

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RETALHOS E O GRANDE PACTO PELA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO

Carlos Roberto Cardoso Ferreira¹

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4477-4318>

Oscar João Abdounur²

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2800-0008>

RESUMO

O presente ensaio teórico pretende trazer uma discussão sobre os principais aspectos da manutenção e expansão da educação superior no Brasil. Dessa forma, dividimos nosso estudo em dois segmentos, além da introdução e considerações finais: (i) a expansão da educação superior e a parceria público-privada, na qual tratamos da reforma educacional pós Constituição de 1988, a renúncia fiscal para a manutenção das instituições privadas que deu origem ao Programa Universidade Para Todos e o mecanismo de financeirização da educação superior; (ii) a expansão das instituições federais de educação superior e novos modelos de formação, apontando os objetivos e princípios do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, investimentos feitos no período de expansão e a criação de novos modelos de curso ligados a novas formas de organização do trabalho. Por fim, consideramos o histórico de suplantação de políticas de educação superior e o ensino como integrante do pacto de mundialização do capital em uma discussão que ainda está aquém de oferecer quaisquer soluções para a estruturação de políticas públicas educacionais ou direcionar os caminhos para as parceria público-privadas em educação, porém, com a intenção de estabelecer o pano de fundo e acender as luzes para que tais caminhos e direções sejam pensados e posteriormente construídos.

Palavras-chave: Expansão do ensino superior. Público e privado na educação. Políticas públicas em educação.

FRAGMENTED HIGHER EDUCATION AND THE BIG DEAL FOR MERCANTILIZATION OF BRAZILIAN TEACHING

ABSTRACT

This theoretical essay intends to bring a discussion about the main aspects of the maintenance and expansion of higher education in Brazil. Thus, we divided our study into two parts, besides the introduction and final considerations: (i) the expansion of higher education and the public-private partnership, in which we address the post-1988 educational reform, the tax waiver for maintaining private institutions that gave rise to the Programa Universidade Para Todos (Prouni) and the financialization mechanism of higher education; (ii) the expansion of federal higher education institutions and new training models, pointing out the objectives and principles of the Programa de

¹ Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas e Mestre em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: ferreiracrc@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), Mestre em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), Graduação em Engenharia Eletrônica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Professor associado do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: abdounur@ime.usp.br.

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), investments made during the expansion period and the creation of new course models linked to new forms of work organization. Finally, we consider the history of superseding higher education policies and teaching as part of the globalization pact of capital in a discussion that still falls short of offering any solutions for structuring educational public policies or directing the paths towards public-private partnerships in education, however, with the intention of establishing the background and turning on the lights so that such paths and directions can be designed and then built.

Keywords: Access to education. Private school aid. Politics of education.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRAGMENTADA Y EL GRAN NEGOCIO PARA LA MERCANTILIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA BRASILEÑA.

RESUMEN

Este ensayo teórico pretende traer una discusión sobre los principales aspectos del mantenimiento y la expansión de la educación superior en Brasil. Por lo tanto, dividimos nuestro estudio en dos partes, además de la introducción y las consideraciones finales: (i) la expansión de la educación superior y la asociación público-privada, en la que abordamos la reforma educativa después de la Constitución de 1988, la exención de impuestos para el mantenimiento de instituciones privadas que dieron origen al Programa de la Universidad para Todos y al mecanismo de financiarización de la educación superior; (ii) la expansión de las instituciones federales de educación superior y nuevos modelos de capacitación, señalando los objetivos y principios del Programa de Apoyo a los Planes de Expansión y Reestructuración de las Universidades Federales, las inversiones realizadas en el período de expansión y la creación de nuevos modelos de cursos vinculado a nuevas formas de organización del trabajo. Finalmente, consideramos la historia de suplantar las políticas de educación superior y la enseñanza como parte del pacto de globalización de capitalización en una discusión que aún no ofrece soluciones para estructurar políticas educativas públicas o dirigir los caminos hacia las alianzas público-privado en la educación, sin embargo, con la intención de establecer el fondo y encender las luces para que tales caminos y direcciones se piensen y luego se construyan.

Palabras clave: Democratización de la educación. Asociación público-privada. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio teórico tem por objetivo trazer uma discussão sobre os principais aspectos a respeito da manutenção e da expansão da Educação Superior no Brasil. Com essa premissa, intenta-se discutir o processo de expansão da Educação Superior e a relação público-privada, destacando-se (i) a reforma educacional pós-Constituição de 1988, (ii) a renúncia fiscal para a manutenção das instituições privadas e (iii) o mecanismo de financeirização da Educação Superior.

Pretende-se, ainda, abordar a criação de novos modelos de cursos ligados a novas formas de organização do trabalho, o histórico de suplantação de políticas de Educação Superior e o ensino como integrante do pacto de mundialização do capital. Serão apontados, a seguir, os caminhos traçados pela Educação Superior, alinhando-os às mudanças políticas em seus vieses ideológicos, a contar do início do século XIX até o início do século XXI.

O Ensino Superior no Brasil foi marcado por cinco datas-chave, quais sejam: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985; sendo que, em seu primeiro período (1808-1898), buscava formar

quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e descoberta de novas riquezas (SAMPAIO, 1991).

Há, portanto, no país, desde sua constituição, uma organização geográfica pseudocomercial, que direcionou para a criação de cadeiras de Ensino Superior, seguidas de faculdades e de instituições, voltados, principalmente, para áreas de interesse de desenvolvimento econômico. O processo de industrialização criou polos comerciais e econômicos que, com o tempo, foram integrados por malhas viárias e ferroviárias (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

A expansão da área da saúde e do comércio exterior e a necessidade de formação de operadores de máquinas fomentaram, também, a criação de novos cursos, principalmente relacionado à formação de professores. Nesse ínterim, já no fim do século XIX, houve uma abertura para a criação de instituições de ensino privadas no país, juntamente com um aumento do número de alunos. Todo o processo de industrialização criou novas polarizações no país, com o acesso à energia elétrica e com o uso do rádio, que permitia, à população analfabeta, algum acesso à informação, e com a concentração do desenvolvimento no estado de São Paulo e na região Sul, houve uma migração de parte da população dos estados do Nordeste para essas regiões (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

A criação de uma universidade, que permitiria ao Estado um maior controle da educação, não se deu até o início do século XX, visto que muitos eram favoráveis à reforma da Educação Básica e à manutenção do Ensino Superior da forma como foi estabelecido, principalmente por influências positivistas, que buscavam evitar que as carreiras do Ensino Superior assumissem características das profissões liberais (SAMPAIO, 1991).

A constituição da República passou a descentralizar o ensino e desencadeou a criação de instituições privadas, diversificando o sistema educacional nacional e fortalecendo a criação de sistemas educacionais estaduais, como o paulista, fortemente descentralizado. A pesquisa influenciou, também, a questão da universidade nessa época, pautada por uma reestruturação do projeto de educação básica nacional, Escola Nova, que culminaria no Ensino Superior. O novo projeto de universidade deveria integrar um sistema único e de direção autônoma, mas sem perder seu caráter de universalidade e que, ao mesmo tempo, propusesse mecanismos que limitassem o poder do Estado. Apesar da criação da universidade no Brasil ser mais um processo de sobreposição do Ensino Superior existente do que de substituição, esse processo promoveu uma democratização, ainda que relativa do Ensino Superior, ampliando seu acesso e permitindo um vínculo entre os diferentes níveis do ensino público (SAMPAIO, 1991). Contudo, apesar da urgência desse processo, as mudanças não foram suficientes.

Em 30 anos (1930-1960), a população do país havia quase triplicado e o desequilíbrio econômico acentuava-se com a implantação da indústria automobilística e da criação de Brasília (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

A década de 1960 trouxe o início das mudanças políticas e educacionais no país, juntamente com o golpe organizado pelos militares e com a instauração de um estado de ditadura, em 1964. Com a perseguição dos chamados "esquerdistas" ou "comunistas", muitos pesquisadores sofreram repressão, bem como organizações sociais e universitárias, além da suspensão de direitos políticos, demissão de servidores públicos ou aposentadoria compulsória. A sociedade foi silenciada e doutrinação, sem perspectivas sociais e em estado de pobreza que, apesar do chamado "milagre econômico", era reflexo de um endividamento externo crescente (MOTOYAMA, 2004).

A universidade via-se sob o sistema de cátedra, compartimentalizada e elitista. Um novo modelo de universidade foi proposto, defendendo-se a criação de departamentos, além da popularização e de carreira determinada pela titulação acadêmica, não mais pelo estabelecimento de cátedras. Houve uma ampliação de vagas no Ensino Superior. Apesar disso, houve a destruição e a desmoralização dos setores das universidades, causados pela ditadura militar (SAMPAIO, 1991). Apesar de ter pontos fracos, o sistema de cátedras permitia uma maior autonomia ao catedrático; sendo perceptível que, com o fim do sistema, a segregação de áreas garantiria um controle maior sobre o Ensino Superior.

Na década de 1960, houve uma nova explosão de matrículas universitárias e uma expansão exponencial de instituições privadas de ensino. Contudo, a contratação de professores para o Ensino Superior não acompanhou a expansão das matrículas, chegando a uma relação de 11,83 alunos por professor. O país passou por um processo de revolução técnico-científica nas décadas seguintes, que exigiu uma demanda de novas qualificações profissionais (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

Contudo, apenas parte da demanda universitária foi atendida pelo setor público, a maior parte ficou a cargo do setor privado, que responde pela maioria das matrículas existentes nos cursos superiores. Ainda, a promoção da Educação Superior gerou profundas diferenças regionais de ensino e de demanda por vagas nos setores público e privado (SAMPAIO, 1991). Em outras palavras, o difícil acesso à educação superior pública tornou-se abismal.

Para Krasilchik (1987), os movimentos estudantis da época reivindicavam um maior número de vagas no Ensino Superior, que foi conveniente para que a reforma universitária de 1968 provocasse uma grande expansão do Ensino Superior de caráter privado, proliferando cursos de formação de professores de forma indisciplinada e grande quantidade de profissionais mal preparados.

Apesar da demasiada abertura de cursos de formação de professores, categoria historicamente precária no país, é preciso atentar que a normatização desses cursos é questionável para além da Reforma Universitária de 1968 e que o interesse liberal-econômico é nítido quando notamos essa ausência de regulação, principalmente no período de governo tomado por militares, para quem a educação moral e cívica era legislada sob o exercício da violência.

Após o período governado pelos militares, o país entrou em um processo de redemocratização, marcado pela Constituição de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e por um processo de implementação do projeto neoliberal que, conforme Pereira (2001), caracterizou-se pela redução do aparelho do Estado, descentralização disfarçada de autonomia das instituições, e controle do desempenho dessas instituições por meio de indicadores, responsabilizando seus gestores.

Para Brzezinski (2010), a LDB apresenta um caráter mínimo, sendo mais uma “lei do executivo”, já que seus desdobramentos exigiram múltiplas medidas provisórias, leis, decretos, resoluções, pareceres e outros. A lei instituiu que a formação básica deveria considerar o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das compreensões política, tecnológica e artística e dos valores da sociedade, enquanto o Ensino Médio deveria funcionar consolidando os conhecimentos e preparando para o trabalho, para a cidadania e para a aprendizagem contínua (KRASILCHIK, 2000).

Sob a égide do mercado, a globalização promove uma transformação no território brasileiro, marcado pela ciência associada à técnica e pela informação, apresentando-se como um complexo de variáveis que comanda o desenvolvimento do país. A relação contextual da construção da sociedade e de seu movimento espacial com a movimentação do próprio ensino, intrínseco a essa sociedade; o aumento na divisão do trabalho concomitantemente à necessidade de conectar todos os pontos dinâmicos do território nacional, que levam a uma expansão e a uma especialização do Ensino Superior brasileiro (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

Para Martins (2000), o Ensino Superior, nos anos 1990, estaria estagnado, considerando que as matrículas aumentaram em parte pela expansão acelerada do Ensino Médio e por pressão de indivíduos adultos já empregados que procuravam por melhorar suas carreiras por meio de um título acadêmico e que, apesar da expansão em décadas anteriores, há uma necessidade muito grande de universalidade do ensino superior, já que este ainda permanece com fortes traços elitistas.

Ainda segundo Martins (2000), apesar de um aumento no montante de vagas para cursos de graduação, não há uma qualidade efetiva na formação dos estudantes. Utilizam-se estratégias para alinhar o tripé educacional (ensino, pesquisa e extensão), principalmente por parte das universidades privadas, que se veem obrigadas a adotar

esse modelo em busca de autonomia. Portanto, é necessário melhorar a qualidade de ensino, pensando-se em um modelo educacional que considere a diferenciação institucional, sendo um dos desafios centrais do ensino superior brasileiro formular uma política não direcionada apenas para uma das partes do sistema.

Martins (2000) defende uma expansão da Educação Superior, que aconteceu, timidamente, nos anos de 1990, considerando a expansão de universidades, centros universitários e institutos isolados públicos e privados. Defende, ainda, medidas que permitam redução das desigualdades regionais, visto que as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam maior número de Instituições de Ensino Superior, e ampla qualificação para professores desse nível, buscando a melhoria no ensino privado, já que algumas instituições apresentam docentes carentes de titulações. Por fim, melhor desenvolvimento da pós-graduação, que fica concentrada quase que integralmente nas instituições públicas de ensino superior.

A seguir trataremos dois pontos importantes de nossa discussão: a expansão da educação superior no Brasil, com foco na parceria público-privada e o processo de financeirização da Educação Superior e a reestruturação das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) e novos modelos de cursos.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA

A expansão da Educação Superior no Brasil teve seu início nos anos de 1960, embora tenha sido pequena mediante o que foi proposto pelo Plano Nacional da Educação (PNE), que tem como meta atingir 50% da taxa bruta de escolarização no final desta década (AMARAL, 2016). Nesse sentido, Sguissardi (2014) reitera a política de expansão da Educação Superior (2002-2012) como um dos passos da mundialização do neoliberalismo, que teve início a partir da adesão ideológica e política ao Consenso de Washington e, apesar da não-assinatura do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços, foi impossível não dar passos nesse sentido, uma vez que o Brasil está diretamente influenciado por políticas externas.

A reforma do Estado envolveria novas formas de organização do trabalho e de gestão, trazendo consequências nos graus e formas de expansão da educação superior, incluindo novos modelos de formação. Dentre as novas formas de trabalho, destacadas por meio do princípio de Acumulação Flexível de capital (VIÇOTI, 2010; RAMOS, 2011), há a necessidade de que o trabalhador exerça várias funções e esteja preparado para adaptar-se em uma realidade instável. Em outras palavras, é o que a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) define como Aprender a Aprender.

Para Sguissardi (2014), a política de expansão da Educação Superior causa uma tendência de certificação em massa na graduação e em pós-graduações *lato sensu*, o que implica em empregos e em carreiras precárias e salários menores e na criação de algumas carreiras em poucas instituições, especialmente públicas, em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* de alta qualidade, responsáveis por carreiras mais estáveis e salários maiores.

Indo ao encontro do que sugere Amaral (2016), o desafio da Educação Superior, no Brasil, agrava-se quando trazemos questões pontuais, as quais serão discutidas a seguir.

- A alta taxa de matrículas em instituições privadas, principalmente em instituições que não desenvolvem, concomitantemente, ensino, pesquisa e extensão; tripé este que configura o modelo universitário atual;
- Ao contratarem professores temporários, as instituições não exigem titulação de doutor, havendo uma prática de demissão ou de encerramento de contrato em épocas de avaliações externas para a contratação de docentes doutores. Após esse período, professores com titulações mais baixas são contratados, pois gera uma economia de gastos com a contratação docentes;
- A qualidade da educação pode, também, estar relacionada com a contratação temporária de professores, que, ao receberem por hora trabalhada, são contratados apenas para lecionar, sem participar do desenvolvimento de ações de pesquisa e de extensão universitária, de colegiados da instituição, como conselhos de curso e programas de acompanhamento discente, isso quando a instituição desenvolve tais programas. Esse tipo de comportamento cria uma baixa relação aluno/professor, que é prejudicada ainda mais quando consideradas as relações de número de alunos por professor em sala de aula;
- Alta taxa de evasão, principalmente nos cursos de licenciatura, que pode acontecer por vários fatores, como de escolha, desempenho, econômicos e sociais (VITELLI, 2014). A não-identificação com a área ou com o curso, não aprovação dos familiares ou a falta de ajuda financeira, a baixa taxa de matrícula, que estimula o fechamento do curso mesmo depois de seu início, as reprovações e a ausência de programas de permanência estudantil podem aumentar o risco de evasão;
- A mercantilização da Educação Superior e a pressão gerada pela mundialização do capital, como a necessidade de internacionalização de atividades universitárias, que gera uma diferença entre universidades onde o investimento é maior e universidades com menor investimento (como é o caso das estaduais paulistas e de algumas universidades federais).

Para Chaves e Amaral (2014), as políticas de contenção de recursos que vieram após a Constituição de 1988 comprometeram a qualidade da formação de profissionais para o país e a produção de conhecimentos e, por meio de arestas intencionalmente postas na Constituição, o princípio da universalização progressiva da educação passa a ser o de acesso aos níveis superiores, conforme a capacidade dos indivíduos.

Isso deixa claro o caráter elitista da Educação Superior no Brasil, conforme mostram os autores, ao apresentarem uma das menores taxas de acesso em

comparação com outros países. Junto com isso, as políticas de agências de desenvolvimento internacionais orientam para o requerimento de recursos privados no financiamento da educação superior. O percentual de matrículas em instituições privadas chegou aos 73,7%.

Ainda, conforme a implantação de políticas orientadas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, houve uma competitividade maior entre instituições, gerenciamento educacional espelhados nas empresas privadas, proliferação de fundações, que complementariam o financiamento da educação pública, juntamente com o fundo público (CHAVES; AMARAL, 2014).

A educação superior brasileira sofreu muitas mudanças a partir da aprovação da LDB, Lei 9.394/1996, (BRASIL, 1996) e podemos considerar que nesse período as políticas governamentais, em geral, acabaram seguindo os caminhos presentes nessas "orientações": diversificação das instituições, expansão do setor privado, redução dos recursos públicos que se dirigiram às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ampliação do crédito educativo, incentivo a que as instituições públicas se dirigissem ao mercado em busca de recursos financeiros por meio da criação de fundações de apoio, implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) nas IFES, criação do Programa Universidade para Todos (Prouni); implementação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), etc. (CHAVES; AMARAL, 2014, p. 46).

Para Sguissardi (2014), as propostas "ultraliberalizantes" incluem a adoção de um novo modelo universitário que apresente grande diversidade institucional e que constitua um número limitado de universidades de pesquisa, ao passo que as demais se voltariam apenas para o ensino. Além disso, as propostas defendem que a autonomia de gestão financeira das Ifes deve envolver a busca por recursos para sua própria manutenção junto a órgãos oficiais ou ao mercado.

Percebeu-se uma diminuição de manutenção das Ifes em relação ao PIB, ao Fundo Público Federal e aos impostos federais, além de um processo de expansão da educação superior mancomunada com instituições privadas: mais de mil instituições passaram a ter fins lucrativos de 1997 a 2002, enquanto nenhuma instituição pública foi criada no mesmo período (SGUISSARDI, 2014).

Portanto, seria ingênuo pensar que todo o processo de manutenção do *status quo* no qual se constituiu a elite intelectual do país foi abalado por conta da ampliação de vagas em cursos superiores. De fato, o que houve foi um deslocamento do contingente da população que ensinava se profissionalizar, que também tinha um

preço. Em analogia clara, isso significa algo parecido com o que lembra o filósofo Rousseau: que comam brioches³.

Carvalho (2011) afirma que o benefício da renúncia fiscal promoveu o crescimento e garantiu a continuidade das atividades de estabelecimentos de educação superior em períodos de crise econômica ou de queda de demanda, já que tais estabelecimentos usufruíram de imunidade fiscal. As instituições privadas podem ser divididas em lucrativas e não lucrativas. Para se enquadrar como não lucrativa e ter acesso aos recursos públicos, o estabelecimento deveria preencher muitos requisitos, caso contrário, passariam a recolher tributos, conforme as instituições com fins lucrativos, denominadas particulares em sentido estrito. Desse modo, as IES não-lucrativas e não-filantrópicas usufruem de imunidade de impostos, enquanto as filantrópicas, além da imunidade, beneficiam-se da isenção de contribuições sociais, em contrapartida, são obrigadas a destinar 20% de sua receita à gratuidade.

Logo, as instituições com fins lucrativos passaram a alegar instabilidade financeira, evasão e desistência do alunado, uma vez que deveriam recolher impostos, levando o governo federal à criação de um programa que beneficiasse tais instituições, por meio da isenção de impostos e de contribuições federais. Em troca de bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes pertencentes a famílias de baixa renda e em situações de políticas afirmativas (CARVALHO, 2011).

De modo geral, o Programa Universidade para Todos (Prouni) cumpriu seu duplo papel, sustentando financeiramente os estabelecimentos particulares em sentido estrito, que obtiveram um lucro em torno de 7,37%, embora as instituições não-lucrativas tenham sido pouco beneficiadas, com rentabilidade de 2,11% e as filantrópicas de 0,19%. Simultaneamente, o programa permitiu o acesso às camadas mais pobres e a oferta de bolsas a estudantes em situação de vulnerabilidade social, com políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil (CARVALHO, 2011).

Carvalho (2011) prevê ainda uma desaceleração no crescimento das IES particulares, principalmente não lucrativas, enquanto os estabelecimentos com fins lucrativos continuam expandindo e se adequando às demandas de mercado. Apesar do benefício gerado pelo Prouni, a renúncia fiscal usufruída pelas IES particulares reduz o fundo público destinado à educação federal.

Para Sguissardi (2014), houve uma facilitação para empresas e para fundos de investimentos nacionais e transnacionais por meio da redução do fundo público com instituições públicas e o incentivo à criação de empresas ou implementação de filiais e

³ Rousseau traz em sua biografia, *Confessions* (Oxford University Press, 2000, p. 262) a frase "*Enfin je me rappelai le pis-aller d'une grande princesse à qui l'on disait que les paysans n'avaient pas de pain, et qui répondit : Qu'ils mangent de la brioche*". Em tradução livre: Por fim, lembrei-me do último recurso de uma grande princesa a quem foi dito que os camponeses não tinham pão, e que respondeu: Que comam brioche.

franquias, beneficiadas pelas renúncias fiscais, fundo de bolsas e de empréstimos estabilidade e lucro, transformando a educação nacional em uma mercadoria. A educação passa de um direito social para um serviço, contando com a transnacionalização da oferta de gestão educacional e da criação de empresas de consultoria, além do investimento externo de capital.

A Educação Superior torna-se, então, um serviço das empresas de capital aberto, que conta com serviços terceirizados e currículos orientados para o mercado. Tais empresas não oferecem mais um ensino de qualidade, senão serviços de *know how* e de pesquisa e de desenvolvimento. O capital produtivo (produtor de mais-valia), passa a integrar a mundialização do capital, fazendo com que o valor da educação, anteriormente considerado o ensino nas instituições particulares, torne-se o capital financeiro, isto é, a soma do capital bancário com o capital produtivo (SGUISSARDI, 2014).

Em outras palavras, o brioche (a formação em uma instituição de educação superior privada) apresenta um valor simbólico, de manutenção do sistema de ensino, pois o que realmente tem valor para os grandes mercenários do mercado educacional é o capital financeiro, mas que precisa de uma clientela (seus estudantes, a maioria de baixa-renda) para continuar funcionando.

A expansão das ifes e a flexibilização dos modelos de formação

O processo de expansão de vagas para o ensino superior e, conseqüentemente, para os cursos de licenciatura e a demanda por educação básica em todos os níveis serviram de base para o lançamento do Programa de Expansão de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2006 (SOUSA; COIMBRA, 2015).

Em suas diretrizes gerais, o programa propõe que as instituições de Ensino Superior devem exercer autonomia institucional para propor novos cursos, flexibilidade curricular e caminhos de formação que considerem a realidade local (BRASIL, 2007). Ainda, o Reuni busca promover a democratização do Ensino Superior com políticas de inclusão e de permanência estudantil, além da abertura de cursos e ampliação de vagas no período noturno. Apesar de certa resistência por parte de acadêmicos e de algumas instituições, com alegações de que o programa desconfiguraria o modelo de universidade e diminuiria sua qualidade, o Reuni foi implantado em todas as Universidades Federais (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015).

Mancebo, Vale e Martins (2015) apontam que, apesar do viés bem-intencionado do Reuni, a expansão dos cursos agravam duas situações, a saber: (i) o excesso de trabalho docente, uma vez que a ampliação de vagas não implicou diretamente na

implicação de novas contratações que suprissem a necessidade dos cursos, e (ii) a intensificação da certificação em larga escala, por meio da flexibilização e o sistema de ciclos, além da educação a distância oferecida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ainda, concorda-se com a afirmação de Paula (2017) de que a expansão da Educação Superior brasileira promovida pelo Reuni não significa, necessariamente uma inclusão das camadas populares historicamente excluídas e que existe uma necessidade de reestruturação interna das universidades para que se tornem aptas a receberem essas camadas da população.

Chaves e Amaral (2014) apontam que o Reuni representou um aumento nos recursos financeiros injetados em contratação de servidores, serviços básicos como água, energia, vigilância, limpeza, entre outros, e investimentos em infraestrutura, equipamentos e outros materiais no período de 2006 a 2010, no governo Lula, não havendo uma continuidade no início do governo de Dilma Rousseff (entre 2011 e 2012). Contudo, o aumento no governo Lula não foi suficiente para aumentar o acesso da população das Ifes, tampouco contribuiu para reduzir o processo de privatização da educação superior no país.

Articulando-se à expansão de vagas, o projeto de Naomar Monteiro de Almeida Filho, denominada Universidade Nova, que implantou um regime de ciclos em cursos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo, posteriormente, estendida pela Universidade Federal do ABC (UFABC), é um exemplo de projeto de formação interdisciplinar, que serviu, inclusive, para o Ministério da Educação (MEC) implantar o Reuni. Surgem, assim, os cursos de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares (UFBA, 2017).

Esses cursos inovadores têm como principal proposta a flexibilização curricular e, especialmente, a interdisciplinaridade (PINTO; PINTO, 2014), que são previstas nos documentos que normatizam a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para cursos de licenciatura de graduação plena (Parecer CNE/CP n. 009/2001).

A intenção colocada pelas Diretrizes do Reuni, refletidas nas propostas inovadoras, é a de diversificação das modalidades de graduação, articuladas com a pós-graduação e em interface com a educação básica; isto permitiria a diversificação de itinerários formativos (BRASIL, 2007).

A necessidade de subsidiar uma formação sintonizada com a realidade social, articulação entre teoria e prática e autonomia do estudante na condução da sua própria formação apontam para a flexibilização do currículo, que rompe com o enfoque disciplinar hierarquizado e artificial, criando novos espaços de aprendizagem.

Sobretudo, sua intenção é de formar profissionais dóceis para um mercado de trabalho instável e incerto (CABRAL NETO, 2004).

A flexibilização estaria ligada, diretamente, à produtividade, possibilitando ao professor egresso “[...] atuar numa área do conhecimento, por exemplo, Ciências da Natureza e trabalhar com química, física e biologia” (PINTO; PINTO, 2014, p. 11). Ainda, a ideia de flexibilização curricular parte dos princípios da Acumulação Flexível de capital, calcados em pautas neoliberais, como produtividade, controle de resultados, redução de custos, eficiência, autonomia, competitividade e autogerenciamento, por exemplo, que reduz o papel do Estado tanto na promoção quanto na manutenção (VIÇOTI, 2010; RAMOS, 2011).

Percebe-se, logo, no discurso de promoção da flexibilidade curricular, a necessidade de se ampliar a escolaridade da classe trabalhadora, unida a outros fatores supracitados, que falham no que diz respeito à organização e estruturação dos currículos de cursos de graduação, já que a flexibilização invoca da interdisciplinaridade, que ainda tem como pressuposto a disciplinaridade, fazendo com que o currículo se assemelhe aos cursos tradicionais e já consolidados na história da educação superior. Ademais, a mesma interdisciplinaridade reivindicada por esses currículos é tão inflexível que a relação entre teoria e prática, a qual deveria supor a práxis da própria formação, apenas se dará ao longo das trajetórias de trabalho (KUENZER, 2017).

Essa flexibilização das universidades públicas federais é apenas um reflexo do naufrágio econômico estabelecido globalmente. Dentro desse contexto, entende-se que a reestruturação do modelo de educação superior no Brasil é urgente, e o Reuni não teve a força de uma política de Estado para implementar mudanças profundas.

A questão que fica é: uma política de Estado, apenas, seria suficiente para provocar uma reestruturação, principalmente aplicada às universidades públicas, que agregam menos de 20% do alunado brasileiro e, além disso, promover novos modelos de formação em instituições de ensino superior privadas que fazem parte de grandes conglomerados educacionais em pleno processo de financeirização do capital?

CONSIDERAÇÕES

A manutenção da educação pública no Brasil se dá por meio de políticas de sobreposição desde o início da República, quando consideramos que pouco se investiu em formação de professores, tanto para a educação básica quanto para a educação superior. A universidade pública de elite formava quadros para a pesquisa e para a ocupação de cargos no Estado, enquanto isso, o país necessitava de expandir a

escolarização de sua população, dada à necessidade de implementação de modelos industriais e à constituição de força de trabalho qualificada para tal.

Essa demanda, junto a outros motivos, provocou uma urgência de expansão da formação superior, principalmente na década de 1960, quando o pacto pela aceleração econômica incluía a implementação de acordos com agências internacionais, inclusive sob a alegação de que a parceria com instituições privadas seria a solução para atender a necessidade de vagas na educação superior. Essa expansão ocorreu de maneira tortuosa, por meio de recomendações veementes do Banco Mundial e de outros órgãos internacionais, compactuados com o neoliberalismo, que transformou a educação de um direito social para um bem privado. Junto com isso vem a parceria público-privada, que, apesar de integrar políticas sociais, compromete o Fundo Público e o investimento nas Ifes.

Logo, percebemos que a mão invisível precisa ter de onde tirar investimento para o seu capital, seja por meio de renúncia fiscal, inicialmente, ou por investimento externo direto, em seguida. O grande pacto pela mercantilização marca a educação superior, que passa a ser um indicador para financiamentos e acordos internacionais. O pacto pela democracia, na verdade, é a máscara da aristocracia, que não mais garante direitos, mas os concessionaria. O Estado brasileiro está longe de fugir desta aristocracia neoliberalizante, e acaba tornando as instituições públicas de educação superior grandes empresas nacionais que, cada vez mais, precisam buscar investimentos e usar de artimanhas para sua manutenção.

Mesmo em direção a novos modelos de curso, a educação superior continua fadada à sobreposição de políticas, enterradas vivas uma sobre a outra, onde todas tentam se exumar. Nesse caminho é que percebemos fortemente a descentralização da responsabilidade do Estado, que dá a falsa sensação de autonomia, para as Ifes e seus estudantes, que são responsáveis pelo próprio percurso formativo, afinal, a legislação deixa claro que o acesso ao nível superior se dá conforme a capacidade de seus indivíduos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul/set 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216637>. Acesso em 1 set 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI**. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 1 set 2020.
- BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em 1 set 2020.
- CABRAL NETO, A. (org.). **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. Natal: Edufrn, 2004.
- CARVALHO, C. H. A. Análise do financiamento da União destinado às instituições federais de educação superior no Brasil (1995-2008). Texto apresentado na **1.ª Conferência "Os desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa"**. Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra. Nov. de 2011. p. 1 a 17.
- CHAVES, V. L. J. ; AMARAL, N. C. Política de Financiamento da Educação Superior – Análise dos Planos Nacionais de Educação Pós-Constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, p. 43-55, 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.14244/198271991009>. Acesso em 1 set 2020.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em 1 set 2020.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr-jun. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em 1 set 2020.
- MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan-mar 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em 1 set 2020.
- MARTINS, C. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo em Perspectiva. **Revista da Fundação SEADE**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan/mar 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>. Acesso em 1 set 2020.
- MOTOYAMA, S. (org.). **Prelúdio para uma história**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- PAULA, M. de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315,

ago 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em 1 set 2020.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2001. p. 21-38.

PINTO, M. G. C. S. M. G.; PINTO, A. S. L. G. Formação inicial de professores: as licenciaturas interdisciplinares. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10, 2014, Florianópolis. In: **Anais....** Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1410-0.pdf. Acesso em 1 set 2020.

RAMOS, E. L. **Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Documento de Trabalho 8/91. **Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, 1991.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SGUISSARDI, V. Alguns elementos contextuais básicos da atual política de expansão da educação superior e a mercantilização da educação. In: SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. Piracicaba: [s.n.], 2014. p. 91-129.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. As licenciaturas interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. **Revista Histedbr Online**, Campinas, v. 15, n. 65, p.141-159, 14 dez. 2015. Disponível em <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642702/10181>. Acesso em 1 set 2020.

UFBA. Universidade Federal da Bahia (org.). **UFBA Universidade Nova**. Disponível em <https://www.ufba.br/historico/ufba-universidade-nova>. Acesso em 1 set 2020.

VERAS, R. M.; LEMOS, D. V. S.; MACEDO, B. T. F. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 621-641, nov. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00621.pdf>. Acesso em 1 set 2020.

VIÇOTI, Marli Aparecida da Silva. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002**: possibilidades e limites da autonomia da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VITELLI, R. F. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10, 2014, Florianópolis. In: **Anais....** Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1473-0.pdf. Acesso em 1 set 2020.