

**LAISA MIRELE SOARES NASCIMENTO**

**A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO MUNDO DO  
TRABALHO E O IMPACTO NAS POLITICAS DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR NO BRASIL: O ENSINO SUPERIOR A SERVIÇO DO  
MERCADO DE TRABALHO**

Uberlândia  
2009

**LAISA MIRELE SOARES NASCIMENTO**

**A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO MUNDO DO  
TRABALHO E O IMPACTO NAS POLITICAS DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR NO BRASIL: O ENSINO SUPERIOR A SERVIÇO DO  
MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Orientador: Prof. dr. Robson Luiz de França.

Uberlândia  
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

N244r Nascimento, Laisa Mirele Soares, 1984-

A reestruturação produtiva no mundo do trabalho e o impacto nas políticas da educação superior no Brasil: o ensino superior a serviço do mercado de trabalho / Laisa Mirele Soares Nascimento. - 2008.

135 f. : il.

Orientador: Robson Luiz de França.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia  
Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado – Teses. 2. Ensino superior e estado - Teses. 3. Mercado de trabalho - Efeito da educação - Teses. 4. Política e educação - Teses. I. França, Robson Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5

---

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus que sempre esteve comigo em todos os momentos da minha vida. Aos meus pais Luiza e José Augusto que sempre me incentivaram e me deram suporte material e emocional durante este longo caminho até aqui. Aos meus irmãos queridos Leila e Romenique e aos meus sobrinhos Larissa e Hugo.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Robson Luiz de França – Orientador**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Fabiane Santana Previtalli**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Vânia Maria de Oliveira Vieira**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a meu orientador Dr. Robson Luiz de França pela paciência e a sabedoria de orientar e incentivar. Aos demais professores do Curso de Mestrado em Educação que contribuíram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Aos membros de minha banca de qualificação, Prof. Antônio Bosco e Prof<sup>a</sup>. Fabiane Santana Previtalli, pela atenção e sugestões fornecidas para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço aos meus familiares, amigos e ao meu namorado Admis, que sempre me apoiaram e me acompanharam.

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, que busca discutir questões relacionadas à Educação e Trabalho a partir da problematização da relação entre a formação profissional em nível superior e o mercado de trabalho no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho. Como fontes de pesquisa utilizam-se documentos, leis e projetos. Considera-se que toda a conjuntura da construção do sentido do trabalho e da educação atualmente articula inovações tecnológicas com novas formas de organização e gestão da produção, apesar do trabalhador continuar indispensável para a realização do trabalho. Entende-se que a função do trabalho na sociedade está sendo revista, pois a sociedade convive com altas taxas de desemprego. O atual sistema brutaliza enorme contingente de homens e mulheres que vendem sua força de trabalho, vive-se em uma sociedade de consumo rápida com o objetivo de agilizar o ciclo reprodutivo do capital. A pesquisa indica que o discurso oficial associa a idéia da escolaridade com a aquisição de um posto de trabalho, sendo assim, o ensino superior privado ganha força. Essas mudanças que não conseguem garantir um melhor padrão de vida para os trabalhadores, um tempo livre que possa ser usado para garantir a dignidade do homem, visam única e exclusivamente a reprodução do capital, provocando ainda mais exploração dos trabalhadores.

**PALAVRAS – CHAVE:** Ensino Superior – Mercado de Trabalho – Políticas Públicas Educacionais.

## **ABSTRACT**

This study was developed in the context of the Line of Inquiry of Politics and Management of the Education of the Program of Postgraduation in Education of the Federal University of Uberlândia – UFU, which search to discuss questions made a list to the Education and I Work breaking it talks the relation between the professional formation in superior level and the labor market in the context of the productive restructuring in the world of the work. Since fountains of inquiry are used documents, laws and projects. It is considered that the whole state of affairs of the construction of the sense of the work and of the education at present articulates technological innovations with the new forms of organization and management of the production, in spite of the worker to be still essential for the realization of the work. One understands that the function in the society is being revised, since the society coexists with high taxes of unemployment. The current system it makes difficult enormous possible of men and women who sell his workforce, one lives in a quick society of consumption with the objective to speed up the reproductive cycle of the capital. The inquiry indicates that the official speech associates the idea of the schooling with the acquisition of a post of work, being so, the private higher education gains that it forces. These changes that do not manage to guarantee a better standard of living for the workers, a free time that could be used to guarantee the dignity of the man, aim only and exclusively the reproduction of the capital, provoking still more exploration of the workers.

**KEYWORDS:** Higher Education – Labor market – Public Education Politics

**LISTA DE TABELAS****Páginas**

Tabela 1 - Taxa de escolarização bruta na educação superior de países selecionados – 1999/2000	<b>91</b>
Tabela 2 - Evolução de matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1960/2002)	<b>92</b>
Tabela 3 - Distribuição das matrículas na educação superior por tipo de instituição – 2000	<b>93-94</b>
Tabela 4 - Evolução do número de instituições, segundo a categoria administrativa 2002 a 2007	<b>96</b>
Tabela 5 - Evolução do número de instituições, segundo a organização acadêmica 2002 a 2007	<b>96</b>
Tabela 6 - Instituições de educação superior, pública e privadas, segundo a organização acadêmica - Brasil – 2007 organização acadêmica IES %	<b>97</b>
Tabela 7 - Evolução do número de matrículas, segundo a categoria administrativa - 2002 a 2007	<b>98</b>
Tabela 8 - Evolução do número de matrículas, segundo a organização acadêmica 2002 a 2007	<b>98</b>
Tabela 9 - Evolução do número de matrículas por categoria administrativa, segundo o turno 2006 – 2007	<b>99</b>
Tabela 10 - Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na educação a distância Brasil - 2002 a 2007	<b>100</b>
Tabela 11 - Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes na educação a distância - Brasil - 2002 a 2007	<b>100</b>
Tabela 12 - Evolução do número de ingressos na educação tecnológica, segundo a categoria administrativa - 2002 a 2007	<b>101</b>
Tabela 13 - Evolução do número de matrículas na educação tecnológica, segundo a categoria administrativa - 2002 a 2007	<b>102</b>
Tabela 14 - Evolução do Número Concluintes na Educação Tecnológica, segundo a Categoria Administrativa - 2002 a 2007	<b>102</b>
Tabela 15 - Maiores cursos de graduação	<b>112</b>

**LISTA DE QUADROS****Páginas**

Quadro 1 - Diagnóstico da crise da educação	<b>54</b>
Quadro 2 - Desafios Contemporâneos	<b>55</b>
Quadro 3 - Modificações que a Emenda Constitucional n. 14 provocou na Constituição de 1998	<b>64-65</b>
Quadro 4 - A expansão da educação superior privada em Uberlândia (1994/2005)	<b>110</b>

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADTC -	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AID -	Agência Internacional de Desenvolvimento
AGCS -	Acordo Geral sobre Comércio e Serviços
AMGI -	Agência Multilateral de Garantias de Investimento
BM -	Banco Mundial
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD -	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CICDI -	Centro Internacional para Conciliação e Divergência nos Investimentos
CFI -	Corporação Financeira Internacional
CFE -	Conselho Federal de Educação
CEFETs -	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CPMF -	Contribuição Provisória sobre a Movimentação Financeira
EAD -	Educação a Distância
ES -	Educação Superior
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC -	Exame Nacional de Cursos
ENEM -	Exame Nacional de Ensino Médio
EIR -	Exército Industrial de Reserva
FIES -	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FMI -	Fundo Monetário Internacional
IDES -	Índice do Desenvolvimento do Ensino Superior
IES -	Instituição de Educação Superior
IFES -	Instituições Federais de Ensino Superior
INPE -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
MEC -	Ministério de Educação e Cultura
OMC -	Organização Mundial do Comércio
ONU -	Organização das Nações Unidas
OCDE -	<b><i>Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico</i></b>
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE -	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SESB -	Sistema de Ensino Superior Brasileiro
SESu -	Secretaria de Educação Superior do MEC
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
PEA -	População Economicamente Ativa
PROVÃO -	Exame Nacional de Cursos

## SUMÁRIO

	<b>Páginas</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1 Objetivos específicos</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Metodologia</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>23</b>
<b>Reestruturação do mundo do trabalho</b>	<b>23</b>
1.1 O caráter dual do trabalho no modo de produção capitalista	31
1.2 A reestruturação do mercado de trabalho	34
1.3 O discurso do empreendedorismo	39
1.4 A educação e a educação superior no atual contexto	40
1.5 O papel dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas para a educação superior	50
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>57</b>
<b>As políticas propostas para a educação superior no período de 1995 a 2008</b>	<b>57</b>
2.1 O governo de Fernando Henrique Cardoso	62
2.2 O governo Lula	78
2.3 A avaliação como forma de regulação	83
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>91</b>
<b>A expansão da educação superior no Brasil</b>	<b>91</b>
3.1 A expansão da educação superior em Uberlândia	103
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>112</b>
<b>A relação entre a formação superior e o mercado de trabalho</b>	<b>112</b>
4.1 O Projeto Pedagógico do Curso de administração	112
4.2 Escolaridade e inserção no mercado de trabalho	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>130</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os trabalhos realizados em grupos de pesquisa na iniciação científica na função de colaboradora em vários projetos, como “O Sistema de Monitoramento e Avaliação da Educação de Minas Gerais – SIMAVE: um estudo dos resultados das políticas educacionais dos anos 90”; “A Racionalidade da política educacional: a educação como estratégia de desenvolvimento no Estado de Minas Gerais” e “A análise da categoria trabalho no Programa Pró-Qualidade no estado de Minas Gerais: empregabilidade ou exclusão social” me levaram a muitas inquietações que foram discutidas com os professores orientadores desses projetos e dialogadas com vários autores que me fizeram verificar que as mudanças provocadas no setor educacional, no que se refere às políticas públicas educacionais propostas, estão na maioria das vezes atreladas às mudanças ocorridas no modo de produção capitalista. Assim, a temática educação e trabalho é de extrema importância para aqueles que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – e têm como tarefa educacional a transformação social ampla e emancipadora.

As mudanças ocorridas no sistema capitalista, nos últimos anos, não conseguiram garantir um melhor padrão de vida para os trabalhadores. A idéia apresentada era a de que o trabalhador teria um tempo livre além do período do trabalho para dedicar-se a outros aspectos da vida, tais como lazer, atividades culturais e sociais.

No entanto, o que ocorreu foi a intensificação da reprodução social, o aumento da distância entre ricos e pobres e a profunda precarização do trabalho e exploração do trabalhador.

O capitalismo, enquanto modo de reprodução social é caracterizado pela contradição inconciliável entre a produção para o uso (corresponde à necessidade) e a produção para a troca, que em certo estágio do desenvolvimento se torna um fim em si mesma, subordinando todas as considerações do uso humano a sua lógica completamente perversa de auto-reprodução alienante. E, como a expansão do valor de troca é a produção dominante desta sociedade, toda forma de mistificação é utilizada para aparentar que a produção de uma quantidade de valor sempre crescente, não importa quão obviamente desperdiçadora, está perfeitamente de acordo com os melhores princípios da “racionalidade econômica”, correspondendo com grande eficácia a alguma “demanda real” (MÉSZÁROS, 2004, p. 297).

Compreendemos a percepção de classe-que-vive-do-trabalho como aquela em que os indivíduos vendem sua força de trabalho em troca de salários, incluindo aqui o proletariado industrial, rural, do setor de serviços, os trabalhadores terceirizados, da “economia informal”, além dos trabalhadores desempregados que foram expulsos do mercado de trabalho pela reestruturação do capital (Antunes, 2000).

Entender a sociedade atual é de extrema importância para compreender suas contradições. A sociedade contemporânea passa por inúmeras transformações materiais que repercutem na subjetividade humana, na forma de ser e existir das pessoas. Esse processo vem ocorrendo particularmente nas últimas décadas com a crise do fordismo e do taylorismo, modelos produtivistas que não conseguiam produzir uma taxa de lucro adequada. Segundo Antunes (2000) essa crise teve como pontos principais, além da queda na taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; a esfera financeira começava a ganhar autonomia frente aos capitais produtivos; a maior concentração de capitais nas empresas monopolistas e oligopolistas com as fusões; a crise fiscal do Estado capitalista (Estado do Bem Estar Social) e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o setor privado, aumentando, assim, as privatizações.

Todo esse quadro levou o modo de produção capitalista a uma reestruturação marcada pela introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho. Dentre estas novas formas de organização se destaca o toyotismo, também conhecido como ohnismo, que nasceu no Japão após a Segunda Guerra Mundial na fábrica da Toyota. Dentre seus principais pontos se destacam uma produção muito vinculada a demandas, visando atender as exigências mais individualizadas do mercado consumidor e o princípio do *just in time*, ou seja, aproveitar o tempo na produção da melhor forma possível. As empresas transferem para outras empresas grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo, por exemplo, numa fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, hoje, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção (Antunes, 2000).

Essas transformações têm provocado a formulação de propostas que discutem qual o perfil comportamental e cognitivo dos trabalhadores que não devem ser apenas

[...] futuros “técnicos de fábrica”, mas sim futuros “cidadãos trabalhadores”. Isto é, a formação “técnica” da força de trabalho – determinado patamar de escolaridade; determinados conhecimentos profissionais imediatos – não poderia ser separada, nestes novos

tempos, de uma “aprendizagem” de certos comportamentos e atitudes conformes a um determinado padrão de convivência na sociedade, marcado pela tolerância e pelo respeito às regras características de uma formação social efetivamente democrática (ANDRADE, 2000, p. 61).

A classe-que-vive-do-trabalho, segundo Antunes (2005), está cada vez mais precarizada, sendo destituída dos seus direitos sociais. Por um lado, o atual sistema brutaliza o enorme contingente de homens e mulheres que vendem suas forças de trabalho, por outro lado, os trabalhadores são assolados pela pressão consumista tendo em vista uma sociedade que, para manter e agilizar o ciclo reprodutivo do capital joga tudo fora, inclusive vidas humanas, e torna supérflua “[...] uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, da qual cerca de 1 bilhão e 200 milhões encontram-se precarizados ou desempregados, segundo dados da OIT” (ANTUNES, 2005, p. 28). O capital, para se valorizar e para obter um retorno lucrativo, desenvolve formas que garantem a circulação e renovação de mercadorias, assim a tese de redução da vida útil das mercadorias consiste em acelerar o consumo daqueles que ainda podem consumir, garantindo a reprodução do capital investido na produção.

Segundo Antunes (2003) o que vem ocorrendo com a classe trabalhadora é a modificação na sua composição tradicional de contemplar apenas os trabalhadores fabris, pois hoje o conceito de classe trabalhadora abrange os conjuntos dos sujeitos sociais que vivem da venda de sua força de trabalho, mesmo aqueles que não possuem um emprego formal com carteira assinada. Portanto,

[...] a classe trabalhadora hoje compreende não somente os trabalhadores ou as trabalhadoras manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. Como o trabalho produtivo pode ser tanto material (por certo ainda muito predominante no mundo produtivo global) como não-material (para lembrar novamente Marx no Capítulo VI inédito), ou imaterial, a classe trabalhadora moderna compreende a totalidade do trabalho coletivo e social, nele incluído o núcleo central dos trabalhadores produtivos (ANTUNES, 2005, p. 50).

Ainda, segundo o Antunes (2005), a classe trabalhadora inclui o conjunto de trabalhadores improdutivos, cujas formas de trabalho são executadas por meio da realização de serviços, seja para uso público, seja para uso privado. O conceito de classe

trabalhadora deve ser mais abrangente e não deve se restringir exclusivamente ao trabalho industrial.

Tendo em vista essas mutações, os movimentos dos trabalhadores, tanto em sindicatos ou outros movimentos, devem avançar

[...] na direção de um desenho societal estruturado a partir da perspectiva do trabalho emancipado e contrário ao capital, com sua nefasta divisão social e hierárquica do trabalho. Articular as ações que tenham como ponto de partida dimensões concretas da vida cotidiana e os valores mais gerais, que possam possibilitar a realização de uma vida autêntica, dotada de sentido. É preciso ter como horizonte cada vez mais próximo a necessidade de alterar substancialmente a lógica da produção societal, esta ser de modo prioritário voltada para valores de uso e valores de troca (ANTUNES, 2000, p. 246-247).

No entanto, hoje as ações sociais de confrontação com o capital são mais complexas, uma vez que para tanto se torna imprescindível resgatar o sentido de pertencimento de classe que o capital e suas formas de dominação procuram de toda forma ofuscar. Antunes (2000) aponta para a responsabilização individual da produção. Não é mais o todo que não atingiu a meta, mas o trabalhador individualmente que deve se punir, se recriminar quando não se atinge a chamada qualidade total, levando-o ao desemprego e até mesmo ao suicídio.

Gentili (2002) ao analisar a relação entre trabalho e educação apresenta três idéias fundamentais para compreender essa relação na atualidade. Em uma delas sua formulação clássica, a Teoria do Capital Humano – TCH está esgotada. Segundo esse autor, a TCH foi originada numa conjuntura de desenvolvimento econômico, mas que, a partir da década de 1970, marcou uma alteração substantiva na função atribuída à escolaridade.

A origem da Teoria do Capital Humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano

gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Para o estudo da Teoria do Capital Humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, *O valor econômico da educação* (1963) e *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa* (1971); de Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* (1965). No Brasil, destaca-se a obra de Cláudio de Moura Castro, *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico* (1976).<sup>1</sup>

Nesse período foi dada ênfase na função da escola como ambiente de formação para o emprego (promessa que justificou em parte a expansão dos sistemas educacionais a partir da segunda metade do século XIX), foi deslocada e permitiu a aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional, com o desenvolvimento e a modernização econômica (Gentili, 2002).

De acordo com Gentili (2002), a dimensão econômica dessa promessa estava associada à possibilidade de expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais que acompanhavam a construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados, processo que, nas nações periféricas, estava fundado na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas a criar condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) da

---

<sup>1</sup> Para uma crítica à Teoria do Capital Humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira* (1982); de Gaudêncio Frigotto, *Educação e capitalismo real* (1995) e de Wagner Rossi, *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista* (1978).

possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola constituía-se, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. No entanto,

a crise capitalista dos anos 1970 marcará o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora em todos os seus sentidos. No que se refere à sua dimensão econômica, [...] o processo tem sido no mínimo, paradoxal. Com efeito, a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a desencadear de forma definitiva nos anos de 1980, juntamente num contexto de revalorização do papel econômico de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira “Sociedade do Conhecimento” na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (GENTILI, 2002, p. 49).

Gentili (2002) afirma que a escolaridade era interpretada como elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir competitividade às economias dos países. Essa promessa integradora atribuía ao Estado um papel central não apenas nas atividades de planejamento como também um desempenho decisivo na captação de recursos financeiros e na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional.

Gentili (2002) nos aponta ainda outra idéia, a noção de empregabilidade que ganhou espaço a partir da década de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego, visto que ao longo dos anos a promessa integradora da educação foi sendo arruinada com o aumento do desemprego estrutural; a promessa da empregabilidade em que a educação é vista como um investimento em capital humano individual, ou seja, a sociedade pode conviver e se desenvolver com alta taxa de desemprego.

Para Gentili (2002) a idéia que permeia esse discurso é a de que o indivíduo terá possibilidades e não garantias de inserção no mercado de trabalho, se ele apresentar um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitem a competir pelos empregos disponíveis, revisitando a teoria do capital em outras bases, e a investir na educação como retorno econômico. A noção de empregabilidade oferece coerência às propostas que poderiam superar a crise do desemprego mediante da dinamização dos

mercados de trabalho com a diminuição dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente.

Ainda de acordo com Gentili (2002), a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da TCH. A escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não são todos que podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração, uma vez que no mercado competitivo não há espaços para todos, mas acaba com a ligação que se estabelece pelo desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social.

[...] as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios econômicos (GENTILI, 2002, p. 54).

Segundo Pablo Gentili (2002, p. 55), os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade e não conseguir o emprego, pois fazem parte da empregabilidade “[...] conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também o capital socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos”.

De acordo com autor não existe uma correlação direta entre educação e desenvolvimento econômico, mas uma influência entre ambos. O mito de que a educação tem valor porque ela depende do desenvolvimento econômico; de que os investimentos em educação se justificam porque eles tendem a gerar crescimento econômico, a diminuir o desemprego e a estimular a inserção competitiva das economias nacionais no disputado e desequilibrado mercado mundial, que não condiz com a realidade de muitos países latino-americanos.

Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que se

caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região (GENTILI, 2002, p. 58-59).

Assim, as novas demandas que perpassam o contexto atual são de natureza bastante complexa.

Elas dizem respeito às necessidades de maior escolarização, em razão do aumento da competitividade, das inovações e transformações do estágio atual do capitalismo, às novidades no mundo do trabalho, às exigências de maior eficiência e produtividade e às mudanças no plano cultural e social (SOBRINHO, 2003, p. 162).

Neste sentido o ensino superior vem enfrentando grandes desafios, assim podemos destacar segundo Sobrinho (2003), a expansão quantitativa, tanto no número de matrículas quanto no número de instituições; a crise de financiamento, que tem propiciado a ampliação dos processos de privatização, porque passa o ensino superior a diversificação institucional para responder as demandas diferenciadas. Voltar à pesquisa para o ensino superior privado ocorreu após análises, segundo Sguissardi (2004), de uma expansão a partir de 1990 de um novo modelo de universidade (educação superior) “público” e privado – neoprofissional, heterônimo e competitivo. Isto ocorreu por meio de política da educação superior voltada para a privatização, flexibilização e a diversificação institucional, mediante os Decretos n. 2207/97, n. 2306/97 e n. 3860/01 que representam “[...] a mais concessiva interpretação da letra e não do espírito do Art. 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por esses decretos, ficaram liberadas da obediência a esse princípio nada menos que 1024 IES sobre um total de 1180 IES, em 2000, sendo apenas as universidades a ele obrigadas” (SGUISSARDI, 2004, p. 43).

## **1. OBJETIVOS**

### **1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Problematizar as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no setor educacional nas últimas décadas.
- Analisar a expansão do ensino superior brasileiro.
- Compreender os sentidos do trabalho e a formação do trabalhador.

- Verificar como um programa de curso de graduação de uma faculdade privada se articula com o tema trabalho.
- Analisar a relação entre a formação profissional no ensino superior de uma IES e a contribuição para a inserção no mercado de trabalho dos egressos.

Entende-se que a relação entre Educação e Trabalho não pode ser reduzida ao atendimento das demandas imediatas do mercado. Pro isso é necessário uma análise crítica das atuais modificações nas políticas para a educação superior, tentando descortinar o caráter falseador de uso como estratégias de combate ao desemprego.

## **1.2 METODOLOGIA**

O estudo utilizou da pesquisa bibliográfica para análise das categorias educação e trabalho na nova configuração da reestruturação produtiva do mundo do trabalho, além do estudo das políticas públicas para o ensino superior. Os materiais consultados durante a investigação incluíram bibliografias dos diversos temas trabalhados (livros e textos). Os autores pesquisados para discutir a questão da reestruturação produtiva e os impactos no mundo do trabalho foram Antunes (1997, 2000), Poch mann (2002), entre outros; Catani (2002) e Sobrinho (1997, 2000, 2002, 2003, 2004) e para discutir sobre a problemática da educação superior no atual contexto foi utilizado autores como Mancebo (2000, 2004), Catani. Além de documentos como os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e projetos, leis e programas educacionais voltados para a educação superior no período de 1995 a 2008.

Entendendo que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico etc., esta pesquisa busca construir um conhecimento que tem pressuposto o materialismo dialético que considera qualquer produção de conhecimento como histórica, pois é datada e situada dependendo do seu contexto. O conhecimento produzido hoje é diferente do produzido no passado e com certeza será diferente do que será produzido no futuro. No entanto, sem que isto signifique o surgimento de algo totalmente inédito, pois de acordo com uma das leis fundamentais da dialética materialista, a Lei da Negação,

a substituição do velho pelo novo, do que perece pelo que surge, é o desenvolvimento, é a superação do velho pelo novo, que surge tendo por base o velho, denomina-se negação [...]. Assim, o desenvolvimento se realiza por meio da negação do velho pelo novo, do inferior pelo superior. Com o novo, ao negar o velho, conserva e desenvolve seus aspectos positivos, o desenvolvimento adquire um caráter progressivo. (GNECCO, 1988, p. 23).

Porém, é preciso ter o cuidado em procurar entender o sentido histórico como gestação de um pelo outro, sem as conotações de substituição, de sucessão, de progressão ou de negação e superação.

Assim, no primeiro capítulo busca-se problematizar as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no ensino superior nas últimas décadas, para isso, utilizo a abordagem qualitativa que fará valer-se da pesquisa bibliográfica (artigos, trabalhos de pós-graduação, literatura pertinente ao tema com autores indicados, jornais, revistas), da análise documental por meio de documentos oficiais (Leis, Decretos Federais, Pareceres, Aviso Ministerial, Diretrizes Curriculares, Planos de Cursos etc.).

No segundo capítulo pretende-se fazer um levantamento das principais políticas para a educação superior no período de 1995 a 2008 nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

No terceiro capítulo apresenta-se a expansão do ensino superior privado no Brasil, com ênfase na cidade de Uberlândia.

E no quarto capítulo procede-se a uma análise do programa de uma faculdade privada para identificar qual a relação que o curso estabelece com o mercado, bem com identifico como está ocorrendo à inserção destes alunos no mercado de trabalho.

## CAPÍTULO I

### REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

O quadro de reestruturação produtiva identificado no contexto da década de 1970 tem agravado o processo de alienação do trabalho e, conseqüentemente, do trabalhador, tornando a vida dos trabalhadores insuportável; tem pressionado por um aumento no número de trabalhadores no exército de reserva e tem apoiado pelo aumento do desemprego estrutural. A euforia de crescimento da economia cedeu lugar a uma recessão generalizada que assolam além das economias dos países em desenvolvimento, as economias dos países tidos como desenvolvidos. Os trabalhadores empregados ainda precisam conviver com a piora de suas condições materiais de existência.

[...] as respostas do capitalismo monopolista à década de 1970 estão trazendo profundas implicações ao ser social que vive do trabalho. A exclusão social, a pobreza, a violência e desemprego difundem-se pelo planeta de forma implacável. O desespero de parcelas cada vez maiores da população aponta para a consolidação de um mundo globalizado miserável. Um mundo no qual são produzidas muitas riquezas, mas que mantém uma relação totalmente desigual quanto à sua distribuição (LUCENA, 2004, p. 131).

As transformações e crises que passa o sistema capitalista são de fundamental importância para a compreensão dos processos de mudança social, pois constitui, contraditoriamente, um processo de reprodução a partir do momento em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, bem como de reestruturação institucional do conflito de classe no âmbito do Estado. Os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são nesses momentos que se produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade. Segundo Mézaros (2003), as contradições que passa o sistema do capital são inconciliáveis de superar sem instituir uma alternativa radical ao atual metabolismo social do capital, visto que

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue *administrar* medianamente, ainda assim durante curto intervalo de tempo, mas que não se consegue *superar* definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre

capital e trabalho, assumindo sempre necessariamente a forma de *subordinação estrutural e hierárquica ao capital*, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la (MÉSZÁROS, 2003, p. 19. grifo do autor).

Segundo Bihr (1998), a crise iniciada no final da década de 1960 e início da década de 1970 romperam com o compromisso fordista, provocando seu enfraquecimento por consequência de quatro fatores. O primeiro fator foi a diminuição dos ganhos de produtividade, pois os países capitalistas avançados não conseguiam manter o crescimento contínuo de produtividade. A fase de grandes ganhos foi marcada por uma ampliação dos métodos tayloristas e fordistas de produção a outros setores, que levou a uma verdadeira revolta a esses métodos de exploração do trabalho. Bihr (1998) afirma que essa revolta foi marcada por atos de resistências dos trabalhadores,

[...] por um aumento do absenteísmo, do *turn-over*, da dilapidação, da sabotagem, das greves, etc. E essa “crise do trabalho” não teve como única consequência um aumento do custo salarial (sob forma de despesas ocasionais suplementares para garantir a continuidade do processo de produção). Ela desorganizou também diretamente a produção capitalista, fazendo baixar sua produtividade. Em resumo, a retomada da combatividade está relacionada à diminuição dos ganhos de produtividade registrada, na mesma época, por todas as economias capitalistas desenvolvidas (BIHR, 1998, p. 70, grifo do autor).

Um segundo fator apontado por Bihr (1998) foi à elevação orgânica do capital, da relação entre a massa do trabalho morto (matérias-primas e meios de trabalho) e a do trabalho vivo. Para lutar contra essa tendência, o fordismo recorreu de um lado à desvalorização de elementos do capital constante, principalmente equipamentos produtivos e de outro à generalização do trabalho por turnos (trabalho em equipes), que permite ao mesmo tempo diminuir a composição orgânica do capital e acelerar a rotação do capital fixo

A saturação da norma social de consumo é outro fator apontado por Bihr (1998). O fordismo se baseava num processo de consumo de bens duráveis, como automóveis, residências, eletrodomésticos. Porém o mercado desses bens vai saturar-se progressivamente nas décadas de 1960 e 1970. O último fator foi o aumento do

desenvolvimento do trabalho improdutivo<sup>2</sup>, que limita a valorização do capital e da acumulação,

[...] armadilha da massificação em que ele pegara o proletariado e que acabará impondo-lhe seus limites. Limites subjetivos, com a revolta do operário-massa contra as formas fordistas de produção (trabalho em cadeia e trabalho por turnos), mas também com o deslocamento das práticas de consumo fora da norma fordista. Limites objetivos, com a massificação do capital constante (e, particularmente, fixo), levando à diminuição dos ganhos de produtividade e à alta da composição orgânica do capital, enquanto a massificação do capital variável (força de trabalho) traduzia-se pela saturação dos mercados que sustentavam o crescimento fordista e pelo aumento dos custos sociais (BIHR, 1998, p. 73).

Bihr (1998) aponta que esses fatores conjugados provocaram uma redução na taxa média de lucro, caracterizando o enfraquecimento da dinâmica do regime de acumulação estabelecido no final da Segunda Guerra Mundial, e na segunda metade da década de 1960 a crise do regime de acumulação fordista. Aspectos como a aceleração da inflação, em que as empresas tentam fazer os consumidores finais pagarem a progressão concomitante dos salários e os lucros; o endividamento crescente das empresas; a rápida internacionalização dos mercados e da produção, cujo sintoma é o desenvolvimento das empresas multinacionais e um lento mais inexorável aumento do desemprego, devido ao aumento contínuo da população ativa, e a substituição acelerada do trabalho pelo capital, já são alguns sinais da crise do sistema fordista.

A situação de crise iniciada no final da década de 1960 enfrenta no final de 1973 e início de 1974 a elevação do preço do petróleo bruto no mercado mundial. A crise que estava latente provoca a primeira recessão do sistema capitalista desde o final da Segunda Guerra Mundial, além disso, foi marcada pela “[...] queda da produção, aumento brutal do desemprego, contração do comércio exterior, desmoronamento da cotação da Bolsa, etc.” (BIHR, 1998, p. 74).

A estratégia para enfrentar esta crise baseou-se no estabelecimento de uma taxa de lucro satisfatória para retomar a acumulação do capital. Para isso, segundo Bihr (1998), é preciso eliminar as empresas menos rentáveis, fazer reestruturação financeira e jurídica, baixar salários reais diretos etc.

---

<sup>2</sup> Principalmente do trabalho que garantia a circulação do capital (gestão, comercialização, bancos e seguros) ou o conjunto das condições sociais, institucionais e ideológicas da reprodução do capital (principalmente concentrados nos aparelhos dos Estados) (BIHR, 1998, p. 73).

[...] A ofensiva será levada sob a bandeira do *liberalismo* em suas diferentes variantes (monetarismo, economia de mercado, etc.) e terá como cavalo de batalha a *luta contra a inflação* (por meio da restrição ao crédito que visa impedir qualquer engajamento ineficiente de capital, por meio da desindexação dos salários e preços, etc.) e a *deseestatização da economia*: atacando o Estado fordista, trata-se na verdade de dismantelar todo o quadro institucional q havia servido de arcabouço regulador da ao crescimento fordista (, BIHR, 1998, p. 76, grifo do autor).

Para responder a crise de acumulação, o modelo toyotista que já vinha sendo implantado no Japão desde a década de 1950 foi utilizado por grande parte das empresas. Sua origem está na necessidade das empresas se tornarem mais competitivas quanto às americanas. Segundo Gounet (1999), esta nova organização de produção pode ser resumida em seis pontos:

1. A produção é puxada pela demanda e o crescimento pelo fluxo. Produz-se em pequena quantidade, pois é a venda que define a produção.
2. Combate todo o desperdício, assim o trabalho de uma fábrica se divide em quatro operações: transporte, produção propriamente dita, estocagem e controle de qualidade. A fábrica deve otimizar o máximo as atividades que agregam valor.
3. Flexibilização da organização do trabalho, a relação homem/uma máquina é rompido, o trabalhador agora é polivalente para operar várias máquinas e ainda ajudar seus colegas, o chamado trabalho em equipe.
4. Instala-se o *kanban* que serve, antes de mais nada, como senha de comando.
5. Exige que as máquinas sejam adaptadas rapidamente, uma vez que é preciso produzir muitos modelos, mas em uma série reduzida.
6. Estabelece subcontratação com as fornecedoras de autopeças, que são empresas à parte, mas é controlada de perto pela montadora que exige máxima flexibilidade.

Assim, o sistema de produção toyotista exige que a produção seja rápida e eficiente, é também “[...] um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada” (GOUNET, 1999, p. 29).

Gounet (1999) aponta ainda que o toyotismo se caracteriza também pelo cinco zeros:

- Zero atrasos: a demanda puxa a produção, o fluxo comanda o crescimento; um cliente não deve esperar para comprar um carro;

- Zero estoques: só são permitidas as reservas de base;
- Zero defeitos: cada posto de trabalho controla a qualidade do trabalho do posto de trabalho precedente;
- Zero panes: as máquinas nunca são usadas com capacidade plena e são escolhidas não em função de seu avanço técnico, mas de sua função na cadeia; para uma operação simples é preferível uma máquina simples;
- Zero papéis: o *Kanban* reduz bastante as ordens administrativas e a papelada em geral. (Gounet, 1999, p. 29, grifo do autor).

No sistema toyotista, o papel dos trabalhadores é diferente do trabalho fordista, se exige muito mais da sua capacidade, tanto intelectual quanto físicas. A intensificação do trabalho atinge o auge. A força de trabalho é mais explorada e pressionada por resultados, com mecanismo de controle do trabalho para evitar o ócio operário. A relação do trabalhador com apenas uma máquina não satisfaz a produção, pois no toyotismo a relação é de uma equipe/ um sistema (Gounet, 1999). Trabalho em equipe, trabalhador polivalente, flexibilidade da produção, flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores são palavras de ordem no sistema de produção toyotista.

Segundo Gounet (1999), a implantação do sistema não ocorreu sem nenhum obstáculo, o maior deles na Toyota e em outras empresas japonesas, na década de 1950, foram os sindicatos que se opunham às demissões e desencadearam várias greves. A resposta do patronato era acabar com os sindicatos, no entanto, diante dos conflitos com os trabalhadores, optou por um efetivo mínimo, mas com estabilidade quase plena, um sindicato atrelado aos interesses da empresa. “Assim, os fabricantes usam a cenoura e o chicote, a garantia de emprego vitalício e o sindicato totalmente atrelado ao patrão, para impor a seus empregados as mudanças nas condições de trabalho. Isso é fundamental para o novo sistema” (Gounet, 1999, p. 31).

O sistema toyotista respondeu melhor em termos de produtividade<sup>3</sup> à crise econômica na década de 1970.

Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para satisfazer a equipe que vem depois da sua cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-

---

<sup>3</sup> “Os resultados falam por si. Evidentemente a melhor prova do êxito japonês é a conquista de fatias do mercado. Entretanto, apesar da dificuldade de fazerem-se comparações, é possível encontrar indicadores mais precisos. O *Massachusetts Institute of Technology* – MIT calculou o número de horas/homem necessárias em 1987 para fabricar um veículo. Embora a amostragem seja relativamente reduzida, a superioridade japonesa é indiscutível: 19 horas no Japão, 26,5 em média nos Estados Unidos, 22,6 nas melhores fábricas européias e 35,9- quase o dobro – na média da Europa”. (GOUNET, 1999, p. 32).

simplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal chegou à hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade. (GOUNET, 1999, p. 33).

Bernardo (2004) ao analisar o sistema toyotista aponta para a exploração da capacidade intelectual dos trabalhadores, assimilando os conhecimentos técnicos adquiridos e incorporando-os ao processo de produção de modo a aumentar a eficiência. A administração da empresa continuou a fixar o volume global da produção exigido num dado período, e o movimento automatizado da cadeia de montagem continua a fixar o ritmo global da produção exigido, mas em vez de cada posto de trabalho corresponder a um único trabalhador, encarregado de uma tarefa simples e inteiramente pré-determinada, corresponde a um grupo de pouco trabalhador que, dentro de limites estabelecidos pela administração e pelo movimento da cadeia de montagem, tem a possibilidade de decidir a maneira como vai aproveitar o tempo, porque ao se conceber uma certa iniciativa aos trabalhadores está se explorando os seus conhecimentos técnicos e as suas capacidades de gestão.

Assim, o novo modelo de produção exige um novo tipo de trabalhador, aquele trabalhador fragmentado que só sabe apertar parafusos, que não responde mais aos interesses, tão bem ilustrado no filme *Tempos Modernos*. Trabalhador polivalente é o novo conceito de trabalhador, aquele indivíduo que executa várias funções sem que isso signifique aumento na renda, que trabalha em equipe e pensa na empresa 24 horas por dia, que não é mais um empregado e sim um colaborador no crescimento da empresa. Este novo trabalhador é mais explorado do que antes, além de conviver com a pressão de perder o emprego a qualquer momento, pois o exército de reserva (que está em constante crescimento) é a grande arma dos patrões no momento da compra da força de trabalho.

Os trabalhadores, portanto, diante da precarização das relações de trabalho, se colocam no contexto de forma submissa e passiva, e têm por sua vez, o seu trabalho cada vez mais desvalorizado. A flexibilização do trabalho significou o desmantelamento da rede de garantias e direitos duramente conquistados em anos anteriores pelo movimento social organizado.

Ou seja, para garantir o trabalho, o trabalhador perde os limites do posto de trabalho, das tarefas, das habilidades, da sua competência e até mesmo da legalidade sobre sua própria relação com a empresa. E, dessa forma, fica solto no terreno movediço da colaboração. Deixa de

lutar pela manutenção de algo que é seu e passa a existir em busca do favor daqueles que o empregam. Esse é o verdadeiro significado da palavra consenso, se entendida na perspectiva do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 76).

Assim, ainda segundo Oliveira (2004), o trabalhador consente em esquecer os direitos para manter o emprego, e mesmo assim, só se garante no prazo do contrato de trabalho por tempo determinado e se houver contrato, não tendo garantia de estabilidade; de antiguidade à japonesa; de tradição de lealdade; de costumes. A empresa é o espaço fora da lei, da tradição, do costume, da nacionalidade. A empresa não precisa do discurso para criar uma aparência civilizatória, não precisa de regras para disciplinar a atuação das partes; se as tem é somente para que o trabalhador se esmere em agradecimentos e a bondade da empresa.

A classe-que-vive-do-trabalho esta cada vez mais precarizada, sendo destituída dos seus direitos sociais. O atual sistema brutaliza enorme contingente de homens e mulheres que vendem sua força de trabalho. Os sindicatos que representavam os trabalhadores no compromisso fordista agora estão sem reação o que prejudica mais a condição dos trabalhadores.

[...] diante da crise do fordismo, as organizações atuais do movimento operário reproduziram as mesmas estratégias e entraram nos mesmo becos-sem-saída que as burguesias ocidentais: umas procurando manter, a qualquer preço, os termos de um compromisso que a asfixia de acumulação condena inexoravelmente, as outras pensando que um novo equilíbrio social só pode nascer dos escombros do antigo compromisso, ao dismantelamento do qual conseqüentemente prestam ativamente assistência. (BIHR, 1998, p. 81-82).

Assim, cabe dizer também que, diante dessa crise, o movimento operário encontra-se nu e desarmado: privado de qualquer estratégia própria, reduzido à impotência, condenado ao mesmo tempo proletariado a escolher entre uma revolta estéril e uma resignação aviltante (Bhir, 1998).

A reestruturação do capital teve como apoio político e ideológico o neoliberalismo, termo que tem um significado específico no que concerne a um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que começaram a serem propostos a partir dos anos 1970.

Estas receitas tem como fonte de inspiração principal as obras de Milton Friedman. Essas idéias, por sua vez, remontam a Hayek e à chamada “escola austríaca”. Por outro lado, e concomitantemente, ocorre no mundo uma mudança histórica nas relações institucionais entre Mercado e o Estado e entre as empresas e os mercados (THERBORN, 2003, p.139)

Conceitos importantes são abordados por Hayek no seu livro *Caminho da Servidão* (1977), no que se refere ao papel do indivíduo em relação à sociedade, este é tratado como moléculas sociais em que seus objetivos individuais deva ser soberano, a desigualdade dos homens é essencial neste contexto. Os homens são senhores de si e devem estabelecer uma relação egoísta com a realidade, uma vez que seus interesses e a busca de seus bens deve mover sua conduta ética e política. Com isso, as instituições funcionam para relacionar com os interesses individuais na forma de um somatório. Para os neoliberais, o Estado como uma instituição social tem poderes limitados e sua função deve se limitar a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais, deixando os indivíduos livres para atuar de acordo com as circunstâncias em função de seus próprios interesses.

Talvez o resultado mais importante da libertação das energias individuais seja o maravilhoso desenvolvimento da ciência que acompanhou a marcha da liberdade individual. [...] O efeito de maior significação e alcance deste sucesso será, no futuro, muito provavelmente, a nova consciência de poder sobre o próprio destino, a convicção de que existem infinitas possibilidades de melhorar a própria sorte – consciência e convicção dada aos homens pelo sucesso já alcançado. Com o sucesso nasceu a ambição – e o homem tem todo o direito de ser ambicioso (HAYEK, 1977, p. 16-17).

Dessa maneira, o neoliberalismo justificou as mudanças impostas pelo capital como garantia para sua reprodução. Os princípios neoliberais vêm exercendo um poder hegemônico muito forte no que se refere à esfera político-ideológico, divulgando a idéia de quem sem ele não existe sobrevivência. Neste sentido, o neoliberalismo propõe reformar o Estado para transformá-lo em Estado mínimo, desenvolver a economia, fazer reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional.

## **1. 1 O CARÁTER DUAL DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA**

Definir o conceito de trabalho é importante, tendo em vista que ele apresenta várias acepções e sentidos para o modo de produção capitalista, que associa o tema sempre à aquisição de um emprego há um trabalho assalariado e não como uma categoria fundante da vida humana, como condição de existência do homem. O trabalho como movimento de mediação do homem com a natureza se traduz em avanços significativos para a humanidade, avanços esses que transformam a forma de ser e agir do homem e da vida em sociedade.

A concepção burguesa do trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc. (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 1989, p. 14).

Como afirma Frigotto (1989), é necessário pensar a questão do trabalho e da qualificação por meio do ensino superior sem cair na ambigüidade de análise que desemboca na insuficiência teórica ou na superficialidade prática.

Na prática, essa insuficiência desemboca em propostas e experiências que assumem tanto o trabalho quanto o conhecimento e a educação como categorias absolutas e a - históricas. A especificidade destas práticas no interior das relações sociais – que, na sociedade de classe, são relações de poder, de força, de violência – não é captada (FRIGOTTO, 1989, p. 9).

Pensar sobre o trabalho e a qualificação profissional pressupõe pensar sobre as relações sociais que efetivam este trabalho e essa qualificação. Como nos aponta Frigotto (1989), trata-se de um trabalho como relação social fundamental, manifestação da vida, isto é, atividade do homem na apropriação e transformação do mundo, da

realidade em si mesma ou do trabalho como “alienação da vida”, trabalho assalariado, mercadoria ou força de trabalho.

O processo de trabalho é uma atividade do homem com a natureza e só se efetiva numa organização social. Ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza ele é transformado por ela. A maneira como essas relações se estabelecem depende do contexto envolvido, mas o trabalho existe para o homem independente de ser no modo de produção capitalista, socialista etc. Marx ao considerar o processo de trabalho afirma que

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado [situação] em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado [situação] em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem (MARX, 2004, p. 36-37).

O homem antes de tudo, diferentemente de uma aranha que executa operações semelhantes às do tecelão, ou de uma abelha que envergonha a um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias, planeja em sua cabeça antes de construir qualquer coisa. Assim, no fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já de início existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural, mas realiza ao mesmo tempo na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho.

Ainda de acordo com Marx (2004), o processo de trabalho é sempre uma atividade orientada a um fim e constituída por um objeto e seus meios. Os objetos de trabalho são objetos que preexistem na natureza, e se ao contrário eles são filtrados pelo

meio de trabalho anterior eles são denominados matérias-primas. Já os meios de trabalho são “[...] uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto” (p. 38). Assim, os produtos não são apenas os resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho.

No processo de trabalho sob a ótica do modo de produção capitalista ocorre a subordinação do trabalho ao capital. O trabalho se torna uma mercadoria, uma força de trabalho a ser vendida no mercado. O trabalhador é considerado como força de trabalho.

De acordo com Marx (2004), nesse processo de trabalho ocorrem dois fenômenos peculiares: o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado na mais perfeita ordem, sem desperdício de nada; e, segundo, que o produto fabricado não pertença ao produtor direto, ao trabalhador, e sim, aos capitalistas, donos dos meios de produção. O que torna o processo de trabalho não prazeroso, como atividade estranhada, uma atividade exercida por obrigação de sobrevivência.

O seu trabalho não é, portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer carências fora dele. Sua “estranhidade” evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como [o trabalho] não sendo seu próprio, mas de outro, que [o trabalho] não lhe pertence, que ele no trabalho não pertence a si mesmo, mas a outro (MARX, 2004, p. 181).

Assim, este mesmo trabalho vital à existência humana é colocada em prática nas relações capitalistas como uma mercadoria, apenas como uma força de trabalho, tornando assim numa insatisfação do homem que não se reconhece no trabalho. Segundo Marx (2004), o trabalho se torna alienado fundado na propriedade privada e no dinheiro. O homem aliena frente ao produto de seu trabalho e ao processo de trabalho, tornando-se estranho em relação ao próprio homem e em consequência estranhando-se em relação ao gênero humano. Assim, o estranhamento não se mostra só no resultado, mas no ato da produção.

O trabalhador destituído dos meios de produção e que produz para outro se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a produção aumenta em poder e extensão; o trabalhador se torna uma mercadoria mais barata. “Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2004, p. 176).

## 1.2 A REESTRUTURAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO

O mercado de trabalho é hoje reestruturado a partir das modificações no modo de organização capitalista. As relações estabelecidas são marcadas por mudanças no setor, principalmente pelo aumento do número de desempregados ou do subemprego. As economias mundiais não conseguem fornecer respostas satisfatórias que iniba a perspectiva de uma taxa de 10% de desempregados na População Economicamente Ativa.

Hoje o mercado de trabalho é marcado pelo desemprego, pelo mercado do não-trabalho, pelo crescimento do mercado informal. Assim,

aparentemente o desemprego é “apenas o resultado natural de um ajuste estrutural”, produzido pela introdução de tecnologias poupadoras de força de trabalho. Ou seja, o desemprego é visto apenas como um fenômeno “natural” do atual processo de reestruturação capitalista. Essa obviedade conceitual, contudo, esconde as condições históricas em que se apóia a contraditória tendência do desemprego massivo no mundo. (NETO, 1998, p.76).

Mészáros (2003) nos aponta que o desemprego é visto hoje de forma significativamente alterada de outros períodos históricos de desenvolvimento do capitalismo.

Ele já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital como “desemprego estrutural”, sob forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema (MÉSZÁROS, 2003, p. 22, grifo do autor).

A reestruturação por que passa o mercado de trabalho é marcado pela flexibilidade e a emergência da heterogeneidade nas relações de trabalho que é acompanhada pelo crescimento dos empregos precários e pela diminuição de empregos estáveis. A ação do Estado também tem sido acompanhada pela necessidade de uma menor intervenção nas relações sociais e econômicas e, segundo Dedecca (1997), a ação estatal possui três objetivos básicos:

I. romper o processo de concorrência entre os setores públicos e privados pela repartição da poupança existente, que expressa um crescente disfunção do gasto público e um encarecimento dos investimentos do setor privado provocado pelo aumento sistemático da remuneração (taxa de juros) dos títulos públicos; II. contrair os gastos públicos no sentido de permitir uma redução dos custos salariais indiretos do setor privado; III. reduzir a regulação pública sobre as relações de trabalho para que as empresas possam restabelecê-las em bases mais compatíveis com a nova situação econômica (DEDECCA, 1997, p. 57).

Ainda segundo o autor, a flexibilização das relações de trabalho está relacionada às características que marcam a atuação na crise econômica como a financeirização do capital em um contexto de crescente instabilidade econômica e de globalização financeira; e a disponibilidade de novas tecnologias e métodos organizacionais que desestabilizaram os padrões de concorrência intercapitalista vigentes nos mercados nacionais e internacionais. Passou a ser exigido uma atuação suficientemente ágil para enfrentar as novas condições de concorrência.

A racionalização econômica esta voltada para a obtenção de maior flexibilidade na utilização do capital e do trabalho, visando a “[...] máxima redução dos custos, da ociosidade dos fatores produtivos e dos riscos impostos pela instabilidade e mutação dos mercados” (DEDECCA, 1997, p. 58) Assim, exige-se novas relações de trabalho, mais flexíveis as novas demandas, não pautadas nas negociações coletivas e sim no relacionamento direto entre capital e trabalho.

A racionalização produtiva exige novas relações de trabalho. As empresas necessitavam transformar o padrão de relações de trabalho estabelecido, objetivando a flexibilidade do uso do trabalho. Duas dificuldades emergenciais neste processo: I os sistemas de relações de

trabalho nacionais (SRT) haviam se consolidado a partir do desenvolvimento das negociações coletivas, em especial no final dos anos 60. Como consequência, várias conquistas obtidas pelos sindicatos seriam contestadas pela racionalização; II estes SRT's articulavam-se a toda uma rede de normas pública de ordenação dos mercados de trabalho nacionais, que necessitavam ser modificados (DEDECCA, 1997, p. 59.)

Segundo o autor, as empresas na fase de instabilidade, com acirramento da concorrência e com rompimento das fronteiras nacionais, buscaram ganhar autonomia no processo de contratação da força de trabalho com o objetivo de ajustar o mais rapidamente possível seu nível de emprego às flutuações do mercado. A partir da flexibilização, as empresas querem maior autonomia em contratar e demitir; querem negociar diretamente com os trabalhadores sobre as condições de trabalho. Esta autonomia, porém, não ocorre de forma indiscriminada, mas de forma desigual como aponta o autor

Os contratos por tempo determinado ou parcial são, via de regra, adotados para trabalhadores menos qualificados, pertencentes ao denominado mercado geral de trabalho. Para os trabalhadores mais qualificados, as empresas tendem a lançar mão de outros mecanismos de flexibilização das relações de trabalho. O incentivo para que parte destes trabalhadores se demitam e formem empresas que prestam serviços ao seu antigo empregador é uma das vias adotadas. A outra vincula-se a certas modificações na forma de uso e remuneração da força de trabalho, em especial na gestão do tempo (horário) de trabalho. As empresas pressionam, cada vez mais, as negociações sobre a jornada de trabalho no sentido de fazer a transferência da esfera pública para as negociações diretas empresa-trabalhadores dos critérios ordenadores da extensão e gestão da jornada de trabalho (DEDECCA, 1997, p. 61).

Portanto, o papel do Estado na regulação do mercado abriu espaço para a negociação direta e reduziu seu poder de manter, alterar ou criar regras e normas do mundo do trabalho. Além de sofrer pressão para diminuir os encargos sociais, muitas vezes, esses são usados para justificar o baixo índice de contratação por parte da empresa que gastariam muito para manter um trabalhador, o que impediria a contratação de novos trabalhadores. Alegam que os altos encargos sociais prejudicam a contratação, desconsiderando que o aumento do nível de contratação no mercado de trabalho passa por outros caminhos. No entanto, esta pressão não conseguiu rebaixar os encargos sociais. “O Estado permite, portanto, uma maior liberdade nos processos de contratação

e dispensa dos trabalhadores, mas tem dificuldade em reduzir os encargos sociais decorrentes” (DEDECCA, 1997, p. 63).

Nesse sentido, as novas relações de trabalho são mais flexíveis para permitir que as empresas reduzam os custos e aumentem a agilidade no processo de tomada de decisões de produção e de investimento. Qualquer discurso contrário a flexibilização é visto como reacionário, visto que nos moldes atuais o trabalhador não deve apenas vender sua força de trabalho, mas se sentir agradecido por ter um emprego, pois ir contra as decisões da empresa é não dar valor ao próprio emprego, pois o fantasma do desemprego ronda constantemente os trabalhadores.

[...] a situação de desemprego prolongado tende a ser sucedido por aquela de pobreza. Para muitos, o desemprego se constitui em uma transição para a situação de exclusão social. [...] Contudo, dois aspectos da manifestação do desemprego lhe dão um caráter ainda mais complexo que aquele mostrado pelas estatísticas oficiais. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que ele se manifesta de modo heterogêneo, sendo que o desemprego aberto e o de longa duração constituem somente sua face mais visível. É progressivamente recorre às formas de desemprego oculto. Em segundo lugar, ele se manifesta diferencialmente nos espaços nacionais, criando ou reforçando as disparidades regionais (DEDECCA, 1997, p. 76).

Segundo Pochamann (2002) é unanime a gravidade do desemprego, porém as causas ou soluções não são, para o BM, as causas principais do desemprego se assentarem na ausência plena de liberdade comercial e na ampla difusão tecnológica, a OCDE identifica além dos fatores conjunturais, a falta de empregos para todos como decorrência de uma forte regulamentação trabalhista e proteção social inadequados para o mercado de trabalho.

O aumento do desemprego é associado, de um lado ao comportamento do mercado de trabalho, decorrentes do incremento tecnológico que tem tirado milhares de postos de trabalho, e de outro do comércio exterior. O comércio exterior tem sido responsável nos países avançados pelo deslocamento geográfico de empresas para as economias periféricas que oferecem força de trabalho com salários irrisórios. Ao passo que, estaria o custo de trabalho muito elevado com excessiva quantidade de trabalhadores com baixa qualificação profissional com contratos de trabalhos rígidos e ampla proteção social, o que levaria a um menor nível de emprego.

No entanto, Pochamann (2002) não considera o debate tão simples. As inovações tecnológicas têm sido acompanhadas de um cenário de baixo crescimento

econômico, com desregulada concorrência e profundas incertezas da economia mundial. E aponta que as análises sobre a temática devem ser ampliadas.

É necessário romper com as análises limitadas quase que exclusivamente às variáveis endógenas do mercado de trabalho, pois estas abstraem explicita ou implicitamente as variáveis exógenas, justamente as principais responsáveis pela atual crise do emprego no capitalismo contemporâneo. Por tratarem as variáveis exógenas não como variáveis, mas como cenários fechados sem espaços para situações alternativas, as avaliações tradicionais tendem a empobrecer e a reduzir demasiadamente a problemática do emprego (POCHAMANN, 2002, p. 47).

O desemprego se torna uma variável estratégica do capital, como se rebelar contra condições precárias de trabalho se existe a chantagem do desemprego. Segundo Neto (1998), o contexto desse mercado de (des) emprego é marcado pelo:

- Desemprego crescente, com desregulamentação do mercado de trabalho e aumento da incerteza.
- Aumento das mulheres na PEA.
- O aumento dos trabalhadores em tempo parcial com contratos de trabalho não-padronizado e/ou precários.
- Queda da taxa de sindicalização e o não-reconhecimento dos sindicatos.
- Expansão do individualismo e declínio da ação coletiva.
- Desemprego juvenil crescente, informalidade e economia subterrânea marginal.

Ainda segundo Neto (1998), o desemprego é uma pré-condição para a reestruturação da economia, para tanto propõe que o exército industrial de reserva necessita ser repensando por meio da reprodução de uma nova ideologia, não pelo fordismo que entra em crise no fim dos 1970, assim o ajuste proposto pelo neoliberalismo do mercado de trabalho pretende resgatar a autonomia das empresas que estavam presas nas políticas pactuadas das relações fordistas de produção. Portanto, EIR precisa ser reposto para recuperar o grau de liberdade perdido, quando o desemprego é crescente o medo de perder o emprego faz com que os trabalhadores sejam mais passivos e legitime discursos de qualificação profissional como forma de se manter no emprego.

### 1.3 O DISCURSO DO EMPREENDEDORISMO

A partir da retração do mercado formal, o crescimento da precarização das relações de trabalho, associado ao aumento do trabalho informal, e as alternativas do auto-emprego ganham destaque. Segundo Cêa (2007), a noção de ter um emprego sucumbe diante da noção de ser empreendedor, mais uma vez é lançada aos próprios indivíduos a responsabilidade sobre sua condição social.

[...] a noção de empreendedorismo serve de mediação e a possibilidade de conseguir emprego ou ocupação e a persistência de um contexto marcado pela restrição de empregos formais, regulamentados, fundados em direito do trabalho. Tal noção, dessa forma, enraíza e dá sentido à idéia de empregabilidade, porque traduz, de fato e mais fielmente, a impossibilidade de reversão do tímido papel do mercado de trabalho formal, mantidas as características do padrão de acumulação predominante do capitalismo mundializado (CÊA, 2007, p. 310 – 311).

A autora traz reflexões sobre as implicações da absorção acrítica da noção de empreendedorismo a partir da análise de vários autores e ações do SEBRAE. Ao longo do texto, percebemos que a busca pela melhoria da condição social é baseada nas ações individuais e enfrentar a problemática do desemprego no atual contexto das relações capitalista requer uma dupla condição que reforça a noção de empreendedorismo e faz com

[...] que os sujeitos busquem, deliberadamente, formas próprias e autônomas de sobrevivência, e que os mesmos se proponham a tomar iniciativa de empresariar suas individualidades. Segundo, na medida em que a pobreza e a miséria se aprofundam como elementos estruturais do movimento econômico e político em curso, é necessário que sejam administradas, papel que cabe ao Estado, uma vez que o mercado se constitui no espaço, por excelência, do *laissez faire*. Em ambos os aspectos, a qualificação profissional, em especial, e a educação dos sujeitos, em geral, podem contribuir para o governo da miséria e para a contenção de conflitos sociais. Eis o fundamento material da noção do empreendedorismo (CÊA, 2007, p. 313, grifo da autora).

Assim a noção de empreendedorismo vem fornecer alternativas para abrir e administrar pequenos negócios. Cêa (2007) apresenta a análise de Filion (1999) que aponta seis obstáculos para explosão empreendedora no Brasil:

- 1) A insuficiente autoconfiança dos indivíduos.
- 2) A falta de confiança mútua entre os brasileiros.
- 3) O caráter incipiente de abordagens próprias sobre o empreendedorismo, considerando a cultura brasileira.
- 4) A frágil disciplina dos brasileiros.
- 5) A aprendizagem do compartilhamento, especialmente por parte daqueles que desejam “enriquecer a qualquer custo”, agudizando as diferenças de riquezas.
- 6) A necessidade sentida pelas pessoas da burocracia e do controle do Estado (herança européia).

Estes obstáculos nos mostra que um dos sentidos fundamentais do empreendedorismo é a crença em que as capacidades e habilidades individuais determinam a condição social dos sujeitos, assim, lança sobre o sujeitos a responsabilidade sobre suas condições de vida. As advertências referentes à necessidade dos sujeitos diminuïrem a dependência frente à burocracia e ao controle do Estado reforçam esse argumento, embora devemos considerar que as condições materiais impõem seus próprios limites.

#### **1.4 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ATUAL CONTEXTO**

Tenho inicialmente a pretensão de conceituar o termo educação para poder entender a educação superior neste processo. Entender a educação em sua multiplicidade de significados é uma tarefa árdua, por se tratar de uma temática que passeia por várias áreas do conhecimento como a Psicologia, a Filosofia, a História, a Sociologia, a Economia etc. No entanto, é importante um mínimo de precisão conceitual para evitar visões parciais e reducionistas do tema. Além dos amplos sentidos que o termo educação possui no linguajar comum:

Quando as pessoas dizem: “os pais educam os filhos”, “fulano não tem educação”, “a escola educa para a vida”, “a educação é a mola do progresso”, tem-se aí o sentido mais corrente de educação: uma série

de ações visando á adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Este contexto pode ser a família, a escola, a Igreja, a fábrica e outros segmentos sociais. A ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, idéias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem (LIBÂNEO. 1998 p.65).

Tendo em vista esta complexidade ao se pensar a educação, tem que se ter como ponto de partida a relação do homem com a natureza. Neste sentido, o homem não é mais um animal na natureza, o homem diferentemente dos animais não age puramente por instinto, ou seja, a prática pela prática. A compreensão da realidade humana se define por sua condição histórica, pela sua capacidade de agir para e com o mundo. O homem só se faz homem na construção de sua existência, forjada em condições materiais de existência, não em uma existência dada, mas na mediação que o homem faz com a natureza, uma vez que o conhecimento é um produto da atividade humana com todas as suas faculdades físicas e mentais. “O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria” (VAZQUEZ, 1968, p. 152).

Marx (1983) apresenta a diferença dos homens com os animais, para ele a diferença esta na capacidade humana de projetar mentalmente antes de executar, sem que isto seja caracterizado pela separação da teoria e da prática, visto que o homem constrói, como social e histórico, constrói sua existência no dia-a-dia, na sua ação sobre a natureza.

Assim, a condição humana define a educação do homem que está sempre construindo a realidade e construindo a si próprio, fazendo parte da história; educação, esta que tem como sentido a aprendizagem de conceitos e valores que variam de acordo com o contexto em questão. A educação é a maneira com que cada sociedade cria/recria ou transformam seus homens. Neste sentido,

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações? E já que pelo menos

por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (BRANDÃO, 1981, p.7).

Neste sentido, tudo que é produzido pelo homem é impregnado de sentido, a educação e outras tantas coisas produzidas pelo homem possuem também significações. Realidade esta que é produto da ação do sujeito. Tendo em vista este sentido dado a educação, convém ressaltar e considerar a multiplicidade de sentidos que é impregnado ao termo, sobre isso Libâneo (1998) oferece uma importante contribuição na tentativa de definir os significados do termo educação e afirma que devido à complexidade e à multidimensionalidade, o termo pode ser analisado sob vários enfoques como o antropológico, o econômico, o psicológico, o biológico, o pedagógico, o histórico e o sociológico.

A educação possui várias concepções que variam em dois aspectos, segundo Libâneo (1998), esse processo depende de disposições internas ou da influência do ambiente ou da ação de ambos e qual a finalidade da educação. Entre estes aspectos existe uma variedade de análises. Libâneo (1998) apresenta algumas concepções sem pretender esgotar o tema, como as concepções naturalistas ou inatistas; as concepções pragmáticas; as espiritualistas; as culturalistas, as ambientalistas; as interacionistas. Todas estas concepções e outras que o autor não elencou buscam definir o que é a educação, cada qual enfatizando a idéia de homem, tal como deve ser ou a idéia de homem tal com é, uma vez que a educação tem como ponto fundador a questão do homem e sua relação com a sociedade. O autor aborda também a questão da educação como instituição, processo e produto, além de apresentar as modalidades de educação formal, não-formal e informal, tem-se a educação também como intencional e não-intencional. Apesar destas variedades de formas de entendimento, o autor ressalta que a educação não deve ser entendida de forma tão fragmentada.

Mas convém insistir, ainda, que o educativo não se reduz ao escolar. A educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política, cultural. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais, legais, familiares, escolares), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem *socialmente* (LIBÂNEO, 1998, p. 90, grifo do autor).

Toda esta fragmentação de análise dificulta entender a educação como a aprendizagem dos homens na sua construção existencial, ao passo que não existe aprendizagem sem ensino. Porém, como ocorre a aquisição do conhecimento pelo homem, que é sujeito da história, nesse sentido deve ser um sujeito pensante. Para o homem fazer história, seu primeiro ato histórico é a produção dos meios que satisfazem sua sobrevivência, paralelo a isso, cria novas necessidades e começa a criar outros homens. A produção destas necessidades é marcada por uma fase social determinada que influencia na forma como os homens produzem sua história. Assim, influencia na forma como os homens entendem a educação.

Entender o homem como sujeito pressupõe pensar uma educação diferenciada, um conhecimento que ocorra na prática humana. Este conhecimento não está dado ou elaborado, só “[...] acontece quando sujeito o elabora com os dados da natureza, com a atuação e as relações dos homens em sociedade e com a apropriação dos resultados da elaboração cognitiva e produtiva dos homens em seu processo histórico” (SILVA, 2006, p. 5). Assim, o processo de elaboração é mais significativo para aprendizagem, pois no processo o sujeito está agindo, construindo e reconstruindo o seu conhecimento.

[...] nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente (GOLDMAN, 1979, p. 5-6).

Assim, a educação envolve o homem em toda a sua amplitude, não se restringindo apenas a educação escolar, mas também a sua forma de ser e estar no mundo, considerando tanto sua individualidade quanto sua coletividade.

Como acontece na educação como um todo, o ensino superior também é marcado por ambigüidades na sua definição. O conceito de ensino superior está a conhecer uma pluralização dos seus significados em praticamente todos os países em que estes subsistemas educacionais foram criados. Educação pós-secundária, ensino terciário, ensino politécnico, ensino universitário etc., são as diferentes designações que têm surgido para dar conta da heterogeneidade do conceito de ensino superior. Para muitos, o ensino superior é responsável pela formação de recursos humanos e produção de uma comunidade científica capaz de gerar o desenvolvimento de tecnologia, tornar o

produto do País mais competitivo e, assim, investir mais em educação. Assim, a educação superior é responsável, entre outros elementos, pela formação da identidade do País. É uma forma de conexão. Por exemplo, a educação básica depende fortemente da educação superior, é nela que os professores se alimentam e melhoram o ensino básico, além disso, é uma ligação para o mundo do trabalho, além de desempenhar uma relevância estratégica na formação de uma nação soberana e independente.

A educação superior passa por uma reestruturação para atender as novas demandas que se referem em atender desde as necessidades de maior escolarização, das inovações e transformações no mundo do trabalho até as exigências atuais de maior eficiência e produtividade. Associado a isso se encontra o papel crescente do conhecimento na sociedade, em que exige cada vez mais qualificação do trabalhador devido às inovações tecnológicas. A relação entre conhecimento e a economia tem sido marcado pela crescente privatização deste conhecimento. Segundo Arocena (2003, p. 34), não se privatiza apenas os resultados, como os produtos e os procedimentos, mas também as idéias. Assim, “[...] a ciência transformou-se em algo mais do que força produtiva direta e, ao fazê-lo, propõe novas demandas para as mais variadas atividades, impulsionando-as a ampliar sua própria base de conhecimentos e o espectro de problemas que enfrentam”.

Arocena (2003) considera que as exigências feitas à educação superior da América Latina e do Brasil estão associadas à forma como se expressa o relacionamento da América Latina com a economia mundial. Países com fragilidade financeira, grande vulnerabilidade externa, pouco dinamismo produtivo endógeno, alta taxa de desemprego oficial, expansão do trabalho informal e precarizado, incremento da pobreza não conseguem propor estratégias que tenham um êxito perdurável, e também sua debilidade em impulsionar a produção de bens e serviços por meio do envolvimento de muita gente solidamente formada, a incorporação de conhecimento avançado e o estímulo às capacidades de inovação é visível. Assim, acabam por resignar-se a pedirem ajuda ao exterior, o que estreita a subordinação política e financeira destes países.

O atual estágio do capitalismo exige da educação superior a abertura de sua fronteira para o exterior, uma cooperação que muitas vezes não atende às necessidades dos países da América Latina. Sobrinho (2004) analisa esta internacionalização da educação superior na América Latina e considera que não existe reciprocidade nesta cooperação internacional. Na maioria das vezes ocorre uma cooperação de mão única, os países latino-americanos mais recebem do que produzem conhecimento, facilitando as

“fugas de cérebros” para países centrais que enfraquece o já enfraquecido potencial intelectual e a capacidade de pesquisa desses países, dado que lá encontram melhores condições para o exercício profissional e para atividades de pesquisa, além de representar, segundo o autor, a infiltração de organizações estrangeiras que investem nos sistemas de ensino superior, uma vez que estes países de economia fragilizada não conseguem atender as novas demandas por estudos superiores, o que permite que outros interfiram nas decisões tomadas sobre questões educativas ou até mesmo na obediência dos países da América Latina as direções ditadas por organismos multilaterais, atinge soberania nacional.

O problema principal consiste na perda de poder decisório em matéria educativa. Os países econômica e politicamente mais poderoso tendem a ter um poder de decisão maior que os próprios países pobres emergentes a respeito de como estes devem agir, nos seus âmbitos internos, em matéria de educação superior. Isto tem séria implicação política, pois atinge a soberania nacional. Os conteúdos e formas dos cursos, programas e serviços elaborados e oferecidos por instituições forâneas podem não coincidir com os interesses e as prioridades nacionais. Podem não se pertinentes. Além disso, é muito difícil garantir qualidade desses serviços (SOBRINHO, 2004, p. 214).

O ensino superior passa por uma internacionalização, assim como passa a economia e o País como um todo. Essa internacionalização considera a necessidade de instaurar um mercado mundial que regule a vida social e pessoal dos homens;

A idéia do êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às mudanças (CORAGGIO, 2003, p. 80).

No entanto, segundo Coraggio (2003, p. 79), a formação deste mercado mundial ocorre de forma desigual, pois, “enquanto grande parte das camadas médias empobrecem, alguns setores médios se enriquecem”.

A soberania do mercado em relação aos indivíduos tem buscado transformar tudo que diz respeito à organização social em mercadoria, tudo que proporciona o nosso bem-estar pode ser comprado e vendido no mercado. Um exemplo disso é a inclusão da educação no Acordo Geral sobre Comércio e Serviços – AGCS aprovado em abril de

1994, que tem como objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo prevê uma única exceção: estarão fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que forem fornecidos no exercício da autoridade governamental. Em 1999, o secretariado da OMC, unilateralmente, definiu explicitamente os serviços regulamentados pelo AGCS, incluindo aí a educação. (DIAS, 2003). Assim,

Na medida em que o comércio vira critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc. – e as solicitações norte-americanas no campo da educação dentro da OMC são muitas claras a este propósito -, a educação já não será para todos e a idéia de serviço público é minada profundamente. [...] Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais [...]. a definição de políticas educacionais será feita no exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento (DIAS, 2003, p. 829).

Toda esta internacionalização em que passa a educação superior, associada a outros fatores como a tentativa dos organismos internacionais de transformarem o bem público que é a educação em uma simples mercadoria, vem acompanhada pela expansão quantitativa, por uma crise de financiamento e pela diversificação institucional.

A expansão quantitativa se refere tanto no número de matrículas quanto de instituições. Em muitos países a expansão se refere à passagem de um regime de elite para o de massificação e, nos países avançados, o de universalização. Essa expansão é decorrente do crescente valor econômico atribuído à educação e à forte tendência de capacitação técnica para o mercado de trabalho, do crescimento populacional, e do grande número de estudantes formados no nível médio, além da expansão no Brasil se encontrar bem abaixo da média latino-americana de matrícula estudantil a nível superior “[...] próxima de 20%, com taxas menos favoráveis que países muito mais pobres, como Bolívia, Colômbia, El Salvador, Peru, Costa Rica e outros, para somente citar os latino-americanos” (SOBRINHO, 2003, p. 163).

No Brasil, a expansão quantitativa vem combinada com uma preocupante baixa de qualidade, tanto dos alunos que chegam ao ensino superior sem o adequado nível de preparo para os estudos acadêmicos quanto ao crescimento de instituições que oferecem cursos de menor exigência acadêmica.

[...] Alguns produtores de serviços são muito antigos, enquanto outros, a maioria, surgiram nas duas últimas décadas. Alguns têm objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos, enquanto a esmagadora maioria busca fins lucrativos. Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo (SANTOS, 2004, p. 106 – 107).

Nesse sentido, a conciliação do acesso às novas demandas de formação é pautada pela predominância do utilitarismo e da produtividade segundo as determinações e urgências da esfera pragmática, que têm trazido uma concepção menos exigente de formação, mais rápida e adequada às demandas imediatas. Assim, a maioria das instituições não tem estrutura nem motivação e não é exigida delas desenvolverem pesquisas sistemáticas de qualidade, por isso só podem ser baixas as possibilidades de os sistemas de educação superior em nossos países produzirem ambientes densos e autônomos de reflexão crítica, de pensamento original e criativo, de construção de conhecimentos que elevem a vida social e econômica da nação.

A crise do financiamento da educação superior é provocada, ou melhor dizendo, é justificada pela crise fiscal do Estado, de tal forma que os recursos escassos aumentam as dificuldades para financiar os setores sociais. Soma-se a isso a visão do Banco Mundial que não recomenda como prioridade, para os países em desenvolvimento, o investimento na educação superior. Assim, o aumento na demanda por ensino superior e a crise de financiamento geraram condições mais propícias à ampliação da privatização e do quase-mercado da educação superior. A diminuição dos financiamentos públicos leva as instituições públicas a buscarem fundos privados, novas formas de financiamento, seja por meio de convênios com setores privados ou cobrança de matrículas ou outras taxas escolares.

O quase-mercado da educação também tem uma outra conotação mais sutil e de difícil caracterização. No âmbito das instituições públicas e outras que se comprometiam como os valores com os valores da sociedade, hoje se instauram uma mentalidade geral e práticas que tradicionalmente eram próprias das privadas, como venda de serviços, busca de diversificação de fontes com atrelamento às demandas específicas das indústrias, pagamento de matrículas e taxas escolares, e uma mentalidade que se afasta do sentido de bem público e se aproxima da administração empresarial de interesses dos indivíduos, tomados como clientes (SOBRINHO, 2003, p. 167).

As pressões pela ampliação das matrículas associadas a uma crise financeira colocam a educação superior exposta ao processo de deterioração gradual de seu ambiente educacional. Esse processo de enfraquecimento do setor público federal foi um dos elementos centrais para a forte expansão na oferta de vagas e o aumento das matrículas no setor privado, favorecidos por certa desregulamentação do setor, no que se refere à flexibilização dos requisitos para a criação de cursos e instituições.

A diversificação institucional se dá por meio da criação de novas instituições de modelo diferenciado. As instituições em competição entre si devem adaptar-se a diferentes demandas externas; voltar seus cursos para áreas em que o mercado tem apresentado demandas para satisfazer seus estudantes (clientes) e buscar novos tipos de capacitação profissional requeridos pela complexificação do mercado de trabalho.

Essa diversificação associada a outros fatores tem levado ao questionamento do papel das universidades, uma vez que quando falamos em educação superior não estamos nos referindo apenas as Universidades, pois a ES é uma atividade de múltiplas funções. Santos (2004) no livro *Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* analisa dez anos depois de publicar o texto intitulado “Da idéia da universidade a universidade de idéias”.<sup>4</sup> E aponta que houve uma ênfase pelos reformistas do Estado na crise institucional, apesar de o autor afirmar que as três crises estão intimamente ligadas e só podem ser enfrentadas conjuntamente com ações dentro e fora das universidades.

Essa ênfase pode ser explicada por uma série de fatores, mas o principal foi o crescente descompromisso político do Estado com as universidades e com a educação em geral, abrindo espaço para a crise financeira e o agravamento das duas outras crises,

---

<sup>4</sup> Texto foi publicado no livro *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (Porto: Afrontamento 1994; São Paulo: Cortez Editora, 1995). Tratava da **crise de hegemonia** resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção da alta cultura, pensamento crítico exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade tinham vindo ocupar-se desde a Idade Média européia. Por outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A **crise de legitimidade** é provocada pelo fato de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados por meio das restrições do acesso e da credenciação das competências e das exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. A **crise institucional** resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (Santos, 2004).

a de hegemonia e a de legitimidade. Isto permitiu a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Santos (2004) aponta dois níveis para a mercadorização da universidade, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo acadêmico.

O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercadoria, como mercado de gestão universitária, de planos de estudos, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (Santos, 2004, p. 18 – 19).

Assim, a ES, principalmente a universidade pública, é transformada numa mercadoria educacional, que por sinal é vista pelos analistas financeiros desde o início da década de 1990 com grande potencial para o capital e para se transformar num dos campos mais vibrantes do mercado do século XXI. As idéias que justificam esta potencialidade de mercado estão nas considerações de que vivemos numa sociedade da informação e numa economia baseada no conhecimento que exige cada vez mais capital humano com condições de empregabilidade, ou seja, com capacidades cognitivas e aptidões em constante processo de reciclagem. Por isso, as universidades devem se transformar por dentro “[...] por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e da relação entre trabalhadores de conhecimentos e entre estes e os utilizadores ou consumidores” (SANTOS, 2004, p. 28 – 29).

Sendo que o atual paradigma institucional da universidade não permite que as relações estabelecidas, tanto dentro como fora da universidade, sejam de relações mercantis baseadas na busca da eficiência, de qualidade (que no discurso atual está mais associada com a qualidade dos números do que do processo) e de responsabilidade educacional em termos de mercado, para isso o paradigma atual deve ser substituído e crises são necessárias para justificar tal mudança. A lógica empresarial se mostra mais eficiente em se adaptar as novas condições e imperativos do mercado.

## **1.5 O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Diante da fragilidade econômica da América Latina e do Brasil, percebe-se na análise das políticas públicas para o ensino superior um alto grau de subordinação em relação às orientações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial que orienta e assessora os países para ajudar os governos a desenvolver políticas públicas educativas adequadas ao desenvolvimento econômico e social.

As relações internacionais entre os países ocorrem por meio de diferentes canais com contato entre chefes de Estados, governos, ministros, especialmente das finanças e das relações exteriores, relações diplomáticas bilaterais; por embaixadas, consulados etc. E quando analisamos a biografia dos Ministros da Educação do Brasil do período de 1995 a 2008 percebemos que alguns já trabalharam netas organizações internacionais, o que facilita ainda mais o contato entre eles.

O Grupo Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamento constituída por cinco instituições intimamente associadas:

- O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, fundado em 1944, é o maior financiador de projetos de desenvolvimento para os países em desenvolvimento de renda média e é o principal catalisador de financiamento para o mesmo fim proveniente de outras fontes. O BIRD se capitaliza primordialmente por meio de capacitação de recursos nos mercados internacionais de capitais.
- A Agência Internacional de Desenvolvimento – AID, fundada em 1960, dá assistência aos países mais pobres por meio de créditos de financiamento sem juros com prazos de duração de 35 – 40 anos. A capitalização da AID se dá por aportes governamentais.
- A Corporação Financeira Internacional – CFI apóia o setor privado nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos ou financiamento de capital, além de inúmeros serviços de consultoria.
- A Agência Multilateral de Garantias de Investimento – AMGI oferece garantia aos investidores estrangeiros contra riscos não-comerciais e auxilia os governos dos países em desenvolvimento atraírem investimentos externos.

- O Centro Internacional para Conciliação e Divergência nos Investimentos – CICDI assegura o fluxo de investimentos externos para os países em desenvolvimento por meio de instrumentos de arbitragem e conciliação.

Percebemos que a maioria destas instituições tem como objetivo auxiliar os países em desenvolvimento seja com financiamento direto de capital ou na ajuda em atrair investimentos estrangeiros. Esta ajuda tem sempre alguma orientação para estes países que muitas vezes influencia (ou como ocorre em alguns países que adere totalmente) nas políticas públicas sociais. No entanto,

Não duvidamos que no processo de negociação dos créditos do Banco existiram margens de liberdade, tanto naqueles diretamente associados à reforma da educação quanto nos que têm alguma relação com “meio ambiente” do sistema educativo, como a macroeconomia. Essas margens, entretanto, podem não ser aproveitadas pelos governos que não tenham projetos nem conhecimentos e que estejam mais interessados no ingresso de dólares novos para poder pagar serviço atrasado da dívida ou para obter o aval do Banco e do FMI e aceder ao mercado de capitais; governos, além do mais, confrontados por organizações sociais e políticas muito mais interessadas em provar que por trás de toda política encontra-se o rolo compressor neoliberal, do que interessados em pesquisar, experimentar e buscar alternativas válidas para o sistema educacional em crise (CORAGGIO, 2003, p. 102).

As propostas do BM são pautadas na reforma do Estado e do predomínio do mercado, assim suas orientações levam os países a fomentarem políticas sociais que minimizam o gasto público e que focalizem a pobreza. Para o BM o ataque à pobreza deve promover o uso produtivo mais abundante dos pobres que é o trabalho, além de fornecer aos pobres serviços sociais básicos como saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária. A educação na visão do Banco é a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres.

A pergunta que fica é como o Estado que deve reduzir seus gastos com políticas sociais vai efetivar esta política de ataque à pobreza. Segundo Coraggio (2003),

É necessário não somente utilizar de modo mais eficiente os escassos recursos que o ajuste deixa para a política social, concentrando-os nos mais pobres, mas também extraí-los dos não-pobres, entendendo-se estes como as classes médias urbanas, apresentadas- junto com os setores corporativos historicamente associados ao modelo

industrializador (os sindicatos e o empresariado nacional) – como os grupos privilegiados que, no passado, aproveitaram-se indevidamente de sua influência no Estado levando-o à crise, ao aumentar a massa de subsídios indiscriminados. (CORAGGIO, 2003, p. 86 – 87).

Ainda segundo o autor, a política proposta pelo BM é definida pelo adjetivo básico que redefine a expressão “para todos”. Os pobres que necessitam dos serviços básicos e aqueles que podem obter os serviços por meio do mercado conseguem serviços de melhor qualidade, no entanto, esta política apresenta problemas de eficácia e eficiência. Na aparência do “para todos” estaria desenvolvendo um modelo dual, em que um direito pretendido universal é exercido de um modo por um cidadão de primeira (se obtido via renda) e de outro por um cidadão de segunda (se alcançado via ação pública), além de amarrar o Estado a um assistencialismo de custos crescentes, tornando inviável a minimização dos gastos públicos.

Torna-se evidente que a discussão não pode estar focada em termos da renda e de sua distribuição, tal como um jogo cuja resultante fosse zero. É necessário voltar a discutir a questão esquecida de como utilizar o excedente, relacionado diretamente o chamado investimento social como aumento na massa de renda real disponível. Não é suficiente considerar o investimento social como um mecanismo para conseguir maior igualdade de oportunidades; é preciso garantir efetividade para modificar a vida e as expectativas da população (CORAGGIO, 2003, p. 91).

Nesse sentido, a educação ganha destaque para o desenvolvimento econômico do País. As orientações fornecidas pelo BM consideram que as políticas educativas devem ser diferentes para cada país, no entanto, detém um saber que deve aplicado, ou seja, um pacote já pronto. Coraggio (2003) destaca este saber que o BM detém, dentre eles se destacam os principais aspectos:

- A indução dos sistemas de educação à descentralização, que desenvolva as capacidades básicas no ensino primário e no nível secundário inferior. Apenas isto contribui para desfazer a demanda de trabalhadores flexíveis.
- Alocação dos recursos, escassos, da educação superior e técnica para a educação básica.
- A iniciativa privada preencherá a lacuna deixada da retirada parcial do subsídio de outros níveis de educação pública.

- A avaliação dos estabelecimentos educacionais por seus resultados, em termos de aprendizado dos alunos, mas principalmente por sua eficiência em termos de custo por diplomado.
- Introduzir mecanismos de concorrência por recursos públicos, que reproduzam a concorrência no mercado por recursos privados, para incentivar as inovações e a eficiência.
- Dedicção de um tempo maior por parte dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, maior concentração naquelas matérias que fornecem habilidades consideradas básicas para o aprendizado futuro e, talvez, para as necessidades de desenvolvimento nacional: a língua, ciências (associadas à resolução de problemas), matemática.
- Capacitar professores, mas mediante programas paliativos e em serviço (se possível à distância).

Então a política educativa fica amarrada no conhecimento fornecido pelo BM que associa o sistema educativo ao sistema de mercado, a escola à empresa, os pais aos consumidores de serviços, as relações pedagógicas a relações de insumo-produto, a aprendizagem ao produto. A proposta básica consiste em deixar a atividade educacional a mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação em que áreas e a que preços devem ser oferecida (CORAGGIO, 2003) <sup>5</sup>.

Catani e Oliveira (2002) também analisam a reestruturação da educação superior a partir do debate internacional e analisam alguns documentos internacionais.<sup>6</sup> Nos

---

<sup>5</sup> Quando o modelo de política educacional proposta pelo BM não corresponde à necessidade dos países em desenvolvimento, o BM tende a classificar essas incongruências em duas categorias: “[...] como resistências políticas (ou culturais) a uma mudança desejável ou como imperfeições no funcionamento do “mercado “educativo. A primeira delas causa-lhes preocupação, mas trata-se de assunto delicado, [...]. A segunda já é um terreno mais conhecido pelo banco; razão pela qual, para adequar a realidade ao modelo, além da privatização e da descentralização, as políticas são orientadas conjuntamente para reformar, a partir do Estado, o funcionamento real do sistema educativo, para institucionalizar novas pautas de comportamento de seus agentes que se aproximem das que supõe o modelo de concorrência perfeita”.(CORAGGIO, 2003, p. 103 – 104).

<sup>6</sup> Os documentos analisados foram: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), do Banco Mundial; *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educacion Superior* (1995), *Educação; Um tesouro a Descobrir* (1996) e *conferência Mundial sobre Educação Superior* (1198), da UNESCO; *Pour um modele européen d'enseignement supérieur*, do Relatório Jacques Attali (1998)

quadros abaixo podemos visualizar como estes documentos fazem o diagnóstico da crise e quais são os desafios contemporâneos.

QUADRO 1  
Diagnóstico da crise da educação

Itens	Banco Mundial	UNESCO
Recursos	Crise do financiamento (diminuição dos recursos públicos). Uso ineficiente dos recursos. Custo-aluno elevado/baixa relação aluno/professor. Elevados gastos com subvenção de serviços estudantis. Desequilíbrio dos gastos existentes entre ensino primário, secundário e superior.	Recursos públicos limitados.
Educação superior	Subutilização dos serviços acadêmicos. Duplicação de programas. Crescimento da escolarização básica e pressão para aumentar vagas no ES. Pouca flexibilidade às necessidades do mercado de trabalho. Inadequação do modelo de universidade de pesquisa para o mundo em desenvolvimento. As instituições não-universitárias são mais flexíveis no atendimento às demandas do mercado de trabalho.	Necessidade de ampliar a pertinência da ES, ou seja, seus nexos com o mundo do trabalho, com outros níveis e formas de educação, com o Estado, com o financiamento, com a necessidade de aprendizagem permanente, e com gestão eficiente dos recursos. Necessidade de cooperação e solidariedade internacional, decorrente da necessidade de integração econômica, política e de aprendizagem-investigação. Crescente demandas à ES.
Qualidade do sistema de ensino	Baixa eficiência do sistema. Elevadas taxas de evasão e repetência. Baixas taxas de matrículas.	Necessidade de verificar a qualidade do ensino e aprendizagem, objetivando melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a infra-estrutura etc.

Fonte: Catani (2002)

**QUADRO 2**  
Desafios Contemporâneos

Item	Banco Mundial	Unesco
Desafios para a educação	Reduzir a pobreza no mundo em desenvolvimento. Diversificar e diferenciar o sistema de ensino pós-secundário, objetivando que este funcione bem, seja diversificado e experimente crescimento, reduzindo gasto por estudante.	Definir um sistema de ES adequado: a) aos processos simultâneos e contraditórios de democratização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação. b) a um mundo em permanente mutação (sociedade do conhecimento); c) aos imperativos dos desenvolvimentos econômico e técnico. d) ao desenvolvimento humano sustentável. e) à massificação da ES.

Fonte: Catani (2002)

A educação superior para o BM deve ser orientada nos princípios de eficiência, qualidade e equidade, tendo como pontos básicos da reforma:

- A diferenciação das instituições não-universitárias são consideradas mais flexíveis no atendimento das demandas do mercado de trabalho e o investimento nas instituições privadas poderia ampliar as oportunidades de forma eficiente e flexível. O Estado estabeleceria mecanismos de controle e avaliação das instituições.
- A diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais para mobilizar mais fundos privados para o ensino superior.
- A redefinição da função do governo no seu relacionamento com as instituições, especialmente as estatais.
- A adoção de mecanismos eficientes de avaliação, estabelecendo vínculos efetivos com os setores produtivos da economia.

Os documentos da Unesco apontam para a expansão quantitativa das instituições de educação superior, a diversificação destas instituições e as restrições financeiras dos

Estados. As respostas apresentadas giram em torno de três princípios fundamentais: a pertinência que se refere na consideração nos funções da educação superior; a qualidade que implica em renovar o ensino e a aprendizagem na educação superior e a avaliação que se torna fundamental no estabelecimento da qualidade acadêmica e na internacionalização, ou melhor, na necessidade de cooperação entre os países.

Percebemos que as orientações dos organismos internacionais convergem no discurso da crise fiscal do Estado e que por isso não pode arcar com todos os níveis da educação, devendo dar prioridade à educação básica e deixando a educação superior ser preenchida pelo mercado.

As orientações do BM se pautam num discurso contraditório, por um lado considera a educação superior como mola propulsora do desenvolvimento econômico e por outro lado este nível de educação não deve ser prioridade nos investimentos das políticas públicas do País. Assim, o discurso do desenvolvimento não garante realmente o desenvolvimento suficiente para melhorar a qualidade de vida de toda a população e permitir que os países em desenvolvimento se libertem das amarras das dívidas externas. Claro que não podemos atribuir ao ensino superior à produtividade econômica de um país, pois essa depende de um grande número de fatores. No caso da educação superior, a discussão centrou-se basicamente nos aspectos econômicos, ou seja, na forma de financiar uma atividade em permanente expansão. Dada a demanda crescente e a falta de recursos financeiros públicos para o correto funcionamento, o Banco Mundial adotou uma postura reducionista sobre o tema, e centrou suas apreciações na necessidade de redefinir o papel do Estado em matéria de educação superior, questionando a excessiva participação dos governos neste setor, como foi observado na análise acima.

## CAPITULO II

### AS POLÍTICAS PÚBLICAS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 1995 A 2008

Neste tópico busco apresentar um levantamento das políticas propostas no período de 1995 a 2008, período marcado pelos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) – FHC, pelo primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2006) <sup>7</sup> e pelos dois primeiros anos de seu segundo mandato (2007 e 2008). A escolha deste período ocorreu devido às várias leis propostas para a educação superior. Este capítulo consiste na apresentação de documentos sobre os projetos e as políticas do referido período.

Para compreender como são forjadas as políticas educacionais tomo como referência o texto de Gomes (2003), no sentido de perceber como ocorreram as relações de poder entre os agentes envolvidos no processo. O autor considera que a reestruturação do ensino superior proposta no governo FHC, na esteira da reforma do Estado, buscou, sobretudo redefinir a potência, os instrumentos e mecanismos de coordenação e controle das principais forças sociopolíticas e institucionais que influenciam nos rumos da educação superior.

A política de reforma oficial é no sentido de equipar e fortalecer o potencial de coordenação, controle e regulação do Estado (ou governamental) e estabelecer mecanismos para aumentar o poder de coordenação do mercado, objetivando diminuir, nesse movimento, a força coordenadora da comunidade acadêmica (GOMES, 2003, p. 840).

O autor apresenta uma proposta revisada do *Triângulo da Coordenação*, formulado por Burton Clark (1983), que consiste em três tipos ideais de sistema: o Estado, o mercado e a academia que interagem e determinam um tipo específico de coordenação do sistema de ensino superior, sendo que cada um possui características e funções próprias.

---

<sup>7</sup> Convém ressaltar que a análise do governo Lula não é colocada neste trabalho como definitivo e conclusivo, uma vez que as políticas em curso permitem analisar apenas as tendências de seus impactos na sociedade.

A coordenação estatal varia de coordenação burocrática a coordenação política. Na coordenação burocrática a questão jurídica ganha destaque com a formulação de leis e na coordenação política as questões sobre a educação superior ganha destaque a influência política, os processos de barganha. Assim, a combinação destes dois elementos resulta a coordenação estatal. “Contudo, uma dificuldade particular emerge desse modelo “bipolar” de autoridade estatal, isto é, como separar o político do burocrático, se entende que *burocracia* é organizada para a realização de objetivos *políticos* de um determinado governo” (GOMES, 2003, p. 843, grifo do autor).

Outra força presente no processo de coordenação do sistema de ensino superior é a autoridade acadêmica que se baseia no conhecimento dos professores e são percebidos na expansão do conhecimento, na expansão dos colegiados plenos ou conselhos departamentais e centrais e do interesse da faculdade. A última força nesse triângulo é o mercado que é baseado em um princípio flexível, nas escolhas dos agentes do mercado, seja no mercado consumidor, mercado de trabalho e no mercado institucional. Essas forças se apresentam de maneira contraditória, mas ao mesmo tempo

[...] não são, contudo, independentes, mas interligados no sentido de que grandes mudanças em um pólo do triângulo poderão provocar de certa forma mudanças nos outros pólos. A autoridade estatal aparece como a maior força, definindo a forma e as funções do sistema de ensino superior e, conseqüentemente, definindo a maneira e a extensão do poder de coordenação do mercado sobre os destinos e comportamentos das instituições de ensino superior (GOMES, 2003, p. 845).

Assim, o embate político que formula as políticas públicas para a educação superior depende, sobretudo, da competência política e técnica dos agentes envolvidos no processo de reestruturação do SESB, visto que a coordenação é o “[...] resultado de relações de poder que são, por sua vez, condicionadas por projetos políticos conflitantes e pelas ações daqueles envolvidos no campo do ensino superior em particular, e por interesses e disputas que afloram na sociedade como um todo”. (GOMES, 2003, p. 852). Os instrumentos utilizados para aumentar o potencial de coordenação mudam quando os contextos político, econômico, ideológico e cultural nos quais elas agem sofrem alterações.

Para pensar essa relação entre o Estado, o mercado e as políticas para a educação superior é necessário entender como a reforma do Estado brasileiro tem influenciado esse processo. A Reforma Gerencial de 1995 – a reforma gerencial do Estado brasileiro

– foi iniciada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, que existiu entre 1995 e 1998. A reforma do Estado tem como justificativa as transformações relacionadas à globalização, a progressos na tecnologia da informação e à emergência da sociedade civil.

[...] O estado está abandonando algumas funções e assumindo outras, o que o está levando a um novo papel, onde o setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutora e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado ágil, inovador e democrático. As principais funções deste novo Estado são a regulação, a representatividade política, a justiça e a solidariedade. Para desempenhar deste novo papel, há um consenso de que será necessário reformar o Estado e que para tanto existem muitos caminhos possíveis, geralmente baseados em um dos três grandes dogmas institucionais da nossa época; o mercado, o Estado e comunidade (PIMENTA, 1998, p. 173 – 174).

Em 1995, teve início no Brasil, a Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado com a publicação, nesse ano, do Plano Diretor da Reforma do Estado e o envio para o Congresso Nacional da emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda 19. Nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique, enquanto Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o ministro, a reforma foi executada ao nível federal no MARE. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro no final desse período, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas.

Segundo o site [www.reformadagestaopublica.org.br](http://www.reformadagestaopublica.org.br)<sup>8</sup>, o objetivo da Reforma da Gestão Pública de 1995 é contribuir para a formação no Brasil de um aparelho de Estado forte e eficiente. Ela compreende três dimensões: a) uma dimensão institucional-legal, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; b) uma dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria,

---

<sup>8</sup> Acesso no dia 15 de novembro de 2008.

que caracterizam a administração burocrática e c) uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial.

Assim, é preciso delimitar a área de atuação do poder executivo, pois, segundo Pimenta (1998), existem três mecanismos principais que são a privatização que diz respeito à venda de ativos públicos que não devem permanecer dentro do poder público; a publicização que é a transformação de órgãos estatais em entidades públicas não-estatais, de direito privado e sem fins lucrativos, que recebem recursos do orçamento público, além de outras fontes possíveis e a terceirização que consiste na contratação externa de serviços a serem prestados por terceiros.

O Estado deve se pautar no paradigma da competitividade, as organizações públicas devem se inovar, aperfeiçoar constantemente para obter bons resultados. Para isso, é preciso delegar autoridade e responsabilidade, descentralizar, terceirizar, substituir a regulamentação por incentivo, desenvolver orçamentos baseados em resultados, expor os serviços públicos à competição, procurar soluções de mercado e não-administrativas, medir o sucesso pela satisfação do usuário dos serviços.

Na apresentação feita por Fernando Henrique Cardoso no documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995<sup>9</sup>, observamos que o discurso apresentado demonstra que o Estado deve rever sua função na sociedade, tendo em vista que

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (PIMENTA, 1998, p. 7).

---

<sup>9</sup> Acesso dia 15 de novembro de 2008 no site [www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf)

Ainda no documento citado, a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico, o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada à existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora, o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram, deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais.

Pimenta (1998) apresenta oito princípios básicos na reforma da administração pública para oferecer à sociedade um serviço de melhor qualidade, que são:

1. Desburocratização – é a retirada de obstáculos processuais à implantação de uma gestão mais flexível e responsável, substituir controles burocráticos por efetividade.
2. Descentralização – poder ser conceituada de três formas: a descentralização interna (de cima para baixo na estrutura administrativa do setor público), a descentralização externa (de dentro para fora da estrutura do Estado), ou ainda a descentralização entre os níveis de governo, fortalecendo o poder local.
3. Transparência – é a publicidade as ações do Estado para poder controlar o bom uso dos recursos utilizados, além de estimular a concorrência entre fornecedores e a participação da sociedade no processo decisório, dando mais legitimidade à ação estatal e acaba com a cultura que favorece o jogo de interesses.
4. Accountability – é a contabilização dos resultados, controle e avaliação dos objetivos propostos, se estes foram atingidos com a produtividade e a qualidade preestabelecidas.

5. Ética – é a necessidade de um comportamento ético e pode ser estimulado por meio da implantação de códigos de ética, da criação de conselhos, de permanente difusão de princípios e normas da aplicação de punições com mecanismos ágeis e eficazes.
6. Profissionalismo – é a necessidade da administração pública possuir recursos humanos qualificados que possam desempenhar suas funções com eficiência e qualidade. Assim, o mérito deve ser mecanismo de legitimação organizacional para poder atrair, reter, desenvolver e motivar pessoal de alto calibre.
7. Competitividade – é o estímulo entre os fornecedores, no caso da inexistência de mercados é possível simular situações de quase-mercado, em que entidades competem entre si na busca de recursos, oferecendo para tanto serviços de melhor qualidade.
8. Enfoque no cidadão – é a necessidade da administração pública se voltar mais para o seu cliente, o cidadão do que na execução de grandes políticas de interesses internos (corporativismo, burocratismo). O cidadão deve ser valorizado como principal consumidor os serviços públicos e sua opinião deve ser usada como parâmetros para avaliação de desempenho no setor público.

Estes princípios nortearam tanto a reforma do Estado brasileiro, quanto às políticas para a educação. O contexto de valorização do mercado como principal regulador da vida dos indivíduos, recai também na reforma do Estado que deve ser melhorado quanto à qualidade dos serviços prestados e quanto à eficiência dos gastos públicos. O Estado deve ser uma organização mais ágil com sua ação descentralizadora. As políticas para a ES não foge deste contexto e sua materialização mostra que a ES também deve se basear nos princípios do mercado para atender as novas demandas de formação profissional.

## **2.1 O GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

Cunha (2003) analisa o ensino superior brasileiro durante o período 1995/2002, focalizando, principalmente, as políticas do governo federal. Destacando as mudanças determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDB,

relaciona e analisa as medidas do Governo Fernando Henrique Cardoso que constituíram uma verdadeira normatização fragmentada do ensino superior, a saber: o acesso aos cursos de graduação, o poder docente na gestão universitária, o Conselho Nacional de Educação, a avaliação e o formato institucional. O autor considera que neste período ocorre uma intensificação da privatização, assim como um deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor privado.

Cunha (2003) destaca que apesar da promulgação LDB 9.394/1996 a política proposta para a educação superior ocorreu de forma bastante fragmentada, paralela à tramitação da LDB o ministério elaborou projetos de lei e decretos que normatizavam

[...] os níveis mais baixos da legislação *atropelaram* os mais altos. Assim, em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, *no varejo*, as diretrizes e bases da educação nacional, não *contra* o que seria a lei maior de educação, mas por *fora* dela (CUNHA, 2003, p. 40, grifo do autor).

O governo FHC é marcado no seu início pela busca de ampliar sua base parlamentar, visando à aprovação de reformas constitucionais que prometera durante a campanha presidencial.

Estas, tidas como essenciais para a modernização do País e para a retomada do desenvolvimento econômico, envolvem a quebra de monopólios estatais (telecomunicação e petróleo) e a mudança de conceito de empresa nacional. Alterações são promovidas também nas regras de funcionamento da Previdência Social e do Estatuto do Funcionalismo Público. Uma série de conquistas da “constituição Cidadã” são eliminadas através de Emendas Constitucionais. Conflitos de interesses e negociações políticas impedem, todavia, um avanço significativo da agenda de reformas. O governo fica a dever reforma política, financeira e tributária, responsabilizando o Congresso por tal situação (VIEIRA, 2003, p. 155).

Nos oito anos de governo FHC, em que o ministro da educação foi Paulo Renato de Souza<sup>10</sup>, a reestruturação da ES teve medidas importantes sendo tomadas,

---

<sup>10</sup> Paulo Renato Souza ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID em Washington, o de reitor da Universidade Federal de Campinas (Unicamp) e o de secretário paulista da educação. Durante os anos 1970 serviu à Organização Internacional do Trabalho – OIT como diretor-associado do Programa

como a aprovação da LDB n. 9.394/1996, a Lei n. 9.424/1996 sobre o FUNDEF, a Emenda Constitucional n. 14 que modificou artigos do capítulo da educação na Constituição Federal de 1988 e Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001).

Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

### QUADRO 3

Modificações que a Emenda Constitucional nº 14 provocou na Constituição de 1998

Constituição de 1998	Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996
No art. 34, no Capítulo VI da Intervenção em que a redação terminava no inciso VII alínea “d”	Foi acrescentada a alínea "e": e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino. <sup>11</sup>
No art. 208 da Constituição liam. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.  II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.	I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.  II - progressiva universalização do ensino médio gratuito.
No art. 211. da Constituição líamos que a União, os Estados, o Distrito Federal e os	Além de modificar estes dois parágrafos a Emenda acrescentou mais dois ficou assim

Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe, e outras agências da ONU. É formado em economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp – na qual também tornou-se professor-titular de economia.

<sup>11</sup> Com a Emenda Constitucional n. 29, de 2000, a redação da alínea “e” foi modificada: e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 15 de novembro de 2008.

<p>Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p> <p>§ 1º - A união organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.</p> <p>§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.</p>	<p>o art. 211.</p> <p>§ 1º - A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.</p> <p>§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.</p> <p>§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.</p> <p>§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.</p>
<p>No art. 212 da Constituição no § 5º que era assim: o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.</p>	<p>Com a Emenda ficou assim: § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.</p>

A Emenda também altera o art. 60 do ADCT e nele são inseridos novos parágrafos, passando o artigo a ter a seguinte redação:

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil.

§ 2º O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas "a" e "b"; e inciso II, da Constituição Federal, e será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental.

§ 3º A União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

§ 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

§ 5º Uma proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo referido no § 1º será destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

§ 7º A lei disporá sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, sua fiscalização e controle, bem como sobre a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno.

Segundo Cunha (2003), a política do governo para a educação toma como destaque seu papel econômico, no sentido de garantir o progresso científico e

tecnológico. Porém, para tal aspecto ser efetivado é necessário estabelecer parcerias entre o setor privado e o setor público, entre universidade e indústria.

*A proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que “precisaria ser revista”, silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior. Assim, dizia ser inaceitável que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (uma estimativa, aliás, bastante exagerada) para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação (CUNHA, 2003, p. 39).*

Neste período de tramitação da LDB, de acordo com Cunha (2003), diante dos dois projetos, o governo optou por apoiar o do Senado, uma vez que o texto de Darcy Ribeiro, além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original a fim de adequar-se às políticas governamentais. Mas, ao invés de buscar incluir dispositivos específicos, o MEC preferiu que o projeto deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projetos de lei específicos, ou o fizesse de modo bastante genérico, permitindo articulações com as medidas que se tomavam. Assim, enquanto o projeto de LDB do Senado prosseguia na tramitação parlamentar, pelas comissões e pelo plenário, ele foi sendo adaptado com admirável plasticidade às políticas que o Poder Executivo elaborava.

Diante desta postura, a LDB aprovada não conseguiu representar os interesses dos segmentos compromissados com a construção de uma escola pública de qualidade e representou segundo Cunha (2003) uma LDB minimalista que não continha propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também, fora dela. Com efeito, a LDB diz pouco ou quase nada sobre questões tão importantes quanto o Conselho Nacional de Educação (composição, atribuições etc.) ou a avaliação universitária.

Segundo Cunha (2003), a LDB garantiu o poder do Estado sob novas bases a duplo reconhecimento/credenciamento e avaliação. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o reconhecimento de instituições de ensino superior, passaram a ter prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação. Caso existissem deficiências, a lei previa que, no caso em que a avaliação fosse negativa, o curso ou a instituição receberiam um “prazo de saneamento”, após o que nova avaliação mostraria a reabilitação do curso ou da instituição, caso contrário

haveria intervenção na instituição, suspensão temporária da autonomia (se tratasse de universidade) ou, ainda, o descredenciamento.

Para Catani e Oliveira (2002), o governo de FHC promoveu uma ampla reforma da educação superior, não só com a aprovação da LDB n. 9.394/96, mas com um arcabouço legal por meio de medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres capazes de alterar as próprias diretrizes e bases da educação. São alvos dessas medidas e perderão de avaliação de financiamento, de gestão, de currículo e de produção de trabalho acadêmico que produz transformações significativas na identidade das Instituições de Ensino Superior – IES, pois a LDB trazia em seu bojo, seja pela missão, seja pela flexibilidade de sua interpretação, possibilidades múltiplas de concretização dos parâmetros e dos princípios da reforma iniciada pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Na verdade, o governo Fernando Henrique Cardoso, a partir do seu primeiro mandato (1995-1998), deu início a uma ampla reforma que objetivou modificar o panorama da educação no país, particularmente da educação superior. Nesse sentido, promoveu a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo implementado desde a reforma ao modelo que vinha sendo implementado desde a reforma universitária de 1968. Além disso, vem introduzindo mudanças concretas no padrão de currículo e de produção o trabalho acadêmico, o que produz transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES) (Catani; Oliveira, 2002, p. 77).

Na LDB n. 9.394/96, a Educação superior é contemplada nos artigos 43 a 57, sendo que do artigo 43 até o artigo 50 trata da educação superior de modo geral e o restante se ocupa especificamente das instituições universitárias. No entanto, segundo Catani e Oliveira (2002) esta é uma lei que vem sendo detalhada e explicitada por de outros mecanismos legais. Os autores destacam os Decretos n. 2.207/97, n. 2.306/97 e n. 3.860/01.

O Decreto n. 2.207/97 constituiu-se legislação complementar fundamental á LDB. Ele estabeleceu distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro no que diz respeito á fronteira entre as esferas públicas e privadas. Assim, temos as IES públicas, as IES privadas sem fins lucrativos e as IES privadas com fins lucrativos, sendo que estas últimas ficam obrigadas a pagar uma série de encargos sociais, para fiscais e trabalhistas, bem como impostos sobre o patrimônio, que até então não

desembolsavam. Por sua vez, as entidades mantenedoras de IES, sem finalidade lucrativa, ficaram obrigadas a cumprir e comprovar um conjunto de exigências estabelecidas no decreto, como condição indispensável para fins de credenciamento e recredenciamento. Evidentemente aconteceram, por parte das IES particulares, fortes reações contrárias a ter medidas legais, levando o governo a alguns recuos, com a finalidade de amenizar um pouco o alcance dessa legislação. Parece ter sido esse objetivo que levou o governo a editar o Decreto n. 2.306/97, revogando o Decreto n. 2.207/97.

Por sua vez, o Decreto nº 2.306/97 foi revogado pelo Decreto nº 3.860/01. Esse novo dispositivo legal reordena as competências do MEC, do CNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – Inep. Muitas das competências do CNE foram repassadas para o MEC e para o Inep, especialmente as que diziam respeito à avaliação e aos procedimentos operacionais para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento de instituições.

De acordo com Catani e Oliveira (2002), além destes instrumentos legais, a LDB se articula com duas outras leis anteriores: a Lei n. 9.192/95, que regulamente o processo de escolha dos dirigentes universitários e a Lei n. 9.131/95, que cria o CNE e o Exame Nacional de cursos. Ainda segundo esses autores, o primeiro mandato de FHC (1995-1998) mostrou um processo de reestruturação da educação superior, em que restringiu a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado.

A análise desses instrumentos legais nos leva a crer que uma das linhas fundamentais de demarcação interna do ensino superior passa a ser a diferença entre a universidade, como instituição de pesquisa e de excelência, e as demais instituições, caracterizadas basicamente pela oferta de ensino nem sempre de qualidade – executando-se, possivelmente, os centros universitários, que deverão ofertar “ensino de excelência”. Além disso, a continuarem as mudanças e a lógica de competição, diferenciação e distinção que marcam as políticas na área, parece certo o desaparecimento em médio prazo do sistema e das instituições estatais públicas, no formato em que existem hoje (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 87).

No que se refere às políticas educacionais para ES, os pontos mais abordados foram a questão do acesso, do financiamento, da diversificação institucional e da avaliação. A questão do acesso foi associada à crise fiscal do Estado, tornando este

acesso voltado para a expansão do ensino superior privado. Os processos de autorização e reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado foram acelerados e facilitados, por parte do CNE<sup>12</sup>. Outro mecanismo utilizado foi a instituição, em 1999, do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES destinado a alunos com certo nível de insuficiência econômica. Concebido para substituir o antigo Crédito Educativo, o FIES foi desenhado para tornar-se autofinanciável. Apesar disso, ainda hoje a taxa de cobertura da população-alvo do programa se mantém bastante aquém da demanda, tanto pelo fato de sequer atender 10% do total de matriculados no setor privado, como também por índices de inadimplência haverem subido nos últimos anos (Corbucci, 2004).

As políticas de financiamento para a educação superior não escapou da conjuntura do período, influenciada pela participação do Brasil, em março de 1990, na *Conferência de Educação para Todos*, Jomtien, na Tailândia que resultou na assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e da UNICEF, o Banco de Mundial que vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino e de defesa da relativização do dever do Estado com a Educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade. Não bastante, esse evento acabou por ter reflexos interessantes no Brasil em função da mobilização nos países signatários, do acesso á educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando se a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade.

Assim, o financiamento da educação em geral no governo de Fernando Henrique Cardoso, segundo Pinto (2002), teve como básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior participação da sociedade.

[...] nos anos FHC apesar do o país ter vivido um progressivo aumento da carga tributária, esta melhoria da arrecadação pouco repercutiu no sentido de ampliar efetivamente os gastos com ensino no Brasil. Aliás,

---

<sup>12</sup> A decisão do governo federal de extinguir o então Conselho Federal de Educação, e de instituir em seu lugar o Conselho Nacional de Educação, confere ao MEC maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino de graduação, ao assumir funções deliberativas, até então prerrogativas do CFE (CORBUCCI, 2004, p. 682).

dois fatores ajudam a entender porque esse aumento das receitas públicas não se refletiu em maiores gastos com ensino. Em primeiro lugar, isso aconteceu porque boa parte do aumento recente ocorreu na esfera federal, que é a que possui menor comprometimento com a educação, sendo responsável, segundo o mesmo estudo do IPEA (Castro e Fernandes, 1999), por apenas 25% dos gastos do setor. Inclusive, no período, apesar do grande aumento das receitas federais, os gastos da União com ensino caíram em termos reais (Ação Educativa, 1999). Em segundo lugar, o aumento de receita ocorreu basicamente por motivo da criação de fundos e contribuições, como a CPMF (Contribuição “Provisória” sobre a Movimentação Financeira), que são fontes sobre as quais não incidem os percentuais constitucionais para o ensino (que só se aplicam sobre os impostos) nem as transferências constitucionais para os estados e municípios (PINTO, 2002, p. 128).

Segundo Corbucci (2004), a participação do setor privado no financiamento da educação superior brasileira, ocorrido nos últimos anos, pode ser interpretado como ausência deliberada do Estado, à medida que este passou a reduzir os investimentos necessários não só à expansão do sistema como também à manutenção dos padrões de qualidade e excelência das IES públicas.

O financiamento da ES foi ao longo do período substancialmente reduzida e alvo de críticas que visaram desqualificar e deslegitimar a ES de caráter público, com argumentos que giravam em torno de sua ineficiência e elitização, bem como da descomunal desproporção entre o que o Estado despense com os outros níveis. Para Corbucci (2004), o problema de financiamento não reside no fato do gasto com a educação superior ser excessivo e sem em que os investimentos na educação básica são insuficientes.

Sabe-se que o gasto per capita na educação superior, em qualquer país do mundo, é sempre maior que aquele despendido com a educação básica. No caso brasileiro, essa diferença se torna ainda mais acentuada pelo fato de o montante destinado à educação básica ser insuficiente para garantir um ensino de qualidade. Desse modo, quando se compara essa despesa per capita com os dispêndios médios na educação superior, no Brasil, a conclusão precipitada a que se pode chegar é a de que estes gastos seriam exorbitantes e, mais que isso, incompatíveis com as condições sociais do país (CORBUCCI, 2004, p.684).

Assim, as IES públicas sofreram uma contenção orçamentária gerando impactos sobre todas as esferas da vida acadêmica, a começar pelo achatamento salarial de quadros técnicos altamente qualificados, passando pelo corte de recursos necessários ao

funcionamento e atingindo a própria infra-estrutura física e tecnológica das instituições. As IES públicas têm buscado alternativas variadas de recursos como forma complementar ao orçamento, sendo com a prestação de serviço, a comercialização de bens e os projetos de cooperação. Resta saber até quando as IFES vão conseguir se autofinanciar e manter a tradição na produção do conhecimento, manter seus quadros técnicos, cumprir suas funções essenciais e até mesmo manter sua estrutura física.

Segundo Pinto (2002) ao analisar a política de financiamento do governo de Fernando Henrique Cardoso conclui que o pressuposto básico era de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de maior focalização e participação da sociedade. Assim, prioriza-se o ensino fundamental em detrimento da educação superior, da educação de jovens e adultos. Os recursos adicionais devem advir do setor privado.

A diversificação institucional proposta questiona o papel da universidade como único modelo de formação a nível superior e na LDB n. 9.394/1996 já é reconhecido outros modelos.

Segundo o do Ministério da Educação, explicitado no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), a educação superior brasileira é ministrada em instituições de educação superior públicas e privadas. O artigo 45 da LDB n. 9394/96 apresenta o caráter de possibilidade de coexistência de diversos tipos de IES no Brasil, que pode abranger várias modalidades de cursos e de especializações conforme regulamentado pelo Decreto n. 3.860/2001, que estabelece diversas classificações de instituições de ensino superior, tais como: universidades; centros universitários; faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores, instituto superior de educação. No decreto, as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores e instituto superior de educação estão reunidas em um grupo de IES que não tem a prerrogativa de autonomia concedida somente para as universidades e centros universitários.

Com a implementação na década de 1990 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que regimenta a educação brasileira, que passa a ter dois níveis a educação básica e a educação superior. A educação superior está contemplada nos artigos 43 ao 57 no título V (dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino), no capítulo IV (da educação superior). Assim, de acordo com o artigo 43 a educação superior tem como finalidade:

- I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

- II. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
- III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.
- IV. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar p saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultura e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizada do conhecimento de cada geração.
- VI. Estimular o conhecimento dos conhecimentos do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.
- VII. Promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.

Com a diversificação institucional o ensino superior, proposta a partir de 1996 não apenas as universidades exercerão esta modalidade, surge o centro universitário, as faculdades isoladas e similares. Todas as instituições de ensino superior oferecem cursos de graduação, ao passo que o desenvolvimento de pesquisa e os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) permanecem altamente concentrados nas universidades públicas federais e estaduais, e em algumas poucas universidades particulares.

Em 1999 tínhamos exatos 442.835 alunos nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior. Nos cinco anos que vão de 1994 a 1999, a matrícula expandiu-se em 22%, enquanto nos quatorze anos anteriores tínhamos observado um crescimento total de 14,8%. Em 1999, a expansão foi de 8,4%. A tendência à aceleração do crescimento da matrícula continua, pois o número de ingressantes no vestibular cresceu 30% nos últimos cinco anos, 11% entre 1998 e 1999.

O crescimento do número de alunos tem sido mais acentuado na Região Nordeste. Entre 1994 e 1999, a matrícula nas federais daquela região cresceu 24%, 15% somente em 1999.

O Censo realizado em 2006, pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep mostrava, naquele ano, a existência de 22.101 cursos de graduação no País, distribuídos por 1.270 instituições de ensino superior. Dessas, 248 eram públicas, criadas e mantidas pelo Estado (105 federais, 83 estaduais e 60 municipais)<sup>13</sup>. Segundo os dados do Inep em 2006, foram oferecidas pouco mais de 2,6 milhões de vagas pelo sistema de educação superior, representando um aumento de 5% em relação ao ano anterior.

E são oferecidos nas seguintes instituições:

- **Universidades**

São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

- **Universidades especializadas**

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas.

- **Centros universitários**

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

---

<sup>13</sup> De acordo com o site <http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/portal.php/ensino-superior> acessado no dia 24 de agosto de 2008.

- **Centros universitários especializados**

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

- **Faculdades integradas e faculdades**

São instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.

- **Institutos superiores ou escolas superiores**

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

- **Centros de educação tecnológica**

São instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

Ainda segundo informações do MEC obtidas no site a característica mais marcante desta modalidade de ensino consiste em oferecer cursos superiores, de variados níveis e graus de abrangência ou especialização. E estes se dividem em:

- **Cursos seqüenciais:** organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, são abertos a candidatos portadores de diplomas de conclusão do nível médio, que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Destinam-se à obtenção ou à atualização de qualificações técnicas, profissionais, acadêmicas ou de desenvolvimento intelectual, em campos das

ciências, das humanidades e das artes. A Resolução CNE/CES n. 01, de 27.01.1999 dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior e a Portaria n. 612, de 12.04.1999 dispõe sobre autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior. Classificam-se em:

a) Cursos seqüenciais de formação específica, com destinação coletiva, requerem autorização e reconhecimento por parte do MEC e conferem diploma.

b) Cursos seqüenciais de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzem a certificado.

- **Cursos tecnológicos** – abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Estruturados para atenderem aos diversos setores da economia, ministram formação profissionalizante, abrangendo áreas especializadas e conduzindo ao diploma de Tecnólogo.
- **Cursos de graduação** – conferem formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial, semipresencial ou a distância. São abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Conferem a seus concluintes os seguintes diplomas: Bacharelado; Licenciatura (Plena, Curta ou de 1º grau). A Portaria n. 1.120, de 16.07.1999 define mecanismos de supervisão das condições de acesso aos cursos de graduação do sistema federal de ensino (edital do processo seletivo). A Portaria SESu n. 1.449, de 23.09.1999 regulamenta a publicação dos editais de processo seletivo (vestibular). O Parecer CNE/CP n. 98, de 06.07.1999 regulamenta o processo seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior.
- **Cursos/programas de Pós-Graduação** – abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino. Compreendem os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (especialização, mestrado profissionalizante), que conduzem a certificado, e os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* – mestrado acadêmico e doutorado, que conduzem a diploma.

- **Cursos de extensão** – abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Conduzem a certificado. Podem ser oferecidos nos níveis de iniciação, atualização, aperfeiçoamento, de qualificação e requalificação profissional ou outros.

Esta diversificação de fontes de financiamento e diferenciação institucional propostas para a educação superior tem como consequência ampliar o mercado privado deste setor, uma vez que as IES públicas passaram nos últimos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso por redução de recursos e outras medidas que ampliaram o mercado. Assim,

a) buscaram favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientela, mediante oferta que promoveu a dissociação entre pesquisa e ensino; b) procuraram naturalizar ainda mais as diferenças individuais, instituindo um sistema que contemplasse essas diferenças em termos de capital econômico, cultural e social acumulado; c) ampliaram a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos; d) explicitaram mais a forma de funcionamento do sistema do que as suas finalidades sociais e o seu compromisso com o bem estar coletivo e como o projeto de nação; e) deram ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação, supervisão e controle, o que permitiu maior competitividade do sistema (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004, p. 93).

As políticas para a educação superior dos oito anos de governo passaram por várias medidas como políticas de diversificação, diferenciação, cortes orçamentários. Dourado; Catani; Oliveira (2004) apontou como principais medidas:

- Criação de centros universitários, com autonomia para desenvolvimento de atividade na área de ensino e formação profissional.
- Criação, regulamentação e consolidação dos cursos seqüenciais.
- Criação, regulamentação e consolidação dos cursos tecnológicos a serem ofertados, sobretudo nos centros de educação tecnológica, visando dar formação profissional mais estrita e afinada com as demandas tecnológicas das empresas e do mercado.
- Flexibilização curricular, procurou adequar os cursos de graduação às demandas do mercado de trabalho.

- Instituição e consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com a finalidade básica de diversificar o processo de acesso ao ensino superior, oferecendo alternativa de associação ou substituição do vestibular.
- Incentivo aos programas de ensino à distância.
- Criação, regulamentação e implementação de institutos superiores de educação, que abrigam o curso normal superior e os demais cursos de licenciatura fora das universidades.
- Adoção do Exame Nacional de Cursos – ENC (Provão), como parâmetro para a expansão automática de vagas, como forma de premiar cursos considerados A ou B e como meio de controle para justificar o processo de flexibilização e agilização na criação de cursos e de IES privadas.
- Definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários privilegiou o número de alunos na graduação, em detrimento de atividades de pesquisa e extensão.

## **2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO LULA**

A eleição de Lula em outubro de 2002 representou muita expectativa para grande parte da população, pois para muitos foi a chegada no poder de um trabalhador. No entanto, as expectativas foram cedendo lugar a realidade. Durante este período foram Ministros da Educação Cristovam Buarque (01/01/2003 a 27/01/2004), Tarso Genro (27/01/2004 a 29/07/2005) e Fernando Haddad o atual ministro. Quanto à política para o ensino superior, no quadro de esgotamento do crescimento privado, trata-se não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes.

A reforma da educação superior do governo Lula da Silva não fugiu muito dos temas do governo FHC, continuou o debate sobre o papel das instituições de ensino superior, a autonomia universitária, o financiamento, o acesso e a permanência nos cursos, a gestão e estrutura da ES, a avaliação, bem como as reformas curriculares dos diversos cursos. Segundo Otranto (2004), no governo Lula a reforma iniciou oficialmente o seu curso, com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação, visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

O GTI foi composto por 12 membros, sendo dois representantes de cada um dos órgãos que se seguem: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda.

O relatório final do GTI foi divulgado, extra-oficialmente, em dezembro de 2003. O documento é composto de quatro partes, enfocando: ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária. O texto se inicia reconhecendo a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, mas atribui o problema à crise fiscal do Estado, sem maiores aprofundamentos de sua origem. Em seguida, procura demonstrar que a crise já está atingindo também as instituições privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos e agora se encontram ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas. Após esse preâmbulo, aponta as soluções: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda.

Segundo Mancebo (2004), as políticas propostas para a educação superior não foge do quadro oriundo do período anterior, não se registra iniciativas significativas, os ajustes pessoais continuam impondo-se prioridade e as projetos sociais permanecem secundários,

No que tange à educação, as reformas que vêm sendo propostas não têm se diferenciado substancialmente das que se iniciaram nos últimos dez anos, pelo menos do ponto de vista conceitual. Em especial algumas das medidas propostas apontam para uma tentativa de reconfiguração das esferas pública e privada, por intermédio das parcerias público-privadas, com risco de aprofundamento do drástico quadro de privatização nesse setor (MANCEBO, 2004, p. 849).

Na mesma perspectiva encontram-se Dourado; Catani; Oliveira (2004) que consideravam que até 2004, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, não houve mudanças estruturais, sobretudo na lógica de expansão e de controle do sistema, na articulação das instituições com as demandas e exigências do mercado e do capital produtivo, bem como nas identidades e finalidades das IES públicas. As políticas implementadas buscaram alterar, sobretudo a gestão universitária, o padrão de financiamento, a avaliação (das instituições, dos cursos e dos professores), os

parâmetros curriculares de formação dos profissionais, a avaliação e a produtividade dos programas de Pós-Graduação, o trabalho docente, o relacionamento da universidade com as empresas dentre outros aspectos.

No primeiro ano de governo de Lula, segundo Dourado; Catani; Oliveira (2004), a educação superior foi alvo de discussão sobre seu papel, sua natureza e seus compromissos dentre as ações que se destacam neste ano foram:

- Lançamento do Programa Universidade do século XXI (meta do Plano Plurianual 2004-07).
- A publicação da Revista Universidade XXI.
- A criação da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (Portarias MEC/ SESu n. 11, 28/04/2003 e n. 19 27/05/03) que apresentou, em setembro de 2003, O Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, estabelecendo bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.
- A criação, por meio de Decreto de outubro de 2003, de GT Interministerial para discutir problemas emergenciais das universidades federais.
- A realização, pelo MEC/UNESCO, do Seminário Internacional Universidade XXI – Novos caminhos para a educação superior; o futuro em debate de 25 a 27 de novembro de 2003.
- A divulgação, pelo Ministério da Fazenda do documento *Gasto Social do Governo Central 2001 2002*, em novembro 2003.
- Proposição do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior (MP n. 147, de 15/12/03) que instituía o IDES – Índice do Desenvolvimento do Ensino Superior; a partir de quatro pilares – processo de ensino, processo de aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade do curso e da instituição – o IDES permitiria diferentes formas de classificação.
- A publicação do Decreto n. 4.914, de 11/12/03, que amplia as exigências para criação e funcionamento de centros universitários (percentual do corpo docente em regime de tempo integral e comprovação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão).

Ainda segundo Dourado; Catani; Oliveira (2004), no ano de 2004, a reforma da educação superior foi colocada como uma prioridade como chegada de Tarso Genro frente do MEC e foram anunciadas as seguintes medidas:

- Programa Universitário para Todos, que visa estatizar ou comprar vagas em IES privadas em troca de isenção fiscal.
- A criação, em fevereiro de 2004, de Grupo Executivo para promover a reforma universitária, por meio da elaboração de Projeto de Lei Orgânica do Ensino Superior, a ser encaminhada ao Congresso. Os temas definidos foram; papel das IES públicas e privadas, autonomia universitária, financiamento público e privado, acesso e permanência do aluno, estrutura e gestão, programa e conteúdo, avaliação.
- A modificação do projeto de avaliação e a aprovação da Lei n. 10.861, de 14/04/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
- A elaboração de Projeto de lei que reserva vagas (costas) nas universidades federais para negros, alunos oriundos de escolas públicas e outros segmentos sociais.
- A divulgação , em junho de 2004 , de princípios e diretrizes da reforma de educação superior.

Os autores consideram que as políticas propostas enfrentam os limites para as suas efetivações, pois tais limites devem-se entre outros, à lógica macroeconômica adotada pelo Governo Federal ao contingenciamento de recursos visando o pagamento da dívida, ao pagamento de contratos já estabelecidos para garantir a organicidade das políticas que traduziam a lógica vigente e pelo descompasso entre algumas ações as diversas secretarias e órgãos que compõem o MEC e que parecem não expressar uma organicidade das políticas resultando, ao contrário, num cenário de pulverização das ações. Assim

Os discursos, os documentos, as ações e as políticas anunciadas, em 2003 e no primeiro semestre de 2004 se pautam por grande dose de ambigüidade; convivem lado a lado, possibilidades significativas de mudança de rumo com propostas de cunho neoliberalizante consistindo em verdadeira contra-reforma da educação superior (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Dentre as políticas de mais impacto, se encontra o Programa Universidade para Todos. O governo enviou o Projeto de Lei do PROUNI ao Congresso Nacional. No entanto, a despeito da tramitação, o Presidente Lula editou, em 10 de setembro de 2004, a Medida Provisória – MP n. 213 que instituiu o Programa Universidade para Todos. Logo em seguida, o Decreto n. 5.245, de 18 de outubro de 2004, regulamentou a MP e a Portaria n. 3.268, de 19 de outubro de 2004, estabeleceu os procedimentos para adesão das Instituições Privadas de Educação Superior ao PROUNI.

Conforme o projeto, as vagas seriam destinadas a estudantes considerados pobres que cursaram o ensino médio em escolas públicas, e a professores de rede pública de ensino fundamental, sem diploma de nível superior. A forma de ingresso dos alunos nas vagas do programa será por meio da nota obtida no ENEM, ficando tais estudantes dispensados do processo seletivo específico das respectivas instituições privadas de ensino superior.

No entanto, o programa recebeu críticas de todos os lados, tanto das próprias instituições privadas envolvidas, quanto do sistema federal de ES, de especialistas da área e intelectuais. Segundo Mancebo (2004), as críticas se voltaram para o aspecto visível da privatização ou o (des) investimento do Estado na educação superior pública, pois representa uma renúncia fiscal caso fosse investido nas instituições públicas, poderia impulsionar programas de expansão e modernização.

No entanto, deve-se insistir no aspecto privatizante do ProUni, porque delega responsabilidade pública para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo. Assim, o que está em jogo não é o “afastamento” da ação estatal, senão sua reconfiguração quanto à oferta do ensino superior. Na própria justificativa do Projeto de Lei, apresentado no site do MEC, é transparente a idéia de que “o “Universidade para Todos” está inserido [num] esforço de mudança de rumos, criando uma nova relação entre o setor público e privado” (BRASIL/MEC, 2004, p. 2), melhor dito promovendo um embaralhamento das barreiras entre o público e o privado (p. 85).

A política deste governo também apresenta expansão intensiva e extensiva do sistema federal. Nos três anteprojetos consta a meta ambiciosa de 40% das vagas em instituições públicas, por meio de parceiras com Estados e Municípios. Segundo o Inep (2006), 10 novas instituições federais encontram-se em processo de institucionalização além da criação ou consolidação de 42 campi. O MEC autorizou a contratação de 5.000 professores, sendo 4.000 para docentes do ensino superior e 1.000 para professores de ensino básico e cerca de 2.000 técnicos administrativos para hospitais universitários e 1.600 para as demais unidades das IFES e Cefets.

A avaliação também foi objeto das políticas públicas para o setor com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – foi instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior. Está assentado no tripé: avaliação das instituições de ensino

superior; dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Uma análise da Portaria do MEC n. 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação, permite a constatação de que será por meio do SINAES que as instituições de educação superior serão credenciadas e reconhecidas, obterão autorização e reconhecimento para o oferecimento dos seus cursos de graduação, além da renovação periódica da oferta desses cursos (art. 32). Isso reforça o papel assumido pelo Estado brasileiro no contexto das reformas dos anos de 1990, de ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social. O governo Lula fortalece, desta forma, os mecanismos de controle sobre as instituições de educação superior, favorecendo a regulação das ações de vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas. O SINAES atinge, então, o seu objetivo de regular e ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados dos organismos internacionais, de forte cunho quantitativo e competitivo entre as instituições.

Em suma, a política para educação superior no governo Lula tem se mostrado bastante contraditória, tanto no discurso como na práxis. No discurso presidencial, por um lado, afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD.

Na prática, por um lado, estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas por meio do ProUni, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado pelo SINAES, mas, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais.

### **2.3 A AVALIAÇÃO COMO FORMA DE REGULAÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel da avaliação no contexto de reformas educacionais que está em curso. A avaliação torna-se um campo muito complexo de análise devido a vários fatores que influenciam este processo, como os condicionantes políticos, ideológico, social e cultural, é uma questão que ultrapassa a sala de aula, envolve, também, questões de Estado e sociedade.

Nos últimos anos a avaliação vem se tornando de interesse público, central nas reformas de Estado. Reformas, estas que abarcam

[...] uma infinidade de tipos de iniciativas e programas com propósitos muito variados. A título de exemplo, fala-se de reformas quando se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; fala-se de reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle; alude-se à reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores, etc. (SACRISTÁN: 1996, p.51).

Assim, entender a atual conjuntura como um amplo contexto de reforma é perceber que tais propostas de reforma visam apenas fazer uma gestão da crise na educação pública, não analisam as causas mais profundas da crise educacional. Muitas vezes estas reformas provocam mais dilemas e contradições que não são avaliadas com vistas a sua melhoria do que efeitos positivos, produzindo efeitos inesperados e na maioria das vezes nem produzindo efeitos. Afonso (2000), citando Thomas Popkewitz, traz a diferença entre mudança e reforma.

Thomas Popkewitz (1998), por exemplo, tem bem presente esta preocupação quando assinala que “os discursos contemporâneos raramente distinguem entre os significados de *mudança* e de *reforma*”. Para este autor, uma mudança é sempre mais do que um acontecimento transitório, implicando alterações profundas que decorrem, nomeadamente, da “interação de elementos da estrutura social e de formas de consciência”. Em contraste, a reforma é um “conceito normativo que remete para compromissos particulares com as dinâmicas da vida contemporânea”, tornando-se, freqüentemente, um apelo com implicações simbólicas, que transformam na “prática social de um ritual e de uma retórica”, que nos faz acreditar que as instituições estão, como se espera, “a responder às pressões da modernização” e a criar condições para o progresso social e econômico (cf. Popkewitz, 1988, p. 82 apud AFONSO, 2000, p. 56).

Este amplo apelo por reformas educacionais estão calcadas em transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e da produção, originadas pelo expressivo

avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Tendo como braço político o neoliberalismo que vem exercendo um poder hegemônico muito forte no que se refere à esfera político-ideológico, divulgando a idéia de que sem ele não há desenvolvimento. Neste sentido, o neoliberalismo propõe reformar o Estado para transformá-lo em Estado mínimo, desenvolver a economia, fazer reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional. Defende a idéia de um Estado mínimo tendo como princípios a hegemonia das leis de mercado: o aumento das taxas de juros (para diminuir o consumo e aumentar a poupança); a diminuição dos impostos sobre o capital; a restrição aos gastos e as receitas públicas e, decorrentemente, a diminuição dos custos com políticas sociais.

Assim, fica evidente que para o neoliberalismo o mercado deve regular as esferas econômica, política e social. Redimensionando questões, tais como igualdade e justiça social que “[...] recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar [...] as noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’ colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’” (SILVA, 1997, p. 14).

Tendo o mercado como regulador da sociedade, o neoliberalismo propõe reformas tendo como eixo a privatização, a idéia de descentralização, entre outras ações que visam restringir a ação do Estado. No campo educacional defende-se a idéia da escola funcionar como uma empresa, buscando a eficiência, a eficácia e a produtividade que esta nova conjuntura social exige. Neste sentido, a escola tem o papel de fornecer mão de obra qualificada apta a competição no mercado doutrinário do neoliberalismo, os pais e alunos são vistos como consumidores do mercado educacional.

Para os neoliberais, os problemas enfrentados pela educação são problemas de ordens técnicas e administrativas, nada tem a ver com as estruturas sociais. Tudo não passa de uma má gestão por parte do poder público, como desperdício de recursos, corrupções e etc. Definindo, assim, soluções técnicas e administrativas para fornecer qualidade a educação, soluções reduzidas á implementação de uma melhor gestão e administração e de reforma de método de ensino e conteúdos curriculares.

No entanto devemos observar que a

estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é

um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (SILVA, 1997, p. 13-14).

Neste sentido, são inseridas ações que visam descentralizar o ensino por parte do governo. As alternativas mais discutidas são, segundo Peroni (2003, p. 68),

- A privatização no sentido estrito, isto é, a transferência de empresas estatais para a propriedade privada.
- A transferência de exploração, da administração pública para a administração privada, de um serviço público.
- A terceirização dos serviços de apoio a administração pública.
- A participação da população na gestão pública e o controle social, pelo cidadão, das autoridades, instituições e organizações governamentais.
- A descentralização ampla, que é a combinação das formas descritas.

Essa descentralização proposta nas reformas, que a princípio torna a escola mais democrática e autônoma, é uma face de dois lados, pois ao mesmo tempo em que torna a escola mais dinâmica e aberta a responder às exigências do meio e de assumir publicamente, diante da comunidade e do País, a responsabilidade dos resultados, desresponsabiliza o governo do seu compromisso com a educação, no sentido de garantir acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola.

Assim, a avaliação vem assumindo um papel de controle nesse Estado descentralizador, ultrapassando a sala de aula e a escola e se tornando central nas reformas. A avaliação não consiste em apenas medir conhecimentos, pois

“[...] qualquer tipo de avaliação, institucional ou não nunca é neutra. Tem implicações. Como não existe um modelo único de avaliação, distintas não de ser as implicações de cada uma delas. Isso também não deve ser entendida abstratamente. As implicações de cada avaliação devem ser consideradas nas situações concretas. (...) Aceita a idéia ampla de que toda e qualquer avaliação recusa a neutralidade e implica necessariamente tomadas de posições, isto é, engendra mudanças, a tarefa a ser cumprida é principalmente a de sugerir as

mais prováveis e gerais transformações que decorrem da avaliação (SOBRINHO, 2002, p. 83).

A avaliação é um campo muito complexo que causa muita inquietação no que se refere à sua concepção, sua função (punir ou promover), seu momento etc, por se tratar de uma ação que pode ser realizada por qualquer indivíduo em qualquer situação humana. Dessa forma, é importante conhecermos profundamente as funções da avaliação para nos ajudar a entender esta gama de intenções que cercam o ato avaliativo.

Belloni (2001) contribui de forma significativa neste entendimento da multiplicidade da avaliação

as concepções de avaliação podem ser agrupadas em diferentes conjuntos, considerando óticas ou critérios distintos: (1) de acordo com a *concepção* de avaliação adotada e os objetivos visados; (2) segundo o *momento* em que se realiza, contemplando elementos históricos condicionantes do objeto (atividade, fato ou coisa); (3) quanto ao *tipo* ou procedência dos sujeitos envolvidos, no processo avaliativo, enquanto sujeitos políticos. Esta distinção analítica ajuda a compreender as diferentes ênfases adotadas e a explicitar os limites e abrangência envolvidos, sejam nas concepções apresentadas na literatura, seja nos processos avaliativos efetivamente implementados (BELLONI, 2001, p. 23).

A forma de se perceber a avaliação é variada. Ao longo de sua história sempre esteve envolta com várias concepções, em alguns momentos até antagônicas, como o que ocorreu por volta de 1965, época em que a avaliação se profissionaliza e ampliava seu campo e se via diante de duas perspectivas opostas. Analisando a história, a origem da avaliação devemos sempre explicitar de que avaliação estamos nos referindo, para evitar problemas que prejudiquem a validade do processo, pois avaliação possui

“[...] uma história de muitas origens, todas de certa forma verdadeiras e todas com uma alguma ficção. Praticamente cada um que conta a história da avaliação conta uma história diferente. Um pouco porque o próprio termo “avaliação” é um termo muito amplo, como muitos significados” (FREITAS, 2002, p. 120).

Colocada esta questão, a avaliação sempre foi associada e ainda hoje é associada à seleção de pessoas, hierarquização, ou seja, avalia-se para saber quem será aprovado ou reprovado. Com este objetivo e devido à crise financeira nos anos 1980, a avaliação se intensificou com os exames nacional e estadual que muitas vezes não para

redimensionar as políticas e sim para informar aos clientes da educação, a qualidade do produto consumido.

O termo avaliação não deve se restringir ao rendimento escolar, ele ultrapassa o espaço de sala de aula e produz conseqüências benéficas para a educação, além disso, não deve se restringir ao aspecto quantitativo de medidas. Medir é importante e pode ser o princípio da avaliação, mas não é necessariamente sua condição básica e necessária. A avaliação não deve considerar apenas o conhecimento, os dados e as informações coletas, devem antes de tudo compreender estes dados, emitir juízos de valor e finalmente tomar decisões agindo no sentido de transformar a realidade avaliada, pois

[...] avaliar tem muito a ver com reflexão, reflexão coletiva, reflexão conduzida socialmente por todos os concernidos nela, como os professores, os alunos e outros, uma reflexão em conjunto sobre estes problemas e o que está causando e, ainda, as potencialidades de melhoria e de superação (FREITAS, 2002, p.170).

Devido à complexidade do tema avaliação educacional, a mesma possui várias dimensões: avaliação de sistema, avaliação de currículo, avaliação institucional, avaliação de programa e avaliação de rendimento escolar. Com relação à avaliação de sistema, seu principal foco é possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas no setor educacional, fornecendo subsídios para a qualidade do ensino oferecido.

Neste sentido, os resultados da avaliação de sistema possibilita diagnosticar o sistema de ensino oferecendo subsídio ao professor sobre sua prática e o desenvolvimento do seu ensino propõe indicativos sobre qual os aspectos que a avaliação de rendimento deve abordar. Quando refletimos sobre a avaliação, logo pensamos em três questionamentos: Para que avaliar? O que avaliar? E como avaliar?

Assim, a avaliação deve se constituir não como uma mera coleta de dados quantitativos e punitivos, mas deve se constituir como um instrumento para identificar problemas e propor soluções redirecionando a políticas públicas educacionais tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. Com isso, entender a avaliação

como um processo sistemático de análise de atividade(s), fato(s) ou coisa(s) que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. (...) A avaliação é um processo que permite compreender, de forma contextualizada; isto é, visa uma compreensão *global* do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou uma comparação entre previsto (metas) e realizado (resultados) ou ainda o estabelecimento de

*rankings*. (...) Avaliar significa compreender todas as dimensões e implicações do objeto ou política avaliada. (...) Avaliar significa compreender as atividades, fatos ou coisas avaliados *com vistas a estimular seu aperfeiçoamento* (BELLONI, 2001, p.25-27).

Tendo o cuidado de não defendermos os princípios das reformas educacionais ocorridas na década de noventa, tanto a nível federal quanto estadual, que tem como referência as diretrizes fornecidas pelos organismos internacionais, principalmente da Cepal e do Bando Mundial. Apesar dos documentos apresentados por estes dois organismos possuem características diferentes, Souza (2001) considera que ambos possuem pontos em comum, ou seja, o que a autora denomina “pacote” da reforma propostas pelos organismos internacionais.

Em termos gerais ambos os documentos: 1-substituem o princípio da igualdade pelo da equidade, indicando como obrigação do Estado somente o custeio de vagas para os que não podem pagar por isso; 2-Reduzem a função escolar nos países em desenvolvimento a preparação para o trabalho, [...] atender as exigências da economia de mercado; 3-Admitem a necessidade de aumento de investimento em educação básica, mas propõe a diversificação dos recursos com a concorrência de fontes públicas e privadas; 4-Propõe o desenvolvimento de uma identidade institucional para cada escola do sistema, sendo que a diferenciação se daria a partir da autonomia pedagógica, respeitando as normas gerais advindas do órgão central de educação; 5-Relacionam o compromisso financeiro da sociedade com a melhoria da qualidade da educação e a formação da referida identidade institucional; 6-Sinalizam que o órgão central de educação no país deve definir os conceitos básicos a serem transmitidos pela escola; 7-Acrescenta que esse órgão central deve também estabelecer mecanismos de medição do rendimento dos estabelecimentos e dos alunos (sistemas de avaliação e acompanhamento); 8-Salientam a necessidade de um sistema de informações para o acompanhamento e orientação das ações do órgão central; 9-Propõem formação, em serviço e à distância, para os professores (SOUZA, 2001, p. 60).

De acordo com as orientações fornecidas pelos organismos internacionais, o Estado deixa de ser o executor ou prestador de serviços para se tornar o regulador e provedor ou promotor destes serviços. Sendo assim, a avaliação tem um papel muito importante neste contexto, tem a função de verificar a efetividade das ações geradas pelas reformas e para elaborar políticas que estejam realmente de acordo com as necessidades do sistema educacional.

O Estado se torna o Estado-avaliador, apesar de fornecer autonomia às escolas, tanto no nível pedagógico quanto administrativo e financeiro, o mesmo não deixa de

avaliar e classificar as escolas. O exemplo disso são o Saeb, Enem e Sinaes, sendo que os PCN's são no ensino fundamental a base dos conteúdos e habilidades exigidos no Saeb. Assim, a avaliação é o grande instrumento que o ministério usa para diagnosticar as iniquidades do sistema. No âmbito estadual, o Estado-avaliador é percebido por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, que visa orientar as ações e políticas implementadas no Estado.

No entanto, o Estado não deve apenas medir o grau de eficácia e efetividade das políticas implementadas e responsabilizar as escolas e seus agentes pelo insucesso detectado, mas a avaliação deve detectar as falhas e propor políticas que sanem estes problemas.

Assim, a avaliação é um importante instrumento de análise da realidade educacional, de análise das motivações muitas vezes contraditórias das propostas de inovações e reformas dada a sua ênfase limitada e modesta de melhoria na qualidade do ensino, pois em muitos casos o Estado está privilegiando interesses do capital e não os interesses dos cidadãos da classe trabalhadora.

## CAPÍTULO III

### A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A expansão da educação brasileira é muito recente, segundo José Marcelino de Rezende Pinto (2004). Enquanto no Brasil os primeiros cursos superiores (não teológicos) surgiram no século XIX e a primeira universidade apenas no século XX, nas colônias espanholas da América já existiam mais de duas dezenas de universidades. Até hoje, o Brasil apresenta uma das mais Baixas Taxas de Escolarização bruta na Educação Superior<sup>14</sup>, como podemos observar na TAB. 1, países como o Uruguai e o México apresentam uma média melhor que a nossa. Essa situação já foi pior em 1960, em que a Taxa de Escolarização Bruta da Educação Superior era de apenas 1%.

TABELA 1  
Taxa de escolarização bruta na educação superior de países selecionados – 1999/2000

País	Taxa de escolarização bruta
Argentina	48
Bolívia	33
Brasil	15
Chile	38
Colômbia	22
Cuba	21
Paraguai	14
Uruguai	34
EUA	72
México	20
Portugal	47
Coréia do Sul	72
África do Sul	15

Fonte: José Marcelino de Rezende Pinto: 2004 p. 729.

Na TAB. 2 observamos claramente a diferença no aumento de matrículas dos últimos anos que, segundo Pinto (2004) se deu na proporção de 59 vezes na rede privado e de 20 vezes na rede pública. O resultado deste processo é que, se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa

<sup>14</sup> É a razão entre o total de matrículas na Educação Superior e a população na faixa correspondente (PINTO, 2004, p. 729).

participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização

TABELA 2  
Evolução de matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1960/2002)

Ano						
		Pública				
	Total de Matrículas	Total de Matrículas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1960	93.000	52.000	----	----	----	41.000
1970	425.478	210.613	----	----	----	214.665
1971	561.397	252.263	----	----	----	309.134
1972	688.382	278.411	----	----	----	409.971
1973	772.800	300.079	----	----	----	472.721
1974	937.593	341.028	205.573	90.618	44.837	596.565
1975	1.072.548	410.225	248.849	107.111	54.265	682.323
1976	1.096.727	404.563	249.955	99.779	54.829	692.164
1977	1.159.046	409.479	253.602	103.691	52.186	749.567
1978	1.225.557	452.353	288.011	105.750	58.592	773.204
1979	1.311.799	462.303	290.868	107.794	63.641	849.496
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.339.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.616	83.342	810.929
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	895.590
1988	1.503.560	585.351	317.831	190.736	76.784	918.209
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	482.750	332.104	72.172	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	502.960	357.015	79.250	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	531.634	415.569	104.452	2.428.258

Fonte: José Marcelino de Rezende Pinto, 2004, p.731

José Marcelino de Rezende Pinto (2004), na análise da expansão da educação brasileira, também mostra que o setor privado apresenta um número três vezes maior de matrículas do que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico em comparação com o setor público, com vemos na TAB. 3.

TABELA 3  
Distribuição das matrículas na educação superior por tipo de instituição – 2000

País	Tipo de instituição		
	Pública	Privada depende do governo	Privada Independente
Argentina	85,2	Na	14,8
Brasil	36,9	Na	63,1
Chile	33,0	23,3	43,7
Indonésia	31,4	Na	68,6
Peru	62,3	Na	37,7
Rússia	90,3	Na	9,7
Tailândia	88,3	Na	11,7
Uruguai	88,4	Na	11,6
Zimbábue	76,0	24,0	Na
Austrália	100,0	Na	Na
Canadá	100,0	0,0	0,0
Alemanha	100,0	Na	Na
Grécia	100,0	Na	Na
Itália	93,8	Na	6,2
Japão	27,3	Na	72,7
Coréia	23,2	Na	76,8
México	69,0	Na	31,0

Portugal	64,3	Na	35,7
Suécia	94,6	5,4	Na
Turquia	95,7	Na	4,3
Reino Unido	na	100,00	0,0
Estados Unidos	68,7	Na	31,3
Média OCDE	80,0	9,6	10,4

Fonte: José Marcelino de Rezende Pinto, 2004, p.732.

Notas: (Na) Não se aplica.

Essa expansão do setor privado apresenta um perfil diversificado de instituições de ensino. Na TAB. 4 observamos uma explosão de instituições privadas e na TAB. 5 observamos a expansão dos centros universitários, os quais previstos na LDB (Lei n. 9.394/96) já representavam 18% das matrículas do setor privado (416 mil). Pinto (2004, p. 739-740) apresenta que uma possível explicação desta explosão no setor privado é a autonomia que possuem para a criação de novos cursos, sem a exigência de se constituírem como instituições de pesquisa, ao contrário do que acontece com as universidades. “Assim, dentro de uma lógica estrita de mercado, reside nesse modelo a melhor relação custo/lucro, pelo menos no curto prazo”.

José Marcelino de Rezende Pinto (2004) conclui que o Brasil tem uma necessidade premente de ampliar o acesso à educação superior e de democratizar o perfil dos seus alunos, em especial nos cursos mais concorridos. Constata-se também que a saída deve dar-se pela expansão do setor público, uma vez que o grau de privatização apresentado por esse nível de ensino já é um dos maiores do mundo. As propostas apresentadas pela atual gestão do MEC para enfrentar o problema, talvez até por não estarem embasadas em um diagnóstico adequado, mostram-se equivocadas (no caso do PROUNI), ou com poucas consistência e condições de viabilidade (no caso da duplicação de vagas das IFES). No entanto, esta expansão deve ser acompanhada de outros aspectos para garantir que a formação de nível superior não se torne apenas mais um diploma de conclusão.

Por fim, não basta resolver os problemas do reduzido e elitizado

acesso à educação superior no Brasil resta uma tarefa mais árdua: garantir que haja trabalho para os que se formam nesse nível de ensino, o que já não acontece para os graduados de hoje. Resolver esta questão passa, inevitavelmente, por uma mudança estrutural no modelo econômico vigente, reduzindo-se a concentração de renda, que se situa entre as cinco piores do mundo, condição essencial para o aparecimento de um mercado privado que possa consumir os serviços prestados por estes profissionais graduados e para o fortalecimento financeiro da administração pública, principal empregadora de profissionais que atuam na área social (PINTO, 2004, p.754).

Assim, como observamos no Brasil houve uma expansão na oferta do ensino superior privado. Podemos perceber que tal expansão ocorreu por meio da iniciativa privada, por intermédio da legislação nacional, que diversificou as instituições e ensino superior, não priorizando a expansão do modelo de universidade, o que facilitou a criação de empresas de ensino superior, visto que se tratava de um mercado em expansão e não apresentava investimento público. No ano de 2007, o sistema de ensino superior brasileiro apresentava um total de 2.281 nas IES e apresentava 2.032 nas instituições privadas. Sendo além destas instituições privadas um total de 82 estaduais, 106 federais e 61 municipais <sup>15</sup>. E desse total a maioria esta localizada na região sudeste num total de 1.172 de instituições, no Centro-Oeste estão localizadas 257, no Nordeste 426, no Norte 144 e no Sul 399. A análise da TAB. 4 abaixo nos mostra um crescimento no número de ingressos no ensino superior, a partir do ano de 2000, observamos um aumento considerável, este crescimento também é observado no ingresso de alunos nos cursos noturnos, como mostra a Tabela 5, há um aumento significativo de matrículas no noturno, principalmente nas instituições privadas que juntas somam mais 2.400.124 de matrículas. Nas demais subcategorias administrativas, apenas as instituições federais apresentam um número maior de matrículas no diurno do que no noturno, o que acontece com as outras. As matrículas na graduação cresceram 6,6% no último ano, passando de 4.580.170 para 4.883.852. No entanto, a Taxa de Escolarização Bruta representa apenas 20,1% de uma população de jovens entre 18 a 24 de 24.285.150, os números estão melhorando resta saber a qualidade deste ensino.

---

<sup>15</sup> Dados do site <http://sinaes.Inep.gov.br:8080/sinaes> acessado em 1 de setembro de 2008.

TABELA 4  
Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria Administrativa 2002 a 2007

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	1.637	73	65	57	1.442
2003	1.859	83	65	59	1.652
2004	2.013	87	75	62	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032

Fonte: MEC/Inep

De acordo com os dados da TAB. 5, com relação à organização acadêmica, verifica-se um incremento de 2,8% no número de universidades em relação a 2006. No entanto, as faculdades (faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia – Decreto n. 5773/2006), conforme nos anos anteriores, mantiveram o predomínio, com cerca de 2.000 estabelecimentos, correspondente a 86,7% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8% e 5,3%, respectivamente.

TABELA 5  
Evolução do número de instituições, segundo a organização acadêmica  
2002 a 2007

Ano	Total	Universidades	Centros universitários	Faculdades
2002	1.637	162	77	1.398
2003	1.859	163	81	1.615
2004	2.013	169	107	1.737
2005	2.165	176	114	1.875
2006	2.270	178	119	1.973
2007	2.281	183	120	1.978

Fonte: MEC/Inep

Conforme mostrado na TAB. 6, o maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre setor público e o privado, 52,5% e 47,5% respectivamente.

TABELA 6  
Instituições de educação superior, pública e  
privadas, segundo a organização acadêmica - Brasil - 2007  
organização acadêmica IES %

Organização acadêmica		IES	%
Universidade	Pública	96	52,5
	Privada	87	47,5
Centro universitário	Pública	4	3,3
	Privada	116	93,7
Faculdade	Pública	149	7,5
	Privada	1.829	92,5

Na TAB. 7 observamos um crescimento considerável do número de ingressos no ensino superior privado em comparação ao ensino superior pública, reflexões de uma política de expansão do setor privado em detrimento do público. O ingresso de alunos no período 1995/2005 foi sempre maior no setor privado. As propostas de políticas públicas para a educação superior não garante uma expansão tão significativa do setor público quanto do setor privado. Segundo dados do Censo de 2007 (Inep/MEC), num total de 4.880.381 matrículas em cursos presenciais, o setor público respondia com 1.240.968 de matrículas, enquanto o setor privado tinha 3.639.413 matrículas. E deste total 55,7% que representa 2.604.869 matrículas de mulheres e 44,3% de matrículas masculinas num total de 2.069.936. Há cerca de 12% a mais de mulheres do que homens matriculados na educação superior. As matrículas femininas predominam em todas as categorias administrativas, exceto na IFES. As matrículas presenciais cresceram 5% no último ano, passando de 4.453.156 para 4.676.646. Nas IES estaduais e federais predominam as matrículas diurnas, nas IES privadas e nas municipais predominam as matrículas noturnas.

TABELA 7  
Evolução do número de matrículas, segundo a categoria administrativa - 2002 a 2007

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	3.479.913	531.634	415.569	104.452	2.428.258
2003	3.887.022	567.101	442.706	126.563	2.750.652
2004	4.163.733	574.584	471.661	132.083	2.985.405
2005	4.453.156	579.587	477.349	135.253	3.260.967
2006	4.676.646	589.821	481.756	137.727	3.467.342
2007	4.880.381	615.542	482.814	142.612	3.639.413

Fonte: MEC/Inep

TABELA 8  
Evolução do número de matrículas, segundo a organização acadêmica – 2002 a 2007

Ano	Total	Universidades	Centros universitários	Faculdades
2002	3.479.913	2.150.659	430.315	898.939
2003	3.887.022	2.276.281	501.108	1.109.633
2004	4.163.733	2.369.717	614.913	1.179.103
2005	4.453.156	2.469.778	674.927	1.308.451
2006	4.676.646	2.510.396	727.909	1.438.341
2007	4.880.381	2.644.187	680.938	1.555.256

Fonte: MEC/Inep

Outro aspecto relevante é o aumento da proporção de matrículas em período noturno. O crescimento das matrículas nesse turno, em relação ao ano de 2006, foi de 5,7%. O maior crescimento observado entre as instituições privadas (6,0%) e entre as instituições federais (5,3%), conforme a tabela que se segue:

TABELA 9  
Evolução do número de matrículas por categoria administrativa, segundo o turno 2006 - 2007

Ano e turno	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2006 Total	4.676.646	589.821	481.756	137.727	3.467.342
Diurno	1.828.976	440.419	283.141	38.198	1.067.218
Noturno	2.847.670	149.402	198.615	99.529	2.400.124
2007 Total	4.880.381	615.542	482.814	142.612	3.639.413
Diurno	1.870.848	548.261	278.673	39.465	1.094.449
Noturno	3.009.53	157.281	204.141	103.147	2.544.964

Fonte: MEC/Inep/DEED

Com as políticas propostas para a educação superior observamos a expansão de outras modalidades de ensino, entre elas a educação à distância – EAD. As matrículas EAD cresceram 80,7% no ano de 2006, passando de 114.642 para 207.206. De acordo com os dados do Censo, 97 instituições ofereceram, em 2007, cursos de graduação à distância. São 19 IES a mais em relação às registradas no ano de 2006. É possível observar na TAB. 27 que o número de cursos de graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos à distância, representando um aumento de 16,9% no período. O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. Contudo, até o momento do censo 2007, o número de inscritos e o número de ingressos não acompanharam o mesmo ritmo de crescimento, enquanto em 2006 foram registrados 0,53 candidatos para cada vaga, no ano posterior, essa relação foi de 0,35.

**TABELA 10**  
Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na educação à distância  
Brasil - 2002 a 2007

Ano	IES	%Δ	Cursos	%Δ	Vagas	%Δ		%Δ
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	38	52,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	47	23,7	107	5,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	73	55,3	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	5,5	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0

Fonte: MEC/Inep

Com relação ao ano de 2006, o total de ingressantes apresentou um aumento de 42,4% em 2007 (TAB. 11). O total de matrículas teve um crescimento estável nos últimos anos e, em 2007, chegou ao número de 369.766 matrículas. Esse número de matrículas a distância representa 7% do das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais. No ano de 2006, esse percentual esteve em torno dos 4,2%. A quantidade de concluintes em educação a distância apresentou um aumento de 15,5% em relação ao ano de 2006, com 5.992 concluintes a mais.

**TABELA 11**  
Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes na  
educação à distância - Brasil - 2002 a 2007

Ano	Ingressos	%Δ	Matrículas	%Δ	Concluintes	%Δ
2002	20.685	-	40.714	-	1.712	-
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.465	67,3	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,4	369.766	78,5	29.812	15,5

Fonte: MEC/Inep

Os cursos tecnológicos também tiveram um aumento significativo no número de matrículas no período de 2000 a 2006, crescendo 34,3% ao ano. Em 2007 foram

ofertadas 394.120 vagas nos cursos de Educação Tecnológica, registrando um acréscimo de 23,6% em relação a 2006. As IES privadas são responsáveis por mais de 90% dessa oferta. Nas tabelas abaixo observaremos melhor a evolução destes números. O censo de 2007 registrou 347.856 matrículas nesse segmento, correspondendo a um aumento de 24,8% em relação a 2006. O maior número de matrículas, 283.630, foi encontrado nas instituições privadas, seguidas pelas IES federais, com 34.717 e pelas estaduais e municipais, com 24.920 e 4.589 matrículas respectivamente. Com relação à organização acadêmica (TAB. 12), as faculdades, com 158.773, e as universidades, com 141.714, dividem a maior parte do total de matrículas na educação tecnológica. Os centros universitários registraram 47.369 matrículas em 2007. O maior crescimento no número de matrículas foi apresentado pelas Universidades (35,5%) e Faculdades (20,1%), enquanto os centros universitários apresentaram um crescimento de 12,9% no número de matrículas.

TABELA 12  
Evolução do número de ingressos na educação tecnológica, segundo a categoria administrativa - 2002 a 2007

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	38.386	6.766	4.269	531	26.820
2003	66.268	7.590	5.105	642	52.931
2004	93.717	9.438	7.260	1.265	75.754
2005	129.555	10.706	7.495	1.848	109.506
2006	165.857	11.456	8.821	1.905	134.675
2007	188.347	11.919	9.145	1.522	165.756

O censo de 2007 registrou 347.856 matrículas nesse segmento, correspondendo a um aumento de 24,8% em relação a 2006. O maior número de matrículas, 283.630, foi encontrado nas instituições privadas, seguidas pelas IES federais, com 34.717 e pelas estaduais e municipais, com 24.920 e 4.589 matrículas respectivamente.

**TABELA 13**  
Evolução do número de matrículas na educação tecnológica, segundo a categoria administrativa -2002 a 2007

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	81.348	16.895	14.170	1.296	48.987
2003	114.770	122.828	14.518	1.533	75.891
2004	153.307	24.380	18.988	2.205	107.734
2005	241.271	29.313	22.148	3.249	159.561
2006	278.727	32.616	23.113	4.211	218.787
2007	347.856	34.717	24.920	4.589	283.630

Fonte: MEC/Inep

No ano de 2007, o número de alunos que conclui um curso tecnológico teve um aumento expressivo de 12.673 alunos em 2002, em 6 anos este número saltou para mais de 70 mil alunos.

**TABELA 14**  
Evolução do Número Concluintes na Educação Tecnológica, segundo a Categoria Administrativa 2002 a 2007

Ano	Total	%Δ
2002	12.673	-
2003	16.601	31,0
2004	26.240	58,1
2005	40.704	55,1
2006	54.379	33,6
2007	70.666	30,0

Fonte: MEC/Inep

França (2008) aponta que o crescimento do setor privado no ensino superior brasileiro se deu por vários motivos, dentre eles destacamos:

- a) grande aumento na demanda, devido ao crescimento populacional.
- b) aumento das matrículas no ensino médio e a necessidade de diplomas de ensino superior para o ingresso no mercado de trabalho.
- c) escassez de investimentos no incremento e aumento de vagas no setor público.
- d) oportunidade de investimento para os empresários que começaram a perceber que o setor é extremamente atrativo.
- e) incentivos oferecidos pelo governo, inclusive apontando para redução de impostos e empréstimos de baixo custo para desenvolvimento de infra-estrutura, sob a influência das políticas recomendadas pelo Banco Mundial.
- f) flexibilização das regras para a abertura de cursos e instituições, ocorrida no governo Fernando Henrique Cardoso, com o Ministro Paulo Renato Souza, a partir de 1995.
- g) regulamentação da lei que permitiu a existência de IES constituídas de empresas com finalidades lucrativas, em 1999.
- h) retorno aos estudos de boa parte das pessoas oriundas da População Economicamente Ativa – PEA, que já havia concluído o ensino médio há cinco anos ou mais (FRANÇA, 2008, p. 63).

### **3.1 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UBERLÂNDIA**

O município de Uberlândia, localizado na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, se destaca ainda por sua vocação para o turismo de negócios. Com uma população de mais de 600 mil habitantes, a cidade possui uma estrutura e posição geográfica privilegiada. Uberlândia está localizada próxima aos grandes centros do País, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília.

A cidade também tem várias instituições de ensino superior e uma universidade federal, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo uma população universitária de aproximadamente trinta mil estudantes. Além de uma Escola Agrotécnica Federal, situada na Zona Rural de Uberlândia, oferece cursos técnicos semestralmente e um curso superior (atualmente a escola encontra-se em processo de "cefetização"). A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma universidade pública brasileira situada em Uberlândia. Possui campus em Ituiutaba. Foi inicialmente autorizada a funcionar em 14 de agosto de 1969 pelo Decreto-Lei n. 762 e se tornou uma universidade federal por meio da Lei no. 6.532, de 24 de maio de 1978. A UFU tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Sua organização e funcionamento são orientados por legislação federal, por seu

Estatuto, Regimento Geral e por normas internas. São nove institutos, dezoito faculdades, trinta cursos de graduação, 51 cursos de especialização, 21 cursos de mestrado e seis cursos de doutorado.

Também conta com o maior centro universitário particular do estado, centro universitário do Triângulo – Unitri. Tem como mantenedora a Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura – ASOEC de propriedade de Wellington Salgado de Oliveira que é atual senador pelo PMDB. Centro Universitário do Triângulo é uma instituição de ensino superior cuja sede fica na cidade de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, possuindo também um campus na cidade de Araguari-MG. Sendo uma das maiores universidades do interior de Minas Gerais, a Unitri, como é conhecida, oferece vários cursos de graduação e pós-graduação.

Segundo o site [www.unitri.asoec.com.br](http://www.unitri.asoec.com.br), a origem da instituição remonta a 1924, com a criação da Escola Normal do Uberabinha, dedicada ao ensino fundamental. Em 1947 passou a oferecer, também, o equivalente ao Ensino Médio e a denominar-se Colégio Brasil Central. Em 1966 passou a abrigar a Escola Técnica em Química Industrial. A primeira faculdade, a de Serviço Social, teve seu funcionamento autorizado em 1972, sobrevivendo-lhe, três anos depois, a faculdade de Educação, Ciências, Letras e Estudos Sociais de Uberlândia. Em 1988 alterou-se a razão social para Associação de Ensino do Triângulo. Em 1989 tem início o funcionamento das faculdades de Comunicação Social e de Fisioterapia. O agrupamento dessas quatro faculdades deu à instituição, em 1990, a denominação de Faculdades Integradas do Triângulo – FIT. A absorção, em 1991, dos cursos de Administração e Ciências Econômicas da FAIU ampliou seu campo de atuação.

O ano de 1994 marcou a grande arrancada da FIT rumo à sua consolidação como Centro Universitário, com a aprovação de cinco novos cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Publicidade e Propaganda, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito, o que elevou para quatorze o número de cursos de graduação oferecidos. Nesse ano houve a instalação da Unidade de Araguari (29 quilômetros de Uberlândia), com os cursos de Direito e Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Ciência da Computação. Em 1995 deu-se a criação do Campus 3, em Araxá (170 quilômetros de Uberlândia), onde passaram a funcionar os Cursos de Ciência da Computação e Administração. Consolidadas suas unidades de ensino superior, a FIT transformou-se em Centro Universitário do Triângulo, credenciado pelo Decreto Presidencial de 30 de outubro de 1997, publicado no Diário Oficial de 3 de novembro de 1997.

Em 1998 alterou-se a razão social para Sociedade de Ensino do Triângulo S/C Ltda., ampliando-se as vagas para os cursos de Direito e criando-se os cursos de Educação Física, Turismo e Hotelaria, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Secretariado Executivo Trilingüe. Em 1999 foram criados os cursos de Odontologia e Psicologia e iniciada a construção do novo Campus Universitário, localizado em área de 1.000.000 de metros quadrados, na Avenida Nicomedes Alves dos Santos, a apenas 2800 metros do centro da cidade. Os três primeiros blocos de salas de aula, com 132 unidades, permitiram atender a diversos cursos ainda em 1999.

A Unitri conta atualmente, no campus Uberlândia, com 25 cursos de graduação e 8 de graduação tecnológica. Além deles, conta ainda com a Pós-Graduação *lato sensu* ou Especialização com diversos cursos oferecidos. A Unitri se caracteriza por uma vocação regional e tem buscado, por meio do conhecimento das demandas existentes, posicionar-se como agente de seu desenvolvimento. Sua consolidação significa o propósito de alcançar a plenitude da autonomia universitária para construir sua proposta acadêmica - em atendimento às necessidades do cidadão que busca, além de uma cultura geral ampla, competências requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais sofisticado e exigente.

Outra IES é a Faculdade Politécnica de Uberlândia – FPU .A Faculdade Politécnica de Uberlândia foi criada em 16 de agosto de 1999 pelos educadores Ildeu Afonso de Carvalho e Romeu Miguel, que estão há mais de 30 anos atuando em educação e destes, 20 anos foram dedicados ao ensino superior.

De acordo com o site [www1.fpau.com.br](http://www1.fpau.com.br), a Faculdade Politécnica de Uberlândia nasceu da iniciativa de empresários educadores de Uberlândia que idealizaram criar uma instituição inovadora, na qual os estudantes possam tornar-se profissionais conscientes de sua cidadania e preparados para ocuparem seu espaço no mercado de trabalho, hoje, tão competitivo. Com sede na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, mantida pelo Instituto Politécnico de Ensino S/A, é uma instituição de ensino superior, criada com o objetivo de oferecer cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Ciências Humanas, Tecnológicas, Jurídicas e Biomédicas, visando atender uma demanda tanto local como das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Norte e Nordeste Paulista, Sul e Sudeste Goiano.

O Instituto Politécnico de Ensino S/A é uma sociedade anônima de capital fechado, com fins lucrativos, constituída na forma do Código Civil Brasileiro e das leis que regulam a matéria. Fundado em 16 de agosto de 1999, na cidade de

Uberlândia/MG, com seu Estatuto originário registrado no Serviço Registral de Títulos e Documentos e de Registro Civil das Pessoas Jurídicas da Cidade e Comarca de Uberlândia/MG, no livro de Registro de Protocolo n. A 16, microfilmagem de número 93.893, sob número de Ordem 4866.

Em virtude desse processo de mudança, foi registrada na Junta Comercial do Estado de Minas Gerais, sob o n. 31300018717, em 13 de novembro de 2003. Credenciada pela Portaria n. 2.104 de 22 de dezembro de 2000, a Faculdade Politécnica de Uberlândia teve neste mesmo ato autorização para funcionamento do curso de bacharelado em Administração com habilitação em: Finanças, Marketing, Negócios Internacionais e Gestão Hoteleira e do curso de bacharelado em Sistemas de Informação. Em 2002, dando continuidade à sua trajetória educacional, obteve autorização para funcionamento dos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração com habilitação em Logística, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Elétrica. Ressalta-se que todos esses cursos estão reconhecidos com conceitos que demonstram a responsabilidade, dedicação e cumprimento de sua missão como instituição educacional.

Em 2005, em sintonia com a contemporaneidade e ciente do dinamismo das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, a faculdade ampliou as áreas de formação, objetivando contribuir com o nível de qualidade dos profissionais de Uberlândia e região, implantando os cursos superiores de tecnologia. Os cursos da faculdade Politécnica funcionam em duas unidades sendo que a Unidade Sede - Ubershopping tem uma área de 11.109 m<sup>2</sup>, distribuídos em dois (2) blocos, com cinquenta e cinco (55) salas de aula, com um bloco destinado ao funcionamento do setor administrativo, laboratórios e uma biblioteca central.

A Faculdade Católica de Uberlândia<sup>16</sup> – FCU nasceu da iniciativa da Diocese de Uberlândia a partir do convite de Dom José Alberto Moura a um grupo de professores idealizadores de um projeto social de instituição de ensino superior, tendo sido credenciada pela Portaria n. 2731/01 do Ministério de Educação e Cultura, em 12 de Dezembro de 2001. A Católica é autônoma em relação à homônimas ou PUC's (Pontifícias Universidades Católicas) de outros lugares, embora seguindo a mesma inspiração humanista cristã. Mesmo sendo confessional, não é sectária ou proselitista no

---

<sup>16</sup> De acordo com o site [www.catolicaonline.com.br](http://www.catolicaonline.com.br)

sentido religioso. Tem abertura à todos e à sociedade em geral, com seus múltiplos valores culturais, humanos, religiosos e outros.

A União Educacional Minas Gerais – Uniminas, segundo [www.uniminas.br/principal.php?page=quemsomos](http://www.uniminas.br/principal.php?page=quemsomos) nasceu em Uberlândia por iniciativa de um grupo de professores com uma proposta inédita em formação universitária, contando com a participação acionária da empresa CIMA, Engenharia e Empreendimentos Ltda. Foi a primeira instituição da região a implantar os cursos de Engenharia de Produção e Engenharia de Telecomunicações, além de inovar uma concepção dos cursos de Pedagogia, Direito, Computação e Administração. E mais, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, ministra pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em Engenharia de Produção, com ênfase em Gestão da Inovação, tecnológica e Gestão Ambiental, com moderna metodologia, possibilitando ampla interação com a CTBC - Telecom e outros grupos empresariais. A Uniminas mantenedora da Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas – Faciminas, credenciada pela Portaria Ministerial n. 577/2000 - MEC, tem por finalidade manter e desenvolver unidades de ensino de qualquer nível ou modalidade. Seus objetivos são ministrar o ensino por meio de cursos estabelecidos, organizados e mantidos de acordo com as exigências do respectivo sistema de ensino, aperfeiçoar, difundir e produzir o conhecimento por meio de estudos e pesquisas, além de prestar serviços à comunidade.

A Universidade de Uberaba<sup>17</sup> – Uniube teve seu início em 1947, quando foi criada a Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro, em Uberaba. A Instituição passou por duas mudanças em sua estrutura até o seu reconhecimento pelo Ministério da Educação como Universidade, em 1988. Hoje, a Uniube mantém dois campus (Uberaba e Uberlândia), com 32 cursos de graduação. Oferece também cursos tecnológicos e seqüenciais de formação superior em dois anos, além de um mestrado em Odontologia e Educação: Formação de Professores, e especializações em diversas áreas.

A Universidade Presidente Antônio Carlos<sup>18</sup> – Unipac, teve início em 1963, quando o deputado Bonifácio Andrada apresentou um projeto de lei que aprovado deu origem à Fundação Universitária da Mantiqueira, em Barbacena, Minas Gerais. A instituição, por lembrança do deputado Hilo Andrade, passaria a se chamar Fundação Presidente Antônio Carlos. O deputado Bonifácio Andrada transformou em realidade o seu intento em 1965. Coube a ele presidir a instalação das duas primeiras instituições

---

<sup>17</sup> Informações acessadas no site [www.uniube.br/institucional/historico.php](http://www.uniube.br/institucional/historico.php).

<sup>18</sup> Informações obtidas no site [www.unipac.br/v2008/institucional/index.php?id=2&controle=1](http://www.unipac.br/v2008/institucional/index.php?id=2&controle=1).

universitárias em Barbacena. Assim, em 1966, foram instaladas as duas primeiras faculdades: a Faculdade de Filosofia com os cursos de Letras, Pedagogia e História e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas com o curso de Ciências Contábeis. O início destes cursos refletia a preocupação da Fundação Presidente Antônio Carlos em responder às expectativas na formação de professores e no setor da gerência empresarial, pois, desde aquela época, eram solicitados profissionais qualificados para estas áreas.

Hoje, portanto, a Unipac está presente em mais de 170 cidades de Minas Gerais, subdivida em campi e Rede de Faculdades Isoladas de Educação e Estudos Sociais, com cerca de 51 mil universitários, oferecendo mais de 200 cursos de graduação, e contando ainda com o ensino fundamental, médio, Pós-Graduação *lato sensu*, nas diversas áreas do conhecimento e *stricto sensu*, em Administração, Comunicação e Tecnologia e Educação e Sociedade.

A Uniessa (site [www.uniessa.com.br](http://www.uniessa.com.br)) é uma Instituição de Ensino que oferece cursos de graduação e Pós-graduação exclusivos na região, com foco na demanda do mercado por novas habilidades, sobretudo nos setores da indústria e prestação de serviços especializados. Além das atividades inerentes ao ensino de graduação e de formação profissional, a Uniessa tem um programa estruturado de extensão e de pesquisas voltado ao desenvolvimento econômico e social nas áreas de Design de Produto, Administração Hospitalar, Administração em Agronegócios e Administração de Empresas.

A Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação – Esamc<sup>19</sup> é uma das principais escolas de ensino superior relacionado aos cursos de Administração de Empresas, Direito Empresarial e Comunicação. Além de oferecer outros cursos como Ciências Contábeis; Comunicação Social – Jornalismo, Propaganda e Marketing e Relações Públicas; Design, Economia e Relações Internacionais. Com unidades em várias partes do Brasil, além de Uberlândia a Esamc está em Brasília, Campinas, Itu, Jundiaí, Maceió, Piracicaba, Salvador, Santos, São Paulo, Sorocaba.

A Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – UNIDERP é uma instituição privada de ensino superior que se localiza na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O Centro de Ensino Superior de Campo Grande – CESUP foi criado em 1974, constituindo-se no produto da evolução de um conjunto de

---

<sup>19</sup> Site da Instituição [www.esamc.br](http://www.esamc.br).

instituições educacionais tradicionais e da iniciativa de educadores idealistas do Estado, com o objetivo de integrar experiências, idéias e patrimônios, para atender às aspirações e às necessidades da população do Estado de Mato Grosso do Sul. O CESUP<sup>20</sup>, desde então, teve significativo avanço no desenvolvimento de seu projeto educacional, criando, em 1974, o Centro de Ensino Superior Prof. Plínio Mendes dos Santos, oferecendo cursos de graduação e Pós-Graduação, realizando pesquisas e desencadeando projetos de extensão.

Ao lado disso, ampliou a sua atualização além dos limites onde está instalada a sua sede – Campo Grande – criando, em 1989, uma unidade em Rio Verde de Mato Grosso/MS, para atender à demanda de ensino superior daquela região e sua área de influência.

Como conseqüência de seu próprio desenvolvimento, em 1990, o Centro de Ensino Superior de Campo Grande solicitou ao então Conselho Federal de Educação, autorização para a transformação do Centro de Ensino Superior Prof. Plínio Mendes dos Santos na atual Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Tal solicitação mereceu aprovação da Carta-consulta pelo Parecer n. 43/91 – CFE, de 20 de dezembro de 1991, e do Projeto de Universidade, pelo Parecer n. 126/92 – CFE, homologado pelo Ministério da Educação em 2 de julho de 1992. O reconhecimento da IES, pelo atual Conselho Nacional de Educação, deu-se por meio do Parecer n. 153/96, de 2 de dezembro de 1996, homologado por Decreto Presidencial de 18 de dezembro de 1996. Possui campos em várias cidades, em Uberlândia é uma unidade interativa, que oferece cursos de Administração; Ciências Contábeis; Letras; Pedagogia; Gestão de Serviços e Saúde; Serviço Social e Gestão em Marketing de pequenas e médias empresas .

A Universidade Norte do Paraná – Unopar possui sede em Londrina, a instituição trouxe uma unidade para Uberlândia em 2004. Segundo o site [www2.unopar.br](http://www2.unopar.br) a fundação como IES data de 1972, como faculdade de Educação Física – passando em seguida para Faculdades Integradas, pela incorporação de novos cursos, e finalmente em universidade em 1997, data em que iniciou sua expansão. Em Uberlândia instalou suas atividades oferecendo cursos de Administração de pequenas e médias empresas e turismo. Com estratégia de aula virtual, via telão, a aula é ministrada

---

<sup>20</sup> Informações obtidas no site da instituição [www.uniderp.br](http://www.uniderp.br) .

em Londrina e passada em tempo real em Uberlândia, como auxílio de monitores para os cursos tecnológicos, permitindo ao aluno uma interação, também em tempo real.

#### QUADRO 4

A expansão da educação superior privada em Uberlândia (1994/2005)

Ano	Universidade/ Campus isolado (ou polo)	Centro universitário	Facultad e Isolada	Nome	Personalidade Jurídica	Total
1994	-	01	01	Unitri Fatemig	Filantropica Confessiona	02
1995	-	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-	-
1997	-	-	01	Faettrim	Confessional	01
1998	-	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-	-
2000	-	-	03	Uniminas, Esamc, FPU	Particulares	03
2001	-	-	-	-	-	-
2002	01	-	02	Uniuibe, Católica, Faetedif/It esp	Filantrópica Particular Filantrópica	03
2003	01	-	01	Unipac Setebatri m	Filatrópica Confessional	02
2004	02	-	-	Unopar UCB/EA	Particular Filantrópica	02
2005	-	-	01	Uniessa	Particular	01
<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>09</b>	-	-	<b>14</b>

Fonte: Rocha: 2006, p. 85. (Dissertação de Mestrado)

Rocha (2006) aponta para a diversidade dos espaços e estruturas físicas de funcionamento das instituições privadas – prédios de escolas estaduais, escolas particulares, cursinhos pré-vestibulares, concessionárias e shoppings, demonstra improvisações, precariedade e rapidez nos processos de instalação. Outro aspecto considerado é que embora exista uma enorme propanganda das IES na divulgação das novas modalidades de cursos como os sequenciais e os tecnológicos, os cursos de graduação são os mais procurados. A maioria destas instituições de educação superior estão localizadas em Uberlândia nos bairros de classes média e média alta.

## CAPÍTULO IV

### **A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO SUPERIOR E O MERCADO DE TRABALHO**

Este capítulo tem como objetivo, além de verificar como um programa de um curso de graduação de uma faculdade privada se articula com o mercado trabalho, busca também demonstrar de que forma o ensino superior e sua expansão está a serviço da formação de um trabalhador escolarizado segundo os critérios específicos do capital. Além de analisar a relação entre a formação profissional na educação superior e a contribuição para a inserção no mercado de trabalho dos egressos.

O curso escolhido para a análise foi um curso de administração de empresas, a escolha ocorreu devido o curso se encontrar, segundo os dados do Censo da educação superior do ano de 2006, entre os maiores cursos de graduação. Houve um aumento significativo no número de cursos de administração de 2005 para 2006.

TABELA 15  
Majores cursos de graduação

	2005	2006
Administração	649.524	680.074
Direito	565.705	589.351
Pedagogia	372.159	357.742
Engenharia	267.183	287.493
Comunicação Social	187.089	191.132
Letras	196.808	187.724

Fonte: Inep/MEC

#### **4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

O Projeto Pedagógico do curso de Administração de Empresas analisado apresenta a finalidade do curso como um aperfeiçoamento significativo da política e da prática acadêmica, trazendo ao primeiro plano a questão da qualidade de ensino, nas

dimensões política, social e técnica. Sob este prisma, a IES coloca que o processo educativo deve estar voltado para a formação do aluno com competência técnico-científica e compromisso social. Este processo, por sua vez, é o resultado de um conjunto de relações sociais e de relações com o conhecimento e que só pode ser compreendido no contexto social particular em que acontece. O currículo do curso de graduação em Administração passa a ser considerado como fonte de reflexão, análise e definição do projeto pedagógico, pois a complexidade das exigências profissionais, a rapidez das transformações e inovações científicas e tecnológicas requerem uma constante adequação do currículo em função do perfil profissional do aluno às reais expectativas e às necessidades da sociedade. A opção por esta via trabalho baseia-se no pressuposto de que muitos problemas acadêmicos podem ser analisados pela ótica da dinâmica dos currículos dos cursos de graduação.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Administração de Empresas, ele engloba a fundamentação dos aspectos legais, definição dos objetivos, missão finalidade, perfil profissional, currículo do curso, grade curricular, organização curricular, definição de ementários, bibliografias, vagas, turno de funcionamento, dimensionamento das turmas, política de estágios, carga horária do curso e qualificação acadêmica e profissional do responsável pela implantação do curso como estabelece a Portaria n. 641 da SESu/MEC de 13 de maio de 1997 e mais recentemente o Parecer CNE – CES n. 146 de 09 de maio de 2002. Além desses aspectos, também devem ser observadas as dimensões denominadas de infra-estrutura física, tecnológica e biblioteca.

No que se refere à concepção e justificativa para a implantação do curso de Administração de empresas, a IES apresenta que a sua maior preocupação é o oferecimento de um ensino de qualidade, reforçado por projetos de pesquisa e de extensão, que visem o envolvimento comunitário, por meio de uma interação dinâmica dos segmentos sociais que se apresentam constantemente com carências nos diferentes setores.

A Instituição não pretende formar apenas o Administrador, mas também o profissional preparado para tratar com o público em geral, capaz de lidar com o que há de mais moderno no âmbito de sua profissão e ciente do progresso relativo às recentes pesquisas da área, buscando sempre melhorar o seu potencial. Por meio da introdução do discente as matérias sociológicas, tecnológicas, de pesquisa e extensão buscarão habilitar profissionais preocupados com o seu próprio aprimoramento, tornando-os capazes de enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais agressivo e globalizado.

O curso de graduação em Administração Geral propõe formar profissionais conscientes da evolução socioeconômico-industrial da sociedade, por uma educação voltada tanto para os aspectos formativos, como para os aspectos informativos. Objetiva despertar o espírito crítico, propiciar o desenvolvimento do espírito de investigação científica, desenvolver a liberdade e a solidariedade humana, o cultivo de valores que enfatizem a dignidade do indivíduo como cidadão produtivo e despertar no educando a capacidade do conhecimento de si próprio, de suas potencialidades, de seus semelhantes, do mundo e de seu Criador, além de pretender formar profissionais do mais alto nível técnico-científico, dotados do espírito empreendedorista e humanitário para que possam exercer seu papel social com dignidade e competência.

A IES coloca também como necessidade social a falta de profissionais capacitados em Administração, área muito defasada na região, fez com que a oferta deste curso se caracterizasse como uma das prioridades de ofertas educacionais dentro da proposta de educação superior para o 3º milênio de nossa instituição. O curso será mantido partindo dos princípios legais, institucionais, filosóficos e sócio-culturais, obedecendo perfeitamente os identificadores das necessidades da comunidade em que está inserido.

Outra necessidade que este curso irá suprir é a deficiência existente, na região de atuação da instituição, de cursos voltados para a área de Administração. Uma das conseqüências da implantação deste curso será a o aumento no nível de crescimento das micro, pequenas e médias empresas e agroempresas da região, pois o curso necessitará da implantação da Empresa Júnior para estágio supervisionado, que atenderá a todas as empresas de qualquer nível com as mais avançadas técnicas administrativas, realizando consultorias, auditorias e viabilizando projetos de otimização, financiamento e crescimento dentro destas empresas.

O administrador graduado nesta instituição atenderá à demanda das necessidades das empresas, principalmente da sua região de abrangência, tendo o preceito da administração empreendedora, na sua dimensão mais abrangente, permeando as ações educativas e informativas, principalmente em níveis local e regional, de forma articulada ao contexto social entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social.

Isto posto, a administração, como ato e meio para se alcançar o resultado final que é o crescimento e aprimoramento de técnicas administrativas para a otimização do

funcionamento das mais diversas empresas, permeará todas as disciplinas da grade curricular proposta.

O curso localizado na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba leva em conta também a necessidade de diminuir a evasão dos jovens para outras regiões que tenham mais alternativas para a continuidade de seus estudos. E como já foi comprovado por meio de pesquisas, uma média de 40% dos alunos que cursam o ensino superior em outra região não voltam a sua cidade de origem, diminuindo consideravelmente a população economicamente ativa e de mão-de-obra especializada dessa região. Muitas vezes essa migração causa preocupação aos pais destes jovens, bem como, um aperto do já arrojado orçamento familiar.

No entanto, dados do Inep apontam para a grande quantidade de cursos só nesta região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba que possui mais de 32 cursos de administração de empresas, formando em média 3 mil alunos. Só na cidade de Uberlândia são 17 cursos de Administração de Empresas. A questão que fica é onde vão se inserir estes administradores no mercado de trabalho?

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, os dois primeiros cursos de Administração surgiram no Rio de Janeiro e em São Paulo, criados na década de 50 e logo multiplicaram-se com a incorporação do curso de graduação em Administração por várias instituições de educação superior em cidades de grande, médio e pequeno porte. A profissão de administrador foi regulamentada em 9 de setembro de 1965, com a aprovação da Lei n. 4.769, alguns anos após o surgimento dos primeiros cursos.

A decisão de criar o curso decorreu pelo compromisso dessa instituição de contribuir para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade brasileira, por meio do ensino, da extensão e da pesquisa. Justifica-se também, pela crescente demanda pelo mercado de trabalho na região e em todo o País.

As bases legais que orientam o projeto de curso em pauta é a Resolução n. 2 de outubro de 1993 que fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração como os fundamentos constantes na Portaria n. 641 da SESu/MEC de 13 de maio 1997, bem como o Parecer CNE – CES n. 146 de 09 de maio de 2002. A profissão de administrador é regida pela Lei n. 4.769, de 09 de setembro de 1965 e regulamentada pelo Decreto-Lei n. 61.934, de 22 de dezembro 1967.

A regulamentação da Lei n. 4.769/65, no seu capítulo II, artigo 3º, estabelece as seguintes atividades profissionais para o administrador:

a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos em que se exija aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização.

b) pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, como administração e seção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos.

(c) exercícios de funções e cargos de Administrador do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido.

d) exercício de funções de chefia ou direção, intermediário ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos, da Administração pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente, a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração.

e) o magistério em matérias técnicas do campo da administração e organização.

O Projeto Pedagógico apresenta uma análise do mercado de trabalho e aponta para a pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Administração em 1995 que mostra que o Administrador tem um mercado de trabalho amplo e diversificado. Ele encontra ocupação no serviço público e no setor privado; em empresas grandes, médias e pequenas, dos vários setores da economia; exerce funções gerenciais, técnicas e de assessoramento em diferentes áreas funcionais das organizações. Ocorre também a opção pelo auto-emprego “empreendedorismo”, trabalhando como consultor independente ou organizando o próprio negócio.

A pesquisa revelou ainda, que nas organizações, a maior parte dos administradores trabalha nas atividades meio: finanças, recursos humanos, organização e métodos, informática, compras e suprimentos. Tem presença significativa também nas atividades de produção e vendas.

Estima-se que o mercado de trabalho do administrador continue crescendo. No setor público, a modernização dos serviços, motivada pela elevação das aspirações e das demandas da população, deve constituir-se no principal motor desse crescimento. No setor privado, a busca da eficiência, ativada pela concorrência crescente, está levando as empresas ao recrutamento de profissionais qualificados para a assunção de cargos

técnicos – administrativos – gerenciais. A IES em nenhum momento aponta para o índice cada vez maior de desemprego por parte dos diplomados.

As principais funções que podem ser ocupadas por um administrador são:

- administrador de serviços.
- administrador de estudos e formação de políticas e estratégias organizacionais.
- elaborador de modelos de reestruturação e gestão organizacional.
- realizador de análises administrativas e de estruturação de sistemas organizacionais.
- administrador de recursos humanos, compreendendo a elaboração de planos de cargos e salários, recrutamento, seleção e treinamento, avaliação de desempenho e, utilização da força de trabalho.
- responsável pela organização e administração de sistemas de compras e suprimento de materiais.
- responsável pela estruturação e administração de sistemas de administração financeira e orçamentária, abrangendo a programação de receitas e despesas, o acompanhamento e o controle de custos.
- administrar a produção e,
- a administração mercadológica.

A IES aponta que a prática profissional do administrador é centrada nas organizações formais, privadas e públicas, dos vários setores da economia, por isso é necessário ao longo do processo de formação, buscar um profissional com:

**a) conhecimento:**

- das teorias e técnicas administrativas.
- de matérias do campo das ciências sociais que, embora alheias ao campo específico dos estudos organizacionais, sejam necessárias à compreensão do fenômeno administrativo, com a complexidade de suas inter-relações com a sociedade.
- de matérias de uso instrumental nas áreas de estudo do campo profissional do administrador.

**b) competência para:**

- captar a realidade, questioná-la e sobre ela atuar, criativamente, como agente de mudança.

- aplicar conceitos e trabalhar com modelos organizacionais.
- realizar análises administrativas, identificar problemas e propor soluções para eles e, desenhar estruturas e sistemas organizacionais.
- formular estratégias organizacionais, planos mercadológicos e planos de negócio.
- gerenciar serviços e organizações e empreender.
- expressar-se oralmente e por escrito.
- renovar, continuamente, os próprios conhecimentos.

**c) que pautem sua prática profissional:**

- pela valorização da vida e o respeito à dignidade humana.
- pela primazia da ética sobre a técnica e, do ser sobre o ter.
- pelos valores da cidadania e da justiça social.
- tenham competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações.
- tenham visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultura no qual está inserido e a tomar decisões em mundo diversificado e interdependente.
- estejam motivados e habilitados a trabalhar em equipe, assim como de forma interdisciplinar.
- sejam capazes de criar e ampliar oportunidades de forma consciente.
- se fundamentem nos mais modernos quadros teóricos e técnicas do campo da Administração, visando o aperfeiçoamento contínuo.

A relevância profissional do egresso do curso de Administração Geral para o mercado de trabalho relaciona-se, sem dúvida, às orientações norteadoras da organização didática, técnica e metodológica do curso.

**Pontos importantes:**

- a) o conhecimento das teorias e técnicas administrativas.
- b) a competência para abordar, elaborar e buscar soluções de forma crítica e criativa para os problemas, e
- c) a competência para atuar no âmbito das organizações, como agentes de mudanças, na construção e/ou reconstrução de conhecimentos e práticas inovadoras e significativas.

A metodologia de ensino para o curso de Administração de Empresas está centrada no diálogo, na participação democrática, na autogestão, na criatividade, antevendo a flexibilidade possível de normas, princípios, comprometeros e promoção do aluno, diversificando e enriquecendo o trabalho em sala de aula, orientando assim o raciocínio, a consciência crítica, a ação cooperativa e demais aspectos necessários, tendo como base a seleção e organização de conteúdos essenciais, atuais e contextualizados. Buscaremos implantar ambientes organizados de forma a potencializar a reflexão, pois o foco é "refletir e aprender no fazer".

Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- I – Conteúdos de formação básica: estudos relacionados com as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, a Política, o Comportamento, a Linguagem, a Comunicação e Informação.
- II – Conteúdos de formação profissional, compreendendo Estudos da Teoria da Administração e das Organizações e suas respectivas funções, dos Fenômenos Empresariais, Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e Ambientais, estabelecidas suas interrelações com a realidade social, objetivando uma visão crítica da validade de suas dimensões, bem como os aspectos legais e contábeis.
- III – Conteúdos de formação complementar, compreendendo Estudos Econômicos, Financeiros e de Mercado, e suas interrelações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e na utilização de novas tecnologias.
- IV – Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias, abrangendo Pesquisa Operacional, Teoria dos Jogos, Modelos Matemáticos e Estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração.

A partir dessa análise percebemos que o curso se propõe a formar o administrador de forma generalista, sem se questionar como o mercado de trabalho se configura na atualidade.

#### 4.2 ESCOLARIDADE E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Na análise do Projeto Pedagógico do curso de administração percebemos a preocupação da instituição em fornecer aos alunos um perfil profissional que atendam as reais expectativas e necessidades da sociedade, com alto nível técnico - científico e dotados do espírito empreendedor.

Nos dias atuais em geral, a sociedade vê cada vez mais a importância da educação superior na medida em que apresenta índices enormes de desemprego, ela fornece aparatos para que haja uma inserção no “competitivo e modernizado” (novas técnicas e novas formas gerenciais) mercado de trabalho. Para as classes populares e setores da classe média a inserção no ensino superior, independe muitas vezes do curso ou da carreira que o indivíduo vá escolher ou qual universidade irá ingressar. O importante é ingressar no ensino superior para tentar “garantir uma vaga no mercado de trabalho”. O mesmo não ocorre com outros setores mais abastados economicamente da classe média e com as classes altas visto que a preparação universitária realiza-se desde a pré-escola. Esses têm a oportunidade de escolher o que irá cursar e conseqüentemente em qual profissão irá trabalhar e qual universidade irá ingressar.

As variantes para se ingressar no mercado de trabalho não é necessariamente, apenas, o nível de instrução garante emprego. O desemprego está relacionado à renda, ao gênero, ao número de filhos da mulher, ao número de concluintes do ensino médio e a baixa oferta de empregos. No geral, independente da classe, o que permeia o imaginário é: com um diploma de ensino superior as chances de emprego e ascensão social são maiores. As pessoas estão comprando a ilusão de que, se estudarem, vão encontrar mais trabalho e isso não é verdade.<sup>21</sup>

Segundo Pochamann (2004), o Brasil apresentou uma melhora não desprezível nos seus índices educacionais quantitativos. Reduziu a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade, ainda que a um ritmo menor do que nas

---

<sup>21</sup> BRITO, Leonardo Chagas de. *A ideologia da qualificação, trabalho e a ampliação do mercado da educação superior*. [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao2/Leonardo%20Brito.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao2/Leonardo%20Brito.pdf). Acesso em dezembro de 2008.

décadas anteriores. No entanto, estes avanços não evitaram os níveis de desemprego, assim como a precariedade, o sobretrabalho e a deterioração dos níveis de renda, especialmente entre as faixas etárias mais jovens. Houve a melhoria educacional, mas esta não conseguiu conter a deterioração do mercado de trabalho e contribuiu para o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade. Tal fato impediu que a educação revelasse o seu potencial transformador das relações humanas e da agregação de valor à produção no Brasil.

Ainda de acordo com Pochamann (2004), quanto á questão da escolaridade, percebe-se que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 e 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, três vezes a mais que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até três anos de estudo. Estes números contrariam a teoria do capital de que o investimento na educação garante um emprego.

[...] a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso, prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente. (POCHAMANN, 2004, p.387)

O mercado de trabalho acompanha o complexo e desfavorável quadro econômico e social brasileiro, registrando a elevação do desemprego e queda do rendimento dos ocupados, inclusive dos trabalhadores com maior grau de instrução, a despeito da evolução positiva dos indicadores educacionais.

Segundo Pochamann (2004), um acompanhamento da dinâmica do emprego por nível educacional e faixa de renda nos mostra tal. Em primeiro lugar, vale ressaltar a queda da participação no total de ocupados das pessoas com menos de um ano de instrução (analfabetas), de 17,9% para 10,7% entre 1992 e 2002. No extremo oposto, a participação daqueles com mais de 15 anos de estudo (curso superior completo) no conjunto dos ocupados salta de 5,1% para 7,4% ao longo do período. Enquanto existiam, no início da década de 1990, 3,3 milhões de trabalhadores com curso superior, 10 anos depois eram 5,8 milhões os trabalhadores formados, um acréscimo de 75%.

Parece também importante ressaltar que, à medida que se eleva a escolaridade da população de baixa renda, acompanha, em indicadores mais expressivos, o desemprego. O mercado de trabalho, diante da enorme escassez de emprego e do elevado excedente de mão-de-obra no país, termina observando a manifestação mais evidente da discriminação, sobretudo quando se trata da população de menor renda e mais escolaridade. Dessa forma, nota-se que, do ponto de vista da oferta educacional mais escolarizada, o desempenho do Brasil na década passada mostrou incrementos importantes, ainda que se possa questionar acerca da qualidade da educação fornecida, bem como dos seus altos custos para trabalhadores, especialmente para os de baixa renda. Estes são, sobretudo, os mais penalizados pelo desemprego maior nos níveis de escolaridade (POCHAMANN, 2004, p. 388 - 399).

Em contrapartida, nem mesmo os segmentos educacionais com curso superior foram preservados da queda verificada na renda média. A renda média desse grupo caiu 35% no período 1992-2002, pouco abaixo do verificado para os analfabetos (-39%). Já os segmentos de 8 a 10 anos e de 11 a 14 anos de estudo foram os mais prejudicados, haja visto que a sua renda caiu pela metade no período analisado. Isso provavelmente ocorreu porque num contexto de demanda contida – uma vez que, em face da estagnação econômica, as empresas restringem o seu nível de produção – a pressão da oferta desses segmentos (com 1º e 2º completos) contribui para a queda da renda, o que é agravado pelo cenário de informalidade, precarização e baixa sindicalização da mão-de-obra.

Em síntese, nota-se que, na melhor das hipóteses, a elevação do nível de escolaridade assegurou uma renda maior que nos estratos educacionais inferiores, não garantiu o acesso ao emprego e muito menos uma proteção contra a precarização e deterioração dos níveis de renda em cada estrato. Transformar este círculo vicioso numa relação virtuosa é o grande desafio da sociedade brasileira. (POCHAMANN, 2004, p. 389).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, mostramos as mudanças ocorridas no mundo do trabalho com a reestruturação produtiva, como incremento de novas tecnologias no modo de produção. Nas políticas públicas para a educação superior percebemos o seu caráter privatizante e o conseqüente crescimento das instituições privadas. Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do curso de Administração de uma instituição privada, notamos o esforço da instituição em aproximar seu curso das necessidades do mercado de trabalho para atender a demanda das empresas, por meio de uma base sólida de formação técnico – científica.

Assim, no capítulo 1, trabalhamos com os pressupostos de Antunes (2000, 2005) e outros, apresentando uma reflexão sobre a reestruturação produtiva no mundo do trabalho e da relação com a educação superior e da demanda para o mercado de trabalho, com destaque para a relação entre o papel da educação para o mundo do trabalho. Além de analisarmos as tendências internacionais da educação superior por meio da perspectiva dos organismos internacionais.

No capítulo 2, identificamos as tendências propostas para as políticas públicas para a educação superior no período de 1995 a 2008, passando por três mandatos e meio de governo, sendo dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e um mandato e dois primeiros anos do segundo mandato do Lula. Nesta análise, percebemos uma crítica significativa por parte dos autores do governo Lula, por se tratar de um governo centro-esquerda que não apresentou uma ruptura, mas houve um continuísmo das políticas do governo anterior. Nas políticas propostas para a educação superior identificamos um respaldo legal para a expansão privada do ensino superior e outras medidas legais que impediram uma expansão da educação superior público.

No capítulo 3, analisamos e percebemos a materialidade da expansão privada no Brasil, por meio dos dados do Inep por meio do Censo da Educação Superior do ano de 2007. Além de identificarmos as IES que se localizam em Uberlândia, na sua maioria instituições privada que dão ênfase apenas no ensino de graduação.

No capítulo 4, apresentamos a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração de Empresas e percebemos que a formação a nível superior não garante ao diplomado uma inserção no mercado de trabalho na sua área de formação, visto que no Triângulo Mineiro, em especial em Uberlândia, apresenta um número excessivo de cursos de Administração de Empresas. Além de que ter um emprego ou

não, depende de outras variáveis, como o próprio contexto do mercado de trabalho e suas transformações.

Neste sentido, as mudanças no mundo do trabalho apresentam ainda mais seu caráter exploratório e controlador da força de trabalho. Agora não se controla apenas a parte física do trabalhador, mas também o componente intelectual. Por um lado, assimilar nas administrações das empresas a totalidade dos conhecimentos técnicos adquiridos pelos trabalhadores e incorporá-los no processo de produção é aumentar a eficiência da produtividade e do próprio trabalhador, por outro lado, está apropriação permite responsabilizar os trabalhadores pelos defeitos, em virtude de o mecanismo de controle ser muito maior com o *just in time*. O toyotismo aproveitou todos os resultados do taylorismo no diz respeito à análise do processo de trabalho nos seus componentes elementares e levou esses resultados a um estágio mais avançado, alterando métodos de enquadramento e de mobilização dos trabalhadores e desenvolveu a análise dos elementos componentes não só do processo de trabalho físico, mas também do intelectual (BERNARDO, 2004).

Tais mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm levado, segundo Frigotto (2000), a evidente diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de bens e serviços, da ilusão do pleno emprego, da precarização crescente do trabalho assalariado e a produção de contingentes de trabalhadores desnecessários.

De um lado, a ideológica da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (FRIGOTTO, 2002, p. 71).

Neste sentido, a educação tem se apresentado como resposta ao aumento do desemprego aos “homens de negócio” (FRIGOTTO, 2002) no sentido da noção da empregabilidade em que os indivíduos são responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho.

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza do emprego. Ela é o conjunto de competências que

you have provenly possess or can develop – inside or outside the company. It is a condition of feeling alive, capable, productive. She respects you as an individual and not just the situation, good or bad of the company – or the country. It is the opposite of the old dream of vitalism with the company. Today the only relationship vitalism must have is with the content of what you know or can do. The best that a company can propose is the following: let's do this work together and that it be good for both while it lasts; the breakdown can be for reasons alien to our will [...] (employability) is like the security now called (MORAES, 1998 apud FRIGOTTO, 2000, p. 72).

This employability does not guarantee employment and even the possibility of a job; investing in your formation does not have a guaranteed return as one might think. Another notion that goes in the same line of responsabilizing the individual is the notion of entrepreneurship, which was also found in the Pedagogical Project of the administration course as an option for exit as a field of work with self-employment (entrepreneurship), working as an independent consultant or organizing one's own business.

Thus, the notion of entrepreneur who does not do what he likes and even what he needs to be done, because success is on the path that no one likes to take. Being an entrepreneur does not mean opening a business, but becoming competitive, having conditions to develop a potential of learning and creativity, together with the capacity to implement it at a faster pace than the rate of change in the market. The entrepreneur must see his idea with emotional distancing, in order to make a detailed analysis of it. Retifying it in order to increase his chances of success. Taking responsibility once more for the entire social and economic conjuncture.

In front of so many requirements for the worker, every time the search for higher education increases, today there are more than four million students. In recent years (1995 – 2008) higher education has gone through a process of reconfiguration in what is considered an important point for the growth of the Country, but is not seen as essential for financing education. The criticisms are many, universities are not the only model of formation. In a general way, within these criticisms, it stands out in the need for objectives to agree with the expectations of society; with the production of professionals in the molds required by the labor market; with the lack of articulation with society and life; with the use of technologies lagging behind compared to industry; with a teaching centered on information,

memorização, no conformismo e não na crítica, na inovação e na criatividade; com os custos elevados e crescentes; com a baixa relação professor-aluno nas universidades públicas; a subutilização das instalações físicas e das habilidades dos docentes; com a duplicação desnecessária de programas e carreiras; as altas taxas de evasão e repetência; com a excessiva soma de recursos destinada à residência estudantil, restaurante, bolsas, subsídios etc; com o desenvolvimento de ações restritas a uma só parte da população, legitimando a estratificação social existente; com a atuação de forma burocrática, autoritária e repressiva por parte dos organismos universitários; com a passividade estudantil etc. (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Na perspectiva dos organismos internacionais, a reforma da educação superior tem como problema mais evidente a necessidade de alteração na política de financiamento, devido ao custo elevado do sistema. Propõe-se a racionalização dos gastos; a introdução de sistemas de avaliação do desempenho; o atendimento às demandas do mercado e da sociedade; a diversificação e a flexibilização do sistema e a diversificação das fontes de financiamento.

O atual perfil da educação superior, as temáticas, as críticas, as tendências e as políticas e estratégias mais significativas, na América Latina, revelam o alto grau de subordinação dos países em relação às orientações dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial. As teses centrais do Banco estão amplamente incorporadas, especialmente no que concerne à proposta de maior diversificação e diferenciação dos sistemas, das instituições e das fontes de financiamento, bem como da redefinição das funções do Estado e maior adaptabilidade e receptividade quanto às exigências econômicas, em geral, e do mercado de trabalho, especificamente. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p 87).

Nesta perspectiva de reforma da Educação houve um aumento no número de instituições privadas, porém este crescimento não ocorreu no modelo de universidade que associa ensino, pesquisa e extensão, e sim em forma de outras organizações acadêmicas como centros universitários, faculdades isoladas etc.

A relação que se estabelece entre a educação superior, como forma de ingressar ou de se manter no mercado de trabalho se mostrou questionável, visto que, segundo Pochamann (2004) não há garantias de emprego e o índice de desemprego entre os diplomados é significativo.

Pochamann (2002) nos revela um quadro dramático para o mercado de trabalho, um diploma não te garante um emprego, uma vez que é um quadro marcado por maior

flexibilização do uso do capital e trabalho, tendo como meta a redução de custos, da ociosidade e dos riscos ampliados pela instabilidade financeira e dos mercados. Os enfrentamentos dos problemas exigem mais do que investir na formação e dificilmente poderá ser realizado por meio de políticas limitadas ao mercado de trabalho, sejam elas de maior ou menor desregulamentação. Mesmo políticas como a redução da jornada de trabalho e apoio ao desenvolvimento de novas formas de ocupação e trabalho só poderão assegurar efeitos duradouros sobre o mercado de trabalho e as sociedades contemporâneas se forem acompanhadas de políticas públicas reguladoras.

[...] os empregos que permanecem ou são criados também afetados com a incessante busca por maior produtividade e competitividade e mais qualidades dos produtos. Em outras palavras, a necessidade de progressivos ganhos de produtividade, imposta pela concorrência desregulada, leva a novos e freqüentes programas de redimensionamento dos empregos nas empresas (POCHAMANN, 2002, p. 37).

Assim a inserção no mercado de trabalho não depende de um diploma (pode até ajudar), mas a conjuntura atual exige um repensar da forma como a sociedade está organizada, as intensas transformações da ordem econômica mundial, das formas organizadas e das estruturas que sustentaram o capitalismo do pós-guerra, com as economias nacionais articuladas em torno de um Estado regulador e voltado ao bem-estar social ou de um Estado desenvolvimentista. Ao capitalismo organizado pós-guerra sobreveio sua desarticulação e ruptura. A acentuada concorrência internacional, a débil capacidade de decisão dos Estados e a intensa desregulamentação do capitalismo têm levado a economia mundial em direção a uma crescente desordem, que afeta o mercado de trabalho tornando a inserção nela mais complexa.

Assim como Paulo Freire (1996, p.60), devemos acreditar na transformação da escola, de nós mesmos, da sociedade “[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, (...) os obstáculos não se eternizam”. Estamos diante de um quadro crítico, em que a educação é aclamada por muitos como a “salvadora da pátria” e tal situação nos mobiliza a enfrentá-lo ou nos convida a apreciá-lo passivamente ou ainda nos propõe outras tantas ações, ao passo que uma situação possibilita várias análises e conseqüentemente ações, nenhuma pode ser considerada certa ou errada, mas que

apresentam visões de mundo diferentes. No entanto, diante de tal situação, não podemos nos esquecer que o homem faz a história, ele se movimenta com e na história. História que é dimensionada pelos conflitos que são postos na sociedade não faz sentido construir prédios, casas, carros, aviões se não existir o homem. Colocar os trabalhadores como vítimas do sistema é uma meia verdade, fazer tal afirmação desconsidera toda a capacidade do homem em transformar e produzir o meio em que vive.

Claro que não podemos ser ingênuos ao considerar que nestes conflitos, a luta está em igualdade de condições há uma grande vantagem aos donos dos meios de produção. No entanto, teorias, ideologias são feitas da humanidade para a humanidade, como ferramentas para sermos coerentes com nossa visão de mundo. Se consideramos relevantes para o avanço da sociedade pensar uma nova lógica para a educação devemos agir para que tal situação se torne possível. Porém, a ingenuidade de sermos imbatíveis não pode basear nossas ações, até grandes cientistas e políticos se sentiram impotentes diante do sistema capitalista.

[...] Entretanto, o que importa no presente contexto é enfatizar que as forças sinistras que assustavam até alguns presidentes norte-americanos são manifestações de condições – e contradições-*estruturais* objetivas do domínio do capital, em seu estágio “avançado” de desenvolvimento. Por isso, a disputa entra as *determinações estruturais objetivas* da sociedade e a *consciência* de um número limitado de cientistas preocupados, mesmo sendo da estatura de Einstein, passa a ser uma disputa desigual. O que podemos ver, na realidade, não é que “os homens têm o que merecem”, mas que as forças materiais correspondentes às determinações estruturais fundamentais da sociedade produzem “*homens de que eles precisam*” em cada aspecto da vida, inclusive a ciência, mediante a qual podem impor seus imperativos estruturais destrutivos sobre a sociedade como um todo, sem levar em conta as conseqüências. Este é o motivo por que, sob as determinações estruturais dominantes, a “não-cooperação e a greve” dos cientistas preocupados *necessariamente* assumem a triste e bem desconcertante forma de um futuro do pretérito irreal retrospectivo – o tragicamente impotente “se eu soubesse...” até dos Einstein (MÉSZÁROS, 2004, p. 283, grifos do autor).

Assim, a idéia que temos de melhoria da condição da existência humana e conseqüentemente das condições dos trabalhadores passa sempre pelo acesso á educação. No entanto, essa mesma educação que é “redentora” também é um importante meio de manutenção do *status quo* da sociedade. A educação é um espaço de contradição assim como a sociedade, ela é fruto da sociedade, por isso mesmo não é neutra. E como afirmamos acima, a educação possui limites para transformar a

sociedade. A educação dialoga com a ciência do seu tempo e como tão bem nos mostrou Mészáros (2004, p.284), a ciência também não é neutra e na maioria das vezes está a serviço do complexo militar-industrial, ajudando a “[...] perpetuar o sistema historicamente estabelecido de desigualdades e exploração em escala global, em vez de contribuir ativamente para sua eliminação, como querem os mitos da “modernização”, da “transferência de tecnologia”, da “revolução verde” e afins”.

O atual sistema se configura pela exploração e pela alienação sem precedentes, com discursos de que todos têm as mesmas oportunidades. Discursos, infelizmente, adotados até pela classe trabalhadora, que colocam o sucesso ou o fracasso no indivíduo e se “esquecem” que existem condições objetivas envolvidas no processo, concordo com (2004) ao afirmar que

O capitalismo, enquanto modo de reprodução social é caracterizado pela contradição inconciliável entre a produção para o *uso* (correspondente à necessidade) e a produção para a *troca*, que em certo estágio de desenvolvimento se torna um fim em si mesma, subordinado todas as considerações do uso humano a sua lógica completamente perversa de auto-reprodução alienante. E, como a expansão do valor de troca é a preocupação dominante desta sociedade, toda forma de mistificação é utilizada para aparentar que a produção de uma quantidade de valor de troca sempre crescente, não importa quão obviamente desperdiçadora, está perfeitamente de acordo com os melhores princípios da “racionalidade econômica”, correspondendo com grande eficácia a alguma “demanda real”. Por isso. A questão do *uso real* é exorcizada como decorrência da *prática de confundir* anteriormente mencionada, e o mero ato da *transação comercial* se torna o único critério relevante e “consumo”, fundindo, desse modo, os conceitos de *uso* e *troca*. Assim como podemos testemunhar em outros contextos a identificação totalmente mistificadora do “*produtor*” com o *capitalista*, com o objetivo de eliminar do cenário o embaraçoso produtor real – o trabalhador –, aqui nos defrontamos com a identificação tendenciosa do comprador com o chamado “consumidor” (Mészáros, 2004, p.297-298).

Porém, o momento é fecundo apesar de entristecedor, não devemos achar que é o fim da história e sim nos colocarmos diante da situação, buscando analisá-la da melhor forma possível. A situação é complexa e problemática, porém não é definitiva. Pensar uma nova lógica para a educação é necessário e se faz urgente. Assim, a educação que temos hoje dialoga com o seu tempo, com a sua organização social, mas exige que construamos um novo conhecimento sobre a ela, para não cairmos no fatalismo da complexidade e nos deixarmos sem ação, totalmente passivos.

**REFERÊNCIAS**

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociológica das políticas avaliativas contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

AROCENA, Rodrigo. Qual o futuro da idéia latino-americana de universidade? In: MANCEBO, Deise [et. al.] *Políticas e gestão da educação superior: transformações e debates atuais*. São Paulo: Xamã: Goiânia: Alternativa, 2003.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, H. de; SOUZA, L. C. de. Parte I – Avaliação de políticas públicas. In: BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, H. de; SOUZA, L. C. de *Metodologia da avaliação em políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época, v. 75, p. 13 – 41.

BERNARDO, João. O toyotismo: exploração e controle da força de trabalho. In: BERNARDO, João. *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77 – 137.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 7 – 35 e 73 – 97.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. Tradução de. Wanda Caldeira Brant. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1998, p. 69-82.

CATANI, Afrânio Mendes ; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. In: \_\_\_\_\_. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfoses das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo; ADRIÃO, Thereza (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 77 – 88. Coleção Legislação e Política Educacional, v. 2.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. Fundamentos da idéia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. In: VIRIATO, Edaguimar Orquizia (et al.). *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociologia*, Campinas, v. 25, n. 88, p.677-701, Out., 2004.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de . Mônica Curullón. In: TOMASI, L. DE.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação. & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37 – 61, Abril, 2003.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Racionalização Econômica e Heterogeneidade nas relações e nos mercados de trabalho no capitalismo avançado. In: SANTOS, Anselmo Luiz dos. [el. At.]. *Crise e trabalho no Brasil – modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Editora Scritta, 1997.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? In: *Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 84, Set., 2003, p. 817 – 838.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. *Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas*. Proposições, Campinas, v. 15, n. 3 (45), p. 91-115, set./dez. 2004.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. *O Ensino Superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia – MG*. 2008. Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI Demerval; SANTELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores associados; HITEDBR, 2002. (coleção educação contemporânea.). p. 61-74.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GNECCO, Luiz Paulo. *Materialismo Dialético e Histórico*. 2ª ed. p. 7 – 23. (apostila)

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a relação Trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI Demerval; SANTELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação...*Campinas: Autores associados; HITEDBR, 2002. (coleção educação contemporânea.), p. 45-59.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOLDMAN, Lucien. *Dialética e Cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 3 – 25.

GOMES, Alfredo Macedo. Estado, mercado e educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839 – 872, 2003.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. Tradução de Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo, 1999.

HAYEK, Friedrich A. *O Caminho da servidão*. Tradução de Leonel Vallandro. 2. ed. São Paulo: Globo, 1977, p. 10-40 e 127-143.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998, p. 61 – 96.

LUCENA, C. A. *Tempos de Destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, cap. 2, p. 69-131.

LUCENA, Carlos Roberto. Capital, ciência e precarização: um estudo sobre a (dês) qualificação profissional dos trabalhadores da Petrobras. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 20, p. 77-93, Jun. 2006.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Out. 2004.

\_\_\_\_\_. Universidade para todos: a privatização em questão. *Pró-Posições*, Campinas, v. 15, n. 3(45), p. 75-90, set./dez., 2004.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 35 – 69.

\_\_\_\_\_. Trabalho estranhado e propriedade privada. ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: expressão Popular, 2005, p. 175 – 195.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 274 – 300.

NETO, José Menelu. Desemprego e luta de classes: as novas determinidade do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de; TEIXEIRA, Francisco J. S. (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998, p. 75 – 107.

OLIVEIRA, Eurenice de. Processo de trabalho e “toyotismo” no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência*. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p.73 – 123.

PERONI, Vera. *Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003

POCHMANN, Marcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 383-399

PIMETA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 32 n. 5, p. 173 – 199, set./out., 1998.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço di governo FHC (1995-2002). *Educação. & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, Set. 2002.

\_\_\_\_\_. O acesso à educação superior no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, Especial – Out. 2004, p. 727 – 756.

ROCHA, Elane Luis. *A expansão da educação superior privada em Uberlândia, a partir da década de 1990: racionalidades institucionais e motivações discentes*. 2006. Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RODRIGUES, José. Da Teoria do Capital Humano à Empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. In: ANTUNES, Ricardo. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: Vozes, 1997. p.215-229.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. Escolas S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE/confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50 – 74.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Construção do Conhecimento. In: \_\_\_\_\_. *Aprendizagem e Conhecimento escolar: a interface pesquisa e docência*. Santos: UniSantos, 2006. Artigo apostilado.

SOBRINHO, José Dias. Tendências internacionais na educação superior. Um certo horizonte internacional: problemas globais, respostas nacionais. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabagg, GISI, Maria Lourdes. *Políticas e gestão da educação superior*. Florianópolis: Insular, 2003, p.161-194.

\_\_\_\_\_. Internacionalização, cooperação e transnacionalização da educação superior na América Latina. In: \_\_\_\_\_. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 211-219.

\_\_\_\_\_. Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras: construção do modelo e implicações. In: SOBRINHO, J. D. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 83 – 101.

\_\_\_\_\_. Modernização e ensaios de reformas da educação superior latino-americana. In: \_\_\_\_\_. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.204 -211.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares ; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Org.). *Neoliberalismos e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998. p. 195 – 252.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, p. 148 – 164.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. de. Novos rumos para a educação – retorno ao Estado democrático. In: \_\_\_\_\_. *Políticas Educacionais no Brasil – introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003, p. 143 – 172.

### **Artigos obtidos na Internet**

Funcionamento do sistema de ensino superior americano. Disponível em: <[www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=2166](http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=2166)>. Acesso em: 21 de jul. 2008.

O ensino superior na França. Disponível em: <<http://www.ambafrance.org.br/abr/imagesdelafrance/ensinosuperior.htm>>. Acesso em: 22 de jul. 2008.

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 27 de maio 2008.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. Disponível em: <[www.celia.na-web.net/pasta1/Texto\\_15.pdf](http://www.celia.na-web.net/pasta1/Texto_15.pdf)>. Acesso em: 22 de jul. 2008.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. Disponível em: <[www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/45anos/C-reforma.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html)>. Acesso em: 20 de jul. de 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Políticas para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf)>. Acesso em: 22 de ago. 2008.