

# **○ PROJETO DE EXPANSÃO E DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL — O CONTEXTO DA DÉCADA DE 90 NESSE PROCESSO**

Leandro Turmena<sup>1</sup>  
Maria José Subtil<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Este texto analisa a expansão e privatização do ensino superior no Brasil tendo como foco o contexto da década de 1990, conforme dados coletados e publicados em outros trabalhos: Turmena (2009) e Dalarosa, Subtil e Turmena (2010). Nesta perspectiva, discutimos a relação entre trabalho simples e trabalho complexo e o papel do Estado diante da lógica da organização social do trabalho e sua subsunção a essa lógica pelas políticas educacionais para o ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior; expansão; privatização; mundo do trabalho.

## **A REFORMA DO ESTADO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990 SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO**

Na década de 1970, entra em declínio o modelo fordista de acumulação capitalista que tinha no Estado de Bem-Estar Social (Social-Democracia ou Keynesianismo) seu ponto central de equilíbrio mercantil. O Estado, como instituição social central para a expansão do mercado, participa da reprodução do capital e da força de trabalho de forma diferenciada, orientando e induzindo transformações no âmbito da economia, da política, da educação e da cultura, pois, o modo de produção capitalista necessita constantemente de transformações para sua própria manutenção.

---

1 Graduado em Filosofia e Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Palmas. Email: iturmena@hotmail.com

2 Graduada em Música. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora sênior do Mestrado em Educação e coordenadora do GEPEAC da UEPG. Email: mjsubtil@hotmail.com

A fragilidade e a derradeira fase do ciclo fordista de acumulação capitalista requer reformas que promovam, através de novas instituições, um "novo *modus operandi* social e econômico do capitalismo" (SILVA JR, 2002, p. 31). Este "novo *modus operandi*" e/ou reestruturação produtiva - acumulação flexível – caracteriza-se pelo emprego de formas mais racionalizadas de organização do trabalho e da produção.

Nesta perspectiva, o (neo)liberalismo (re)assume a função da "nova" ideologia do capital na perspectiva de minimizar a função do Estado em relação aos gastos sociais e à intervenção junto ao mercado e maximizar legalmente a lógica produtiva capitalista, com destaque para o processo acentuado de privatizações.

Em âmbito nacional, a assunção da política neoliberal ocorreu a partir da década de 1990. Importante enfatizar, a partir de Nascimento; Silva; Algebaile (2002, pp. 95-96), que o discurso privatista do neoliberalismo brasileiro

apregoa a superioridade do setor privado sobre o setor público. Este é caracterizado como ineficiente, ineficaz e atrasado, ao contrário do setor privado, que é apresentado como aquele que possui mais responsabilidade na gestão dos recursos, é 'empreendedor' e possuidor de uma 'racionalidade' que o torna mais eficiente e eficaz, permitindo que seus produtos e serviços tenham maior qualidade. Essa racionalidade faz do mercado o grande impulsor do crescimento econômico, sobretudo quando o setor passa a 'compreender' sua responsabilidade social.

O (re)fortalecimento do sistema capitalista, necessita de organismos globais que, com poder político e econômico, produzam a consolidação da nova ordem, sob a mesma hegemonia do capital no âmbito nacional e global, agora em forma diversa: num novo regime de acumulação em diferentes formas de organização social.

Neste cenário emergem, de acordo com Lima (2002), intelectuais coletivos internacionais do capital – os organismos multilaterais: Comissão econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Grupo Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) – com novas

funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo que interfere na implementação das políticas educacionais, especificamente as do ensino superior, nos países latino-americanos, especialmente no Brasil.

Neste sentido, a educação e, em particular, a educação superior, foi (re)configurada com muita intensidade devido à reforma do Estado, que passou a configurar-se sob a égide do direito privado, uma vez que o capital põe-se em todas as esferas sociais, estabelecendo o império do privado para as instituições por meio de diferentes processos (SILVA JR, 2002).

A impulsão de reformas, via documentos<sup>3</sup>, para a educação superior nos países periféricos, neste caso o Brasil, é realizada pelos organismos multilaterais que interferem e re-configuram as políticas educacionais. São estas instituições e seus intelectuais que produzirão as reformas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, no intuito de integrar os países periféricos na dinâmica global do capital, tendo a educação como mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico, redução do desemprego e da pobreza e, estímulo às fontes de financiamento, impulsionando o setor privado e as organizações não-governamentais – ONGs. Também é importante destacar que tais documentos são fundamentados numa concepção de educação baseada na teoria do capital humano como estratégia para a qualificação do trabalhador diante das mudanças atuais do mundo do trabalho e, para a consolidação “de um caldo político e cultural que legitime e reproduza o processo de exploração do capital em relação ao trabalho” (LIMA, 2002, p.49).

No projeto político neoliberal, a privatização de setores estratégicos, a desnacionalização da educação, ciência, tecnologia e telecomunicações são características da pressão que os organismos do capital realizam a fim de “(...) garantir a abertura para que as empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa” (LIMA, 2002, p. 60). Neste sentido, os organismos internacionais salientam a redução das verbas públicas para a educação superior pública, abrindo a possibilidade

3 Podemos citar alguns: “La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia” (1994 – Banco Mundial); “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior” (1995 – Unesco); “Conferência Mundial sobre Educação Superior” (1998 – Unesco); “Estratégia para o Setor Educacional – Documento estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e no Caribe” (1999 – Banco Mundial).

para o setor privado que, para a garantia da expansão no acesso à educação, se fortalece expandindo o número de vagas nesse setor (AMARAL, 2003).

No período que consolida a assunção da política neoliberal no Brasil, tem-se uma progressiva expansão do ensino superior no país via iniciativa privada. Evidentemente esta expansão atrela-se às reformas ocorridas no Estado e conseqüentemente, da educação superior. A título de exemplo, entre 1994 e 2000 a matrícula dos cursos de graduação da rede pública (federal, estadual e municipal) de 690.450 em 1994 passou para 887.026 em 2000, tendo um crescimento de 29%. Na rede privada de ensino, de 970.584 em 1994, para 1.806.072 em 2000, crescendo 86% (NEVES, 2002).

Diante destes apontamentos, torna-se necessária a problematização sobre os instrumentos de implementação da política neoliberal para a educação superior.

Silva (2002) analisa a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que diz respeito à implementação das políticas de diversificação e ampliação das instituições e cursos do ensino superior por meio, majoritariamente, da iniciativa privada.

No âmbito de atuação do CNE (criado em 1995), há controvérsias de opiniões por parte dos membros do conselho, entretanto, sobressai o projeto de expansão do ensino privado. Tendo presente a pressão dos empresários do ensino privado, a maioria dos membros do conselho defende as "diretrizes de ampliação do ensino superior via empresariamento" (SILVA, 2002, p. 132).

Neste sentido, fica evidente que sendo a sociedade capitalista marcada pelos antagonismos de classe, a luta por interesses antagônicos dentro de órgãos (CNE) do Estado faz parte da luta pela conquista e manutenção da hegemonia.

Contribuindo, Neves (2002), faz um estudo das leis: Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, o Decreto nº 2.036 de 1997, o Decreto nº 3.860 de 2001 e do planejamento: Planejamento político-estratégico (1995/1998) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

A autora chega à conclusão de que as diretrizes se dirigem mais especificamente à expansão das atividades de ensino. Entretanto, elas reforçam a diretriz do governo de asseverar a mão-de-obra especializada para o exercício de tarefas complexas no mercado de trabalho.

Davies (2002), por sua vez, faz um estudo dos mecanismos de financiamento das IES privadas nos anos de 1990, salientando a aplicação de recursos públicos diretos e indiretos para tal fim. Uma das fontes indiretas de financiamento são as isenções tributárias. Segundo o autor, ainda hoje as instituições educacionais que declararem não ter fins lucrativos e possuam o título de utilidade pública continuam sendo isentas de todos os impostos federais, estaduais e municipais. Ainda que isto não contribua para o financiamento das IES privadas, torna-se, além de uma redução nas arrecadações dos governos, um incentivo importante para o gasto nelas. O autor problematiza também sobre a isenção da contribuição previdenciária patronal das IES filantrópicas. Neste caso, a iniciativa privada deixa de recolher 20% da cota patronal sobre a folha de pagamento devida ao INSS (Instituto Nacional de Seguro Social) que acrescida ao Cofins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social) totaliza uma economia de até 30 % da folha de pagamento das IES. Outra fonte é a isenção do salário-educação. Essa isenção significa para as IES (comunitárias, profissionais ou filantrópicas) que elas deixam de recolher esta contribuição social de 2,5 % sobre a folha de pagamento.

Sobre as fontes de financiamento diretas o autor destaca os subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, crédito educativo e Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

Em 13 de janeiro de 2005 é instituído pela Lei nº 11.096 o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que também pode ser entendido como mais um recurso de financiamento público ao setor privado, uma vez que destina bolsas de estudo "integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos" (Art. 1º). Estas bolsas de estudo que as IES privadas oferecem a partir do Programa, traz benefícios à instituição. O Art. 8º mostra quais os impostos e contribuições que as IES que aderirem ao Programa ficam isentas. Para conhecimento: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e IV -

Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

Nesta perspectiva, o governo federal, no intuito de atingir algumas metas do PNE, acredita que somando a expansão das Universidades Federais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 e o PROUNI, as vagas na educação superior ampliem significativamente. Vê-se que diz "ampliar significativamente o número de vagas na educação superior". Não se afirma exclusivamente "ampliar significativamente o número de vagas na educação superior pública".

Sendo assim, considera-se que o governo prossegue apostando e acreditando na histórica parceria público-privado, também para o cumprimento da meta do PNE.

Não podemos deixar de acrescentar os significativos avanços na educação superior a partir do ano de 2002, com a abertura de Universidades Federais e com a possibilidade de acesso a este nível de ensino via programas de governo, sendo neste caso, possível que milhares de pessoas continuassem seus estudos em nível superior. Mas isto é uma discussão que demanda novas pesquisas.

Com o recuo do Estado no que diz respeito ao financiamento em educação superior pública, os *empresários do ensino superior* - fração da nova *burguesia de serviços* - viram neste nível de ensino um meio significativo para investimentos (BOITO, 1999; RODRIGUES, 2007). O interesse do capital em converter a educação superior em uma mercadoria é a forma com que ele encara a educação. Isto é o que Rodrigues (2007) chama de: *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*. A primeira faz referência à burguesia de serviços educacionais, isto é, ao capital comercial investido em educação. O capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo objetivo é ser vendida no mercado educacional (...) o serviço educacional como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada) é o caso típico da educação-mercadoria.

De acordo com Neves (2002), o neoliberalismo, ancorado na nova base técnica do processo produtivo, reforçou a ideologia da escolarização como panaceia. Enfatiza que quanto mais educada e treinada for a força de trabalho, melhor será o desempenho da economia, a distribuição de renda e a qualificação dos empregos.

Ou seja, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Esta ideologia está atrelada ao investimento em capital humano. Neste caso, as relações de poder, de dominação e exploração cedem lugar à ideologia do mérito, do esforço do indivíduo, da racionalidade e do dom (FRIGOTTO, 2001). Com a sedução, em grande parte por essas ideologias, a classe trabalhadora investe mais na melhoria dos seus níveis de escolarização, buscando assim, qualificação para o trabalho complexo<sup>4</sup>. Estes, neste caso, são obrigados a custear seus estudos em nível superior, já que as vagas disponíveis no ensino público são insuficientes para o atendimento da demanda (NEVES, 2002, p. 33).

Contrário ao capital comercial que demanda *educação-mercadoria*, mas ao mesmo tempo se relacionando, a *mercadoria-educação* é demandada pelo capital industrial. "A educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação" (RODRIGUES, 2007, p. 06). Neste sentido, a partir da lógica do capital, percebe-se a articulação necessária do sistema educativo com o sistema produtivo.

Segundo o autor, com relação à *mercadoria-educação* dois aspectos precisam ser considerados: 1) O grande número de profissionais graduados favorece o capital industrial, pois cria um exército de reserva que tende a reduzir os salários da categoria profissional; 2) Por outro lado, pode criar sérias dificuldades em seu processo produtivo na medida em que esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações exigidas pelo processo produtivo.

Importante destacar que os empresários industriais mostram-se preocupados e desconfiam da qualidade da *mercadoria-educação* ofertada pela burguesia de serviços educacionais. Estes, por sua vez, como fornecedores, estão preocupados em preservar a liberdade de vender a sua mercadoria aos que dispuserem de condições de comprá-la, particularmente os trabalhadores. "Reconhecem os

4 De acordo com Marx (1999, p. 66), "Trabalho humano mede-se pelo dispêndio de força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. (...) Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples".

empresários do ensino que a conversão da educação-mercadoria em mercadoria-educação é mediada necessariamente pelos seus clientes diretos – estudantes-trabalhadores em sua grande maioria” (RODRIGUES, 2007, p. 77). Nesta perspectiva, o Estado assume um papel fundamental no que diz respeito ao controle de qualidade dos cursos de graduação nas Instituições através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (2004).

A escola, neste caso de ensino superior, que na origem grega designava o “lugar do ócio” é transformada em um grande “lugar de negócio” (SHIROMA, 2007). Contraditoriamente este “negócio” torna-se rentável na medida em que atende a uma demanda significativa que, sob a égide da ideologia da empregabilidade e do desenvolvimento, busca no ensino superior a formação para o trabalho complexo como garantia para melhorar as condições de vida.

### **AS DEMANDAS DO CAPITAL: EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E A IDEOLOGIA DA EMPREGABILIDADE**

Na década de 1980, o Brasil completou sua industrialização sob o padrão fordista. Contudo, foi na década de 1990 que o Brasil entra no processo de transformar a sociedade numa economia competitiva (RODRIGUES, 2007).

Com a metamorfose do capital no cenário nacional, a burguesia industrial – através da Confederação Nacional da Indústria (CNI) - mantendo seu objetivo de operar a formação humana no cumprimento das necessidades do capital, usou do discurso de que todas as estruturas sociais precisariam ser (re) conformadas aos novos desafios, até mesmo a mercadoria-educação superior, uma vez que esta é para os industriais um “insumo necessário à expansão de seu próprio negócio” (RODRIGUES, 2007, p. 15).

Este cenário começou a demandar do trabalhador o aumento do grau mínimo de escolarização para a execução do *trabalho simples* e do *trabalho complexo*.

Esse patamar mínimo de escolarização que era, no Brasil desenvolvimentista (anos 1930 a 1960), em nível formal, de quatro anos de escolaridade – a educação primária



– para a realização do trabalho simples, alterou-se para oito anos de escolaridade – ensino fundamental - a partir dos anos de 1970. No que tange ao trabalho complexo, em níveis distintos, o patamar mínimo, que era o nível médio para o ramo tecnológico da escolarização e a graduação em ensino superior, para o ramo científico (...), alterou-se paulatinamente para o nível superior de ensino em ambos os ramos de escolarização (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 23).

Nos primórdios do capitalismo industrial, o *trabalho simples* tinha um caráter prático em que o local de trabalho era, ao mesmo tempo, o local de formação. A partir do aumento da racionalização do processo de trabalho a escola, cada vez mais generalizada, se constitui o local específico de formação para o trabalho. As atuais mudanças na produção capitalista com o implemento de novas tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica, exigindo o conhecimento de novos conteúdos, faz com que os anos de escolaridade básica aumentem quantitativamente e a organização curricular volte-se para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade. Neste sentido, as massas trabalhadoras contribuem para a reprodução do capital e para a “obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 25).

No que se refere ao *trabalho complexo*, nos primórdios da indústria era realizado por um número reduzido de trabalhadores que exerciam a função de controle e manutenção da maquinaria. Estes trabalhadores especializados – que tinham o papel de intelectuais orgânicos dos proprietários industriais – eram formados em instituições superiores de caráter científico. Por outro lado, os demais trabalhadores especializados eram formados em instituições superiores que não ligavam a escolarização superior às demandas mediatas e imediatas da produção. Com o aumento da racionalização das relações sociais, estes trabalhadores especializados passaram a ser formados em instituições refuncionalizadas, isto é, em instituições que oferecessem diversidade de formação especializada, uma vez que passou a demandar “o aumento e a diversificação das funções especializadas para a organização da nova cultura urbano-industrial em moldes científico-tecnológicos” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 26).

Segundo estas autoras, do ponto de vista do capital, a formação para o trabalho complexo tem por função preparar especialistas que aumentem a produtividade do trabalho sob sua direção e formar intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista.

Percebe-se a dualidade histórica que foi sendo definida para a educação escolar no que diz respeito à formação para o trabalho complexo. De um lado, o ramo científico de tradição humanista, ligado à formação de base científico-filosófica (mediatista) que confere historicamente aos que dele se beneficiam, um “passaporte para as funções de direção da sociedade” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 28). Por outro lado, o ramo tecnológico caracterizado por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços (imediatista), tendo por base os princípios científico-tecnológicos da técnica, formando assim especialistas e dirigentes no âmbito da produção. Importante registrar, segundo estas autoras, que a formação de escolaridade tecnológica não deve ser confundida com as atividades de formação técnico-profissional objetivando “ao desenvolvimento de habilidades específicas voltadas para sua aplicação direta na produção de bens e, mais contemporaneamente, de serviços, ou seja, para o treinamento dos trabalhadores” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 28).

A reestruturação produtiva, sob a égide de uma política neoliberal passou a demandar a reestruturação qualitativa e quantitativa do trabalho complexo sob a direção do capital. Neste contexto, implicou - sendo o ensino superior o grau mínimo de escolarização para a capacitação do trabalho complexo (em ambos os ramos de qualificação, científico e tecnológico), o que se manteve na LDB de 1996 - na expansão da oferta de vagas na educação superior escolar e também na organização curricular voltada para o desenvolvimento técnico dos intelectuais orgânicos da burguesia, no intuito de que venham a garantir a reprodução do capitalismo e a coesão social (NEVES; PRONKO, 2008).

No início do século XXI, a formação para o trabalho complexo nas formações sociais de capitalismo dependente ganha centralidade no discurso dos organismos multilaterais que visam a oferecer aos países pobres as receitas do desenvolvimento, como visto anteriormente. Estes discursos propõem ajustes estruturais e superestruturais que objetivam fincar os pilares para

o desenvolvimento deste século, na assim chamada sociedade do conhecimento e da informação (NEVES;PRONKO, 2008).

A ideologia da sociedade do conhecimento está atrelada ao discurso do desenvolvimento. Ou seja, “conhecer para desenvolver” e/ou “conhecimento para o desenvolvimento”. Como princípio norteador da paz no capitalismo contemporâneo, o Banco Mundial definiu o binômio pobreza-segurança. Sob este aspecto, o conhecimento é crucial para o desenvolvimento, uma vez que nas últimas décadas, segundo o Banco, teriam sido alteradas as bases materiais de produção em escala global, passando de economias baseadas no trabalho para economias baseadas no conhecimento. A diferença das classes sociais é vista não com relação ao capital e sim em relação ao conhecimento. Isto é, a pobreza é fruto da falta de conhecimento, resultado de um problema individual em que a falta de conhecimento redundaria em um problema de escolhas. (NEVES;PRONKO, 2008).

Para tanto, tendo o conhecimento e a educação como indissociáveis nesta nova estratégia de desenvolvimento, o ensino superior expande-se acentuadamente, visando a integralizar a formação para o trabalho complexo, “(...) entendido como a formação dos especialistas de diferentes graus capazes de utilizar no dia-a-dia das suas profissões os instrumentos tecnológicos e as inovações” (NEVES;PRONKO, 2008, p. 181).

Todavia, torna-se necessário problematizar: Qual educação para qual conhecimento? E, qual conhecimento para qual desenvolvimento?

Segundo as lógicas do capital, educação como criadora da capacidade de trabalho (FRIGOTTO, 2001), aberta às inovações e aos conhecimentos que sejam capazes de fornecer as bases de adaptação tecnológica, permitindo o aumento da produtividade do capital e a manutenção da ordem social considerada como dada (NEVES;PRONKO, 2008). A educação neste sentido teria a função de atender às demandas do capital, qualificando, ou melhor, treinando a força de trabalho para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, do lucro, tendo em vista o desenvolvimento e a superação da desigualdade.

Segundo Frigotto (2001) é intrigante a linearidade dada pela ligação entre desenvolvimento e superação da desigualdade social, mediante a qualificação, levando a uma produtividade

crescente. Neste caso, o problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação. Na realidade, a ideologia da educação como panaceia mascara as relações de poder e dominação e ameniza o conflito de classes e o antagonismo capital-trabalho.

O que se verifica, concretamente, é que, ao contrário da distribuição de renda, a concentração do capital se acentuou e, ao contrário " (...) de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de 'ilustrados' desempregados e subempregados" (FRIGOTTO, 2001, p. 27). A realidade demonstra que as promessas da política econômica e educacional não se cumpriram.

A crise administrada pelo Estado na década de 1960, expandindo o ensino superior privado, reaparece concretamente, a saber, o desemprego dos diplomados. Desfaz-se "o mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados em nível superior e que tal diploma garante o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado" (FRIGOTTO, 2001, p. 176-177).

Sob a égide do capital, a educação, neste caso específico a superior, é usada para as demandas do próprio capital na perspectiva de treinar força de trabalho a serviço do desenvolvimento do capitalismo e de expandir a exploração. O dito desenvolvimento nada mais é, neste ponto de vista, que um não-desenvolvimento. Segundo Frigotto (2001, p. 157) "(...) a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção". Segundo o autor, a escola, nos diferentes níveis de ensino tende a ser usada como instância mediadora dos interesses do capital, por esta ser uma instituição e se inserir no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalistas são dominantes.

Nesta perspectiva, segundo o autor, a desqualificação da escola em todos os níveis constitui-se numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber - elaborado, sistematizado e historicamente acumulado - à classe trabalhadora, ou no aligeiramento desta transmissão. Esta negação, além de marginalizar esta classe das decisões que balizam o destino da

sociedade como um todo, se torna necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes.

É aí que aos empresários da educação superior tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, pois devido à situação de instabilidade, incertezas, vulnerabilidade a que eles estão expostos com o aumento do desemprego, são impulsionados ao mercado de vendas de diplomas com cursos de curta duração e, a custos reduzidos.

Num país de capitalismo dependente (FERNADES, 1975) como é o caso do Brasil, a dita sociedade do conhecimento, sob a ideologia do capital de que quanto mais qualificado for o trabalho, tanto maior será a produtividade e o desenvolvimento, mascara as situações reais e concretas. A rigor, a ciência, o conhecimento, é incorporado à máquina e os processos técnicos para o trabalho são idealizados via intelectuais orgânicos do capital. Ao trabalhador basta uma qualificação mínima capaz de manusear a máquina, isto é, operacionalizar as atividades. Entende-se desta forma que a qualificação (tecnicista) do trabalhador, na medida em que responde à lógica do capital, em que o conhecimento (mínimo) esteja voltado para gerenciar e administrar os interesses burgueses, é uma não-qualificação.

O trabalhador precisa, para o mercado de trabalho, de uma qualificação mínima. A ampliação do grau mínimo de escolarização do trabalho complexo para o ensino superior, dentro da função social que a escola, especificamente neste caso, a de nível superior tem assumido historicamente, constitui-se em "(...) mecanismos funcionais à atual etapa do desenvolvimento capitalista" (FRIGOTTO, 2001, p.162). A contradição neste caso se dá na medida em que o capital exige um nível de escolaridade ampliado para o exercício do trabalho complexo, mas na verdade o que é necessário para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral como também para instaurar uma mentalidade consumista, é um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos (FRIGOTTO, 2001).

A classe trabalhadora agrega um conhecimento para (quem o conseguir) o ingresso no mercado de trabalho, fragmentado, próprio do positivismo. Nesta perspectiva, entende-se que a desqualificação é uma qualificação na ótica do capital e a qualificação é uma

desqualificação para a classe trabalhadora. Sendo assim, a produtividade da escola em nível superior é produtiva para o capital e, contraditoriamente, é improdutiva sob o viés da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001). De acordo com o autor, a escola é funcional pelo que nega e subtrai. Na ótica da classe trabalhadora, a qualificação formal é na verdade a desqualificação real.

Embora em geral ainda seja uma utopia é visível a contradição à ideologia teórica do capital (não-crítica) de educadores comprometidos com a emancipação humana. Esta é, sem sombra de dúvidas, uma luta árdua e desafiadora que demanda "(...) organização, disciplina, qualificação técnica e direção política, e necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados" (FRIGOTTO, 2001, p. 185).

Na história da educação brasileira, segundo o autor, nota-se que os trabalhadores tiveram a 'não-escola', a escola desqualificada, a escola que despreza seu saber acumulado. Neste sentido, a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado pela classe trabalhadora aponta o caráter contraditório no espaço escolar, neste caso, no ensino superior. Até porque este saber não é por natureza propriedade da burguesia.

Como já problematizado, a ótica neoliberal de educar e treinar a força de trabalho para uma possível melhoria da economia, distribuição de renda e a qualificação dos empregos ancorada na ideologia de que quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho, fez com que uma demanda significativa da população procurasse no ensino superior a capacitação para o trabalho complexo como meio para melhorar sua condição de vida.

Importante enfatizar, segundo Saviani (1985) que a educação básica pública se articula com o ensino superior privado e, em contrapartida, o ensino básico privado se articula com o ensino superior público. Isto quer dizer que os membros da elite são preparados em caras escolas particulares para conquistarem as poucas e disputadas vagas das universidades públicas. Entretanto, aqueles que não integram as elites econômicas e/ou cultural, frequentam a educação básica pública. Na maioria dos casos, os que "teimarem em seguir estudos" em nível superior terão que ingressar em IES privadas "(...) que operam em condições mais precárias,

oferecendo, em consequência, um ensino de qualidade inferior” (SAVIANI, 1985, p. 14). Importante complementar a partir deste autor que “(...) num tipo de sociedade como a nossa, o padrão de qualidade é definido pela elite, portanto, pela minoria” (p. 14).

De acordo com Neves e Pronko (2008), os organismos internacionais associam elitismo às universidades o que faz com que condenem o modelo universitário. Não se pode ignorar esta afirmação dos intelectuais orgânicos da burguesia mundial. Contudo, ao invés de os mesmos defenderem a ampliação do ensino superior público para que a população em geral tivesse acesso, a estratégia usada foi de diversificar as instituições de ensino superior - sistema de educação terciária (BARRETO, LEHER, 2008) – regulada por mecanismos de controle e avaliação estatal. Esta foi a solução que o capital encontrou para que as camadas populares mais amplas tivessem acesso a este nível de ensino.

O sistema de educação terciária permite (...) que parcela da classe operária ‘chegue ao paraíso’, desde que entre pela porta dos fundos. A entrada principal (...) continua restrita àqueles que, em número reduzido, majoritariamente, concordem em atuar como prepostos das classes dominantes na organização da nova cultura (NEVES;PRONKO, 2008, p. 130-131).

Torna-se evidente que a função assumida pelo Estado é de um “(...) Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno” (SILVA JR, 2002, p. 62).

Segundo Pereira (*apud* SILVA JR, 2002), o Estado gestor deveria se assemelhar ao setor privado. Ou seja, ter maior flexibilidade na administração direta, com o auxílio das denominadas organizações sociais, congêneres das organizações não-governamentais, no âmbito do Estado. Estas entidades administrativas de serviços públicos seriam “entidades públicas não-estatais” ou “fundações públicas de direito privado”.

Este cenário provoca uma inversão de funções que a educação superior enfrenta a partir desta configuração do sistema capitalista. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão propostos

**na Reforma Universitária de 1968 sofre reformulações no *modus operandi* nas instituições. De acordo com Neves e Fernandes (2002, p. 31)**

(...) somente as universidades continuariam a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo, enquanto todas as demais se dedicariam exclusivamente ao ensino, ou seja, à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo.

***A universidade da produção cede lugar à universidade do consumo (SAVIANI, 1985).***

A produção de conhecimento – consubstancial à ideia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações de um processo de assessoria ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que esta instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade. Este processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição universitária, quando referida à sociedade, a empresas prestadoras de serviços, e quando referidas ao mercado, a uma instituição legitimadora da nova cultura política caracterizada pela adaptação, pela instrumentalidade (SILVA JR, 2002, p. 68).

**Os países centrais não desejam ter o Brasil como produtor de ciência e tecnologia. Desejam tê-lo apenas como mero consumidor. Logicamente não é do interesse destes países que a universidade brasileira invista na pesquisa e nem que o governo destine recursos públicos para a mesma (BOGONI, 2002). Segundo Sobrinho (2000, p. 63), as recomendações do BM são claras ao afirmarem que “a pesquisa é coisa para os países ricos, que já teriam os recursos materiais e humanos instalados para desenvolvê-la. Aos países pobres**



cumpriria a tarefa de ampliar mais qualificadamente a massa de consumidores”.

Com o intuito de adequar a universidade ao mercado nos anos 1990, a universidade passou a ter caráter operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, pensada para ser flexível, esta universidade está virada para dentro de si mesma. É visível o aumento de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados [BIANCHETTI; MACHADO, 2002], a avaliação pela quantidade de publicações, congressos, multiplicação de comissões e relatórios, etc. (CHAUÍ, 1999). Segundo a autora, nesta universidade ocorre a desvalorização da docência. A formação cedeu espaço para o treinamento e adestramento. Neste caso, é instigante perguntar: O que é a pesquisa numa universidade operacional sob a ideologia pós-moderna?

Para a ideologia pós-moderna, a razão, a verdade e a história são mitos. Em tempos também de “recuo da teoria” [MORAES, 2003], a pesquisa nesta universidade só pode ser entendida como posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Pesquisa não é o conhecimento de alguma coisa. Neste local não há tempo para a reflexão, crítica, exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. A pesquisa se reduz à delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle em que só pode ser avaliada em termos de custo-benefício, regulada pela lógica da produtividade, que avalia o tempo, o custo e o quanto foi produzido (CHAUÍ, 1999).

De acordo com a autora, esta universidade não cria e não forma pensamento. Ela destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo e ainda, reduz a nada a pretensão de transformação histórica como ação de homens e mulheres em condições materialmente determinadas.

Se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a

interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional (CHAUÍ, 1999, p. 222).

Também não se pode deixar de considerar, que em nível nacional a Universidade pública é responsável por quase 90% da pesquisa e pela formação de novos pesquisadores (SOBRINHO, 1999). De acordo com Sobrinho (1999), não há indícios de que as instituições privadas, mercantilistas, queiram desenvolver a pesquisa e o investimento em laboratórios e na qualificação do pessoal. Quando o fazem é na perspectiva de marketing e nos limites da exigência burocrática.

Neste sentido, a formação para o trabalho complexo é na verdade uma formação menos complexa. A tão sonhada qualificação por parte da classe trabalhadora se torna numa desqualificação. A diplomação em nível superior não é garantia de qualificação. A educação em nível superior se reduz ao ensino e/ou treinamento/adestramento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos afirmar que a expansão do ensino superior no Brasil, na década de 1990, se articula dialeticamente com a sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista e com a função que o Estado assume neste período.

Historicamente, a privatização da educação no Brasil é uma política de Estado e que os governos deste período a aprofundaram. Neste contexto, o Estado brasileiro, sob os ditames dos intelectuais orgânicos do capital, os organismos multilaterais, incorpora a ideologia neoliberal. Estes organismos que representam o grande capital mundial delineiam as políticas para os países em desenvolvimento, como forma de inserção à nova organização social capitalista. Neste sentido, o Estado amplia sua atuação para as lógicas do capital e, contraditoriamente, minimiza-se para as demandas sociais da classe trabalhadora.

No que concerne à problemática investigada, constatamos que o Estado atende à demanda que existe por ensino superior, pelas vagas privadas. Percebe-se que, a contradição não se dá

pela ausência do Estado na promoção da educação pública em nível superior e, sim, pela sua presença no atendimento das demandas do capital na medida em que, assumindo característica gestora, legislou e financiou a educação superior às necessidades do privado.

A pesquisa evidenciou que o ensino superior que se expande na lógica do mercado é fruto do “mercado do conhecimento” aplicado à formação do trabalho complexo para atender à lógica do “conhecimento para o mercado”.

A diplomação em nível superior abarca a ideologia da qualificação para o trabalho complexo. No entanto, a qualificação vem se tornando numa desqualificação, uma vez que o trabalhador precisa de uma qualificação mínima para o mercado de trabalho. De acordo com Frigotto (2001), o que é necessário para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral e para instaurar uma mentalidade consumista é um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos.

Na investigação, constatamos que a função do Estado caracterizou-se como Estado mínimo, o que significa afirmar que não atendeu somente à lógica do capital. Houve, também, a oferta de ensino superior público que, embora também inserido nos limites da sociedade de classes, nas lógicas do capital, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento da pesquisa em sentido universitário.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que numa leitura dialética da realidade admite-se que o Estado não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa, contudo a hegemonia do capital fez com que se efetivasse a relação entre trabalho simples e trabalho complexo, no sentido de explicitar a qualificação formal e a desqualificação real da classe trabalhadora sob a égide do discurso do “desenvolvimento sustentável” e da empregabilidade.

O termo empregabilidade tem sido utilizado como um viés ideológico, procurando responsabilizar o próprio trabalhador pela inserção ou não no mercado de trabalho e superação da pobreza. Tal raciocínio decorre da propalada sociedade do conhecimento e/ou da informação na qual a conquista de vagas no mercado de trabalho e a própria equalização social seriam decorrentes do acesso

ao conhecimento, uma vez que, nesta perspectiva, a diferença das classes sociais é vista não em relação ao capital e, sim, em relação ao conhecimento. Entretanto tal ideologia tem servido à burguesia dos serviços educacionais para atrair consumidores de conhecimento como mercadoria, ou seja, clientes consumidores de diplomas universitários desprovidos de tal potencialidade.

Sendo assim, os homens de negócio educacionais encontraram neste período uma demanda sedenta para o acesso ao ensino superior, movida pela crença de que a conquista do diploma universitário traria, além de status e distinção (função que a escola voltada às elites exerceu historicamente ao país), oportunidades de ascensão social por meio da conquista de vagas no mercado de trabalho em funções anteriormente reservadas à elite, como trabalho intelectual, profissionais liberais, postos de gerência e administração de empresas.

A princípio, podemos enfatizar que houve expansão (privatização) de uma educação em nível superior voltada para as demandas do capital de certificar mão-de-obra apta a realizar tarefas no mercado de trabalho, em vista do desenvolvimento econômico. Neste sentido, em última instância houve expansão, mas, na verdade, também houve retração, pois, embora haja contradições, a educação superior no Brasil no período investigado esteve longe de expandir a formação de cidadãos capazes de pensar, de estudar, de criar e de controlar quem dirige.

## **BRAZILIAN EDUCATION ON THE 90's – THE CASE OF EXPANSION AND PRIVATIZATION OF THE UNIVERSITIES**

### **ABSTRACT**

This paper analyzes the expansion and privatization of Higher Education in Brazil, focusing on the context of the 90's, according to data collected and published in other researches, such as: Turmena (2009) e Dalarosa, Sbtíl e Turmena (2010). Following this perspective, this paper aims at discussing the relation between simple and complex labor and the role of the State facing the logic of social organization of labor and the acceptance of this logic by educational policies towards Higher Education.

Key words: higher education; expansion; privatization; world of labor.

## RESUMEN

Este texto analisa expansão y privatización de la enseñanza superior en Brasil teniendo como foco el contexto de la década de 1990, conforme datos colectados y publicados en otros trabajos: Turmena (2009) y Dalarosa, Subtil y Turmena (2010). En esta perspectiva discutimos la relación entre trabajo simple y trabajo complejo y El papel do Estado delante de la lógica da organização social del trabajo y su subvención a esa lógica por las políticas educacionles para la enseñanza superior.

**Palabras clave:** enseñanza superior; expansión; privatización; mundo del trabajo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo/SP: Cortez; Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 2003.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Brasileira de Educação*. Campinas/SP, v. 13. n. 39. p. 423- 436, set./dez. 2008.

BIANCHETI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOGONI, R. T. H. *Universidade e Estado: os estratégicos limites da pesquisa*. Caçador/SC: Gráfica Valkart, 2002.

BOITO JR. A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Estabelece o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de

## O projeto de expansão... - Leandro Turmena e Maria José Subtil

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 211-222.

DALAROSA, A. A.; SUBTIL, M. J.; TURMENA, L. Ensino superior e política educacional: a expansão do ensino superior no sudoeste do Estado do Paraná na década de 1990. In: *Revista Histedbr online*. Campinas/SP, n. 37, p. 45-58, mar. 2010

DAVIES, N. Mecanismos de financiamento: A privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p.151-176.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, K. R. de S. Organismos Internacionais: O capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 41-63.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 17 ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1, v. 1 e 2.

MORAES, M. C. M. de Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-169.

NASCIMENTO, A. do; SILVA, A. F. da; ALGEBAIL, M. E. B. Estado, Mercado e Trabalho: Neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 85-104.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro/RJ: EPSJV, 2008.

NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo/SP: Xamã, 2002.

## O projeto de expansão... - Leandro Turmena e Maria José Subtil

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. *In: NEVES, L. M. W. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.* São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 21-40

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior.* Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional.* 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA Jr. J. R. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.* São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, A. F. da. Conselho Nacional de Educação: De aparelho de Estado a agência de empresariamento do ensino superior. *In: NEVES, L. M. W. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.* São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 117-136.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização do ensino superior. *In: TRINDADE, H. (Org.) Universidade em ruínas: na república dos professores.* Petrópolis/RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999. p. 61- 72.

TURMENA, L. *O público, o privado e o Estado sob a lógica do capital: a expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná.* 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2009.

**Recebido em: fevereiro de 2012**

**Publicado em: março de 2012**