusive a contribuição que foi construída para a própria eleição do Presidente Lula”.

Ora, segundo o relato de Trópia, entendemos que as premissas dessa Reforma nada mais são do que os ajustes do ensino superior ao novo modelo de IES preconizado pelo Banco Mundial, o qual estamos chamando de “universidade flexível”. Sua flexibilidade, acreditamos, começa no próprio nome, em que universidade é compreendida tão somente como uma instituição que ministra cursos superiores (ou cursos pós-secundários, conforme nos diz o Banco Mundial). O paradigma de universidade, centrada no tripé ensino, pesquisa e

extensão, mantida pela esfera estatal, continuou existindo, mas sofreu restrições orçamentárias e ataques contra a sua autonomia. A flexibilidade materializa-se, também, no crescimento da educação tecnológica, que deveria estar conectada com as necessidades primeiras do mercado de trabalho.

No tocante aos cursos sequenciais, foi exigido certificado de conclusão do ensino médio para o ingresso nessa modalidade, uma vez que, anteriormente, não havia um controle sobre tal acesso. Em relação ao ensino tecnológico, nota-se uma preocupação do governo em reestruturar⁶¹ os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o que ocorre de fato no segundo mandato de Lula da Silva. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), que surgem da fusão dos CEFET, das Escolas Agrotécnicas e demais escolas vinculadas às universidades federais, são instituições que ofertam educação profissional e tecnológica, realizam pesquisa aplicada, fortalecem o empreendedorismo e o cooperativismo, além de produzir, desenvolver e transferir tecnologias sociais⁶².

A educação a distância manteve seu crescimento no período, demandando regulamentações específicas e expandindo-se nas esferas pública e privada. Ganha destaque a criação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, com o fito de atender, a princípio, os professores da rede básica em exercício, com cursos de licenciatura, de formação inicial e continuada. Os cursos seriam oferecidos em parceria do governo federal com os municípios, ministrados por IES públicas em polos de apoio presenciais. Sobre o crescimento dessa modalidade, tivemos um salto quantitativo de 52 cursos, em 2003, para 930, em 2010.

Vamos analisar alguns programas pontuais do governo Lula. Começemos pelo ProUni. O programa é sintomático, pois representa uma face peculiar da mercantilização do ensino superior, ou seja, está em jogo a perspectiva do governo de transferir recursos para a iniciativa privada, ao comprar “vagas ociosas” advindas da grande expansão desse segmento educacional. A relação entre o público e o privado começa a mesclar-se: “A fim de socorrer as instituições em crise foi lançado o ProUni (...), embora a maioria das instituições nele envolvidas não sejam universitárias. Ou seja, entre outras coisas (...), é no mínimo propaganda

⁶¹ “A Lei nº 11.892/2008 foi a responsável por esta Reforma da Educação Profissional, na educação superior, pois redesenhou a rede federal de educação profissional e tecnológica então existente no Brasil, cabendo destaque à materialização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)” (MANCEBO, 2015, p. 156).

⁶² Mancebo (2015, p. 157) destaca a preocupação com essa expansão do ensino tecnológico a toque de legislação, sem um investimento contundente na sua infraestrutura: “Estas instituições, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a sua transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. Todo este hibridismo aliado à forte expansão, e sem o suporte financeiro e humano necessário, é digno de preocupação e crítica de analistas da área”.

enganosa” (SIQUEIRA, 2009, p. 158). Sobre o impacto desse programa na sociedade, a autora diz-nos:

O ProUni tornou-se “a menina dos olhos” do primeiro mandato do atual governo, no que concerne ao ensino superior, com efetivos gastos com propaganda, via televisão e encartes, distribuídos nas comunidades mais pobres, informando a população que, agora, havia “universidade para todos”, que era a oportunidade da classe trabalhadora chegar à universidade. Após toda esta estratégia de marketing, o ProUni conquistou apoio popular, mas com clara oferta de uma pseudo-educação universitária (op. cit., p. 159).

Materializa-se nesse projeto, entre outras coisas, uma vertente privatista que ronda o ensino superior desde a Reforma Universitária de 1968: um olhar estatal sobre a universidade em que prevalece a relação custo-benefício. Os detalhes dessa reforma específica do governo Lula aparecem em diferentes nuances. Trópia (2009, p. 171) mostra que o ProUni cumpriu duas funções ideológicas fundamentais: “aludir à democratização do ensino superior e ocultar o interesse e os benefícios das instituições privadas, especialmente as instituições de fins lucrativos que a ele aderirem”. Os benefícios dessas empresas, conforme citamos anteriormente, efetivam-se na isenção das seguintes taxas: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. Nather (2004, p. 50) comenta a dinâmica desse programa, associando-o ao desejo do Estado de criar um “sistema único” de ensino superior, mediante a citada isenção fiscal: “O Estado desobriga-se do investimento direto na universidade pública, seja na expansão das instituições e na oferta de cursos, seja na contratação direta de pessoal, manutenção/aquisição de equipamentos públicos, etc”.

Coggiola (2004) questiona a camuflagem democrática dessa forma de financiamento: “o ministro propõe a estatização de um sistema privado que não funciona ao invés de investir (e melhorar) um sistema público que pode funcionar”. Vejamos seu argumento:

Mas usar dinheiro público para colocar alunos em fábricas de diplomas não é dar acesso universal ao ensino superior. Quantas vagas poderiam ser criadas nas universidades públicas com dinheiro que foi anistiado do crédito educativo (R\$ 1,5 bilhão) e da renúncia fiscal das filantrópicas (R\$ 700 milhões)?: tudo somado dá R\$ 2,2 bilhões. Lembre-se que o orçamento de todas as federais é R\$ 5,5 bilhões. Imagine-se quanto poderia isso representar em novas vagas nas federais, de muito melhor qualidade, esse dinheiro público dado à iniciativa privada (COGGIOLA, 2004, p. 18).

Davies (2005) descreve o contexto em que se criou o ProUni. O Projeto de Lei nº 3.582 foi encaminhado ao Congresso em 28/04/2004, mas, em razão das dificuldades de

sancioná-lo, e querendo essa aprovação, a qual atenderia aos interesses das mantenedoras do ensino superior, o presidente Lula editou a Medida Provisória 213, de 10/09/2004, que adquiriu força e se converteu na Lei nº 11.096, aprovada em 13/01/2005.

O autor cita ainda dois incentivos ofertados às IES privadas, além das isenções fiscais: prioridade nos empréstimos do FIES, e, para as IES não universitárias, o direito de ampliar as vagas sem autorização do MEC, “no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno”, um privilégio das IES universitárias (DAVIES, 2005, p. 92). Nesse complexo jogo de interesses entre o público e o privado, ou melhor, na maneira como o Estado negocia a educação com os empresários do ensino superior, mencionamos uma reflexão que sintetiza os interesses das classes na ocupação da educação universitária: uma, lucrando; a outra, reproduzindo a própria exploração:

O problema do ensino superior brasileiro não está em ser majoritariamente uma educação privada. O problema é que a parte decisiva desta “educação privada”, estritamente acumuladora de capital em sua oferta de serviços – leia-se “mercadorias” educacionais – (a respeito, ver a excelente reportagem da revista Caros Amigos, 54, bem como os escândalos da falsa filantropia noticiados na Folha de S. Paulo, em janeiro de 2002) não é nem “educação”, nem “privada”. Não é educação, mas apenas prestação de serviços que depende do sistema público, para o que foram criados o “Provão” e o “Enem”, procurando fazer fluir a dimensão educacional a partir do sistema público. Nem é privada, pois depende para sua reprodução continuada, com sua fabulosa lucratividade, de aportes públicos continuados de grande vulto. A educação privada se alimenta, em grande parte, de um saque – constantemente disfarçado – do público, que é “reconstruído” como se dependesse do privado, enquanto na verdade este deve sua “sobrevivência” àquele. Rigorosamente falando, a educação privada sempre se dá no interior da educação pública, de que depende de sua função educacional e para a qual expõe seus custos reais – “democratizando” as perdas – e da qual obtém sua lucratividade, privatizando os ganhos obtidos com investimentos públicos, tais como a formação dos necessários docentes-pesquisadores (LEO MAAR, 2002, p. 71).

Na literatura consultada em nossa pesquisa, vimos que o conceito de democratização do ensino superior é utilizado tanto no documento do Banco Mundial quanto nos textos-base das reformas educacionais brasileiras. Alegou-se que o ensino superior público é elitista, reduzido a uma pequena parcela da população, e o sistema público, incapaz de atender às demandas de jovens egressos do ensino médio. Sobre a natureza desses argumentos, vejamos esta reflexão:

Uma das estratégias político-ideológicas utilizadas pelos governos, no processo de construção da hegemonia neoliberal, tem sido a apropriação de históricas bandeiras defendidas por setores progressistas. Esse é o caso da crítica ao caráter elitista das universidades públicas brasileiras. Não obstante,

ao aludir aos supostos privilégios do ensino universitário público no Brasil, os ideólogos neoliberais, longe de buscar sua real democratização, pretendem ocultar – por meio de ações pretensamente inclusivas e desenvolvimentistas – a natureza perversa e regressiva de suas propostas e, sobretudo, atrair o apoio dos setores populares. Na luta ideológica e teórica é preciso decifrar os interesses em jogo e os reais alcances das políticas, sob pena de apoiarmos mudanças e reformas que, justamente, reforçam e aprofundam as características, mais negativas e perversas, que se esperava superar (TRÓPIA, 2009, p. 169).

O ProUni é um exemplo de como o governo federal utiliza o jargão “democratizante” em um processo que se fundamenta na compra e venda de uma mercadoria, no caso um serviço educacional. Nather (2004, p. 50) explicita, antes de tudo, que a proposta do ProUni atende a diretrizes da reforma do Estado do governo anterior, pois, no momento em que o poder público utiliza a estrutura da iniciativa privada, abre “espaço para a emergência de uma esfera pública não-estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público”.

Segundo a autora, o ministro Tarso Genro fala em “estatização de vagas”, “sustentando o argumento de que o programa representa a criação de um espaço público, na rede privada de ensino, um avanço do público sobre a estrutura privada” (id., Ibid). Nather discorre, em seguida, sobre a dimensão do espaço público da educação, a necessidade de fortalecimento da universidade pública e a importância do controle sobre as IES privadas, sobretudo para que o viés mercantilista não controle o setor. A desconfiança nessas medidas aparece na conclusão de seu artigo:

Sem dúvida, o programa Universidade Para Todos possui seu charme e seu apelo publicitário. Com o viés da inclusão social, parece ser uma solução simples, uma revanche do público sobre o privado, que promete beneficiar milhões de brasileiros que sonham com um diploma universitário. O tempo dirá (NATHER, 2004, p. 52).

O que está posto na crítica ao ProUni e ao processo de mercantilização desse setor educacional é o seguinte: não se pode confundir democratização com massificação do ensino superior.

Tabela 4 - Bolsas ProUni (integral e parcial).

Ano	Quantidade de bolsas	Integrais	Parciais
2005	112.275	71.905	40.370
2006	138.668	98.698	39.970
2007	163.854	97.631	66.223
2008	225.005	99.495	125.510
2009	247.643	153.126	94.517
2010	241.273	125.922	115.351

Fonte: MEC (Elaboração do autor).

Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>.
Acesso em: 08 dez. 2016.

Em decorrência disso, surgiu o questionamento sobre a qualidade do ensino disponibilizado à parcela da população beneficiada pelo programa. Na análise de Siqueira (2009, p. 159), destaque não somente para mais um incentivo às IES privadas, uma vez que o governo expandiu o FIES para cobrir a mensalidade parcial do ProUni, mas também para o cenário onde essa expansão ocorreu:

(...) das 2.270 Instituições de Ensino Superior, cadastradas em 2006, mais de dois terços são, simplesmente, Faculdades Isoladas, espalhadas pelo país, muitas em mãos de empresários, pouco preocupados com a Educação. No setor público, das 82 Faculdades Isoladas, 47 são municipais e 30 estaduais, sendo que muitas dessas, em especial as municipais, funcionam praticamente como instituições privadas: com professores horistas, com poucos mestres e doutores, estando bem distante da pesquisa e da pós-graduação.

(...)

Toda essa expansão “universitária” se deu com a perspectiva da dimensão “ensino”, com muitas instituições funcionando em escolas públicas, sem bibliotecas, com professores temporários, sem laboratórios, sem pesquisa. Ou seja, a instituição ostenta o nome de universidade, mas não possui o caráter universitário da pesquisa, da produção do conhecimento e da crítica (SIQUEIRA, 2009, p. 159-160).

Torna-se necessário observar que o discurso do governo a favor da democratização do acesso ao ensino superior está atrelado à ideia de consumir um serviço educacional, uma mercadoria. Um dos princípios do neoliberalismo realiza-se, portanto: a equiparação do cidadão ao consumidor. Eis uma limitação da democracia burguesa. Nas relações sociais centradas na contradição capital versus trabalho, a democracia é uma formalidade, pois nivela todos os cidadãos do ponto de vista jurídico, ou seja, todos são iguais perante a lei, ao passo que o mercado privilegia as classes sociais economicamente dominantes, que elaboram um arcabouço político-ideológico para manter as desigualdades sociais e sua dominação enquanto classe:

Essa subsunção da democracia pelas relações de mercado põe em questão a própria possibilidade de existir alguma forma de justiça política e social. No âmbito das relações capitalistas o conceito de justiça não incorpora as contradições e antagonismos sociais. Por conta disso, o mercado, ao ser tomado como polo irradiador dos direcionamentos políticos, econômicos e sociais, determina o aumento da exclusão social, (...) esvazia a possibilidade do estabelecimento de um Estado justo e da existência de cidadãos em condições iguais de participação na sociedade (OLIVEIRA, 2005, p. 108).

No entanto, assevera Martins (2005), não significa que a busca da democratização, seja por parte da universidade, seja do Estado, deva ser deixada de lado. Para o autor, as lutas pela conquista e manutenção dos direitos sociais são travadas arduamente para se consolidar a cidadania, que é o próprio exercício de criação e recriação de direitos. “Não pode haver dúvidas de que o desenvolvimento da cidadania, para além das concessões prévias e preventivas consequentes com o figurino de uma cidadania caricata e despolitizante, implica alterações no padrão de desigualdade social” (p. 54). Em seguida, convida-nos à reflexão sobre a possibilidade de uma real democratização do ensino superior:

A universalização da educação (aí incluído o ensino superior) como direito social, por exemplo, não assegura que deixe de ser concebida com vistas a atender precipuamente às demandas do mercado de trabalho, definidas, obviamente, pelo movimento específico de reprodução dos capitais. Amplo acesso à universidade não significa, por si, a efetivação de seu potencial no processo ressocializador dos que a ela chegam e a vivenciam; não significa que experimentem condições e situações que possibilitem o rompimento da barreira de classe, a superação dos bloqueios e limites próprios da posição social que ocupam e a partir da qual pensam e praticam o mundo, redefinindo e ampliando, assim, o sentido e as perspectivas de sua participação nele (MARTINS, 2005, p. 54).

Podemos depreender dessa análise que a participação dos indivíduos na sociedade é limitada pelo modo de produção capitalista. No caso da universidade, ainda que seja um relevante foco de resistência ao *status quo*, é alimentada pelo sistema que a financia e, em última instância, a controla.

Reiteramos, portanto, que o aspecto “democratizante” do ensino superior pouco interessa aos empresários da educação. Eles estão preocupados em obter consumidores para seus produtos, não importa a classe social nem a origem das mensalidades, sejam elas oriundas do salário dos estudantes ou do financiamento estatal. Aliás, segundo Martins (1997, p. 111), nem com o mercado de trabalho os empresários se preocupam, “fato que se comprova ao se observar maior preferência da rede privada pelos cursos mais baratos, no tocante aos investimentos: os da área de Ciências Humanas”.

No que se refere à questão entre o público e o privado, além das reflexões de Leo Maar, verificamos que o Estado atua na qualidade de representante dos interesses do grande capital. De forma pontual, constatamos a supremacia quantitativa do ensino superior privado sobre o ensino superior público. Voltemos às determinações mais gerais do capitalismo, no que tange às conexões entre a totalidade e suas partes constitutivas. Nosso objetivo é ressaltar a diminuição dos gastos estatais com direitos sociais e o esforço para a desregulamentação

econômica e a privatização, propostas como alternativas à saída da crise de acumulação vivenciada a partir da década de 1970. No caso do ensino superior brasileiro, as reformas universitárias, sobretudo as realizadas a partir da década de 1990, revelam seu caráter privatista, na medida em que se “preocupa sobremaneira com a relação custo-benefício e com a redução ou destruição do caráter público da universidade, com uma intencional confusão conceitual onde o público e o privado se confundem” (BATISTA, 2002, p. 81).

A construção ideológica neoliberal procura cimentar, portanto, a ideia de que a participação social dos cidadãos estaria associada à dimensão mercadológica, ou seja, à capacidade destes de participar da comunidade como compradores/consumidores de mercadorias. A universidade não estaria fora dessa dinâmica. Conforme temos visto nos textos teóricos que subsidiam o debate sobre a imposição da mundialização do capital, por parte dos países centrais do capitalismo, aos países periféricos, e também nos depoimentos sobre os efeitos concretos desse processo no ensino superior brasileiro, a mercantilização da educação superior seguiu dois caminhos principais.

O primeiro, a adequação da universidade pública à lógica mercantil, em detrimento do papel da educação como direito social:

Esta reforma universitária se fundamenta no princípio da eficiência, racionalização e enxugamento da máquina administrativa, com base em novas estratégias de gestão dos serviços e instituições públicas e na desestatização de setores estatais, tidos como essenciais para a população, além de outras medidas coadjuvantes. Tais premissas permitem inferir que este tipo de planejamento (estratégico), ao ser transplantado pelo governo federal para as suas múltiplas agências e instituições, deve ter as mesmas finalidades que orientam as da empresa privada, ainda que adaptadas às suas especificidades/particularidades (ORLETTI, 2009, p. 89).

O segundo caminho, a expansão do setor privado de ensino superior, com o amparo e o financiamento do Estado. Sobre esse fenômeno, ocorrido no início do governo Lula, afirma Tafarel:

A meta é diluir o público no privado. Aliam-se, aí, interesses conduzidos pelos Ministérios da Fazenda, do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Casa Civil voltados a garantir a execução, à risca, da macroeconomia adotada pelo governo Lula, voltada para os interesses de grupos dos países imperialistas aliados à burguesia nacional, interessados em incluir, nos tratados internacionais, a educação como um serviço comercializável e, portanto, algo da alçada do privado, do público não-estatal, e não mais de interesse público estatal, consolidando-se o “empresariamento da educação”. O que se intenta é derrubar as fronteiras entre o público e o privado, como se tudo fosse de “interesse público”, inclusive a mercadorização da educação.

Continua, assim, o setor privado no centro de desenvolvimento e expansão da educação superior no Brasil. Subordina-se, assim, a Universidade a um projeto de nação subalterna, no plano das relações internacionais do trabalho (TAFAREL, 2004, p. 10).

É relevante, em nossa análise, citar a implementação das Parcerias Público-Privadas (PPP)⁶³ nesse período. Por meio delas, efetivou-se a isenção de tributos em troca das já mencionadas “vagas ociosas” nas IES privadas. O objetivo dessa medida foi atrair investimentos privados para financiar obras públicas urgentes, na maioria, obras que implicam alto investimento e retorno mínimo ou incerto. Ora, ainda que pareça contraditório, o fato de o governo priorizar o resgate da universidade pública de pesquisa, ao lado de medidas que favoreceram a iniciativa privada (oferece exclusivamente ensino, muitas vezes de qualidade duvidosa) faz que o apoio a esta última esfera educacional se amplie e constitua uma enorme estrutura com um aporte vultoso de recursos.

Constatamos a mercantilização do ensino superior por meio da articulação do Estado com os interesses tanto da burguesia nacional quanto do capital internacional. Esse projeto reformista não significa a privatização clássica do setor, ou seja, a venda da universidade pública à esfera privada, mas, conforme podemos notar, representa um amplo projeto político que visa minar a importância da esfera pública, atrelando os conceitos de eficiência, competitividade, qualidade e democratização do acesso ao ensino superior a uma universidade “moderna” que chamamos de flexível. As ações concretas capitaneadas pelo Estado partem da reforma da legislação, na qual a LDB/1996 é sintomática, porque fomenta o crescimento numérico das IES privadas no país.

Tabela 5 – Matrículas em cursos de graduação presenciais.

	1995	2003	2010
IES Pública	700.540	1.136.370	1.461.696
IES Privada	1.059.163	2.750.652	3.987.424

Fonte: INEP (Organização do autor).

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

Acesso em: 10 jul.2016.

O processo de mercantilização submete-se, contudo, ao privatismo, que ingressa nos portões da universidade pública, minando as bases consolidadas mediante inúmeras lutas no

⁶³ “As Parcerias Público-Privadas (PPP) foram regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que ‘institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública’” (OTRANTO, 2006, p. 52).

seio universitário, tais como a autonomia e a tríade ensino-pesquisa-extensão. Entre as consequências desse fenômeno podemos mencionar diretamente a precarização do trabalho docente e, indiretamente, mas não menos importante, a formação deficitária, que pouco contribui com o desenvolvimento técnico, científico e social do país. O tão propagado slogan “democratizar” o ensino superior apresenta-se a um olhar crítico muito mais próximo do “hierarquizar” sua ocupação, na medida em que ranqueou as classes sociais que ocupariam suas salas de aula⁶⁴.

A palavra “democratizar” mascara, no caso em tela, o próprio metabolismo capitalista, que clama por uma força de trabalho qualificada, mas está propenso a abrigar uma mão de obra apta e barata. O diploma é a meta do estudante, assim como os meios para tal estão afinados com a valorização dos capitais investidos nesse processo educativo. Quando se associa diploma à qualificação (lembremo-nos de que o mote da “universidade flexível” é eficiência e qualidade), os vendedores de cursos superiores pressupõem um mercado generoso que abriga todos os recém-formados, negligenciando a competição desigual no mercado de trabalho.

Por conseguinte, lembremo-nos também das lições de Braverman (1987) acerca do papel decisivo da ciência e da tecnologia, ao lado da divisão do trabalho, para a acumulação de capitais. Se, por um lado, aumenta a produtividade e a extração da mais-valia, por outro, pauperiza e desqualifica o trabalhador, que tem seu conhecimento cindido na diferenciação entre trabalho manual e intelectual. Além disso, o autor assegura que a qualificação decorrente do incremento tecnológico abrange uma minoria de trabalhadores que detém o *know-how*, um domínio sobre o processo produtivo, ao passo que a maioria executa as tarefas mais simplificadas e tem seu trabalho rigidamente controlado pela gerência científica.

O sociólogo americano argumenta que a ciência é a última propriedade social que passa a servir aos ditames do capital. Se, em um primeiro momento, ela é livre e autônoma para ampliar o conhecimento, sobretudo na área das ciências naturais, quando apropriada pelos capitalistas, passa a servir aos interesses da acumulação burguesa. Seguindo uma tendência vigente à sua época, sustenta a tese de que o incremento tecnológico na produção, ao longo do século XX, exigiria uma população mais instruída, com maior nível de qualificação média. Em direção oposta, prossegue o autor, a qualificação do trabalhador cai

⁶⁴“Essa foi também uma forma engenhosa de, sem despender mais recursos para a manutenção do ensino superior, responder aos interesses e pressões dos diversos grupos: as universidades passam a ser o suposto reduto da *intelligentsia*; os centros universitários, o reino da *excelência* do ensino; as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, a grande alegria das massas que agora terão mais acesso (facilitado, é bem verdade, mas pago, com certeza!) ao ensino superior!” (AGUIAR, 2000, p. 85).

tanto em níveis absolutos como relativos. Quanto maior a massa de ciência aplicada no processo produtivo, menor é o conhecimento técnico do trabalhador, quanto maior a complexidade da ciência incorporada à máquina, maior é o desconhecimento do trabalhador sobre seu funcionamento. Dessa forma,

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinados ramos da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, “a velocidade como qualificação” etc (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

A despeito do caráter polêmico dessas afirmações que, entre outras, fazem parte de um debate sobre a autonomia da ciência como força produtiva e a capacidade de reação da classe trabalhadora às investidas do capital, ficaremos com as profícuas reflexões do autor, que nos possibilitam pensar o significado de uma formação em massa de mão de obra específica para o mercado: qual o público-alvo das IES privadas? O que essa formação ampliada significa em termos de empregos e geração de renda? A qualificação para o mercado não implica uma série de conhecimentos que tornam o trabalhador diferenciado no processo produtivo? A universidade poderia ser vista não exclusivamente sob o prisma da empregabilidade, mas inserida em um conjunto de elementos contributivos para o desenvolvimento da sociedade?

Ainda sobre a relação entre Estado e frações da burguesia, Neves & Oliveira (2004) analisam algumas peculiaridades do vínculo do governo Lula no primeiro ano de seu mandato com os empresários da educação superior e garantem que os contatos entre ambos começaram ainda durante a campanha presidencial. Nesse momento, duas importantes representantes do segmento privado – a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) e a Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Privado (FUNADESP) – realizaram uma série de debates sobre o setor, que resultou na formulação de um documento com propostas para o ensino superior, dirigidas aos candidatos à presidência da república. Segundo os autores, esse documento foi entregue ao ministro Cristóvão Buarque e continha

quatro eixos: a) legislação, autonomia e regulação; b) expansão, financiamento e equidade; c) avaliação e d) pós-graduação (NEVES; OLIVEIRA, 2004, p. 47).

No tocante ao primeiro eixo, a grande crítica dos empresários referia-se ao tratamento (diferenciado) destinado às IES públicas e privadas. Seria necessário, segundo esse grupo, rever a LDB para que não prevalecesse no ensino superior o “tradicional intervencionismo e a burocracia do Estado”. Observam os autores:

Os empresários alegam que a frenética produção normativa governamental nos anos FHC frequentemente descumpra preceitos constitucionais e ferem dispositivos da lei ordinária. A política de não proliferação de normas adotada pelo Ministério da Educação do governo de Lula tem merecido reiterados elogios nos seus instrumentos de difusão de ideias. Ao mesmo tempo, há a esperança que se diminua o preconceito vigente em setores do governo e na sociedade, em relação ao empresariamento da educação. Frequentemente, os empresários são considerados os “vilões” da má qualidade do ensino no país. Esta atitude é inconsistente tanto em relação aos postulados e práticas neoliberais na execução das políticas sociais, como em relação à proposta de pacto nacional enunciada pelo governo Lula, segundo a qual os empresários brasileiros, em seu conjunto, e especificamente os empresários educacionais, constituem-se em importantes sujeitos políticos na definição e implementação das políticas públicas (NEVES; OLIVEIRA, 2004, p. 47).

O segundo eixo traz o mote dos empresários, a questão do acesso de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos ao ensino superior. Mais do que isso, segundo os autores, o documento da classe empresarial solicita uma política de superação das desigualdades em relação ao acesso nas distintas regiões do país, além da inovação concernente ao financiamento estudantil. Essa “boa vontade” dos capitalistas comerciais é assim analisada:

Enquanto em relação às metas qualitativas de educação os empresários educacionais reivindicam liberdade de ação, no que tange às metas quantitativas, contraditoriamente, eles reivindicam maior cobertura do Estado. O baixo poder aquisitivo da população vem sendo alegado fator inviabilizador do alcance da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. A inadimplência tem sido tema recorrente no discurso empresarial na última década. O governo Lula, sintonizado com as dificuldades do parceiro, comprometeu-se, desde a campanha, com a ampliação do crédito educativo (NEVES; OLIVEIRA, 2004, p. 47-48).

Constata-se que o referido texto é de 2004, portanto, do primeiro ano do governo Lula. Vimos anteriormente que, na segunda metade de 2004, tivemos a implantação do ProUni, entendido, de certa forma, como uma resposta aos apelos empresariais e à própria conjuntura político-econômica ditada pelo capital financeiro, que primava pela preponderância da esfera particular sobre a pública.

O terceiro ponto, ou eixo, trata da avaliação. As demandas dos empresários referem-se à revisão da metodologia aplicada ao Exame Nacional de Cursos, a inclusão da nota do exame no histórico escolar do aluno e o desenvolvimento de avaliações criteriosas feitas por órgãos da sociedade, até então exclusividade do Estado.

Talvez essa seja a área de maior harmonia entre as ideias do governo e as dos empresários educacionais. O governo, aliás, supera em alguns pontos as reivindicações do próprio setor empresarial, como no pedido de inclusão no histórico escolar da nota obtida pelo aluno no “provão”. Na proposta da Comissão Especial de Avaliação (CEA) da Educação Superior, o provão passa a ser aplicado por amostragem e a nota da prova deixa de ser divulgada por cursos e passa a ser por área, evitando assim possíveis constrangimentos entre as instituições e os consumidores de serviços educacionais (NEVES; OLIVEIRA, 2004, p. 48).

A reforma universitária proposta pelo governo Lula instituiu um modelo de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), por meio da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, posteriormente transformada na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Três elementos constituíram esse modelo: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

O primeiro item diz respeito a uma avaliação interna e externa da instituição, em que deverão ser considerados quesitos como infraestrutura, plano de desenvolvimento institucional, missões e política para o ensino. Os cursos serão avaliados segundo critérios que vão desde as condições de ensino, perfil do corpo docente até a estrutura político-pedagógica da instituição. Em relação ao desempenho dos discentes, o novo modelo substituiu o “Provão” pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que ocorrerá de forma trienal, com seleção por amostragem entre alunos do fim do primeiro e último anos dos cursos de graduação (MAUÉS, 2004, p. 25-26). O cunho quantitativo e competitivo desse Sistema despertou a desconfiança de estudiosos do ensino superior: “Supostamente um indutor do aumento da qualidade de cursos e fiscalizador das instituições particulares, o SINAES serviria, na realidade, para coagir as instituições de ensino superior a se adequarem aos novos modelos que estão sendo implantados” (TRÓPIA, 2009, p. 171).

Ainda sobre o Sinaes, mostremos as reflexões de Mancebo e Silva Jr. (2004), segundo os quais, o governo constituiu a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) com o fito de apresentar propostas para essa dimensão sempre polêmica. O estudo foi presidido por José Dias Sobrinho e os trabalhos resultaram no documento intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Bases para uma Nova Proposta da

Educação Superior”, que continha determinada concepção de cultura avaliativa. De acordo com os autores, após negociações, muito do que estava no documento elaborado pela comissão não foi contemplado na Medida Provisória que, a princípio, regulamentou a matéria. Vejamos:

Com essa MP, a lógica original do SINAES altera-se, no sentido de uma avaliação baseada numa racionalidade coercitiva e indutora das reformas. Novamente, dá-se continuidade ao processo iniciado pelo Ministro Paulo Renato, no governo de Fernando Henrique Cardoso, reduzindo o trabalho coordenado por José Dias Sobrinho a uma forma de legitimação acadêmica da reforma mercantil que está em curso, desde a metade da década de 1990 (MANCEBO; SILVA JR., 2004, p. 38-39).

Na mesma linha crítica sobre a natureza das “novas propostas” de avaliação, afirma Maués (2004, p. 26):

A lógica eficientista e produtivista permanecem nesse novo modelo de avaliação, contribuindo para a efetivação das diretrizes que norteiam a reforma universitária. A punição e a premiação são a tônica desse Sistema, dentro de uma filosofia meritocrática. Mais ainda, a avaliação deve estar referenciada em um projeto de universidade: no caso brasileiro, o fato de a aprovação da legislação específica anteceder à reforma universitária pode representar a tentativa de enquadrar esta última nas exigências postas pelo SINAES, numa tentativa de tornar, cada vez mais, a universidade a serviço dos interesses mercadológicos.

O quarto eixo trata da pós-graduação, para a qual os empresários propõem políticas de formação, com o objetivo de, supostamente, atender às necessidades do país, “acolhendo novas formas de capacitação de recursos humanos de alto nível, tendo em vistas as demandas diversificadas e as transformações que ocorrem no sistema educacional e na sociedade como um todo” (NEVES; OLIVEIRA, 2004, p. 49). Os autores explicam que os empresários investiram, sobretudo, na graduação e na pós-graduação *lato sensu*. Nos últimos anos, porém, resolveram investir nessa área, por isso reivindicam novas formas de organização de estudos pós-graduados que integrem o binômio universidade-mercado. Novamente, temos o discurso que imperou naquele momento, imbuído de conceitos como modernização, flexibilidade, mercado. A proposta do governo é a implantação dos mestrados profissionais que, aparentemente, atenderam aos anseios do empresariado educacional (id., *ibid*). Ao finalizar o artigo, Neves e Oliveira declaram:

Diferentemente do que se poderia esperar de um governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores, que historicamente fez a defesa intransigente da escola pública e gratuita, o governo Lula, no seu primeiro ano, abraçou e aprofundou a política privatista da educação superior adotada pelos seus

antecessores. Está aberto assim o caminho para a continuidade do abrupto processo de empresariamento do ensino superior, iniciado na década passada (NEVES; OLIVEIRA, 2004, p. 49).

Os quatro eixos ou temas apresentados pelos empresários corroboram com o ideário e, posteriormente, com a implantação da “universidade flexível”. Na crítica ao MEC está o excesso de legislação (controle sobre o ensino superior) e a necessidade de conceder mais autonomia ao setor privado. Se, por um lado e do ponto de vista burocrático, solicitam menor controle do Estado, por outro, e do ponto de vista do financiamento, querem sua presença de forma maciça. O Sistema de Avaliação (Sinaes) e a pós-graduação atenderam às solicitações preconizadas pelo mercado, eficiência e competitividade. Assim, as contradições do ensino superior são desveladas à medida que se analisam suas políticas e aplicabilidade que, a despeito de servirem a muitos senhores, estão muito distantes da proclamada democratização do setor.

No governo Lula, o ENEM consolidou-se como mecanismo alternativo ao vestibular, assumindo o protagonismo principalmente nas IES particulares. Na avaliação do governo, a manutenção desse dispositivo está atrelada ao seu sucesso (não utilizá-lo traria um prejuízo político) e à crítica de entidades representativas do segmento educacional (ANDES, UNE, ABMES) ao vestibular tradicional. O Exame sobressai definitivamente com a implementação do ProUni, já que passa a ser o principal critério para a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais nas IES privadas⁶⁵.

Tabela 6 – Inscritos no Enem por ano.

Ano	Nº inscritos
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.876.387
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592

⁶⁵ Reformado em 2009, o ENEM revela alguns elementos que apontam os limites de sua pele democrática. Seu caráter restritivo vem à tona com a vinculação ao SISU, no sentido de gerar uma distorção geográfica de vagas, quando se verifica que as vagas dos cursos de Medicina das regiões norte e nordeste foram ocupadas por estudantes do sul e sudeste. Além disso, o deslocamento dos estudantes pelo país de proporção continental requer uma política estudantil contundente, para garantir a permanência desse alunado nas universidades. Não desprezando o avanço desse mecanismo no conjunto da estrutura universitária, o ENEM também demonstra caráter excludente no momento em que se constata o óbvio em termos de processo seletivo: os que tiverem melhor formação, mais tempo para os estudos e demais condições para se preparar para o exame são aprovados (PAULA; NOVAES, 2015).

2008	4.018.070
2009	4.576.126
2010	4.611.505

Fonte: INEP (Elaboração do autor).

Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 08 dez. 2016.

Outra ação do governo Lula advinda da reforma universitária é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e de Expansão das Universidades Federais (REUNI). Instituído pelo Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007, preconizava um contrato de gestão entre o MEC e as IFES. As instituições que aderissem ao acordo receberiam um acréscimo de 20% nas verbas para custeio e pessoal. As propostas apresentadas no Decreto tinham o objetivo de ampliar o acesso e garantir a permanência nos cursos de graduação, mediante um bom aproveitamento dos recursos materiais e humanos presentes nas universidades federais.

Entre as metas, o Programa estabeleceu a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e a proporção de um professor para cada dezoito alunos em um prazo de cinco anos, a contar da adesão da IFES. Além disso, traçou diretrizes que primavam pela redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas, expansão do ensino noturno, flexibilização metodológica, reorganização e diversificação dos cursos de graduação (TRÓPIA, 2009, p. 173).

Na análise de Pinto (2008), ressaltam-se dois elementos constitutivos do REUNI: o primeiro, o âmbito acadêmico; o segundo, o modelo gerencial do Programa. Em relação ao primeiro tópico, a principal mudança ocorre na estrutura curricular, o objetivo é uniformizar os anos iniciais da graduação e os “cursos básicos”, denominados Bacharelados Interdisciplinares (BI). De acordo com essa proposta, o primeiro ciclo contempla uma formação geral, constituindo-se em pré-requisitos para os demais. “Apenas o segundo ciclo será o da formação profissional, propriamente dita, em licenciaturas (após apenas um ano de estudos complementares...!) ou em carreiras específicas (neste caso, a duração é maior e depende da particular carreira)” (PINTO, 2008, p. 130). A progressão dos estudantes à segunda etapa continuará limitada, por falta de vagas, e o espírito de competição prevalecerá, já que somente alunos com as melhores notas terão prioridade nesse ciclo. Quanto ao terceiro ciclo, “o de formação acadêmica, científica ou artística, na pós-graduação, continuará destinado aos melhores, podendo alguns já ser pinçados por seus futuros orientadores, durante o próprio ciclo básico, e catapultados, diretamente, para a pós-graduação” (id., *ibid.*).

Uma crítica empreendida pela autora vai ao encontro dessa flexibilização curricular e suas consequências. O segundo ciclo engendra um elitismo, de interesse do capital, ao definir profissões pelo tempo de formação, além de consolidar um tecnicismo em boa parte delas. A

formação de professores, por exemplo, após o BI, pode durar somente um ou, no máximo, dois anos. Além disso, segundo a recomendação do governo, essa formação pode ser realizada com o uso intensificado da educação a distância. A análise prossegue:

Com os currículos flexibilizados, pode-se comprimir o tempo e reprocessar as habilidades, numa infindável redefinição de profissões, causada, menos, pelo desenvolvimento humano e, mais, pela descartabilidade da mercadoria educação que, como todas as mercadorias sob o capitalismo, deve ter um tempo de validade razoavelmente curto para, assim, poder ser substituída. Nesta lógica, a profissionalização se esvai, já que, de fato, a mão-de-obra é descartável (PINTO, 2008, p. 131).

O segundo elemento a ser pontuado é a modalidade gerencial do REUNI. Na perspectiva da reforma do Estado, nesse programa, as IFES se relacionam com o estado mediante contratos de gestão, retirando-se assim as prerrogativas de autarquia. Isso implicaria um novo olhar sobre a autonomia universitária, que seria associada agora com a “liberdade de ‘escolher’ e gerenciar o cumprimento de metas, sendo a opção de escolha quase fictícia, já que o acesso aos poucos recursos está atrelado às metas impostas.” (id., *ibid.*, p. 132). Sobre os repasses desse contrato de gestão, alerta a autora:

Os potenciais 20%, prometidos pelo governo em troca do cumprimento de metas produtivistas do REUNI, equivaleriam, portanto, mesmo hoje, à metade do montante que o governo transfere para as universidades privadas por ano, indicando a destruição do modelo de universidade que poderia servir à mudança na configuração social do país. Ainda na lógica gerencial contratual, não há previsão de recurso para contratação de pessoal no valor, pretensamente destinado, em 2008 ao REUNI, algo em torno de 480 milhões, recursos estes destinados exclusivamente para os investimentos, ou seja, para obras, a serem rateados entre a mais de meia centena de universidades federais.

Fica, portanto, evidente que não há financiamento público suficiente para a reestruturação nos termos exigidos pelo Decreto, o que implicará em maiores sacrifícios para que as universidades cumpram as metas propugnadas (PINTO, 2008, p. 132-133).

Um dos “sacrifícios” impostos às IFES está preconizado nas Portarias Interministeriais nº 22/07 e nº 224/07, que instituem o banco de professores-equivalente. Para adequar-se à relação docente-discente, as universidades deverão modificar seu corpo docente, atendendo aos interesses dos ideólogos da reforma, “substituindo professores com dedicação exclusiva (DE) (que equivalem a 1,5 pontos), por professores em regime de 20h (equivalem a 0,5 ponto) ou de 40 horas (equivalem a 1,0), num processo que pode caminhar para a paulatina extinção da DE” (SIQUEIRA, 2009, p. 160).

Siqueira ainda adverte que, sob essa lógica, os pesquisadores terão horário integral, mas não mais dedicação exclusiva, o que pode incentivar e legitimar as parcerias com empresas privadas, redundando em uma complementação salarial para o docente e, ao mesmo tempo, minar a pesquisa institucionalizada. Os docentes que não se encaixarem nessa perspectiva competitiva, serão reduzidos a “auleiros” e realocados em tarefas administrativas. “Com isso, a totalidade do trabalho docente é ferida de morte, porque possibilita e estimula uma divisão por afazeres, ou seja, não se qualifica mais a atividade docente sob o tripé ensino, pesquisa e extensão” (PINTO, 2008, 133). Constata-se a prioridade da sala de aula em detrimento do saber fazer acadêmico, potencializando a divisão técnica do trabalho:

As propostas do REUNI, do ProUni, dos IFETs, das novas “universidades” aumentam a divisão entre pensar e fazer, ou seja, aumentam a divisão do trabalho. Não é porque se faz um trabalho no setor de serviços, e mesmo numa universidade, que ele deixa de ser “manual”. O que diferencia o trabalhador manual do intelectual, na era da informática e dos serviços, é a antiga divisão: entre os que decidem e os que obedecem; entre os que pensam/criam/pesquisam e os que são treinados, instrumentalizados e executam. E, para isso, não importa se estão sendo usadas as mais novas tecnologias ligadas à informação. No esquema proposto, o professor deixará de ser intelectual (SIQUEIRA, 2009, p. 161).

Além da flexibilização curricular, da competitividade empreendida no seio da IES pública, do modelo gerencial centrado nos contratos de gestão, com o REUNI assiste-se também a novas formas de precarização do trabalho docente. Apesar da formação acadêmica e da titulação, o professor do ensino superior – e nesse ponto a diferença entre a esfera pública e a esfera privada se torna sutil – tem seu trabalho cada vez mais definido pelos interesses do mercado. Cria-se um ambiente de competição constante na academia, uma racionalidade individualista que interfere, não raro, na saúde física e mental desses profissionais. Passemos a analisar as memórias acerca do trabalho docente.

6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

As alterações no processo de trabalho docente, reflexo da reestruturação produtiva e das propostas da Reforma do Estado, cujas diretrizes mostramos anteriormente, são examinadas pelos autores da Revista Universidade e Sociedade. O trabalho docente é analisado, sobretudo, considerando as mediações da precarização do trabalho, do trabalho flexível e do produtivismo acadêmico.

Em um artigo sobre a precarização do trabalho docente, Pinto (2002) chama atenção para a influência da política neoliberal sobre a estruturação do Estado, na perspectiva de transformação do “estado mínimo”, e discute a lógica imanente do capital de buscar novos mercados e potencializar as formas de exploração da mais-valia. Ao apontar a atividade educacional como trabalho, demonstra que o professor está sujeito às vicissitudes da acumulação capitalista. Ainda que o docente da esfera pública não produza mais-valia, está inserido nas teias contraditórias desse processo de acumulação. Sobre a dinâmica dessa organização do trabalho explica-nos:

E por mais distante que isso possa parecer estar de um docente, sua autonomia para manter a indissociabilidade entre execução e concepção é limitada, na medida em que se verifica, por exemplo, uma centralização nacional de currículos; uma educação voltada para os interesses do mercado; a desresponsabilização do Estado; o cerceamento da pesquisa; a conformação de elites do saber com os centros de excelência; alterações nas relações de trabalho, o que implica novas modalidades de contratação e novas metodologias de ensino (PINTO, 2002, p. 57).

A autora afirma que sua análise não tem o escopo de transpor a organização fabril do trabalho para o setor de serviços, ou seja, transpor a dinâmica taylorista ou toyotista para a educação: “tratamos de um setor que presta um tipo particular de serviço e, portanto, com configurações organizacionais e institucionais diferenciadas, que pode ser essencial à produção, pois é espaço de reprodução (...) da força de trabalho” (PINTO, 2002, p. 57).

Dessa maneira, apresenta duas questões que fundamentam as investidas do capital no âmbito da educação. Primeiramente, busca adequar a educação à lógica produtiva do sistema. A Reforma do Estado é sintomática, pois “afirma propor a retirada do Estado do setor produtivo, mas amplia a intervenção estatal na formulação de políticas – as educacionais são apenas um exemplo – que atendam à lógica do capital” (id., *ibid.*, p. 58). Em segundo lugar, de forma complementar, o capital se apropria do setor educacional, sobretudo do ensino superior, porque se movimenta em inúmeras áreas e serviços, transformando-o em um “meganegócio”:

Neste cenário, apresentam-se as profundas alterações nas condições de trabalho docente, no qual podemos destacar alguns indicadores em diferentes campos. No campo da expansão do mercado, expressão da lógica da educação como mercadoria: ampliação das matrículas no nível superior e relação alunos/docente. No campo da organização do trabalho docente: GED/GID e produtividade; prestadores de serviços e professores substitutos e titulação dos docentes. E no campo do papel da universidade na sociedade: a redução da produção do conhecimento à importação de modelos tecnológicos e sua adaptação às exigências internas, reduzindo a educação ao

processo de transmissão de conhecimentos a serviço das demandas do mercado e à formação de um tipo de trabalhador exigido pela nova ordem (PINTO, 2002, p. 58).

A autora esclarece que, no fim do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, constata-se um empenho do governo com a educação, sobretudo com vistas a reformular as diretrizes para o ensino e adequar a educação às exigências do mercado. Mais ainda, observa a influência do Banco Mundial na orientação das políticas para o ensino superior, sob a retórica da modernização, as quais garantiriam ao Brasil a qualificação exigida para disputar seu espaço no comércio internacional (id., *ibid.*, p. 60).

A precarização do trabalho docente foi objeto do artigo de Ferraz (2008), que discorre sobre o fenômeno de maneira geral e, em um segundo momento, reflete sobre as suas peculiaridades no âmbito das atividades docentes. Sobre o conceito de precarização do trabalho, a opinião é:

A tão discutida “precarização do trabalho” situa-se em contexto de mudança no padrão de acumulação do capital, que engendra transformações importantes na organização da produção de mercadorias. O fenômeno demonstra, mais uma vez, a velha tendência do processo de produção capitalista quando, diante das contradições sistêmicas que impedem a manutenção das taxas de lucro, os agentes da burguesia procuram elaborar novas maneiras de intensificar a produtividade do trabalho vivo, potencializando um nível mais elevado de exploração da mais-valia do trabalhador. O objetivo é tornar mais completa uma tendência histórica identificada por Marx no processo de trabalho capitalista, que é a “subsunção do trabalho ao capital” (FERRAZ, 2008, p. 10).

Ressalta o autor que, por muitos anos, o debate sobre a precarização do trabalho esteve voltado, sobretudo, aos trabalhadores produtivos, a exemplo do proletariado fabril. Os trabalhadores improdutivos, os que não produzem diretamente mais-valia, não tiveram o mesmo destaque nessas análises. Os professores das IES públicas pertencem a esse grupo. No entanto, todo trabalhador, independentemente do lugar que ocupa no processo produtivo, é impactado “pela dinâmica da precarização, que passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais (...), de captura da subjetividade do trabalhador e da retirada de direitos” (FERRAZ, 2008, p. 13).

Ferraz destaca a relação entre o trabalho em células e o trabalho em grupos de pesquisa, fazendo referência à incorporação de um elemento da chamada acumulação flexível à academia. Vejamos. O autor argumenta que o trabalho em células, ou grupos de trabalho, consiste em uma específica divisão do trabalho nos mais diversos setores de produção. A

essas células são estabelecidas metas de trabalho que, uma vez alcançadas, podem ser premiadas simbolicamente (pela divulgação do empenho na empresa) ou materialmente (pela bonificação financeira). O emblemático dessa forma de produção é que, em geral, reduz-se a meta para não sofrer represálias em razão da baixa produtividade, o que gera competitividade e insegurança no interior da empresa.

Nessa perspectiva de trabalho, é escolhido um coordenador da equipe que, não raro, é cooptado pela direção da empresa, responsável pelo ritmo do trabalho e pelo cumprimento das metas. Assim, o chamado trabalho em equipe não teria a figura do capataz cobrando a produtividade a todo instante, o trabalhador teria uma pretensa autonomia. Pretensa, pois a cobrança agora parte dos próprios trabalhadores que incorporam inconscientemente os princípios dessa organização do trabalho (FERRAZ, 2008, p. 16). Ao comparar esse trabalho com a atividade docente, afirma:

Na universidade, o trabalho em grupo assume as mesmas características; destacaremos aqui apenas algumas mais fundamentais que remetem à natureza do trabalho docente. Vale acrescentar que o trabalho docente se realiza predominantemente na ausência de condições materiais adequadas, ou seja, na universidade, o trabalho em grupo: transforma-se em um instrumento de potencialização da competitividade e de enfraquecimento de uma possível solidariedade de classe; estabelece clivagens ao segmentar os trabalhadores entre aqueles que cumprem as metas e aqueles que não as cumprem, criando divisão política e ideológica; gera uma sensação constante de estresse e insegurança, com relação ao anseio de manutenção dos patamares de produtividade, determinados pelas agências de fomento (transfiguradas agora nos capatazes dentro da universidade); transforma a produção do conhecimento em uma linha de produção, onde a qualidade perde espaço para a quantidade. Somam-se a isso a falta de recursos necessários à produção (do conhecimento), a intensificação dos ritmos do trabalho (seja na graduação ou na pós-graduação), o achatamento salarial e a tendência da perda de direitos e tem-se, como resultado, o quadro de precarização do trabalho que também se manifesta, de uma forma mais geral, no contexto de outros segmentos do proletariado (FERRAZ, 2008, p. 17).

O autor ainda argumenta que, criadas as condições objetivas de apropriação da universidade pelo capital, ocorre também uma adesão de parte dos docentes a esse projeto, dos mais antigos (e, sobremaneira) aos mais novos. Isso porque essa última geração ingressa na carreira universitária em um momento em que o viés mercadológico proposto pela ideologia neoliberal está disseminado na academia. Mas não só isso, tal geração, segundo o autor, é constituída por jovens professores “formados já na conjuntura de avanço do neoliberalismo (a partir dos anos 90), tanto na universidade quanto nos diversos espaços da

sociedade brasileira e que, de certa forma, tende a incorporar elementos dessa nova hegemonia em sua prática política” (id., *ibid.*, p. 17).

Consequentemente, ainda que esses docentes não adiram ao projeto mercadológico de universidade proposto, estariam mais vulneráveis ideologicamente ao processo de despolitização do debate acerca da função social da universidade. Dessa forma, o terreno fica ainda mais propício ao desenvolvimento de conceitos típicos do mercado, como individualismo e produtivismo despolitizador, entendidos como a “ação que se baseia em si mesma e não problematiza suficientemente as condições de trabalho, no âmbito da instituição universitária, ou não relaciona a produção científica com o cenário político em que ela se dá” (id., *ibid.*).

Maués (2008) ressalta que o produtivismo acadêmico e a privatização do conhecimento são fenômenos decorrentes da nova ordem educacional imposta pelos organismos internacionais, que têm como referência a globalização e o interesse de reformular as diretrizes educacionais, sobretudo as do ensino superior. O produtivismo, segundo a autora, significa a racionalidade técnica e pragmática do conhecimento científico, demarcado em um contexto de retração do investimento estatal e primazia do mercado nessa área. “Dessa forma, o vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) e quem o consome, a partir das demandas postas (do mercado), se fortalece ainda mais” (op. cit., p. 27). As consequências dessa influência do mercado podem ser compreendidas mediante a privatização do conhecimento, materializado nas “parcerias público-privado, fruto das regulações estabelecidas, que têm em algumas políticas, como a de inovação tecnológica, o incentivo necessário para a concretização desse escopo” (id., *ibid.*).

A nova dinâmica imposta à universidade, sobretudo pelas agências internacionais (BM, OCDE, OMC), tem alterado substancialmente a natureza do trabalho docente nas IES. A autora observa que os professores são agora submetidos a um tipo específico de concorrência, bem como de direcionamento de suas pesquisas, com a intenção de atender às exigências dos editais. Para ter acesso aos financiamentos, os docentes precisam ser produtivos, respondendo, sobretudo, aos ditames da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que estabelece os padrões de excelência que esses profissionais devem alcançar. Sobre esses padrões, esclarece:

A exigência de pelo menos 1 publicação qualificada (revistas indexadas e que tenham A ou B no ranking estabelecido; editoras que também são classificadas) por ano; da capacidade de ter no mínimo 1 projeto de pesquisa com financiamento externo; a participação, com apresentação de trabalho, em eventos nacionais e internacionais; a inserção em comissões nacionais de

avaliação (consultores ad-hoc); o fato de ser bolsista de produtividade; o número de orientandos que defendem no tempo estipulado as dissertações e teses; o fato de ter bolsista de iniciação científica, de ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, são alguns dos indicadores de produtividade que são considerados para que o professor possa, em uma espécie de círculo vicioso, integrar o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação e também conseguir financiamento externo para desenvolver pesquisa (MAUÉS, 2008, p. 28).

Assim, se os docentes alcançam o desempenho exigido, os programas a que pertencem são bem avaliados e, conseqüentemente, as IES se tornam mais competitivas, credenciadas a buscar investimentos na iniciativa privada. Maués destaca a lógica perversa e destruidora dessa funcionalidade acadêmica: perversa, pois transfere ao trabalhador a culpa pela suposta baixa produtividade, sua e da universidade; destruidora, porque leva à intensificação das atividades, cujo corolário, não raro, é a baixa autoestima e doenças nervosas, psicológicas e mentais (MAUÉS, 2008, p. 29).

O modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* implementado pela Capes foi analisado por Bianchetti (2008). Segundo ele, tal processo conduz os docentes e estudantes a uma espécie de “indução voluntária”. Logo, participamos de congressos e seminários, entre outros atributos da profissão, porque fomos induzidos a fazê-lo. “E nesta direção, correndo o risco de não ser entendido ou aceito, afirmo que nos reunimos (também) por causa da CAPES; estamos fazendo a CAPES; estamos, no limite, participando da corrida para alimentar o Lattes” (BIANCHETTI, 2008, p. 144). Ao confirmar a aceitação desse modelo de pós-graduação no Brasil, o autor refere-se às transformações advindas da Reforma do Estado no seio da universidade, que preconiza a mudança do seu estatuto, de “instituição” para “organização”. Uma face dessa transformação, tipicamente relacionada à administração gerencial, é o controle sobre o processo produtivo:

Ao afirmar que a CAPES está induzindo a maneira como se organiza, como funciona, enfim, como fazemos a pós-graduação, hoje, estamos afirmando que a autonomia está limitada, reduzida, e que muito do que fazemos, o fazemos desta forma, ou encerrados nesta fôrma, porque não temos liberdade de fazer de outra (BIANCHETTI, 2008, p. 144).

Ao longo de sua explanação, identificamos três elementos concernentes à desqualificação e à precarização do trabalho docente. O primeiro fator é a quantidade em detrimento da qualidade das publicações. Bianchetti (2008) afirma que, em meados da década de 1990, as publicações da área de Educação eram numericamente pequenas. Nesse período, a preocupação da pós-graduação era a formação de professores, de modo que “para a maioria

dos formados, os textos finais (teses e dissertações) da pós-graduação *stricto sensu* eram os primeiros e os últimos trabalhos escritos” (op. cit., p. 152). Com as mudanças ocorridas no seio da Capes, o foco direciona-se à formação de pesquisadores e a uma nova diretriz acerca da avaliação, o que resulta em uma marcante indução à publicação científica. “Passou a predominar, aqui, o que paradigmaticamente havia ocorrido nos *campi* norte americanos, na década de 60 do século passado: ‘*Publish or perish*’” (id., *ibid.*). O autor entende a importância da publicização das pesquisas realizadas no mestrado e doutorado, mas faz uma ressalva: a publicação, que deveria revelar a preocupação com a ciência e o respeito ao financiamento público, agora passou a ser uma exigência. Os desdobramentos dessa premissa são assim descritos:

As estratégias para responder a essa demanda induzida passaram a abranger um leque, que vai, de uma situação desejável – a importância e a necessidade de publicar –, até aquelas que “arranham” a ética acadêmica. Sem dúvida passou a haver uma maior socialização da produção, mas como não havia muita prática de se expor, via artigos/publicações, e os meios para sua veiculação eram poucos, na implementação dessa prática e na criação de meios, foram forjadas saídas questionáveis, como é o caso de: apropriação de trabalhos de alunos; proliferação de coletâneas, excesso de trabalhos em coautoria; publicação do mesmo trabalho com pequenas modificações (requeitados) em mais de um meio de veiculação; pagamento de edições de livros por parte de seus autores; criação desenfreada de periódicos, com arranjos (eu publico o teu artigo e você o meu) entre os conselhos editoriais; organização de eventos para dar vazão aos trabalhos resultantes das pesquisas etc. (BIANCHETTI, 2008, p. 152).

Mesmo que tenham sido criados mecanismos para evitar abusos nessa área e estruturar os meios de veiculação, como a organização de comitês científicos para eventos e o sistema *Qualis* para as revistas, o autor esclarece que muito ainda deve ser feito para alcançarmos um patamar mais aceitável nesse quesito. Questiona, dessa forma, a motivação da produção e divulgação de nossas pesquisas: “Estamos publicando porque vemos a importância de socializar nossas reflexões, nossas descobertas, nossos escritos ou porque estamos sendo induzidos, pressionados, forçados a *alimentar o Lattes*?” (id., *ibid.*).

O segundo ponto que chama atenção do autor acerca do produtivismo acadêmico, visto como forma de precarização do trabalho docente, é a expansão desenfreada de eventos científicos a partir da década de 1990. Na sua linha de raciocínio, da mesma forma que ocorreu uma pressão externa (da Capes) para a publicação de trabalhos acadêmicos, ocorreu também um aumento no número de congressos e seminários para que essas atividades sejam apresentadas e publicadas nos cadernos de resumo/anais de evento. Além disso, a natureza dos eventos sofreu uma radical transformação, não raro, existem mais expositores que

ouvintes, com tempo cada vez mais reduzido para a apresentação, comprometendo, conseqüentemente, o tempo para o debate e discussões sobre os temas em questão. Sobre isso, relata:

Claramente, os Encontros, Seminários, Simpósios foram induzidos ao gigantismo e, hoje, sofrem de elefantíase. O que os demanda é mais a necessidade de criar *loci* que propiciem a pós-graduandos e professores expor e relatar suas pesquisas, no estágio em que se encontram, uma vez que o Programa e todos os envolvidos são avaliados pela produção. Subverteu-se o que havia de necessário, de saudável, de desejável na organização dos eventos, que era a possibilidade de socializar dúvidas, angústias, achados, descobertas; procurar parceiros para desenvolver pesquisas grupais; estabelecer interlocuções com colegas de outras instituições e áreas, aprofundando laços, desenvolvendo pesquisas interinstitucionais etc.. Paralelamente ao importante e necessário hábito de socializar e discutir os processos e os resultados das pesquisas, na busca de atender às atuais demandas, passam a ser criadas estratégias que, além de esbarrar em aspectos questionáveis, tanto na perspectiva acadêmica quanto na ética, como é o caso de encaminhar trabalhos, ter a garantia de que estarão nos anais do evento, e não comparecer para apresentá-los e discuti-los, ou mesmo, solicitar a um colega ou orientando que apresente no lugar (BIANCHETTI, 2008, p. 153).

O terceiro fator é o contraponto entre o crescimento do número de IES e a qualificação do corpo docente. O autor denuncia que a expansão do ensino superior deve ser entendida tal qual uma “rendição ao mercado”, uma submissão da educação ao estatuto de mercadoria. Assim sendo, a formação e a qualidade do corpo docente não são prioridade, segundo a lógica dominante na estrutura acadêmica. Para corroborar essa ideia, utiliza dados oficiais do período (2008). Dos 260 mil professores do ensino superior, 20% possuem doutorado e 30% mestrado. “Além disso, predominam contratos por hora-aula, evidenciando uma situação de precariedade empregatícia e de más condições de trabalho. Como esperar que, de um quadro como este, resulte uma educação de qualidade?” (op. cit., p. 154).

A análise do REUNI e sua influência na precarização do trabalho foi o objeto do artigo de Lima (2008), segundo a qual, o referido programa e sua proposta do “Banco de Professores-equivalente” são expressões da contrarreforma da educação superior brasileira implementada pelo governo de Lula da Silva. O objetivo dessa empreitada seria a alteração do *ethos* da universidade pública, “transfigurando suas funções sociais, desqualificando, tanto a formação profissional, como o trabalho docente, aprofundando, conseqüentemente, a heteronomia cultural e a inserção capitalista dependente de nosso país, na economia mundial” (LIMA, 2008, p. 76). Prossegue a autora afirmando que, aparentemente, o REUNI fortalece a universidade pública, pois viabiliza a ampliação do acesso à universidade. Porém, em sua

essência, cria condições objetivas para a precarização tanto da formação profissional quanto do trabalho docente:

A adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e a do trabalho docente. A precarização dos processos de formação ocorre por meio do atendimento de um maior número de alunos por turma, da indicação de uma “aprovação automática”, para garantia da elevação da taxa de alunos concluintes, e da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes, conformadas às demandas do mercado. A implementação deste Programa resultará em uma Universidade desfigurada, descaracterizada enquanto tal, transformada em “escola de 3º grau”, subtraída de suas funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão”, propostas no decreto, que exigem aumento do número de turmas e de cursos, pelo aumento da relação aluno-professor em sala de aula da graduação, e, ainda, os limites orçamentários existentes, a dinâmica de contratação de professores nas universidades deverá pautar-se pelo “Banco de Professores-equivalente”, precarizando ainda mais as condições de trabalho, na medida em que estimula a contratação de professores sem dedicação exclusiva (LIMA, 2008, p. 75).

Outro aspecto do trabalho docente que mereceu destaque foi a ideia de professor polivalente. Lemos (2010) adverte que o professor universitário depara-se com uma infinidade de papéis, sobrecarga de funções (não raro contraditórias) que podem afetar a qualidade de seu trabalho. Deve ser especialista em um campo de trabalho, pesquisador em determinada área de conhecimento, ministrar aulas com competência, além de administrar a universidade, ocupando cargos em diversas estruturas acadêmicas. Desse processo resulta “a sobrecarga de trabalho, que, por sua vez, gera a necessidade de trabalho no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar” (LEMOS, 2010, p. 30).

À luz das orientações do Banco Mundial, o ensino superior advindo da Reforma do Estado emprega os conceitos de eficiência e competência no seu cotidiano. Isso implica diretamente, segundo Lemos, a remodelação do perfil do professor universitário, a adaptabilidade aos novos ditames do mercado de trabalho, além da capacidade para adequar-se ao “modelo da produtividade e da rentabilidade empresarial” e “adaptar-se rapidamente aos cursos relâmpago, avaliações quantitativas por produção, prazos reduzidos e resultados de aplicação imediata” (LEMOS, 2010, p. 32).

Sobre a influência de outro modismo empresarial, o empreendedorismo, a autora cita a existência do professor “*business*”, ou seja, além dos atributos ensino, pesquisa e extensão, o

docente sai em “busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação, como especialista, em diversas instâncias científicas” (id., *ibid.*). Ressalta, além disso, que essa nova premissa do trabalho docente pode deixar em segundo plano as atividades de ensino, o que acarretaria prejuízo à formação profissional dos estudantes. Ademais, as parcerias com a iniciativa privada devem ser analisadas com um olhar crítico acerca da apropriação dos resultados das referidas pesquisas. Esse caráter contraditório é descrito da seguinte forma: a universidade precisa dialogar com os diversos setores da sociedade, no entanto, o Estado deve apropriar-se do produto do trabalho acadêmico em benefício da população, e não como uma mercadoria a ser utilizada pelo capital.

No final de seu texto, ao refletir sobre a alienação do trabalho docente, assevera a autora:

O professor, dentro desse processo, vai ficando progressivamente imprensado por uma superposição de contradições que chegam até ao cotidiano de seu trabalho. Todos os níveis institucionais exercem um tipo de controle sobre sua vida na academia, do Presidente da República ao aluno. Ele reage a esse supercontrole, isolando-se, reproduzindo o modelo autoritário, inserindo-se na corrida pela titulação e publicação, competindo com os pares, enfim, criticando algumas dimensões, mas lutando, dirigindo suas energias na busca da sua inserção no modelo proposto. E esse esforço, essa busca são permeados de contradições: a carreira não o desenvolve como professor e sim como pesquisador; para pesquisar precisa acionar a habilidade de captador de recursos, para a qual não foi habilitado; quando consegue recursos externos, corre o risco de ser visto como possuindo uma “vida dupla”; se não consegue recursos, sente-se desprestigiado e revoltado por possuir uma alta qualificação profissional e uma precária condição de trabalho. E, a despeito de todo esse esforço, muitas vezes é colocado no papel de “bode expiatório” do sistema universitário, quando é percebido como “sem compromisso”, inclusive pelos próprios pares (LEMOS, 2010, p. 37).

É na análise do processo de trabalho que se apresentam de forma mais clara as várias faces da expropriação do trabalho pelo capital, da exploração do trabalhador pelo proprietário dos meios de produção. A alienação do trabalho consolida-se à medida que avança a divisão técnica do trabalho e se efetiva o incremento tecnológico, quesitos fundamentais para a potencialização do lucro capitalista. Em outras palavras, o desenvolvimento do referido modo de produção é marcado pelas constantes transformações no processo produtivo que visam, em última instância, aumentar o controle do capital sobre o trabalho humano. A finalidade é a contínua divisão entre trabalho intelectual e manual, fragmentando cada vez mais o conhecimento do trabalhador nas etapas que compõem o processo de trabalho.

Harry Braverman (1977) mostra, em seu consagrado estudo sobre a degradação do trabalho no século XX, que a questão do controle sobre os trabalhadores remonta a épocas imemoriais. No entanto, nos empreendimentos que utilizavam trabalho escravo e suas variantes, não havia a moderna preocupação do burguês em relação ao trabalho assalariado no que concerne aos seus custos e à necessidade de valorização do capital. Em períodos mais recentes que antecederam a grande indústria, a chamada gerência primitiva exercia forte pressão sobre os empregados, no intuito de mantê-los produzindo por determinado período. A amplitude dessa coerção, tão danosa a ponto de associar-se indústria a prisões e orfanatos, pode ser descrita na declaração de Pollard, citada por Braverman: “o moderno proletariado industrial foi levado ao seu papel não tanto pelo atrativo ou recompensa monetária, mas pela compulsão, força e medo” (1977, p. 67). É o capitalismo moderno que exige do capitalista novas formas de controle do trabalho, aliadas às exigências do mercado e da tecnologia.

O verbo *to manage* (administrar, gerenciar), vem de *manus*, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o *manège*. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (*management*), em *controlar*. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência (BRAVERMAN, 1977, p. 68).

Destacamos a questão do controle do trabalho, pois entendemos que essa técnica tem moldado o trabalho docente, interferindo na sua dinâmica no interior das universidades. Esse controle perpassa, conforme asseveram Pinto e Ferraz, pela precarização do trabalho (expropriação do saber) e desemboca no produtivismo acadêmico. Tal fenômeno explicita não somente uma face da mercantilização da educação, mas um esquema peculiar de controle do trabalho docente por parte de agências estatais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Como exemplos dessa lógica produtivista, apresentamos dois instrumentos de controle bastante conhecidos da comunidade acadêmica. O primeiro é o sistema de Coleta Capes, elaborado para acompanhar os cursos de pós-graduação no país, “através destes dados coletados que as comissões de área avaliam e definem o conceito dos cursos, classificando, ranqueando e definindo quais poderão continuar oferecendo a capacitação” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 43, nota nº 2). O segundo é a implantação pelo CNPq, em 1999,

do *Currículo de Plataforma Lattes*, utilizado como padrão para o registro das atividades desenvolvidas pelos membros da comunidade científica brasileira. “A centralização dos currículos, (...) exige dos profissionais uma atualização periódica e uma produção constante para garantir uma boa pontuação no ‘mercado acadêmico’” (2013, p. 39). Os autores ressaltam a relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho, uma vez que ocorre uma espécie de ditadura do relógio, em que se exigem cumprimento de prazos, alcance de metas, incremento da produtividade do seu trabalho e se internaliza esse fato como algo natural.

Precarização e controle do trabalho, produtivismo acadêmico, intensificação do trabalho, flexibilização do perfil do professor e adaptação ao mercado nada mais são do que o resultado das contradições existentes na relação entre a educação superior e a dinâmica do capital. O aspecto quantitativo suplanta a qualidade da produção acadêmica, cujo pragmatismo associa a produção intelectual ao *ethos* empresarial. Por outro lado, devemos compreender que o ensino superior não é homogêneo, não se apresenta de forma linear à sociedade. Conforme mostram nossas análises, a materialização da “universidade flexível” resulta tanto em uma formação mais ampla e sólida, no que tange aos conteúdos para os membros das classes abastadas, quanto em uma formação rápida e pouco consistente para a classe trabalhadora.

Mais do que atender ao mercado de trabalho, o ensino superior conecta-se com determinações sociais, tais como a própria formação de docentes, o papel do Estado na sua manutenção e formulação de políticas públicas, a origem de seu financiamento – seja público ou privado –, o desenvolvimento científico e tecnológico, as questões referentes às classes sociais – desde o acesso até o tipo de formação disponibilizada – entre outras. Daí nossa insistência em articular o ensino superior com as estruturas mais abrangentes da sociedade. Entendemos que “dados isolados não passam de abstrações. Por isso, a totalidade é concreta. Interna aos dados empíricos, implica-os e os explica no conjunto das suas mediações e determinações contraditórias” (CURY, 1986, p. 36).

Conforme verificamos na discussão sobre as “memórias da resistência” universitária, recolhemos documentos produzidos em diversas temporalidades, seja no início do governo FHC – quando a reforma universitária deu os primeiros passos -, seja no último governo Lula – quando visualizamos novas dimensões da flexibilidade aplicada no ensino superior. Se demarcamos essas temporalidades é porque entendemos que as mudanças que elas exercem na construção das memórias são fundamentais para sua compreensão. Segundo Jelin (2012, p. 36), o processo de historicizar a memória significa “reconocer que existen cambios históricos

en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas”.

Vamos avançar na análise da memória sobre o ensino superior, enfocando agora o olhar da Revista Estudos.

SEÇÃO VI

7 MEMÓRIAS ACERCA DA “UNIVERSIDADE FLEXÍVEL”: A VISÃO EMPRESARIAL

Este capítulo tem o objetivo de analisar as memórias que emergiram dos artigos escritos para a Revista Estudos, organizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Nesse caso, enfatizam-se o olhar das IES particulares sobre a expansão do ensino superior, a concepção de gestão empreendedora, responsabilidade social e as novas configurações do trabalho docente. As referidas memórias contrapõem-se às apresentadas pelos críticos da mercantilização, demonstrando o terreno das disputas ideológicas em jogo. Segundo Jelin (2012, p. 71), “actores y militantes “usan” el pasado, colocando en la esfera pública de debate interpretaciones y sentidos del mismo. La intención es establecer / convencer / transmitir una narrativa, que pueda llegar a ser aceptada”. Vejamos mais de perto esse confronto.

7.1 OS SENTIDOS DA “GESTÃO EMPREENDEDORA” NAS IES

Um tema que mereceu destaque da revista organizada pela ABMES (números 29/2001, 37/2007, 39/2010) foram as novas estratégias de gestão para as IES particulares. Trata-se de questões relacionadas aos vínculos entre o Estado e a competitividade no ensino superior, assim como entre a gerência empreendedora e a reforma universitária (REIS, 2007). Debruça-se também sobre o novo cenário engendrado pelo mercado, que traz a percepção de

que o ensino superior é um instrumento de capacitação profissional, diferentemente da antiga visão, segundo a qual o diploma universitário permitia acesso a uma área restrita do mercado de trabalho (BALBACHEVSKY; ALBUQUERQUE, 2007).

Reis (2007) admite que o conceito e a finalidade da universidade transformaram-se nas últimas décadas, fato que deve levar os gestores universitários a repensar a dinâmica dos sistemas educacionais. Segundo ele, a questão da competitividade de uma IES não diz respeito somente à questão de custos acadêmicos e administrativos, “mas na capacidade de inovar, de formar pessoas de alto nível, de produzir conhecimento, de gerenciar informação, de internacionalizar-se e de alinhar missão, planejamento e avaliação” (REIS, 2007, p. 27). Esse conjunto de pré-requisitos pressupõe um novo modelo de gestão universitária.

A intensificação da concorrência nacional e internacional, a dificuldade de diversificar o financiamento, os custos de manutenção dos padrões de qualidade, a massificação da educação superior e a perda da capacidade das famílias em arcar com os custos da educação são temas do debate cotidiano nas IES e justificam e exigem dos dirigentes o gerenciamento empreendedor (REIS, 2007, p. 28-29).

Com base nas informações de José Joaquim Brunner, apresentadas no seminário “Tendências e governança no ensino superior”, o autor chama atenção para alguns fatores típicos das IES empreendedoras: cultura organizacional inovadora; condução eficaz e comprometida com a mudança; adaptação das suas estruturas internas aos processos de mudanças; planificação estratégica e gestão empresarial; retroalimentação pautada na dinâmica do ambiente externo e na demanda da sociedade e capacidade competitiva (op. cit., p. 29). Em seguida traz um quadro síntese:

Universidade Tradicional	Universidade Empreendedora
Guiada para oferta	Guiada pela demanda
Reativa e resistente às mudanças	Proativa e estratégica
Dependente do financeiro estatal ou da matrícula dos alunos	Financiamento diversificado
Consome seu capital	Investimento no futuro
Administrada	Conceitos contemporâneos de gerenciamento
Avessa às mudanças	Admite o risco e é aberta às mudanças

Fonte: Reis, 2007, p. 29.

No entanto, o autor reconhece que poucas IES brasileiras adotaram essa vertente empreendedora. A grande maioria ainda se utiliza da gestão tradicional, o que significa ter processos decisórios lentos com liderança institucional fragmentada. Em outras palavras, “as decisões não são pautadas na visão estratégica e profissional e muitas vezes predomina o

‘achismo’. O investimento em produção do conhecimento é mínimo. A gestão empresarial não é assumida e a capacidade competitiva é baixa” (op. cit., p. 30). Como consequência dessa atitude, explica Reis, tais IES tendem, cada vez mais, a perder espaço no mercado e a ser superadas por IES com atitudes empreendedoras.

Gracioso (2010) também se reporta à necessidade de capacitar a gestão educacional. Segundo ele, tal procedimento faria melhorar tanto qualitativa quanto quantitativamente o ensino superior, sem necessariamente aumentar o montante de financiamento do setor. Aliás, utilizando-se de dados de outros teóricos, corrobora a tese de que o problema não está no volume de investimentos: “O que precisa ser feito é melhorar a qualidade do gasto realizado. Em suma, estamos diante de um problema de administração, de gestão” (op. cit., p. 118).

No que diz respeito à figura do gestor educacional, afirma o autor, ele não deve ficar restrito às atividades de administrador e zelador dos recursos da empresa. “O gestor acadêmico também é responsável por liderar e motivar a sua equipe, tanto docente quanto administrativa” (op. cit., p. 120).

Gracioso justifica essa nova postura a ser adotada pelos gestores, entre outros, com o argumento de que, na atual configuração do mercado competitivo, não se pode privilegiar as ações da sala de aula em detrimento de outros aspectos do funcionamento das instituições. Assim, o envolvimento de todos os “colaboradores” é fundamental para que a escola execute bem a prestação do serviço:

No nosso entendimento, o impacto negativo de deficiências na prestação de serviços é ainda maior em uma escola, por causa do caráter diferenciado do relacionamento que esta tem com os seus alunos. Trata-se de um relacionamento de longo prazo, com duração de anos, e muito intenso, em que a prestadora de serviços e o seu consumidor se relacionam todos os dias, por várias horas a cada dia. Nenhuma outra operação de serviços é assim e isso faz com que pequenas falhas se acumulem ao longo do tempo, aumentando a insatisfação dos alunos e prejudicando enormemente a imagem da escola.

Dessa forma, o gestor educacional deve construir um ambiente motivador, que cubra resultado sem intimidar as pessoas, que naturalmente faça com que os colaboradores deem o melhor de si para construir uma escola de excelência, ou seja, espera-se que o gestor educacional seja um líder de sua equipe (GRACIOSO, 2010, p. 121).

Segundo a ótica empresarial, os termos, mencionados acima, “inovação”, “concorrência”, “gerenciamento”, e outros, demonstram que a postura “empreendedora” deve-se ajustar às demandas educacionais. De forma explícita, a racionalidade do capital invade o ensino superior e as IES privadas operam com o objetivo de otimizar os lucros da

educação-mercadoria. Essa perspectiva aparece no artigo de Edson Franco (então reitor da Universidade da Amazônia - UNAMA), intitulado “Novas estratégias de atuação das IES particulares”, segundo o qual a base das mudanças institucionais está no clima empreendedor da empresa educacional.

O autor apresenta cinco estratégias fundamentais para as IES: a) “redução de custos”. Seria uma estratégia de baixo risco e grandes resultados para a IES, já que “sempre há gorduras a queimar”. Argumenta que não se pode fazer “anorexia pedagógica”, mas a empresa deve, por exemplo, otimizar seu quadro de funcionários, utilizando adequadamente o regime de quarenta horas dos docentes, o que redundaria em reduzir contratações para serviços especiais; b) “redução de preços”. Baixar os preços praticados em relação ao ano anterior é uma atitude de alto risco. Ao declarar que o preço do ensino deve ser justo, faz alusão a uma propaganda com a mensagem: “se você julga que o ensino é caro, experimente a ignorância”. Chama a atenção das IES, que não podem cobrar barato dizendo oferecer um serviço de alta qualidade; c) “inovação”. Para Franco, a inovação é atraente para o alunado e pode resultar, inclusive, na redução dos índices de inadimplência. Cita um exemplo de inovação, a fácil empregabilidade dos egressos de uma IES, que colabora com a credibilidade da instituição. No entanto, ressalta que atitudes exigem “excelente performance” docente e investimento em propaganda; d) “especialização dos cursos ministrados”. Segundo o autor, é uma estratégia de fácil difusão na sociedade, mas exige também publicidade e criatividade. Uma vez que as IES, geralmente, não atuam em todas as áreas de conhecimento, é imperioso que escolham uma área na qual desejam se distinguir; e) “publicidade”. Por ser um investimento elevado, deve ser seguro. O autor escreve que, geralmente, as IES “utilizam canhões para acertar moscas”, ou seja, há muito desperdício nesse quesito, e sugere que os possíveis alunos não querem saber de laboratórios, salas e bibliotecas, mas ter informações sobre o curso e a instituição (FRANCO, 2007, p. 63-64).

Às estratégias apresentadas, soma-se a educação a distância, que permite atingir uma parcela específica de estudantes trabalhadores:

Uma estratégia bastante promissora é a de fazer a IES chegar aonde ainda existe demanda. Embora o número de IES tenha tido um crescimento vertiginoso, ainda há demanda por ensino superior em muitas áreas do País. A IES não pode estar em toda parte, dada as limitações da legislação vigente. O ensino a distância é a forma de chegar aonde ainda existe demanda (...) Os investimentos para o uso dessa estratégia são relevantes e compensadores no final. As IES do interior do País têm conseguido um expressivo volume de alunos igualando-se em alunado às maiores instituições educacionais existentes (FRANCO, 2007, p. 65).

Sobre as reflexões de Franco, consideramos a redução dos custos, que se reflete na racionalização do trabalho docente. Na prática, a carga horária do professor está, cada vez mais, voltada às atividades de ensino, que foram intensificadas e se tornaram rotineiras, em detrimento da pesquisa, pouco valorizada na imensa maioria das IES particulares. Sobre a questão dos valores das mensalidades, a concorrência é muito alta, de modo que as IES procuram aliar uma política de preços médios com a adesão ao financiamento estatal, para garantir sua saúde financeira. Outra estratégia é a educação a distância. Por meio de incremento tecnológico e de uma estrutura física bem mais limitada que a modalidade presencial, as empresas conseguem atender a uma maior quantidade de clientes espalhados nas mais distantes regiões do país. Em suma, o clima empreendedor das IES revela-se na exploração do trabalho do docente que, além de tudo, deve ter uma “excelente performance” segundo as leis do mercado, para não sucumbir à concorrência, e investir em tecnologias de informação, com o propósito de ampliar o leque de serviços educacionais oferecidos à sociedade.

A flexibilidade do novo modelo de gestão universitária foi discutida por Martins (2007), sobretudo no que se refere à questão da evolução das organizações universitárias. O autor afirma, no entanto, que comparar as IES tradicionais com as IES inovadoras não implica dizer que as primeiras sejam totalmente negativas, nem que as últimas sejam um sucesso absoluto, que não possa ser superado no futuro próximo. Martins (2007) acredita que os dois modelos, desde que aplicados com ética, “possam ser úteis à formulação de estratégias de gestão das organizações universitárias privadas com o fito de enfrentar os desafios (atuais e futuros) que ameaçam a sua sobrevivência e o seu fortalecimento institucional” (MARTINS, 2007, p. 71). Vejamos seu quadro síntese:

ASPECTOS GERENCIAIS	ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS TRADICIONAIS	ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS INOVADORAS
Estrutura gerencial	Vertical, hierárquica, rígida.	Horizontal, em rede, flexível, sistêmica.
Cultura organizacional	Burocrática, estática, manutenção de espaços e direitos, defensora de mercados protegidos, da padronização dos serviços, do estabelecimento de regras comuns, da uniformização, da isonomia e dos controles centralizados.	Inovadora, empreendedora, dinâmica. Ênfase na produtividade com a participação dos colaboradores e clientes na obtenção de ganhos; efetividade (eficácia na consecução dos objetivos e eficiência na mobilização dos meios); disposição para a busca de melhorias contínuas e maior competitividade.

Financiamento	Forte dependência de uma fonte de recursos garantidos por dotações orçamentárias do Estado ou das anuidades escolares.	Diversificado, com ênfase na geração de receitas próprias para a cobertura de custos e obtenção de <i>superávits</i> adicionais.
Recrutamento de pessoal	Critérios puramente acadêmicos, com base no mérito do <i>ethos</i> técnico/científico ou em critérios particulares e familiares.	Critérios que enfatizam a competência inovadora, a capacidade de responder aos desafios e de encontrar soluções para os problemas.
Gestão	Conservadora; resistente às inovações e mudanças; orientada para a realização do orçamento; centrada nos processos; gestão centralizada. Postura defensiva, negativa, reivindicatória e corporativista. Corte nos gastos, redução dos custos acadêmicos e administrativos.	Estratégica, favorável às inovações e aberta às mudanças. Orientação para o futuro e disposta a correr riscos; centrada nos resultados; transparência e comportamento ético; descentralização da gestão.
Comportamento diante de ameaças	Postura defensiva, negativa, reivindicatória e corporativista. Corte nos gastos, redução dos custos acadêmicos e administrativos.	Atitudes proativas, aproveitamento de vantagens comparativas, fortalecimento e reorientação das forças próprias; criação de oportunidades; ênfase na capacidade de inovação.
Inserção no meio	Passiva, arraigada nas relações estabelecidas para a oferta dos serviços ou missão assistencialista.	Fortemente interativa – flexível à mudança de objetivos – aberta às relações de parceria e participação comunitária.
Estrutura acadêmica	Departamentalizada, verticalizada (às vezes matricial); divisão linear e cartesiana do conhecimento. Atividades parceladas e estanques com limitados fluxos de integração e de comunicação.	Estrutura acadêmica horizontal, sistêmica, compartilhada, plástica, flexível e apropriada à integração e cooperação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; núcleos temáticos e multidisciplinares.
Organização curricular	Programação seriada, disciplinar e rígida; base na aquisição do conhecimento produzido, fragmentado, estático, neutro.	Programação temática; foco nos problemas; base na produção do conhecimento como processo dinâmico, interdisciplinar e interacionista.
Ensino/aprendizagem	Professores e alunos com relacionamento restrito, distante e desconectado da realidade; processo essencialmente informativo.	Indivíduos, grupos, equipes docentes/discentes com forte interação interna e no relacionamento com a realidade e a comunidade; processo formativo, reflexivo e dinâmico.
Metodologia de ensino	Pedagogia da reprodução do conhecimento; transmissão “ <i>Magister dixit</i> ”; caráter passivo; aula expositiva (professor palestrante e aluno copista); incorporação do conhecimento por memorização.	Pedagogia interativa, dialógica; aprendizagem ativa; construção conjunta; contínuo desenvolvimento intelectual; apreensão crítica do conteúdo; programação flexível; comporta alterações.
Cultura acadêmica	Pesquisadores compromissados apenas com o conhecimento em si; não se sentem responsáveis pelas possíveis	Pesquisadores se preocupam e são responsáveis pelas implicações não científicas dos seus trabalhos;

	implicações práticas de seus trabalhos.	reflexividade e responsabilidade social.
--	---	--

Fonte: Martins, 2007, pp. 68-71.

Organizado pelo autor.

O desafio da gestão universitária consiste, segundo Martins, na capacidade de a instituição promover uma mudança de mentalidade, no intuito de privilegiar posturas inovadoras que atendam às demandas da sociedade e do mercado. Nesse sentido, “gestão inovadora é aquela pautada em competências, na liderança, na flexibilidade, na contextualização permanente, na capacidade de produzir e administrar as transformações. Pressupõe informação, comunicação e, sobretudo, participação” (op. cit., p. 82).

O autor garante que esses elementos são fundamentais para enfrentar três pontos críticos nas IES particulares. O primeiro diz respeito à tendência das instituições de valorizar os meios sobre os fins, ou seja, estão mais preocupadas em resolver os problemas referentes ao seu funcionamento do que promover ações para a melhoria da qualidade do ensino. “Em outras palavras, as estruturas de gestão dos meios são mais valorizadas e desenvolvidas que as estruturas de gestão acadêmica ou dos fins da organização” (op. cit., p. 83). O segundo ponto trata da concentração do poder institucional que, em última instância, diz respeito à ausência de profissionalização no setor, apesar das mudanças gerenciais ocorridas. Isso porque “predomina o padrão ‘familiar’ na gestão e condução das atividades, tanto nas áreas essencialmente administrativas e financeiras, como também nas esferas pedagógicas e acadêmicas” (id., ibid.). E, finalmente, o terceiro ponto, vinculado diretamente aos itens anteriores, versa sobre a relação entre custo *versus* qualidade da educação oferecida. Para equacionar esse binômio, é necessário “uma gestão profissionalizada que seja capaz de identificar despesas desnecessárias e dar conta do compromisso com a busca da qualidade, sem ameaçar a responsabilidade financeira” (op. cit., p. 84).

O quadro comparativo apresentado por Martins leva-nos a algumas considerações sobre a natureza das mudanças gerenciais do ensino superior privado. A principal é a adequação das instituições ao mercado, tanto do ponto de vista da concorrência entre as IES quanto da perspectiva de uma formação rápida para o mercado de trabalho. As contradições surgem de diversas formas nesse discurso de flexibilização. Embora esteja explícito que as IES deveriam gerenciar receitas próprias, na busca de superávits da sua receita, sabemos que seu principal recurso é o financiamento do Estado. No tocante à flexibilização curricular, o apelo ao processo dinâmico da organização do conhecimento traduz-se na rápida adequação às demandas do mercado e aos novos nichos, potencializados pela educação a distância. Por

fim, mas não menos importante, o apelo a uma pedagogia dinâmica, com forte interação entre docentes e discentes, constituindo um “processo formativo, reflexivo e dinâmico”, em um momento em que o trabalho docente é cada vez mais precarizado pelos seguintes motivos: a) número excessivo de estudantes em sala de aula; b) participação em atividades extracurriculares sem remuneração; c) professores que não têm na docência sua atividade principal; d) caráter dúbio da titulação docente; de um lado, a empresa escolar exige os títulos para garantir aprovação, reconhecimento e credenciamento de seus cursos, de outro, docentes que precisam “esconder” seus diplomas porque são qualificados demais para o mercado; e) nivelamento (por baixo) do ensino, em razão do nível educacional dos alunos das IES privadas, teoricamente, inferior ao dos alunos das IES públicas.

A gestão profissionalizada na empresa familiar foi um tema analisado por Santos (2003) no dossiê intitulado “Mantenedoras e mantidas: duas entidades e dois sistemas de gestão”. Nesse artigo, o autor explica que “profissionalizar a gestão significa recrutar quadros especializados, profissionalmente formados, familiares ou não, para a execução das funções gerenciais da empresa” (op. cit., p. 13). Trata-se, portanto, de agregar profissionais, cuja postura deverá estar isenta das subjetividades das relações familiares, e as ações, pautadas na racionalidade preestabelecida pelas instituições.

Outro destaque são os desafios que esse profissional deve encontrar, uma vez que é o intermediário entre a família e os subordinados, cujos interesses e opiniões muitas vezes são conflitantes. Por essa razão, o administrador deve ser flexível e interagir com os diferentes grupos de pessoas da empresa. “Assim, o profissional deve ter atitudes diplomáticas, mas com a percepção de que também tem autoridade na empresa” (op. cit., p. 16). Conclui o autor:

O desejável é ter-se no gerenciamento do negócio membros da família ao lado de profissionais contratados, uma vez que a endogenia, provocada pela mobilização exclusiva de familiares, impede a oxigenação da organização. Isto pode deixá-la alienada do contexto social mais amplo e do mercado, restringindo-se à visão dos membros da família, a qual, por definição, tenderá a ser homogênea, em virtude dos laços, experiências e histórias comuns que unem seus membros.

De outra parte, a ausência de pessoas da família na condução dos negócios poderá, a longo prazo, determinar que sejam excluídas da empresa, pois, por mais eficazes que sejam os mecanismos de acompanhamento e controle da gestão, não há o que substitua a participação direta no negócio. O melhor, portanto, é a posição de equilíbrio, com espaço para membros da família, qualificados e profissionalizados, e pessoas recrutadas no mercado por sua competência técnica e ética (SANTOS, 2003, p. 17).

Sampaio (2010) reconhece a importância da inovação para o crescimento do ensino superior privado, cujo padrão facilitou, graças à criação dos centros universitários, a interação do setor com o mercado. Por gozarem de autonomia, as IES particulares podem aumentar ou diminuir o número de vagas conforme a demanda, podem também criar ou extinguir cursos nos vários níveis de formação, segundo os ditames do mercado. Assim, “a dinâmica que o setor privado estabelece com o mercado, organizando a demanda por ensino superior e reagindo a ela, é fundamental para a conformação de um sistema de ensino superior democrático e plural no Brasil” (op. cit., p. 48).

A autora assevera que as IES particulares precisam se estruturar para o crescimento advindo não exclusivamente do aumento do número de vagas e de cursos presenciais, mas concentrar-se para lidar com a possibilidade de criar, capturar e engendrar demandas:

O setor privado reconhece a existência de uma clientela difusa – jovens recém-egressos do ensino médio, evadidos do primeiro curso superior, egressos da graduação, trabalhadores em ascensão, desempregados, ansiosos e insatisfeitos de todas as idades – por conteúdos também difusos de aprendizado. Essa percepção, aliada à sua agilidade gerencial, o conduz a explorar ao máximo a sua elasticidade, colocando no mercado pacotes de conhecimentos que podem ser consumidos de forma moderada ou compulsiva, na modalidade presencial ou a distância, por clientelas de origens, idades, formações e interesses muito heterogêneos.

É nesse quadro que se inscrevem o aumento da participação do setor privado na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (especialmente nos mestrados) e *lato sensu* (especializações e MBAs) e, no nível de graduação, sua presença dominante na oferta de educação a distância. Ao contrário do que se passa na economia – e, curiosamente, de modo similar ao que ocorre na área da cultura –, trata-se aqui da oferta induzindo a procura (SAMPAIO, 2010, p. 53).

Ao longo do texto Sampaio (2010) reitera que o modelo de crescimento do ensino superior privado tem um novo padrão de desenvolvimento. A ênfase na flexibilidade e na inovação aparece no momento em que o foco deixa de ser unicamente os cursos de graduação presenciais e se desloca para outras potencialidades que podem ser exploradas (mestrados, especializações e graduação a distância). “É preciso agora inventar alunos e formas de mantê-los sempre por perto, oferecendo atualizações, novidades e sonhos de pertença num mundo em permanente transformação” (op. cit., p. 55).

A defesa da mercantilização do ensino superior, que podemos traduzir como a defesa da expansão do setor privado, pode ser notada quando se afirma “chegou o momento” de as IES privadas não só complementarem o atendimento do setor público, mas também desempenhar outros papéis relevantes:

Ao oferecer novos “pacotes de conhecimento” que buscam conformar desejos e insatisfações de clientelas difusas, as instituições privadas rendem-se também a novos conhecimentos e relações. A incorporação de modernas tecnologias de ensino na graduação a distância, a montagem e a implantação de cursos de mestrado com seus sistemas nacionais de avaliação e *ethos* acadêmico, de cursos de especialização e de MBAs exigem diálogos específicos, uns com P&D, outros com a academia e outros ainda com o mercado profissional. São oportunidades únicas não só de expansão do setor privado, mas de superação de modelos já obsoletos rumo à relevância do conhecimento.

Se concordarmos com Marx, filósofo pouco citado nos dias de hoje, de que o passado de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos, então este é o momento de o setor privado romper com padrões viciados de crescimento, propor novos arranjos de colaboração no sistema de ensino superior e se posicionar como protagonista no processo de construção de novas diretrizes para o ensino superior brasileiro (SAMPAIO, 2010, p. 56).

Engendrar “novas demandas educacionais” e “inventar alunos para atendê-las” são ações que explicitam a preocupação dos empresários com a “democratização” do ensino superior, já mencionada nesta tese. O apelo aos empresários é que não restrinjam seus investimentos à graduação, mas que ampliem a oferta de produtos a esferas complementares ao ensino superior, pois, desse modo, estariam colaborando com a “relevância do conhecimento”. De fato, novas diretrizes para o setor foram estabelecidas nesse período, e uma estratégia bem aplicada pela IES é a divulgação de suas ações sociais, um marco positivo, que une a instituição à comunidade na qual se insere. Vejamos de perto a questão da responsabilidade social das IES.

7.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A Revista Estudos dedicou dois números, 34/2005 e 36/2006, à análise da responsabilidade social no ensino superior. Ainda que essa discussão não seja inédita, que o papel da universidade e sua proximidade com o cotidiano da comunidade estejam em pauta em diversas ocasiões, naquele momento específico, a temática ganha novos contornos. Isso se deve, sobretudo, ao fato de a Lei do Sinaes (2004) ter incluído, no terceiro item do artigo 3º, o atributo avaliação institucional, instrumento que consiste em identificar o perfil e a atuação das IES, mediante:

a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004).

Nas últimas décadas do século XX, o conceito de responsabilidade social (doravante RS) ganhou destaque nos círculos empresariais. Schwartzman (2005) explica que essa ideia está atrelada a dois temas: ética nos negócios e filantropia. Cita como exemplos de RS o cuidado interno da empresa com seus funcionários (educação, saúde e alimentação) e a preocupação em dialogar com seus clientes e com a comunidade a qual pertence. “O engajamento das empresas nessas atividades também é importante porque atrai mais consumidores para seus produtos, podendo constituir-se em importante fator de *marketing*” (op. cit., p. 47). Sobre a abrangência da RS, justifica:

O que se depreende destas definições é que a responsabilidade social é mais do que interagir com as diversas partes interessadas em suas atividades. É também uma forma de conduzir internamente a empresa, investindo em seus funcionários e cuidando da própria sobrevivência para que não gere um batalhão de desempregados. Fica clara também a sua utilização como fator de marketing baseado em boas ações efetivamente realizadas ao invés de propaganda tradicional, calcada em apelos psicológicos. É bom para a imagem da empresa junto à sociedade e junto à vizinhança. Melhora o relacionamento com os empregados, com os fornecedores. Acaba trazendo benefícios para a própria empresa. Enfim, é uma combinação de “bondade” e interesse que leva uma organização a se interessar por esta conduta (SCHWARTZMAN, 2005, p. 47-48).

No entanto, esclarece o autor, a ideia de RS universitária, preconizada pelas autoridades governamentais, não está diretamente relacionada a essas definições. Ao analisar o Anteprojeto de Lei da Educação Superior, divulgado em 6 de dezembro de 2004, entende que o conceito em questão está intimamente vinculado à adoção de práticas democráticas no interior das IES. Segundo ele, faltam elementos para identificar as práticas das IES privadas no que tange à RS, mesmo porque não há consenso sobre seu significado. “Geralmente os primeiros indicadores que nos vêm à mente são aqueles ligados às atividades de extensão, tais como o atendimento à população carente por meio de consultas médicas, odontológicas, fisioterápicas, psicológicas e orientação jurídica” (op. cit., p. 50).

Ainda que o conceito de RS deva ser interpretado de outras formas, e não exclusivamente como propaganda institucional, conforme observa o autor, é inegável a força do marketing educacional na divulgação das atividades da empresa para captar clientes. Sobre isso, Franco (2003a, p. 38) revela-nos:

Quando uma IES mantida depende, exclusivamente, de mensalidades escolares, dificilmente consegue cumprir seu papel no campo da pesquisa e na área de extensão. Marcio Moreira Alves (...) receitava que duas áreas de

atuação podem favorecer o posicionamento de uma IES: “sua participação no campo dos esportes e/ou sua participação na área cultural”. Acrescentaria, nesta virada de século e de milênio, a atuação no campo da “responsabilidade social” conta imensamente. Não é sem razão que muitas empresas estão indo às televisões para demonstrar o quanto estão fazendo em termos de ação social.

Essa vertente da RS é utilizada em larga escala pelas IES privadas. Divulga-se a qualidade do ensino, a capacitação dos professores, a inserção no mercado de seus egressos, ou seja, utiliza-se uma série de estratégias para garantir a fidelização do aluno-cliente e a chegada de novos consumidores de seus produtos. Do ponto de vista do mercado, o marketing educacional é uma ferramenta valiosa que pode interferir positivamente na competitividade entre as instituições de ensino superior privadas.

Já para Calderón (2005), a responsabilidade social deve ser compreendida como algo mais amplo que o trabalho desenvolvido pela extensão universitária. Na opinião do autor, a amplitude da RS “não é meramente um compromisso que a universidade tem com a questão social, ela ultrapassa a esfera do compromisso para se tornar dever, isto é, obrigação” (op. cit., p. 15). Desse modo, afirma que é necessário superar o que parece prevalecer no senso comum, a ideia de que a RS esteja associada unicamente à filantropia empresarial, a vantagens competitivas e ao marketing social. É necessário ampliar essa visão e compreender a responsabilidade social como uma nova etapa da gestão empresarial. Após citar exemplos do novo modelo gerencial, cujas referências são as diretrizes do Instituto Ethos, Calderón critica os intelectuais que se opõem ao processo de expansão das IES privadas e à abertura do mercado de ensino superior, declarando existir um preconceito contra aquele setor:

O preconceito apresentado pela maioria dos intelectuais contra as IES com fins lucrativos é característico de uma geração apegada a modelos interpretativos ancorados no paradigma social-universalista, fruto do Estado social emergente no pós-guerra. Tal perspectiva não aceita a possibilidade de universidades com perfis diversos. Pode-se tomar por hipótese que essa recusa não passa de uma defesa cega de interesses corporativos, que insistem em falar em “universidade brasileira” como sinônimo de universidade pública, gratuita e de pesquisa, como se existisse somente um tipo de universidade, como se a universidade fosse uma instituição monolítica, com um único perfil.

Com a emergência do mercado de ensino superior, na década de 90, muitas tradicionais IES comunitárias – que sempre ressaltaram suas diferenças em relação às IES com fins lucrativos, mostrando também certo preconceito contra essas instituições – tiveram que aprender a se adaptar aos novos tempos, isto é, aprender a competir, pois também precisam das mensalidades dos alunos para financiar suas atividades (CALDERÓN, 2005, p. 16-17).

Dessa forma, o autor mostra o dilema das IES privadas: de um lado, preparar-se para o mercado, captar novos alunos, utilizando-se do marketing para explorar a responsabilidade social da empresa (ainda que essa não seja uma prática institucional real); de outro, atentar-se para a qualidade do serviço oferecido para a população. Não se trata de propagar a preocupação da empresa de ensino com a RS, é necessário, segundo o autor, que as IES compreendam de fato o significado dessa responsabilidade:

Adotar o conceito de responsabilidade social universitária significa assumir a maioridade, ou seja, assumir a responsabilidade de seus atos institucionais. Significa que as IES não podem mais fugir de suas obrigações. Significa que a universidade não pode mais estar isolada como uma empresa somente preocupada com os lucros, no caso de muitas IES particulares, ou com um grupo de intelectuais preocupados com devaneios teóricos que não levam a lugar algum e que somente representam gastos com os cofres públicos, no caso das IES estatais. O ensino tem de ser socialmente responsável. A pesquisa tem de ser socialmente responsável. Não se trata de um compromisso para o futuro. Trata-se de uma obrigação para o hoje e não mais uma promessa para o amanhã (CALDERÓN, 2005, p. 23).

Quanto às opiniões de Calderón, é necessário inseri-las no contexto ideológico de defesa do privatismo. Ele constrói seus argumentos demonstrando que a responsabilidade social é uma obrigação das IES, e o faz não por acaso. Ao associar RS à dinâmica da nova gestão empresarial das instituições, afirma que estas têm um papel social relevante na sociedade brasileira e que as “críticas preconceituosas” emitidas pelos defensores das IES públicas são reflexo de uma visão retrógrada de educação. A concepção privatista emerge novamente quando reforça “o compromisso efetivo e concreto das IES privadas mais antigas e tradicionais, com o desenvolvimento do País, é fato inquestionável” (CALDERÓN, 2005, p. 24). Enfatiza essa ideia em um segundo momento, ao exaltar as ações do governo Lula e o seu plano de intenções que visam fortalecer a dimensão pública necessária às empresas educacionais, sobretudo “para que as IES com fins lucrativos não tangenciem e assumam sua responsabilidade social, isto é, suas obrigações com o desenvolvimento sócio-político, econômico, cultural e ambiental do país” (id. *ibid*). Assim, os interesses públicos e privados voltam a se mesclar no momento em que a concessão de bolsas, pagas pelo Estado, se torna uma responsabilidade social da IES particulares:

Reforça este incipiente processo de redefinição do entendimento da função pública das IES do sistema privado, importantes projetos em processo de implantação como é o caso da cessão de bolsas de estudo via Programa Universidade para Todos (ProUni) e outras iniciativas em pauta, como por exemplo a criação de um Conselho Comunitário vinculado à Administração Superior de cada IES (op. cit., p. 23).

Em junho de 2006, a Revista Estudos publica um número com artigos de especialistas da Rede Universitária de Ética e Desenvolvimento Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essa instituição produziu amplas discussões sobre Responsabilidade Social Universitária (RSU) em inúmeras universidades da América Latina. Abrindo esse número da revista está outro artigo de Calderón (2006), segundo o qual a RSU faz parte de um movimento universitário latino-americano cujas metas estão atreladas a ideais humanísticos, propostas de luta contra as desigualdades e fortalecimento da sociedade democrática. “Neste sentido, não se alinham às forças conservadoras atualmente hegemônicas em âmbito global” (op., cit., p. 8). Após negar o vínculo da RS com o currículo neoliberal aplicado nas universidades, o autor resgata a necessidade de coadunar a ética educacional com os lucros empresariais:

O grande problema das estruturas administrativas das universidades privadas é que elas acabam se tornando estruturas autônomas, conduzidas por especialistas em administração empresarial, que desconhecem a dimensão pública do ensino superior. Desta forma, geram-se atritos entre as estruturas gerenciais impostas pelos executivos das universidades e as demandas e pontos de vista do corpo docente e autoridades acadêmicas que viabilizam as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, acreditamos que seja importante preservar a liberdade de mercado no ensino superior, pensando, principalmente, na contribuição do setor privado na ampliação do atendimento da demanda por ensino de massas. Mas deve-se ressaltar que os pilares da pirâmide não podem ser meramente a procura do lucro, ou seja, a acumulação desenfreada de capital por meio da comercialização de serviços educacionais. Isto, em hipótese alguma, significa negar a necessidade de manter uma boa saúde financeira da instituição (CALDERÓN, 2006, p. 18).

No final do artigo, explica que a noção de RSU deve nortear a atuação do setor privado para que se efetive a dimensão pública do ensino superior. No âmbito público, a RSU é um desafio para que o Estado reflita sobre a real contribuição desse setor para a sociedade. O autor estabelece críticas ao ensino público que, segundo ele, desperdiça recurso quando, por exemplo, ocorre uma contratação generalizada de docentes em regime de tempo integral nos estabelecimentos federais. Questiona Calderón, com base nas crises que perpassam o Estado: “por que não se adotam salários diferenciados, de acordo com a produtividade de cada docente ou pesquisador? Por que o professor-pesquisador que tem uma produção irrelevante deve ganhar o mesmo que aquele que produz, cria e inova?” (CALDERÓN, 2006, p. 20).

Ora, além de reforçar o caráter público dos serviços prestados pelas IES privadas, de defender a liberdade do mercado no ensino superior, o autor ataca a autonomia das IES

públicas e clama para que o docente destas instituições tenham seus salários de acordo com a sua produtividade. Essa lógica é aplicada pela iniciativa privada, sobretudo quando se considera a hora-aula a sua principal forma de remuneração. No caso em tela, o Estado já realiza essa cobrança por meio de orientações produtivistas que reforçam a precarização do trabalho docente.

A inquietação de Calderón está no suposto “desperdício de recurso público” quanto ao pagamento dos docentes do setor estatal (aliás, com salários defasados). Mas, de que maneira explicar o desperdício de dinheiro dos cofres públicos, investidos, via financiamento, nas IES privadas, que têm suas atividades centradas em sala de aula, formando mal e em larga escala seus diplomados?

A questão da inclusão social via ensino superior é também analisada por Sordi (2005). Questiona a autora que a educação superior não pode ficar restrita à esfera pública, mas não se pode conceber que essa tarefa seja considerada um produto na esfera privada: “No campo da educação, produzir qualidade é questão obrigatória e que exige monitoramento social ao invés de preconceito” (p. 29). Em seu texto, revela que a abertura de vagas, sobretudo na esfera privada, para os filhos das classes trabalhadoras, é importante para a democratização do acesso a esse setor, com algumas ressalvas:

A ampliação da oferta de vagas e/ou criação das cotas destinadas especialmente a este segmento marginalizado pode constituir-se em um esforço legítimo na direção da democratização do acesso à educação superior. Pode ser um indicativo de responsabilidade social frente aos cidadãos excluídos desde há muito do direito à educação e às promessas de sucesso subjacentes que dela derivam. Parece que, a partir do esforço pessoal na direção da educação como redentora das mazelas sociais, os demais problemas estariam solucionados. Mas será isso suficiente? O processo de escolarização por si só resolve a questão da cidadania? O saber escolar emancipa de fato? Isso merece alguma reflexão (SORDI, 2005, p. 30).

Segundo a autora, é necessário um esforço a mais para superar a exclusão real, o individualismo, uma marca do mundo contemporâneo. É imperioso pensar em uma educação para além de seu caráter pragmático, centrada em resultados e distante da reflexão sobre seus efeitos no cotidiano das pessoas. Além de garantir a democratização ao acesso ao ensino superior, “há que se garantir o direito ao conhecimento; há que se comprometer com uma educação que emancipe o homem, que respeite e amplie a sua capacidade de pensar criticamente” (SORDI, 2005, p. 31).

Seguindo esse raciocínio, Sordi assegura que o tema responsabilidade social deve ser tratado nesse contexto, com o exame e acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos

(PPP) das IES e das diretrizes curriculares praticadas nos cursos de graduação nas variadas instituições. Em outras palavras, as IES precisam formar *com* responsabilidade social, em vez de formar *para* a responsabilidade social.

A autora vê com bons olhos as mudanças trazidas pelo Sinaes, pois elas traduzem uma avaliação mais conectada com a vida social e com a preocupação em identificar de que maneira os estudantes reagem aos problemas sociais. Mais que isso, essa nova forma de avaliação “é uma forma de resistência aos modelos instituídos anteriormente que tratavam a avaliação como uma questão técnica apenas, subtraindo e/ou ocultando sua face política” (SORDI, 2005, p. 34).

Reconhece, entretanto, as dificuldades de se organizar um Projeto Político Pedagógico (PPP) comprometido com a formação e a emancipação dos homens. “Tem sido mais fácil, no entanto, falar sobre a importância da participação coletiva na produção de um PPP verdadeiramente ético e humano do que construir condições objetivas para dar concretude a esta utopia” (op. cit., p. 36). Finalizando suas reflexões, aponta os desafios dos docentes com a responsabilidade social:

A tarefa que nos desafia é assumir que devemos formar e não apenas instruir os estudantes. Por que oferecer menos (apenas conteúdos desencarnados) quando podemos oferecer mais? Podemos compor nossa forma peculiar de apresentar aos estudantes os saberes profissionais que dominamos devidamente temperados com os saberes da vida que acumulamos e interpretamos à luz de nossos valores, crenças e esperanças no uso edificante da ciência. Esse pacto que primeiro fazemos acontecer interinamente, depois nos ajuda a dialogar e negociar com outros sujeitos sociais que nos rodeiam são as formas mais eficazes de implementar projetos educativos com P maiúsculo, detentores de qualidade social (SORDI, 2005, p. 38).

Na concepção de RS adotada por Sordi, a ampliação de vagas no ensino superior é uma, mas não a única alternativa para garantir a democratização do acesso ao setor. Vimos que a autora ressalta a importância da “qualidade” do ensino superior (tão massificado), cuja melhoria estaria no acompanhamento dos PPP e dos currículos das IES. Nesse sentido, temos assistido à progressiva implementação da flexibilidade curricular, em que predomina a formação aligeirada e pragmática visando à aplicabilidade no mercado de trabalho. Em decorrência disso, é contraditório garantir “democratização” e “qualidade” da educação em um cenário onde, sabemos, o mercado procura uma força de trabalho apta e barata e o ensino superior não é responsável pelas vagas de emprego para seus estudantes.

Por outro lado, sua última citação reforça o óbvio, ou seja, o compromisso do docente com a profissão e com o trabalho que exerce. No entanto, em face do contexto do trabalho

docente nas IES privadas, a expressão “oferecer mais aos estudantes” parece-nos emblemática, uma vez que deveria estar atrelada a uma remuneração decente, a contratos de trabalho justos, a boas condições de trabalho para que, enfim, o P maiúsculo seja o de Professor, e não o dos processos educativos.

A perspectiva de organização do currículo, a forma como ele se desenvolve e é aplicado nas IES demonstram, também para Vallaey (2006), a qualidade dos valores promovidos pelas instituições. Segundo ele, a RS estaria materializada em quatro contextos: a) análise crítica da malha curricular, analisando seu conteúdo e a articulação entre os conteúdos programáticos dos diversos cursos da instituição. Trata-se de contemplar, na formação acadêmica, elementos que permitam desenvolver um pensamento técnico e ético, em que o estudante reflita sobre as conexões entre sua profissão e o mundo à sua volta; b) analisar os métodos de ensino e a cultura docente praticada na instituição. O conhecimento deve ser compartilhado entre cidadãos autônomos, e não trabalhado em uma relação verticalizada entre professor e aluno; c) analisar a vida organizacional da universidade, estatutos e costumes, ambiente de trabalho e relações interpessoais. Seguindo essas diretrizes, é possível perceber se a instituição valoriza a democracia e apoia iniciativas estudantis que colaboram com o desenvolvimento social; d) analisar a autopromoção produzida pela instituição, tanto nas campanhas publicitárias quanto nos símbolos que a identificam e a distinguem das demais IES. A instituição promove, por meio de marketing, a ideia de que é um grupo coeso, preocupado com o bem comum, ou uma instituição que forma para o individualismo e a competição em detrimento do bem comum? (op. cit., p. 47). Com uma explicação sintética, apresenta o significado de responsabilidade social:

O estudo desses quatro aspectos essenciais, ou seja, “Que saber é transmitido?”, “Como se transmite?”, “Em que ambiente geral se transmite?” e “Como representamos a nós mesmos transmitindo-o?”, assim como o emprego de procedimentos de pesquisa sociológicos e psicológicos idôneos, deve permitir responder à pergunta nuclear: que ética, que forma de vida e valores transmitimos realmente a nossos estudantes? Na diferença entre o currículo *predeterminado* (tal como proclamado pela instituição) e o currículo realmente *aprendido* pelo estudante (tal como se forma pela instituição), encontra-se o currículo *oculto* (aquele que, sem que se saiba, é transmitido na instituição), que precisamos conhecer e controlar na medida do possível (VALLAEYS, 2006, p. 47-48).

Ressaltemos que o conceito de RS não é unanimidade entre os autores que escrevem na Revista Estudos. Durham (2005), por exemplo, reconhece o perigo da determinação legal que obriga as IES a cumprirem suas responsabilidades sociais, pois até o momento entendia

que o tripé ensino, pesquisa e extensão abrangia a funcionalidade dessas instituições. “Agora, a situação parece ter se alterado e a educação superior, pública e privada, parece ter assumido a função de salvar o país” (op. cit., p. 60). Depois de listar alguns itens que se encaixam na proposta de RS, tais como aplicação de políticas afirmativas para a promoção da igualdade educacional, a autora questiona os limites dessas atividades:

A promoção do exercício da cidadania e do respeito à dignidade da pessoa humana e dos direitos e garantias fundamentais, não constitui uma função ou obrigação específica do ensino superior, mas de todo o sistema educacional, dos órgãos e agências governamentais e não governamentais e da sociedade em geral. Como obrigação específica, levaria à criação de disciplinas obrigatórias de educação moral e cívica ou de educação política, tal como existiram em todos os regimes autoritários tanto no Brasil como fora dele (DURHAM, 2005, p. 60).

Schwartzman (2005) esclarece que, no caso das IES, a RS não pode ser exigida de forma linear, é necessário prestar atenção ao seu ordenamento jurídico. Cita o exemplo de um Hospital Universitário, cujas atividades têm um importante papel social, mas o objetivo primeiro de sua existência é ensinar os estudantes e facilitar pesquisas de seus docentes. Sendo assim, o Estado deve cobrar RS de algumas IES e estimular outras a maior participação nesse setor. Declara, ademais:

De maneira geral, as IES não devem ser avaliadas, com uma ponderação relevante, pela sua inserção na economia e na comunidade local. O que precisa prevalecer é a qualidade do ensino e da pesquisa. Fazer diferente equivale a emitir uma sinalização dúbia que não estará ajudando o sistema a cumprir com o seu papel na sociedade. Isto não significa que não se possa, como dissemos acima, estimular por meio do sistema de avaliação, ações nas áreas de filantropia ou cultura popular, desde que não desvirtuem o papel que as IES devem ter na sociedade (SCHWARTZMAN, 2005, p. 53).

Durham explica que responsabilidade social é uma obrigação e um dever de toda a sociedade, não devendo ficar restrita a uma área social. Schwartzman leva-nos a pensar que a noção de RS no ensino superior deve ser melhor explicitada pelo Estado, para que não haja distorções sobre o seu papel na avaliação e na atuação das IES. Segundo este autor, o aspecto fundamental das IES não é a filantropia, e sim a qualidade no ensino e na pesquisa.

Em síntese, podemos afirmar que o tema “responsabilidade social” surge em um contexto peculiar de expansão do ensino superior. O fato de o Sinaes mostrar de forma ampla seu significado deixa brechas para que as IES utilizem a ideologia do livre mercado e do privatismo da educação para associar a RS a estratégias específicas de potencialização da

lucratividade. Com base nas memórias analisadas, entendemos a RS como um fenômeno da flexibilização do ensino superior, cuja finalidade é moldar o setor às demandas do mercado.

De que maneira essa flexibilização se materializa? Ela está presente: no discurso da RS como estratégia de uma nova gestão empresarial (modernização do setor); na associação entre RS e democratização do acesso ao ensino superior, inclusive com as bolsas advindas do ProUni; no dinamismo em que se reestrutura a malha curricular; no marketing agressivo, com o uso de propagandas que ressaltam a reputação da IES, tais como “socialmente responsável” e “respeita o meio ambiente”; na luta para amenizar as desigualdades sociais, com a concessão de bolsas e descontos progressivos, além da participação em projetos sociais em parcerias com outras instituições, reforçando sua utilidade e o caráter público de seus serviços.

A RS é, portanto, mais um recurso utilizado pela IES para garantir a saúde financeira das IES privadas, abrindo portas para o ingresso de estudantes-consumidores. Eis o atual cenário da “universidade flexível” que, na esteira da responsabilidade social, incorpora um novo perfil de trabalhador: o professor empreendedor.

7.3 O EMPREENDEDORISMO E O TRABALHO DOCENTE

A questão do trabalho docente foi discutida em alguns artigos da Revista Estudos. Especificamos a seguir algumas peculiaridades dessa temática, sobretudo quando associada a conceitos como empreendedorismo e inovação.

Em artigo intitulado “Inflação de doutores: desperdício ou potencial de receita? O caso das IES particulares”, Balbachevsky e Albuquerque (2007) verificam as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro, impulsionadas pela nova LDB, que passa a enfatizar um perfil acadêmico mais exigente, tanto para o credenciamento quanto para o credenciamento das instituições. “Pela nova LDB, todas as universidades precisam ter ao menos 1/3 de seu corpo docente com titulação mínima de mestre e uma carreira institucional que incorpore a titulação acadêmica – em seus critérios de promoção” (op. cit., p. 9).

Os autores afirmam que tanto a LDB quanto as perspectivas da sociedade para valorizar o ensino superior, como forma de capacitação profissional, contribuíram para o crescimento do setor. No caso das IES particulares, a evolução da titulação docente promoveu uma dinamização do ambiente acadêmico, de forma que “uma proporção crescente dos professores dessas instituições investiu na sua própria titulação, na expectativa de que tal

esforço redundasse em maiores salários, melhores condições de contrato e maiores perspectivas de ascensão profissional” (op. cit., p. 16).

Por outro lado, esse fenômeno gerou um dilema para as IES. O custo para manter um docente bem titulado, em relação a um profissional com apenas graduação, é elevado:

Essa elevação de custos deriva do novo perfil dos professores e da pressão imposta pelas instâncias de avaliação e credenciamento do Governo. Todavia, a base de receita das IES particulares continuou inalterada: elas permanecem financiadas essencialmente pelos ingressos oriundos do pagamento das mensalidades de seus alunos de graduação. Essa base sempre tem, por definição, baixa elasticidade, já que as instituições particulares, graças à excepcional peculiaridade do caso brasileiro, foram compulsoriamente incrustadas no ensino de massa e destituídas de subsídios do Estado, recrutando seus alunos, na maioria dos casos, entre as famílias de classe de renda mais baixa (BALBACHEVSKY; ALBUQUERQUE, 2007, p. 17).

Na tentativa de resolver esse impasse, perguntam os autores: seriam os doutores parte da solução? Para eles, o dilema das IES particulares se assemelha à crise vivida pelas universidades europeias na década de 1980. Serviu de referência Burton Clark, que realizou estudos em países como Holanda, Inglaterra, Escócia e Noruega, e segundo o qual, as instituições que se ajustaram às adversidades do mercado e ao novo ambiente externo receberam o nome de “universidades empreendedoras”. Assim, entendem Balbachevsky & Albuquerque que dois elementos desse modelo podem ser aplicados no caso das IES brasileiras.

O primeiro deles é a adoção de uma “cultura empreendedora”, compreendida nessas instituições como a busca por uma receita própria, uma contraposição à receita garantida, de origem estatal. Em linhas gerais, significa priorizar ações que produzam receitas de modo a cobrir custos adicionais. O segundo é a política de diversificação de receitas, complementar ao primeiro modelo, que pode ser exemplificada “mediante contratos com os demais ministérios, contratos com o setor produtivo, serviços à comunidade local, e mesmo novas modalidades de ensino” (op. cit., p. 19).

O que se apresenta para a saída da crise, portanto, é a maior adequação da instituição universitária ao mercado, o que significa aumentar o número de produtos que se pode oferecer aos consumidores:

Além disso, serviços de todo tipo, técnicos, profissionais, podem ser oferecidos pelos professores e alunos, desde assistência médica até pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos. Há, portanto, espaço para remuneração complementar de professores e funcionários, re-equipamento

dos centros de pesquisa e laboratórios de ensino da IES, bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação – que assim deixam de ser custeadas pelas mensalidades – e, em muitos casos, inclusive a obtenção de receitas adicionais, diretas e indiretas é, portanto, significativa.

Outra fonte importante é a prestação direta de serviços e a elaboração de projetos de toda natureza para atender às demandas de atuação de diferentes organizações e empresas no que se refere à responsabilidade social. A demanda é praticamente ilimitada, os recursos existem e são por vezes abundantes, e as IES com uma base razoável de competências para a liderança de pesquisa (doutores) dispõem dos recursos necessários. É preciso criar, no interior da instituição, uma atitude favorável à prospecção de eventuais parceiros (BALBACHEVSKY; ALBUQUERQUE, 2007, p. 20-21).

Consideramos ainda algumas passagens do texto no qual os autores explicitam suas percepções acerca da natureza das IES particulares em face das novas demandas sociais. Quando especulam sobre o fato de que muitos docentes fazem críticas contra o atendimento ao mercado, essa questão não diz respeito aos gestores, “porque a essência dos negócios no capitalismo é a competição e a sustentabilidade das IES particulares repousa em sua sustentabilidade como negócio” (op. cit., p. 21). Essa sustentabilidade se pauta, sobretudo, na diversificação da receita que, conforme mostram os autores, está centrada na competência e na produtividade dos professores doutores. Assim sendo, o critério do empreendedorismo deve pautar a contratação do docente:

Tanto no recrutamento quanto na promoção de docentes, a experiência na captação de recursos externos de pesquisa, a comprovação de iniciativa prévia de organização e coordenação de cursos de extensão e especialização, e a experiência de ensino *in company*, devem preceder critérios puramente acadêmicos. É importante, também, que os indicadores de produtividade acadêmica apontem, pelo menos em parte significativa, para a pesquisa aplicada e o desenvolvimento de produtos e processos, sob a forma de consultorias, por exemplo, e não apenas para questões puramente acadêmicas (BALBACHEVSKY; ALBUQUERQUE, 2007, p. 21-22).

O olhar e o jargão da administração presentes no âmbito educacional aparecem também no artigo de Neto e Carneiro (2007). O centro de suas reflexões está na compreensão do papel fundamental dos mestres e doutores para a sustentação e competitividade das IES não estatais confessionárias e comunitárias. De início, apresentam sua filiação teórica:

Nas universidades foi cristalizada a ideia de que os seus principais ativos são os docentes e pesquisadores que, no conceito proposto por Peter Drucker, são os trabalhadores do conhecimento, ou os profissionais responsáveis pela sua geração, apropriação e disseminação (NETO; CARNEIRO, 2007, p. 41).

O pano de fundo dessa discussão é a expansão do ensino superior e, conseqüentemente, a acirrada competição instalada entre as IES particulares. Ao citar um estudo desenvolvido pela FUNADESP, os autores referem-se às dificuldades dessas instituições: a) incapacidade de oferecer cursos diferenciados. A maioria oferta uma ampla gama de cursos, sem destaque para nenhuma área; b) ausência de direcionamento de marketing para o público-alvo. Ocorre uma divulgação genérica dos cursos, sem levar em conta as características dos futuros estudantes, se são jovens egressos do ensino médio ou trabalhadores que desejam retornar aos estudos; c) o corpo docente é fundamental, mas muitos professores trabalham em diversas instituições, não criando, portanto, uma identidade, muito menos lhes apresentando um diferencial competitivo; d) a crença de que boas instalações, bons professores e currículo adequado sejam suficientes para o bom desempenho das IES não é o bastante para atestar a qualidade das instituições, aliás, deveriam ser pré-requisitos para todas elas (NETO; CARNEIRO, 2007, p. 44).

Dessa forma, os autores concordam que o diferencial qualitativo é fundamental para o desenvolvimento e a sustentabilidade da IES. Entre as estratégias institucionais adotadas está a questão da gestão do conhecimento, “o olhar prospectivo sobre o ambiente, a organização do saber explícito, a administração de programas de qualidade, bem como da gestão da tecnologia, além da re-aprendizagem/aprendizagem organizacional” (op. cit., p. 50).

Seguindo esse raciocínio, no momento da contratação de profissionais, sejam docentes ou técnicos, devem as IES adotar critérios compatíveis com esse olhar apresentado. E mais,

A contratação de pessoal no mercado profissional considera o conhecimento especial e raro como diferencial de valor. Neste sentido, as IES vêm desenvolvendo métodos que ensejam melhor a avaliação da contribuição do capital intelectual na composição de seus ativos. O fundamento principal é a ideia de que o valor real de uma organização está na sua capacidade de sustentação e evolução, de acordo com uma visão estratégica de longo prazo (id., *ibid.*, p. 52).

No artigo “O perfil do professor de ensino médio e superior na instituição privada”, Franco (2003b) adverte que esse profissional deve estar atento às transformações sociais e se adapte aos imperativos do mercado educacional. No início do texto menciona críticas que os estudantes fazem aos professores “sem entusiasmo”, “não sabem ensinar”, para, em seguida, tratar das suas expectativas: “Querem comprometimento de parte dos professores. Desejam aulas bem ministradas, professores estimuladores da aprendizagem, conforto ambiental para os estudos, uma biblioteca realmente qualificada (...)” (op. cit., p. 65).

O autor faz uma autocrítica da função das IES particulares, ao admitir que estas deixam a desejar quando se trata de uma formação voltada para o mercado de trabalho. Remetendo-se à administração, a conhecimentos que adquiriu em um seminário da Microsoft, identifica algumas habilidades e competências primordiais aos candidatos e a uma empresa contratante: “O candidato tem espírito de iniciativa? Tem energia suficiente para aguentar o tranco do trabalho? Sabe trabalhar em equipe? Revela criatividade? Tem bom nível de relacionamento com as pessoas? Possui habilidade analítica? Tem boa comunicação?” (FRANCO, 2003b, p. 66). Em seguida conclui:

Notem, professores, que nas nossas instituições pouco nos damos conta dessas exigências que as empresas fazem e, talvez por causa disto, as empresas não procurem tanto as universidades, centros universitários e faculdades ou mesmo escolas de ensino médio para recrutar seus recursos humanos. Preocupa-me profundamente que muitos dos nossos projetos pedagógicos de cursos e de programas adotem a afamada Lei de Lavoisier Pedagógica, fundada no princípio de que “nada se perde, nada se cria e tudo se copia” (id., *ibid.*).

O texto enfatiza o mercado educacional cada vez mais competitivo, com a oferta de cursos de graduação maior que a procura, e professores trocando de instituições, da mesma forma que jogadores de futebol trocam de clubes. Mais do que nunca, para o autor, a pauta principal das IES deve ser a qualidade do serviço, especialmente porque os alunos estão cada vez mais exigentes e atualizados quando chegam aos bancos escolares. A referida qualidade materializa-se “pela eficiência, pela eficácia e pela efetividade com que se realiza o processo ensino-aprendizagem. Pela responsabilidade social que se inocula no nosso aluno e pela nossa capacidade de transformar os nossos estudantes em seres realizados em si mesmos” (op. cit., p. 68).

A visão de que o aluno-cliente é a peça-chave dessa engrenagem comercial é explicitada no texto, em que a IES “vencedora” é aquela que “consegue encantar os alunos”. “Daí que há uma recomendação contundente que nos aponta para que, nos tempos atuais, nós não deveremos mais ‘vestir a camisa das nossas instituições educacionais’ se não formos capazes de (...) ‘vestir a camisa dos nossos alunos’” (op. cit., p. 69). Em resumo:

Desejamos – e os alunos sobremaneira aspiram a isso – um professor de bem com a vida, humano, feliz, idealista, capaz de dar sentido à vida e ao que faz. Um professor que viva na linha do “ser” – objetivo máximo da Educação – que exercite a sua vida com paciência cronológica e histórica. Um professor que tenha compromisso com a vida e os valores como a ética, a sensibilidade, a estética, a cidadania, a solidariedade, a verdade, o respeito e o bom senso.

(...)

O professor que todos os alunos, pais de alunos e escolas necessitam deve deixar de ser um repetidor de receitas para ser um empreendedor de projetos de aprendizagem, com simulações de problemas que desafiem os alunos a serem criativos, autônomos e críticos. Claro, claríssimo, que um dador de aulas nunca será o melhor professor que almejamos ter para nós, para os nossos filhos, para as nossas escolas. Mesmo em cursos noturnos, muitos são os alunos que sentem necessidade de ser desafiados. É isto que faz a aprendizagem mais gostosa (FRANCO, 2003b, p. 70).

O autor admite que os cursos de mestrado e doutorado são importantes, mas a titulação por si não garante a formação de um bom professor. Argumenta que não basta ensinar, é preciso que o aluno aprenda. Nesse raciocínio, elenca algumas competências que, a seu ver, são fundamentais para o novo perfil docente: a) ser competente para organizar e conduzir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão da aprendizagem de seus alunos; c) identificar as diferenciações de tempo na compreensão e na aprendizagem de seus alunos; d) envolver os alunos no aprendizado de sua disciplina, relacionando-a de forma inter, multi e transdisciplinar; e) promover o trabalho em equipe; f) participar da vida da escola; g) envolver a família ou a empresa, de modo que a comunidade acompanhe o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; h) dominar as novas tecnologias de aprendizagem; i) enfrentar os dilemas e deveres éticos da profissão; j) administrar sua formação continuada (op. cit., p. 70-71).

Por trás do jargão modernizador “empreendedorismo” e de sua influência no trabalho dos professores, apresenta-se uma tendência geral de redução de custos e ampliação dos lucros nas IES privadas. Essa “nova postura do professor” que “veste a camisa do aluno” é exigência da gerência empresarial, que obscurece as reais condições de trabalho desses profissionais, que passam a ter mais atribuições.

Constatamos que as IES privadas incorporam o modelo organizacional flexível e o professor assiste à precarização crescente do seu trabalho, com relações de contrato trabalhista autônomas, temporárias ou informais, aliadas a uma política salarial cada vez mais achatada. O docente é pressionado não somente pela sociedade, no que se refere a sua formação, mas também no local de trabalho, onde se exige produtividade máxima e adaptabilidade às condições de trabalho. São estabelecidos arranjos na composição curricular com vistas a atrelar os conteúdos programáticos ao mercado de trabalho flexível, de modo a verificarmos a substituição de disciplinas como introdução à filosofia, metodologia científica e sociologia por, respectivamente, “desenvolvimento pessoal”, “responsabilidade social” e “cidadania e interculturalismo”. Mais do que a mudança de conteúdos chama atenção a perspectiva da

interdisciplinaridade imposta por essa lógica, que não exige uma formação específica para atender às demandas.

Quanto à reestruturação curricular, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, contribui com a flexibilização e o ajuste financeiro dos cursos, à medida que possibilita às IES ofertar disciplinas na modalidade semipresencial, desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso. Destaque para o §1º do art. 1º:

Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).

Na prática, em algumas IES, os professores deixam de lecionar presencialmente e parte de sua carga horária é cumprida pelos alunos mediante cursos on-line, um sistema chamado em algumas instituições de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A instabilidade no emprego e as cobranças feitas pelas IES pressionam aquele professor que: ministra aulas presencialmente, mas prepara e corrige atividades fora do espaço escolar, sem remuneração; organiza um cronograma de todas as suas atividades no semestre; prepara as atividades avaliativas e em muitos casos submete-as ao crivo da coordenação pedagógica; alimenta e mantém atualizada a caderneta eletrônica; participa das frequentes reuniões com a coordenação dos cursos, atividade que, via de regra, não é remunerada; é “convidado” pela direção a participar de eventos externos da instituição, literalmente na condição de “colaborador”⁶⁶; vê-se impelido a participar de cursos de capacitação externa e interna para compor seu currículo e deixá-lo atualizado; atua em diversos momentos como garoto-propaganda da instituição na captação de alunos; participa “voluntariamente” das comissões internas que recebem comitativas do MEC para abertura, reconhecimento e reconhecimento de cursos; trabalha com um número excessivo e diversidade de disciplinas, turmas com número elevado de alunos, entre outras condições.

Por meio de nossa experiência como docente nas IES privadas durante oito anos, constatamos uma realidade peculiar na contratação de professores. Diferentemente das IES públicas, que selecionam professores mediante concurso público, as instituições particulares

⁶⁶ Destacamos entre aspas esse conceito pois se refere a um novo jargão utilizado nas IES privadas que não ocorre por acaso: “É extremamente usual palavras do campo empresarial, hoje fazerem parte dos planos e projetos pedagógicos, como: produtividade, eficiência, gerência, clientes, gestão por metas, etc. Todo esse vocabulário é apresentado dentro de uma rede ideológica tecida para a reprodução do capitalismo flexível, afetando a escola, a universidade, seus alunos e docentes” (BESSA, 2006, p. 6-7).

promovem seleção seguindo os ditames de qualquer outro emprego, no entanto, existe uma tendência à indicação do quadro docente por parte do dirigente da faculdade. Uma vez que não existe uma legislação específica para normatizar a docência no nível superior, muitas instituições contratam profissionais com alguma especialização *lato sensu* e estes se veem na condição de professores, sem nenhuma passagem pela licenciatura ou qualquer outra formação do gênero, atuando, sobretudo, nos cursos da área de ciências sociais aplicadas. Esse trabalhador divide seu tempo entre a docência e sua atividade principal:

Outro aspecto a se destacar é que a docência em instituições privadas, não raramente, assume uma posição secundária, de modo que, em muitos momentos, o professor se torna um “aulista”, um “tarefeiro”, para uma clientela “selecionada” através de exames de admissão de caráter duvidoso. Na realidade, as condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a preparação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Nesse último caso, o envolvimento costuma não acontecer, tanto pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas são as dedicadas ao tempo de trabalho em sala de aula, como pelas alternâncias entre contratação e dispensa, conforme as necessidades do currículo (disciplinas por semestre). Essa situação inviabiliza a realização de um trabalho acadêmico digno (BESSA, 2006, p. 13).

Em um estudo sobre a docência na universidade particular, Silva (2009) corrobora a perspectiva do caráter tarefeiro do professor, circunscrito em uma divisão bem pontual do trabalho, cuja natureza não é questionada por esse trabalhador. A finalidade da universidade é obter cada vez mais alunos, desenvolver uma atividade-meio, cuja meta é o diploma do consumidor. Ao entrevistar os professores, Silva ouviu deles que o processo educativo no qual estavam inseridos, estava mais relacionado ao ato de transmitir informações do que construir estratégias para os docentes produzirem conhecimento. Finaliza, pontuando que o docente é um trabalhador como qualquer outro, seu processo de trabalho cinde-se e simplifica-se nas variadas formas de racionalização da produção, tornando-se repetitivo, monótono e desestimulante para quem o executa.

Apesar de o professor ter consciência dos pontos negativos da universidade privada e saber que isso afeta as suas práticas de trabalho, ele não sabe como isso acontece de maneira objetiva. O professor não tem tempo para muitas reflexões, carrega no dia a dia as suas frustrações. Ele ensina na universidade, sem ter formação adequada para isso, para pessoas que não têm formação adequada para receber os ensinamentos relativos ao terceiro grau, não tem incentivo para completar a sua formação, não faz pesquisa, enfim, tem o seu trabalho precarizado de todas as formas (op. cit., p. 18).

Em face do exposto, passemos agora a uma análise comparativa das memórias advindas das duas revistas, com ênfase na questão da mercantilização e da flexibilização do ensino superior.

SEÇÃO VII

8 EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

Os relatos dos autores dos textos analisados propiciaram-nos uma visão sobre as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro, no período de 1995 a 2010. Mais do que isso, as memórias contidas nesses documentos revelaram-nos, de maneiras distintas, de que forma a flexibilização esteve presente nas ideologias, concepções e processos de trabalho descritos nos documentos. Constatamos ainda que as próprias memórias estão repletas de ideologias, pois exprimem uma dada concepção de realidade social e um compromisso político com essa realidade. Conforme assegurou Jelin, a reflexão sobre “memoria raras veces puede ser hecha desde afuera, sin comprometer a quien lo hace, sin incorporar la subjetividad del/a investigador/a, su propia experiencia, sus creencias y emociones. Incorpora también sus compromisos políticos y cívicos” (2012, p. 37).

A flexibilização está explícita nos ditames do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos saírem da “condição subalterna”, de acordo com os autores: condicionalidades impostas no financiamento, eliminação de barreiras alfandegárias, redução dos direitos sociais, flexibilização da força de trabalho, política de privatizações, intervenção do capital financeiro, entre outros. No caso do ensino superior, está presente uma ideologia do “desenvolvimento”, de “modernização” do setor, materializada nos cursos de curta duração, no ensino tecnológico e na educação a distância. Os autores da Revista Universidade e Sociedade (RUS) reconhecem esse encaminhamento das políticas públicas como uma aderência à lógica da acumulação e a transformação contínua da educação em mercadoria. Por outro lado, a estruturação da reforma universitária é tratada pela Revista Estudos (RE) como sinônimo de “nova gestão universitária”, a necessidade das IES em se organizar para atender às demandas da “cultura empreendedora”.

Os autores contrários à reforma neoliberal criticam a chamada “flexibilidade administrativa” proposta pelo governo FHC, por entenderem que as metas e os objetivos apresentados estariam mais próximos de uma gerência empresarial, diminuindo o controle do Estado sobre o setor e abrindo as portas para a iniciativa privada. Na Revista Estudos, essa flexibilidade administrativa está devidamente incorporada à gestão das IES, à medida que estas utilizam os conceitos de inovação, concorrência, motivação, empreendedorismo, colaborador etc. Enquanto a RUS critica a redução dos investimentos na educação pública, a RE considera a redução de custos das IES privadas uma ação fundamental para manter os negócios.

Se a “modernização” do ensino superior significou flexibilidade para acompanhar a lógica do mercado, para a RUS, o resultado desse processo é uma nova face do imperialismo, uma cultura de avaliação com critérios de produtividade e eficiência, em detrimento da qualidade do ensino, uma naturalização da tendência privatista da educação, um sucateamento das IES públicas e a desqualificação e precarização do trabalho docente. A RE verificou que a “modernização” está presente na cultura empreendedora adotada pelas IES, na busca pela diversificação de receitas, na suposta descentralização da gestão, na grade curricular flexível, nos critérios de inovação e eficiência da direção acadêmica e no perfil proativo dos docentes. O caso dos centros universitários é um exemplo pontual desses olhares divergentes. O que para os autores da RUS representou uma flexibilização nefasta da educação superior, condição em que o Estado pretende transformar a universidade em empresa, para a Revista Estudos significou uma rápida adaptação da universidade ao mercado, contribuindo para a consolidação de um ensino superior democrático e plural no país.

A flexibilização do ensino superior, conforme vimos, engendra diversas contradições imanentes ao movimento de adequação entre educação e mercadoria. Chamamos atenção para o papel do Estado nesse processo, pois mediante suas conexões com o ensino superior e os interesses do grande capital, vimos emergir das memórias dos documentos o conceito “democratização” do ensino, um termo que mais confunde do que explica a realidade da educação superior no país.

Na concepção da RUS, a democratização do ensino superior está diretamente conectada à sua mercantilização, ou seja, à transformação da educação em mercadoria a ser consumida pelo aluno cliente. Essa postura do Estado se traduz na tendência em aumentar o controle e diminuir o investimento no setor. Os textos sobre o ProUni revelam a “camuflagem democrática” que privilegia os investimentos públicos no âmbito privado, ao passo que as IES públicas sofrem constantes cortes em seu orçamento. Trata-se, portanto, de uma

pseudodemocratização. Na RE o olhar da “democratização” do ensino superior está próximo da “inclusão social”, pois as IES privadas se consolidaram como a porta principal do ensino superior de uma grande parcela de estudantes, além de dar oportunidades aos filhos das classes trabalhadoras por meio da concessão de bolsas de estudos. Mais do que isso, revela o novo modelo gerencial das IES que agora agem com “responsabilidade social”, indicando o caráter público do ensino privado. Constatamos que o Estado é criticado pelos empresários quando, mediante a burocratização do sistema, exerce forte controle sobre o setor, mas é enaltecido quando financia seus projetos e a expansão do ensino privado.

A flexibilização que se materializa no trabalho docente também revela diferentes percepções. Segundo a revista sindical, a precarização do trabalho docente é uma expressão da dinâmica capitalista para potencializar lucros, e os impactos no chão da escola refletem a intensificação e a rotinização do trabalho. Essa realidade é capturada de forma diversa pela revista das mantenedoras das IES privadas, as quais entendem que a organização do trabalho, o trabalho em equipe, a motivação dos alunos, a participação ativa na escola, o domínio de novas tecnologias, o envolvimento da escola com a comunidade etc., enfim, o desenvolvimento de outras tantas funções, além da docência, são características do “professor empreendedor”.

A incorporação acrítica da racionalidade técnica do capital ao ensino superior confluiu no produtivismo acadêmico, um fenômeno em que a eficiência é a palavra-chave. Se as memórias dos autores críticos apontam para o controle sobre o trabalho docente e a dinâmica da linha de montagem para os produtos da ciência, as memórias dos apologistas da iniciativa privada demonstram que a adequação da IES ao mercado é uma saída à crise do setor, tendo em vista a concorrência entre as instituições. Dessa forma, ocorre não somente o incentivo à produtividade acadêmica, mas, sobretudo, a necessidade de diversificação dos produtos oferecidos aos consumidores. Trata-se de parcerias e convênios das IES com instituições privadas ou estatais, consultorias e assistências profissionais que gerem receitas, concedam bolsas para docentes e discentes e divulguem a marca da empresa educacional.

A iniciativa privada exige o perfil do professor empreendedor, que “vista a camisa dos alunos”, que busque parcerias com outras instituições, que demonstre competências e habilidades inovadoras, além de conhecimento científico, ético, estético, e outras tantas qualidades requeridas nessa perspectiva. A ideologia que valoriza esse professor ideal (para o mercado e lucro das IES privadas) não leva em conta a carga horária do profissional, as múltiplas funções que desempenha, a relação entre o ensino e a pesquisa, suas peculiaridades no processo avaliativo dos alunos, enfim, a própria docência é posta em segundo plano.

Em face do exposto, compreendemos que as memórias estabelecem uma disputa pelo consenso social, além de referendar certa visão de mundo:

Las memorias son procesos subjetivos e intersubjetivos, anclados en experiencias, en “marcas” materiales y simbólicas y en marcos institucionales. Esto implica necesariamente entrar en el análisis de la dialéctica entre individuo/subjetividad y sociedad/pertenencia a colectivos culturales e institucionales. Las memorias, siempre plurales, generalmente se presentan en contraposición o aun en conflicto con otras. Al trabajar sobre luchas o conflictos alrededor de memorias, el acento está puesto en el rol activo de quienes participan en esas luchas. Las relaciones de poder y las luchas por la hegemonía están siempre presentes. Se trata de una lucha por “mi verdad”, con promotores/as y “empreendedores/as”, con intentos de monopolización y de apropiación. El enfoque propuesto reconoce el carácter construido y cambiante de los sentidos del pasado, de los silencios y olvidos históricos, así como del lugar que sociedades, ideologías, climas culturales y luchas políticas asignan a la memoria. De ahí la necesidad de “historizar” la memoria (JELIN, 2012, p. 25).

Nesse sentido, não menos importantes são as questões referentes às classes sociais que despontam à medida que analisamos as reformas do ensino superior. O Estado brasileiro configurou-se atendendo a uma demanda histórica do modo de produção capitalista, já que suas determinações políticas e econômicas se fundem no interesse das classes dominantes. Além de sua preponderância econômica, o Estado constrói um arcabouço ideológico na sociedade para legitimar as reformas, e mais, colocar essa necessidade reformista como a única saída para as crises de acumulação.

Um caráter contraditório dessa processualidade aparece na ideologia do Estado mínimo, em que a iniciativa privada – as leis do mercado – teria preponderância sobre as atividades estatais julgadas ineficientes. Um debate acerca da relação entre o público e o privado instaura-se, ou seja, quais outras esferas garantiriam serviços de qualidade para os cidadãos-consumidores. Essa questão ganha contornos de luta de classes à medida que estão em jogo a estrutura social e suas representações, já que o predomínio do privado não está limitado à educação, mas estende-se à saúde – vide a mercantilização dos planos de saúde – ao transporte, ao lazer, à previdência social, à segurança, enfim, à complexidade da vida social. Se tirarmos o pano de fundo das classes sociais, esse terreno se consolida em termos de qualidade/eficiência, mascarando o binômio conquistas-direitos sociais.

A partir da década de 1990 assistimos à consolidação de um Estado forte o suficiente para reduzir investimentos em políticas sociais e, seguindo as orientações do capitalismo internacional, fortalecer seu papel de agente do mercado articulando-se à totalidade capitalista. Exemplo dessa articulação no ensino superior é a expansão, em larga medida, das

IES privadas, com a anuência, o financiamento e o controle do Estado. Nessa perspectiva, os interesses das várias frações burguesas que estão em disputa por novas fatias do mercado educacional fundem-se com os interesses da agência estatal. No momento em que o Banco Mundial orienta e de certa forma determina novas regras para o desenvolvimento do ensino superior, não se trata de uma imposição vertical para as políticas públicas nacionais, mas de um acordo entre parceiros, com interesses em comum, que visam ampliar seu poderio político-econômico sobre o conjunto da sociedade.

A burguesia nacional referendou as estratégias internacionais mediante pactos internos que redefiniram rotas lucrativas para o setor. Isso não exclui, por certo, o caráter imperialista do Banco Mundial em face dos “países em desenvolvimento”, como o Brasil. Esse fenômeno ocorre quando articulamos as tendências gerais do mercado global com os esforços dos referidos governos em aumentar a produtividade e a competitividade, no intuito de superar as crises e a estagnação econômica. As recomendações de agências como FMI e BM são inequívocas e fundamentais para se restabelecer a suposta harmonia do mercado, demarcando sua influência sobre as demais economias.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das transformações ocorridas no ensino superior brasileiro, no período de 1995 a 2010, foi viabilizado por meio da articulação entre os conceitos de memória, mercantilização e flexibilização. Embora a memória não seja objeto de análise na tradição do materialismo histórico, pudemos aproximar o conceito de memória ao conceito de ideologia, pois entendemos que os dois possuem uma relação direta com a base material. Em outras palavras, ambos são construídos e transmitidos com fundamento na processualidade histórica, mediada pelo trabalho.

À medida que nos apropriamos da perspectiva de que a memória é um reflexo ideológico da realidade social, compreendemos que deva ser estudada em conexão com outras determinações dessa realidade, mediada pelas totalidades construídas historicamente, bem como pelas contradições imanentes da própria história. Dessa forma, consideramos as memórias materializadas nos documentos da pesquisa uma expressão da luta de classes.

Ao analisarmos o relatório do Banco Mundial e compararmos os textos das Revistas da ANDES e ABMES, pudemos vislumbrar as distintas visões de mundo que cada documento engendra. As orientações da agência multilateral guiaram as reformas universitárias, tendo como base a perspectiva de que o Estado deva investir cada vez menos e abrir possibilidades para diversificar o financiamento das IES, enfatizando a importância das instituições privadas nesse processo. Ficou explícito seu compromisso com a agenda neoliberal e, conseqüentemente, com os interesses do grande capital.

No que tange à Revista Universidade & Sociedade, verificamos as críticas endereçadas não somente à origem e à natureza das reformas universitárias, mas uma análise pontual das suas conseqüências, tais como flexibilidade curricular, cortes no financiamento público para o setor, apoio estatal às instituições privadas, critérios de avaliação centrados na eficiência do capital e a contínua precarização do trabalho docente. A mercantilização foi denunciada pela revista porque o conhecimento passou a ser considerado uma mercadoria, regulada e quantificada pela lógica do mercado. A flexibilização foi vista como um ajuste dos interesses

do capital para adequar a dinâmica da “universidade do brasão”, com ensino, pesquisa e extensão, à “universidade do logotipo”, atuando exclusivamente no ensino.

A Revista Estudos mostrou que as mudanças na estrutura universitária eram sinônimo de modernidade, eficiência e necessidade para se alcançar o padrão de “universidade inovadora”. Os ecos da mercantilização do ensino superior, sob a ótica empresarial, são fundamentais para uma “gestão empreendedora” que garanta a sustentabilidade da empresa de modo que ela não seja absorvida pela concorrência. No mesmo sentido, o docente precisa ser um empreendedor e acompanhar as exigências do mercado para atender com qualidade aos consumidores da empresa educacional. A flexibilidade apresentou-se não apenas na reconfiguração das competências do professor, mas também na “nova” cultura organizacional, no financiamento diversificado e na responsabilidade social.

Depreendemos, portanto, que as distintas memórias em disputa apresentaram projetos ideológicos antagônicos, cristalizados nas proposições por elas defendidas acerca da mercantilização do ensino superior. Por meio desses relatos compreendemos que se construiu no país, no período estudado, um modelo de universidade cujo escopo é o atendimento das demandas do mercado. Esse ajuste do ensino superior se condicionou às determinações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, concomitante à reestruturação da administração preconizada pela Reforma do Estado, que redundou nos projetos de “modernização” e “eficiência” da universidade pública, bem como na expansão das IES privadas, esfera em que predominam os centros universitários.

A consolidação da universidade flexível é, em última instância, o retrato da contínua precarização do ensino superior brasileiro. Conforme apresentamos nesta tese, suas características dizem respeito ao aligeiramento dos cursos; à expansão da educação a distância; à adequação curricular às necessidades do mercado; à precarização do trabalho docente; às mudanças na legislação, no intuito de alterar a autonomia e a regulação universitária; à questão do financiamento, priorizando as IES particulares, os critérios de avaliação utilizados, entre outros fatores. Ressaltamos, assim, que a universidade sofreu contínuos ataques da sanha capitalista, no que concerne à redução dos investimentos nas IES públicas, comprometendo assim o ensino, a pesquisa e a extensão, e potencializando, via Estado, o financiamento e a ampliação das IES particulares.

As memórias dos documentos revelaram-nos, ainda, que o Estado apareceu não só como mediador dos conflitos entre as distintas classes, mas, sobretudo, na qualidade de juiz parcial das contradições que emergiram desses conflitos. Constatamos que o resultado da reforma se traduziu, em linhas gerais, em uma universidade de qualidade – para os filhos das

classes economicamente privilegiadas e em uma faculdade medíocre, quando não péssima – para os filhos da classe trabalhadora. Os aspectos dessa contradição passam pelo aumento na rede pública da oferta de cursos sem o devido investimento na infraestrutura e contratação de docentes, e no incentivo e financiamento da educação superior privada, que passa a ser vislumbrada como negócio e não um direito social. Além disso, a contradição materializa-se na face perversa de utilizar o discurso de ampliar políticas sociais, utilizando-as como condição *sine qua non* para a expansão da economia, fortalecendo o espectro de investimentos em vários setores.

Nesse sentido, os documentos apontaram para o uso e abuso do conceito “democratização” do ensino superior, tanto pelo Banco Mundial quanto pelo Estado. O caráter ideológico desse fundamento seria que as universidades públicas eram elitistas, que atendiam a uma pequena parcela da população, e que uma reforma para ampliar as vagas no ensino superior era urgente e necessária. O que constatamos, no entanto, foi a utilização desse mote para justificar e legitimar a expansão desenfreada do setor, a partir da década de 1990, momento em que o Estado deixa de aprimorar e investir no ensino superior público, de certa forma estruturado, e passa a financiar o ensino superior privado, repleto de carências e dificuldades.

O ProUni foi o exemplo mais difundido nesta tese para comprovar o apelo democratizante do governo federal, que se traduziu na compra e venda da educação-mercadoria. Não negamos a importância dos subsídios estatais para assegurar o direito social da educação. No entanto, verificamos, na crítica ao ProUni e ao processo de mercantilização do setor, que não podemos confundir democratização com massificação do ensino superior, atrelando cidadania ao consumo, de um lado, e, de outro, possibilitando vertiginosos lucros às empresas educacionais.

Ao privilegiar a educação superior flexível, o Estado limita as possibilidades de acesso da classe trabalhadora a um conhecimento crítico, e, ao mesmo tempo, atende aos apelos econômicos das diversas frações da burguesia que lhe dão sustentação. Esses elementos não apenas indicam a confluência de interesses do Estado capitalista com os diversos grupos que o compõem, mas também nos levam a refletir sobre o papel e a atuação da classe trabalhadora nesse processo.

Porque articulamos memória e luta de classes, ressaltamos a importância da análise crítica do fenômeno da mercantilização, para que o “mito da democracia universitária” não seja um mecanismo de silenciamento da parcela da população que alcançou o diploma universitário graças ao fortalecimento da “universidade flexível”. Além disso, historicizar

esse debate e fazer emergir as memórias da resistência são fundamentais para que o ideário neoliberal – ineficiência do serviço público, valorização do livre mercado, necessidades urgentes de reformas – não seja absorvido acriticamente pela sociedade, naturalizando assim a agenda imperialista burguesa.

Ao demarcarmos as temporalidades da pesquisa, vimos que a universidade flexível é resultado de um processo histórico, cuja matriz foi a reestruturação produtiva, iniciada no fim dos anos 1970. Entendemos que sua consolidação ocorreu em um período marcado pela Reforma do Estado, analisada no tempo curto dos governos FHC e Lula. No entanto, as transformações no seio da universidade brasileira estão em curso.

As memórias conflituosas destacadas nesta tese apontaram os duros golpes que a universidade pública vem sofrendo nos últimos anos, vilipendiada e aviltada por políticas de restrição orçamentária que inviabilizam o seu funcionamento. A ofensiva privatista continua a pleno vapor. A resistência em termos teóricos e práticos é urgente na defesa dos direitos sociais, sobretudo da universidade pública, gratuita e de qualidade. Missão árdua, porém imperiosa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela. Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.
- ALEXANDRE, J. Michel. Introdução. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. **Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior – Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, 2003.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. (org). **Pós-Neoliberalismo – As políticas sócias e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANSARA, Soraia; DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Aspectos ideológicos presentes na construção da memória coletiva. In: **Revista Athenea Digital**, São Paulo, n. 15, mar. 2015.
- ANTOGNAZZI, Irma. Una necesaria batalla de ideas: la disputa por la memoria en la historia del presente. In: ANTOGNAZZI, Irma; LOBATO, Luis A. (comp) **Historia y memoria colectiva: dos polos de una unidad**. Rosário, Argentina: Editora UNR, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- _____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo (et al.) **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ARCARY, Valério. Peculiaridades da história política do Brasil contemporâneo: notas para um balanço do ciclo de supremacia do PT e da CUT. In: **Revista Lutas Sociais** n. 19/20, 2º sem. 2007; 1º sem. 2008.
- ARÓSTEGUI, Julio. Retos de la memoria y trabajos de la historia. In: Pasado y Memoria. **Revista de Historia Contemporánea**, n. 3, 2004.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth; ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Inflação de doutores: desperdício ou potencial de receita? O caso das IES particulares. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 25, n. 37, agos. 2007.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** lecciones derivadas de la experiência. Washington, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em 02 maio 2016.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O público e o privado na educação superior. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XII, nº 28, novembro de 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti. O Brasil e a mundialização do capital: privatização, deslocalização e flexibilidade das relações de trabalho. In: SERRA, Rose (org). **Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: PETRES – FSS/UERJ, 2001.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSK, Iria (org). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. Prefácio à edição brasileira. In: RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Editora Polis, 1987.

BIANCHETTI, L. Pós-graduação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVII, n. 41, Jan. 2008.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

BITTAR, Mariluce. Educação superior – o “vale tudo” na mercantilização do ensino. In: **Quaestio – Revista de estudos de educação**, ano 04, n. 2, Nov. 2002.

BOBBIO, Norberto (et al). **Dicionário de Política**. Brasília DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOTTIGELLI, Émile. **A gênese do socialismo científico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

_____. **Decreto nº 2.207 de 15 de Abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11842668/decreto-n-2207-de-12-de-dezembro-de-2001>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 2.306 de 19 de Agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477 -39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11788536/decreto-n-2306-de-19-de-agosto-de-1997>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Fev. 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CES n.1, de 27 de janeiro de 1999.** Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 fev. Seção 3, 1999. p.13.

_____. **Parecer CNE/CES nº 436, de 02 de abril de 2001.** CST: Formação de Tecnólogos. Diário Oficial da União, Brasília, 06 abr. 2001.

_____. **Decreto nº 4.914 de 11 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4914.htm> Acesso em: 15 mar.2017.

_____. **Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 04 abr.2017.

_____. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5.786 de 24 de Maio de 2006.** Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br:federal:decreto:2006-05-24;5786>>. Acesso em 15 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br:federal:decreto:2007-04-24;6096>>. Acesso em: 21 Mar. 2017.

_____. Portaria Normativa No - 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de dezembro de 2009.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Aprovado em 21 de setembro de 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/plano_diretor.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. In: **Revista de História**. v. 30, n. 62, 1965.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

CALAMITA, Umberto. O Banco Mundial. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIII, nº 31, out. 2003.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 23, n. 34, abril de 2005.

_____. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 24, n. 36, junho de 2006.

CAMARGO, Luís Fernando de Freitas. **A condição do professor do ensino superior privado**: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. Tese (Doutorado) São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo, 2012.

CARVALHO, Cristina Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

_____. Política de expansão da educação superior nos governos democráticos brasileiros (1995-2013). In: SOUSA, José Vieira de (org). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

CASADEI, Eliza Bachega. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 108, maio 2010. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/%20EspacoAcademico/article/viewFile/9678/5607>> Acesso em: 15 Out. 2015.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

_____. Exame Nacional de Cursos (provão): isto é avaliação? In: **Revista Universidade e Sociedade**, ano XI, n. 27, jun. 2002.

CHESNAIS, F. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. In: **Revista Praga – Estudos Marxistas.**, n. 3, São Paulo: Hucitec, set. 1997.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: **Revista Outubro**, Instituto de Estudos Socialistas, n. 5, 2000.

_____. Notas para uma caracterização do capitalismo do fim do século XX. In: **Revista Novos Rumos**, ano 14, n° 31, 1999.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____ (org.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

CM Consultoria. **Fusões e Aquisições no Ensino Superior Brasileiro**: volume de negócios e histórico – 2007-2015. 2015. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/novo/consultoria/aquisi%C3%A7%C3%B5es-e-fus%C3%B5es-de-ies>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

COGGIOLA, Osvaldo. Políticas públicas, políticas privadas e avaliação. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano X, n. 23, fev. 2001.

_____. Contra essa reforma Universitária. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIV, n. 33, jun. 2004.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. O ensino superior no octênio FHC. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DALLARI, Dalmo. Prefácio. In: RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado: na lei de diretrizes e bases (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

DAVIES, Nicholas. O financiamento público às escolas privadas. In: **Revista Universidade e Sociedade**, ano XI, n. 27, jun. 2002.

_____. O financiamento da educação superior no governo Lula: uma loteria?. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XV, n. 35, feve. 2005.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

DIAS, Adelino José de Carvalho. **O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

DURHAM, Eunice. A responsabilidade social das instituições de ensino superior. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 23, n. 34, abr. 2005.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

EVANGELISTA, Olinda (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, Jun. 2013.

FERRAZ, Cristiano Lima. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVII, n. 41, jan. 2008.

FERRO, Olga Maria dos Reis. A Anhanguera Educacional Participações Sociedade Anônima (Aesapar), o processo de formação de monopólio e seus impactos na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp). In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.) **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano X, n. 23, fev. 2001.

FRANCO, Édson. Novas estratégias de atuação das IES particulares. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 25, n. 37, agos. 2007.

_____. Gestão, planejamento, orçamentação e avaliação nas IES particulares. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 21, n. 32, out. 2003a.

_____. O perfil do professor de ensino médio e superior na instituição privada. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 21, n. 32, out. 2003b.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILI, Pablo. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, Maria Neuza. **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus-BA: Editus, 1999.

GIANNOTTI, José. Arthur. **Trabalho e Reflexão**. Ensaios para uma dialética da sociabilidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GOMES, José Menezes. A trajetória do FMI e do Banco Mundial e suas relações com o Brasil. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIII, n. 31, out. 2003.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital**, v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

GRACIOSO, Alexandre. A necessária melhoria na gestão educacional. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 27, n. 39, dez. 2010.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O Sinaes e a política de desenvolvimento da Educação Superior. In: SOUSA, José Vieira de (org). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUESSER, A. H. Bancos multilaterais: inteligência artificial e reformas neoliberais. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIII, n. 31, out. 2003.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; FARIAS, Laurimar de Matos. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. In: **Revista Universidade e Sociedade**, n. 52, Andes-SN, p. 34-45, jul. 2013. Disponível em: <<http://apur.org.br/wp-content/uploads/2013/10/imp-pub-1716063987.pdf>>. Acesso em 11 set. 2014.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

_____. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.

IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano VII, n. 12, fev. 1997.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Lima: IEP, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LE GOFF, Jaques. Memória. In: **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LEHER, R. Unesco, Banco Mundial e educação nos países periféricos. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XI, n. 25, dez. 2001.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.) **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008.

LEMOS, Denise. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIX, n. 45, jan. 2010.

LEO MAAR, Wolfgang. A Universidade no processo de reprodução da sociedade brasileira. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XI, n. 27, jun. 2002.

LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIII, n. 31, out. 2003.

_____. REUNI e Banco de professor equivalente: novas ofensivas da contra reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVII, n° 41, janeiro de 2008.

LOPES, José Carlos Cacau. **A voz do dono e o dono da voz: trabalho, saúde e cidadania no cotidiano fabril**. São Paulo: Hucitec, 2000.

LULA DA SILVA, Luiz Inácio. **Carta ao povo brasileiro**. São Paulo, 22 jun. 2002. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/cartaaopovobrasileiro.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. Relações simbióticas entre memória, ideologia, história e educação. In: LOMBARDI, J. C. (et. alli). **História, memória e educação**. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2011.

MAIA, Maria Zoreide Britto. Marcos regulatórios da educação a distância no Brasil: Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). **Anais do XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97686>>. Acesso em: fev. 2017.

MANCEBO, Deise. Políticas de educação superior no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.) **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

_____. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIV, nº 33, junho de 2004.

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINS, Geraldo Moisés. Recurso estratégico para a gestão das organizações universitárias. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 25, n. 37, agos. 2007.

MARTINS, Sérgio. Notas e reflexões sobre a universidade de privações. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano VII, n. 13, jul. 1997.

_____. Universidade e democracia. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XV, n. 36, jul. 2005.

MARX, Karl. **O capital**, vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1982a. Caps. I, IV, V, X, XI e XII.

_____. **O capital**, vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1982b. Cap. XIII.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis; Vozes, 1997.

_____. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **O capital. Cap. VI (inédito)**. São Paulo, Editora Moraes, s/d.

MARRACH, Sonia Alem. Introdução. In: SILVA, Franklin Leopoldo et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Fundação Unesp, 1996.

MATOS, Sidney Tanaka de Souza. Discurso econômico e ideologia neoliberal na fala do presidente Fernando Henrique Cardoso. In: **Revista Mediações**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2006.

MAUÉS, O. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVII, n. 41, jan. 2008.

_____. A educação na contemporaneidade: mercantilização e privatização? In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XV, n. 37, mar. 2006.

_____. Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIV, n. 33, jun. 2004.

MAZZUCHELLI, Frederico. **A contradição em processo: o capitalismo e suas crises**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **Memória compartilhada e história: entre alienação e ideologia**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação Educação Científica e Formação de Professores – UESB, Vitória da Conquista, BA, 2015.

MILIBAND, Ralph. Estado. In: BOTTOMORE, Tom (org). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MONTESPERELLI, Paolo. **Sociologia de la memoria**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004.

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NAMER, Gérard. “Postfacio”. In: HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 345-428.

NAPOLEONI, Cláudio. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1981.

NATHER, Mariângela. Universidade (pública) para todos. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIV, n. 33, jun. 2004.

NETO, Ivan Rocha; CARNEIRO, Ana. Gestão do conhecimento nas IES confessionais e comunitárias. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 25, n. 37, agos. 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; OLIVEIRA, Marcos Marques de. O que querem os empresários educacionais do governo Lula? In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIII, n. 32, mar. 2004.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Qual o papel da universidade?** Palestra proferida na UNESP, campus São Vicente, no dia 19 de janeiro de 2004. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv355.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Cláudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. In: **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. esp., p. 65-82, ago. 2010.

OLIVEIRA, Dalila. A privatização da gestão da educação pública na reforma do Estado brasileiro. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XII, n. 28, nov. 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Ramon. O empresariado industrial e a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003.

_____. Empresariado industrial, democracia e o estado brasileiro. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XV, n. 36, jul. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

ORLETTI, Elisabeth. A crise da realização do valor com uma epiderme financeira (E os seus reflexos na Universidade Pública e na Sociedade Brasileira). In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIX, n. 44, jul. 2009.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2006.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Os mecanismos de acesso à educação superior no governo Lula da Silva. In: **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 64, p.7-27, set./dez. 2015.

PAULA, Renato Francisco dos Santos. **Estado Capitalista e Serviço Social: o neodesenvolvimentismo em questão**. Campinas: Papel Social, 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

_____. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getulio Vargas a Lula**. São Paulo: Editora 34, 2003.

PINHEIRO, Luiz Umberto. **Universidade dilacerada: tragédia ou revolta? Tempo de reforma neoliberal**. Salvador: L. U. Pinheiro, 2004.

PINTO, Marina Barbosa. O REUNI como estratégia de adequação da universidade pública brasileira às necessidades do capital. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVIII, n. 42, jun. 2008.

_____. Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acumulação do capital. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XI, n. 27, jun. 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POMIAN, Krzystof. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2000, v. 42 (Sistemática), p. 507-516.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado: na lei de diretrizes e bases (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

REIS, Fábio José Garcia dos. Tendências e gestão empreendedora das instituições de educação superior: a dinâmica das instituições salesianas. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 25, n. 37, agos. 2007.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007b.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SALERNO, Mário Sérgio. Flexibilidade e organização produtiva: elementos para transformar o termo flexibilidade numa categoria analítica; elementos para análise da produção na indústria. In: CASTRO, Nádia Araújo de (org). **A Máquina e o equilibrista: inovações na indústria automobilística brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAMPAIO, Helena. Ensino superior privado: reprodução e inovação no padrão de crescimento. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 27, n. 39, dez. 2010.

SANTOS, Jailson dos. Estado e terceiro setor: os (des) caminhos da nova parceria público e privado na Educação. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XV, n. 35, fev. 2005.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lucia Jacob. Financeirização e expansão do ensino superior privado-mercantil: uma análise dos incentivos públicos ao Grupo Ser Educacional (Período de 2010-2014). In: SOUSA, José Vieira de (org.) **Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. “Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos.” **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269091998000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2015.

SANTOS, Paulo Domingos Chaves dos. A gestão profissionalizada na empresa familiar. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 21, n. 32, out. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 8, n.2, ago./dez. 2010.

SCHWARTZMAN, Jacques. Responsabilidade social no ensino superior. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 23, n. 34, abr. 2005.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. In: **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 103-156, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano X, n. 22, 2000.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIQUEIRA, Angela C. Educação superior em disputa: expansão excludente *versus* democratização da universidade crítica. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVIII, n. 43, jan. 2009.

SILVA. Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior – velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A responsabilidade social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre o formar e instruir. In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 23, n. 34, abril de 2005.

TAFFAREL, Celi Zulke. Morte anunciada: educação superior pública. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIV, n. 33, jun. 2004.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1977.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p.769-792, 2011.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. Apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVIII, n. 43, jan. 2009.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. In: **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

VALE, Andréa Araújo do; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Financeirização da educação superior no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. (orgs.) **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

VALLAEYS, François. Que significa responsabilidade social universitária? In: **Revista Estudos**. Brasília-DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 24, n. 36, jun. 2006.

WEBER, Regina; PEREIRA, Elenita Malta. “Halbwachs e a memória: contribuições à história cultural”. **Revista Territórios e Fronteiras**. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em História do ICHS/UFMT. 2010 V. 3 - N. 1. Jan/Jun.p.104-126. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/ichs/territorios&fronteiras/artigosedossies/2010-1-4.php>>. Acesso em: 20 out. 2015.

WEISMANN, Moisés; CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e as políticas para a educação superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com educação superior (1995/2012). In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.) **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.