

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

**Neoliberalismo e Educação: formação do ensino superior empresarial
no Brasil**

GIOVANNA ANDRADE DE LACERDA

SÃO PAULO
2023

SUMÁRIO

RESUMO	2
INTRODUÇÃO	3
1. ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DE CLASSES	6
1.1 Sobre a relação entre educação e as relações de trabalho	6
1.2 Modelos universitários na modernidade burguesa	9
2. PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	11
2.1 Da criação de universidades brasileiras ao Golpe Empresarial-Militar de 1964	11
2.2 O neoliberalismo e o ensino superior no Brasil	19
3. FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EMPRESARIAL BRASILEIRO	27
3.1 Descaracterização da forma e conteúdo universitários	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
BIBLIOGRAFIA	46

RESUMO

O presente estudo busca compreender a relação entre as formas educacionais e as formações sociais de cada época histórica, tendo como análise de caso o processo histórico de privatização do ensino superior brasileiro e sua relação com os determinantes capitalismo em sua fase neoliberal, estabelecida na década de 1990, sob o governo de FHC. Este processo teve início durante a ditadura empresarial-militar, pela Reforma Universitária de 1968, a qual fora aprofundada com as reformas neoliberais na superestrutura do Estado, como a LDB de 1996, e em acordo com as orientações do Banco Mundial, desenvolvendo o ensino superior empresarial. A comparação desta forma educacional com os modelos universitários clássicos da Europa Ocidental dos séculos XIX apresentados no presente projeto, indica que, possivelmente, as instituições de ensino com fins lucrativos descaracterizam a forma universitária, na medida em que não estão voltadas para a produção científica, e com isso, transforma-se o papel da educação na sociedade. Destaca-se como desdobramento da abertura de mercado promovida pelo Estado para as empresas privadas se inserirem na educação superior e se expandirem, inclusive com recursos públicos, levou à formação de oligopólios “financeirizados” na bolsa de valores. Busca-se então explorar a principal função das instituições de ensino superior empresariais para manutenção da sociedade neoliberal, que se dá mediante obtenção do lucro com a venda de ensino e por meio da capacitação massiva, da juventude para a entrada no mercado de trabalho. Esta pesquisa procura aprofundar ainda como todo esse processo se relaciona com a condição do Brasil enquanto país de capitalismo dependente no Sistema Internacional dentro da atual fase neoliberal. As formulações elaboradas têm como objetivo alertar para a indissociabilidade existente entre as formas educacionais hegemônicas e as formações socioeconômicas vigentes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a associação entre o processo histórico de privatização do ensino superior brasileiro e o avanço do projeto neoliberal no país, que é caracterizado enquanto de capitalismo dependente. A observação dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca da composição atual do nível superior de educação brasileira expressa um evidente predomínio quanto ao número de instituições e de matrículas de graduação, das instituições de ensino de caráter privado com fins lucrativos. A simples comparação deste quadro com o cenário da educação superior nas últimas décadas revela que o acentuado crescimento dessas instituições é correlato ao período em que se aplica o neoliberalismo no Brasil: a década de 1990. Hoje, o quadro do ensino superior brasileiro tem 75% das matrículas de graduação presenciais e a distância nas instituições privadas (INEP, 2021). Esse dado revela a relevância social de se investigar sobre o tema.

Assim, a compreensão do processo histórico de privatização da educação de nível superior e sua relação com a formação societária em que nos inserimos, significa, entre outras coisas, compreender uma parte das determinações sociais que moldam a vida de milhões de estudantes e profissionais da educação em todo o país.

Para além desses aspectos mais imediatos e concretos, no que tange a área teórica em que esse trabalho se encontra, temos uma contribuição às discussões e formulações de Valdemar Sguissardi. Sguissardi possui diversas obras que tratam sobre o tema do ensino superior. Destas, a que apresenta uma conexão direta com o presente trabalho é o livro *Universidade Brasileira no Século XXI*, de 2009. Nesta obra, Sguissardi compara os modelos universitários clássicos com o modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, que segundo o autor surgiram recentemente no cenário brasileiro como decorrência do processo de privatização. Além disso, em esforço de conectar o movimento particular ao universal, nos debruçamos sobre as obras *A escola não é uma empresa* (2019) e *A Nova Razão do Mundo* (2016), para compreender as características da fase neoliberal sobre as formações sociais e suas especificidades no campo da educação. Ambas obras contam com as formulações de Christian Laval, pesquisador francês que tem como um dos principais focos de pesquisa a evolução dos sistemas de ensino.

Dentro desse contexto, a presente pesquisa tem como base a indagação sobre a relação entre as instituições de ensino superior de caráter estritamente mercantil e o

capitalismo brasileiro sob a forma e conteúdo neoliberal. Ainda, busca-se analisar qual função a privatização da educação, por meio de determinada forma de ensino superior, cumpre para a manutenção do neoliberalismo.

Além da utilização de alguns livros, com destaque para as já mencionadas obras *Universidade Brasileira no Século XXI* (SGUISSARDI, 2009) e *A escola não é uma empresa* (LAVAL, 2019), este trabalho consistiu em um levantamento bibliográfico feito a partir da plataforma Google Acadêmico sobre a problemática em questão. Enfatiza-se as contribuições dos artigos *A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964* (BOMBARDA, 2019), *Hegemonia global estadunidense e os acordos MEC/USAID (1965-1968)* (SILVA & FERREIRA, 2023) para compreensão da influência dos Estados Unidos na reforma universitária que marcou o início da mercantilização do ensino superior brasileiro, e do artigo *Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro* (COSTA & GOULART, 2018) que traz o conceito de ‘capitalismo acadêmico’ para a realidade do ensino superior brasileiro.

Também compõem como material deste projeto a legislação federal que trata sobre a Reforma Universitária de 1968 e a LDB de 1996, além de alguns Decretos de 1997, que regularizam a aplicação da LDB. A leitura sistemática dos materiais citados foi a base do procedimento de pesquisa, que consistiu na construção de uma análise reflexiva e crítica acerca do objetivo proposto.

Quanto ao esqueleto do texto, para investigar como a privatização do ensino superior brasileiro se relaciona com a manutenção do neoliberalismo e o que se constitui como resultado desse processo, serão desenvolvidos três capítulos.

No primeiro capítulo, é descrita a relação histórica-ontológica entre educação e trabalho, assim como a relação entre as instituições educacionais em geral e as distintas sociedades de estratificações sociais, para em seguida apresentar uma abordagem focalizada nas instituições educacionais de nível superior inseridas nas formações sociais capitalistas. De modo a apontar não só as funções daquelas para o desenvolvimento destas, mas também para identificar modelos universitários que foram utilizados como ferramenta comparativa na análise das instituições de ensino superior brasileiras realizada na formação do ensino superior brasileiro..

No segundo capítulo, é realizada uma análise do processo de privatização do ensino superior brasileiro desenvolvido desde 1960, com destaque para a Reforma

Universitária de 1968 e as mudanças legislativas e organizativas do Estado na década 1990 sob o governo FHC, com foco na LDB de 1996. Pretende-se observar, com isso, como a educação brasileira de nível superior foi adaptada às determinações do neoliberalismo e as próprias mudanças e diferenças desse processo de privatização que se inicia com reforma de 1968 sob a ditadura empresarial militar (1964-1985), e se aprofunda com a já mencionada Lei de Diretrizes e Bases do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996. De maneira geral, investigaremos a articulação entre a consolidação do neoliberalismo e as consequências dessas mudanças na superestrutura do Estado, uma vez que, para promover a privatização do ensino superior fizeram com que a educação universitária deixasse de ser um direito social, transformando-se em uma mercadoria que, por sua vez, manifesta-se no surgimento do ensino superior empresarial, característico do neoliberalismo.

No último capítulo, é examinado como o processo de formação do oligopólio educacional constituído pelas empresas privadas que predominam no ensino superior brasileiro se articula com a constante financeirização e característica imperialista do sistema capitalista, dentro disso, a relação entre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a instituição do ensino superior empresarial como decorrência do processo neoliberal de privatização. Ao final, também é explorada a descaracterização do ensino universitário enquanto produtor de ciência.

1. ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DE CLASSES

Neste capítulo será a relação histórica-ontológica entre educação e trabalho, assim como a relação entre as instituições educacionais em geral e as distintas sociedades de estratificações sociais, para em seguida apresentar uma abordagem focalizada nas instituições educacionais de nível superior inseridas nas formações sociais capitalistas. De modo a apontar não só as funções daquelas para o desenvolvimento destas, mas também para identificar modelos universitários que foram utilizados como ferramenta comparativa na análise das instituições de ensino superior brasileiras realizada na formação do ensino superior brasileiro. Ao final do capítulo, tratou-se de identificar como as instituições de nível superior se modificam sob o capitalismo neoliberal, para além das funções mencionadas no primeiro item, sobre a relação entre a educação e as formas de trabalho de cada sociedade.

1.1 Sobre a relação entre educação e as relações de trabalho

Diferentemente de concepções idealistas que buscam definir uma essência humana fora do próprio homem (enquanto espécie), compartilhamos da formulação dialética histórico-materialista desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, segundo a qual, a humanidade passa a se distinguir dos demais animais ao precisar adaptar a natureza a si, ao invés de se adaptar à natureza, ajustando o mundo natural às suas necessidades.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX & ENGELS, 1974, p. 19, apud, SAVIANI, 2007, p. 3).

Assim, como desenvolvem os próprios autores citados, esse processo de transformação do meio natural para satisfazer as necessidades humanas ocorre através do trabalho. Essa transformação através do trabalho, para além de modificar a natureza, molda a própria humanidade como resultante de um processo histórico. Ao apontar a característica educativa desse processo de trabalho, Dermeval Saviani destaca:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem,

isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 3).

A educação em sentido amplo, portanto, é um aspecto estritamente humano e surge com o desenvolvimento do próprio homem enquanto animal social. Esse desenvolvimento é caracterizado por meio do trabalho enquanto atividade que conscientemente transforma a matéria para fins previamente estabelecidos e que, deste modo, nos difere dos outros animais. A relação direta e intrínseca da educação com o trabalho está fundada no aspecto formativo que o trabalho, enquanto atividade que nos desenvolve como humanos, possui. Assim, e de forma resumida, estão colocadas as linhas básicas dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Nos termos de Saviani: “fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (2007, p.4).

Entretanto, se “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”, essa relação histórica-ontológica que surge de maneira espontânea (sendo identificada já nas sociedades comunais ou primitivas), se modifica e se rompe com o desenvolvimento das relações de trabalho e da organização das mesmas a partir do surgimento das classes sociais. A divisão em classes passa a determinar as formas humanas de sociabilidade a partir de uma divisão entre os que necessitam trabalhar para garantir sua subsistência e aqueles que, pela posse dos meios de produção, se apropriam do excedente produzido pelos primeiros, podendo assim, dedicar-se ao desenvolvimento de outras atividades que não fossem imediatamente produtivas ou ligadas aos aspectos mais fundamentais e básicos dos elementos necessários à reprodução da vida. Saviani, ao discorrer sobre a relação entre trabalho e educação, aponta:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa cisão na relação entre educação e trabalho resulta não só em formas educacionais diferentes de acordo com a diferença entre as classes sociais, mas também leva ao desenvolvimento da escola enquanto uma instituição social encarregada de

sistematizar e organizar a produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, as instituições escolares não se desenvolvem de maneira autônoma frente à organização das relações de trabalho e da própria sociedade, mas justamente ao contrário, se ligam a divisão social de classes de forma a cumprir funções fundamentais para reprodução da mesma.

Uma das principais funções, exercidas pelas instituições escolares hegemônicas, e responsável pela reprodução das formas societárias, sobretudo das sociedades capitalistas, está baseada na divisão entre o trabalho “manual” e “intelectual”¹. Na qual o trabalho “manual” é encarado com menor prestígio social, geralmente pior recompensado e majoritariamente de ações reprodutivas. Cabendo aos responsáveis pelo trabalho “intelectual” decidir quanto a direção social, econômica e política da sociedade. Essas diferentes funções sociais, correspondentes a cada um desses trabalhos, implicam preponderantemente na divisão dos responsáveis pelos mesmos, cabendo à classe dominada o trabalho “manual”, e à classe dominante² a organização do trabalho “intelectual”, que tem sua organização e produção aprofundada através das instituições educacionais de nível superior a partir da Idade Média.

Tais determinações das formações sociais sobre as formas educacionais institucionalizadas permanecem desde a Antiguidade Clássica como desdobramento da divisão da sociedade de classes, ainda que tenham se complexificado fazendo com que variadas formas educacionais surgissem.

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a paidéia grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (SAVIANI, 2007, p. 156).

¹ Consideramos que todo e qualquer trabalho, por menos complexo que seja, demanda raciocínio e intelecto. Assim, como qualquer trabalho “intelectual” envolve o uso de músculos, mesmo que com baixa intensidade, como o ato de escrever.

² Dada a complexidade das sociedades capitalistas como resultante do desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho intelectual não é exercido apenas pela classe dominante, mas se encontra hegemonicamente à serviço desta.

Mencionadas as funções da relação entre a educação em geral e as formas de trabalho correspondente a diferentes formações sociais, que se desenvolvem a partir de uma ruptura da relação de identidade histórico-ontológica entre educação e trabalho. Trataremos de analisar as instituições educacionais de nível superior nas formações sociais capitalistas, para destacar não só as funções daquelas para o desenvolvimento destas, mas também para identificar modelos universitários que serão utilizados como ferramenta comparativa na análise das instituições de ensino superior brasileiras realizada na na formação do ensino superior brasileiro.

1.2 Modelos universitários na modernidade burguesa

Considerando que, como afirma Mauro Iasi (2011), “ os modelos universitários sempre guardam relação profunda com as formas societárias que lhes abrigam e refletem a luta entre interesses e perspectivas das classes em disputa em cada momento histórico”. E dada a complexidade do modo de produção capitalista, com suas diferentes “fases”, temos conseqüentemente que diferentes formas de universidades foram desenvolvidas a partir das revoluções burguesas, no período de superação do modo de produção feudal e início da modernidade.

Apesar da relação entre as formas universitárias com a formas societárias de cada período histórico ser facilmente observável e documentada, não existe amplo acordo quanto a definição dos modelos de ensino superior aqui abordados. Como aponta Sguissardi (2009), as divergências giram em torno dos questionamentos quanto à centralidade do ensino e/ou investigação (pesquisa), formação de quadros, direcionamento social do conhecimento produzido, autonomia universitária, entre outras questões que, quando analisadas, servem de critérios para a denominação dos modelos constituídos ao longo dos séculos XVIII e XIX, reconhecidos como clássicos, a saber: napoleônico, humboldtiano e americano. Ainda que configurem conceitos bastante genéricos, esses modelos serão aqui utilizados como parâmetro e referência de classificação das universidades brasileiras.

Na Inglaterra, durante os séculos XVII e XVIII, verifica-se uma inserção de novos conteúdos, adequados aos interesses burgueses em desenvolvimento, sem alterar a forma da universidade medieval na qual o conhecimento era destinado ao domínio de poucos iluminados. Já no século XIX, a burguesia francesa, que acabara de fazer sua revolução, como forma de consolidar sua condição de classe dominante, demanda da universidade a

formação de profissionais (quadros) para condução do Estado, de modo a exercer uma função útil e prática ao desenvolvimento do capitalismo em consolidação. É possível identificar tal movimento no conflito entre Napoleão e o *Institut de France de Destutt de Tracy* e seus ideólogos, gerando uma fragmentação da universidade em faculdades específicas para formação de profissionais de áreas especializadas que tinham base na lógica positiva.

Tal sistema implica uma estrita divisão do trabalho, uma especialização das formações; em suma, uma nítida divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt. As faculdades (Letras e Ciências) que, nas universidades alemãs, formam o espaço natural das tendências inovadoras, são as que, na França, vegetam ou não preenchem essa função (...) O essencial da função de pesquisa ou de inovação está assim, concentrado nos grandes estabelecimentos, em alguns cursos da Sorbone ou do Colégio de França ou no seio do Instituto e das sociedades eruditas. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 76-77 apud SGUISSARDI, 2009, p. 287).

Durante o mesmo período, na região que mais tarde seria reconhecida como Alemanha, por meio das reformas de Humboldt foi demandado que as universidades fornecessem as bases para, através de pesquisas e um pensamento próprio, o desenvolvimento de uma unidade nacional. Já que aquele território ainda constituía parte do Império Prussiano e que os elementos clássicos de dominação burguesa (revolução industrial e política) ainda não haviam se realizado, coube ao Estado a função de induzir a formação nacional da Alemanha, utilizando-se, entre outras instituições, das universidades para tal mudança.

Denominado modelo alemão ou humboldtiano, constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher - liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo - experimentadas em especial na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX, constitui-se em inspiração, primeiro para uma Alemanha que precisava recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos. É a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo. (SGUISSARDI, 2009, p. 287).

Quanto ao modelo americano encontramos maior dificuldade de descrição e caracterização homogênea já que, como aponta Sguissardi (2009): “em razão da grande pluralidade de submodelos, que tanta importância e representatividade adquiriram ao longo do tempo, permitem afirmar não existir hoje, de fato, um modelo, mas muitos modelos americanos” (p. 287-288). Por não ser o objeto de análise deste trabalho a variedade de submodelos norte-americanos não será descrita. De modo que apenas mencionamos a existência desse quadro de ensino superior diversificado pela atualidade do mesmo quanto a semelhança com a situação contemporânea do ensino superior

brasileiro, na medida em que a complexidade desse nível educacional tanto nos EUA, quanto no Brasil, corresponde a complexidade do mundo do trabalho e as relações entre Estado e Capital de cada país.

O modelo americano e, em menor escala, britânico, é realmente peculiar. A maior parte dos jovens é atendido pelo sistema, mas as Universidades não são iguais. Nos Estados Unidos, é possível encontrar desde “ *Liberal Art Schools* ” centradas no ensino e “ *Community Colleges* ” regionais destinados a atender alunos menos preparados até as Universidades top de linha, como Harvard, Yale e Princeton, que são particulares, mas recebem enormes financiamentos públicos e são responsáveis pelo grosso da pesquisa e da formação da elite intelectual do país (BERTONHA, 2002, p. 1-2).

No entanto, foi apenas na América Latina, durante o início do século XX, que se desenvolveu um elemento da concepção moderna de universidade. Para além das características encontradas nas instituições europeias já mencionadas (sede do conhecimento acumulado, formação dos profissionais e locus da pesquisa), como resultado de uma forte revolta estudantil na cidade de Córdoba em 1918, as universidades argentinas foram pressionadas pela exigência de democratização, eficácia e um papel mais atuante na sociedade. Foi através dessa movimentação, ocorrida em meio a grandes eventos históricos como as Revoluções Russa e Mexicana, que a universidade passou a desenvolver o que chamamos de extensão universitária, um elemento moderno que tem como objetivo fazer com que essas instituições de ensino dialoguem com o conhecimento produzido externamente à elas e com as lutas sociais da sociedade em geral, rompendo definitivamente o isolamento universitário herdado do período medieval.

2. PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 Da criação de universidades brasileiras ao Golpe Empresarial-Militar de 1964

Caracterizado de forma sintética os modelos universitários clássicos desenvolvidos na modernidade burguesa, assim como a relação entre os mesmos para com cada formação social correspondente, passemos a um olhar retrospectivo do percurso da instituição universitária no Brasil, desde seu início enquanto universidades até o

período da Ditadura Empresarial-Militar, sob a ótica dos modelos clássicos de organização universitária mencionados. Com o objetivo de observarmos a relação das instituições de ensino superior brasileiras com o Estado nacional e o próprio desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

No Brasil, a formação de universidades ocorre apenas no decorrer do século XX. Ainda que faculdades isoladas, principalmente de Direito e Medicina, existissem desde o período Imperial, a primeira instituição de ensino superior reconhecida oficialmente como universidade surgiu só em 1920, pelo Decreto nº 14.343, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Sendo justamente resultado da união das Escolas Politécnica, de Medicina e a Faculdade de Direito, a recém criada Universidade do Rio de Janeiro, segundo Oliven (2002), estava voltada mais ao ensino do que à pesquisa, possuindo um caráter elitista.

Do início do século XX até o período da ditadura empresarial-militar iniciada com um golpe em 1964, a criação e os tipos de universidades fazem parte dos conflitos e disputas políticas que consolidaram o Estado nacional. Por parte do governo brasileiro buscava-se desenvolver universidades que no geral conservassem as faculdades existentes, como podemos observar no Estatuto das Universidades Brasileiras aprovado em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas. No comando do ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos estabelecia-se que:

(...) a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002, p.3, apud, SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Pelo outro lado das disputas políticas da época e surgida de um movimento conduzido por Fernando Azevedo, que visava reconquistar a influência paulista perdida durante o conflito entre as oligarquias brasileiras de 1930-32 que levou Vargas ao poder, temos a criação da Universidade de São Paulo (USP) oficializada a partir do Decreto nº 6.283/34 do Estado de São Paulo, em 1934 . Assim, Souza, Miranda e Souza (2019), apontam que a criação da USP surgiu com claras finalidades determinadas pelo Artigo 2º daquele decreto, onde se encontra:

- A. Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- B. Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- C. Formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;

D. Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (Decreto nº 6.283/34 do Estado de São Paulo, 1934)

Portanto, o conflito político se desdobra na própria função e forma de produção científica, já que, como destaca Oliven (2002), além de contar com professores pesquisadores estrangeiros na composição docente da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, “a USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil”, se diferenciando das universidades criadas até então que se voltavam majoritariamente para a prática do ensino. Mas, apesar do avanço, além da USP permanecer voltada para as camadas médias e da pequena burguesia brasileira, tal como as demais instituições universitárias do período, a grande novidade e diferencial da proposta inicial da Universidade de São Paulo foi alvo dos setores conservadores. A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “como um centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como da própria universidade - marca do modelo germânico/humboldtiano - iria também sofrer a reação conservadora das escolas profissionais” (SGUISSARDI, 2009, p. 143).

Por que se combatia a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras? “Se eles a combatiam por todos os meios, é que sentiam, com a presença e a ação cultural da nova Faculdade, uma séria ameaça ao regime tradicional de ensino exclusivamente de formação profissional, de estrutura, mentalidade e técnicas de ensino já inteiramente superadas” (AZEVEDO, 1971, p. 123 apud SGUISSARDI, 2009, p. 144).

Desta forma, apesar do combate à FFCL, a USP sobreviveu. Porém “mais como federação de escolas do que como efetiva universidade, revestindo-se dos traços do usual modelo napoleônico, profissional” (SGUISSARDI, 2009, p. 143). Essa disputa política sobre os modelos universitários e mais precisamente sobre a FFCL, é caracterizado por Florestan Fernandes da seguinte forma: “Despida - observa ele - de tradição, de prestígio e de poder político, esta surgia como um estado dentro do estado. Na verdade, se ela vingasse, a universidade venceria a batalha contra as escolas superiores tradicionais” (Florestan, 1984, p. 35-36, apud, Sguissardi, 2009, p. 144).

Além da USP, mais uma universidade voltada para pesquisa foi criada no mesmo período: em 1935 surge a Universidade do Distrito Federal (UDF). Iniciativa conduzida por Anísio Teixeira e orientada para renovação e ampliação da cultura e “estudos desinteressados”. Assim, “as atividades voltadas à pesquisa foram estimuladas, mesmo com baixos recursos financeiros, com o objetivo de desenvolvimento social” (Souza, Miranda, Souza, 2019). Essas características, como aponta Souza (2012), foram reflexo do que na época se denominou “Escola Nova”, e fizeram parte de uma geração de

educadores liberais que conduziram reformas em vários estados ao longo da década de 30 visando fazer com que a República desse maior prioridade às questões educacionais com uma crítica às universidades já criadas. Portanto, o modelo da UDF se diferenciava tanto da Universidade do Rio de Janeiro quanto da Universidade de São Paulo, respectivamente, por fazer pesquisa e possuir uma “produção cultural desinteressada”.

Contudo, em 1937 através de um golpe militar iniciou-se o Estado de Novo. No âmbito educacional, esse modelo universitário da UDF não obteve apoio do governo, sendo a universidade extinta em 1939 pelo Decreto nº 1.063 em 20 de janeiro do mesmo ano. E, segundo os autores citados acima, a política universitária para o período teve caráter conservador e centralizado com a criação da Universidade de Brasil: um modelo único de Ensino Superior para todo o país. Tal movimento governamental é descrito e explicado por Valdemar Sguissardi da seguinte forma:

Mas a obra de Anísio, a UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da Igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” Universidade-Estado. (SGUISSARDI, 2009. p. 143).

Assim, a partir da década de 1930 e até o início da década de 1960 vários projetos universitários estiverem em disputa, seja por ações governamentais, da Igreja Católica, setores liberais ou de organizações estudantis, como a UNE, fundada em 1938. De forma reducionista, se adotarmos dois critérios para definir os “modelos” de universidade em disputa no período, sendo eles: a associação ou não entre ensino e pesquisa (1), e a integração ou não de faculdades isoladas (2). Veremos que hegemonicamente os projetos que se efetivaram se enquadram ou no modelo francês (como instituições neo-napoleônicas), ou no modelo alemão (neo-humboldtianas). Na linha do primeiro modelo, voltadas apenas para a prática do ensino e sem uma integração efetiva das faculdades, temos as universidades criadas pelos agentes do governo brasileiro e pela Igreja Católica. Já na linha do segundo, com práticas de pesquisa, além do ensino, e alguma integração que não apenas formal entre as faculdades, encontramos as iniciativas de Anísio Teixeira (UDF) e Fernando Azevedo (USP). Ainda que, como já pontuamos, após o combate à FFCL, a Universidade de São Paulo tenha se conformado em um modelo mais próximo ao neo-napoleônico, como universidade “profissional”, do que uma instituição de caráter neo-humboldtiana.

Sobre as razões de existência dessas formas, e para além do que já afirmamos acima, quantos aos modelos universitários “refletirem a luta entre interesses e perspectivas das classes em disputa em cada momento histórico (Iasi, 2011), constatamos que essa disputa durante a primeira metade do século XX reflete um conflito intra-classe, já que se de um lado encontramos o bloco conservador que conduzia o Estado e necessitava formar dirigentes para a reprodução da ordem estabelecida conformando uma unidade nacional. De outro, encontramos uma fração de intelectuais liberais que embora não estivesse no poder também integravam a classe dominante, com a diferença de apresentarem maiores preocupações para com o desenvolvimento científico e cultural do Brasil. De todo modo, com o conjunto dos trabalhadores ainda muito distantes do meio universitário e da condução política do país, ainda que já com notória organização e influência nas lutas sindicais e camponesas³, o debate quanto aos modelos de ensino superior se restringia a elite brasileira e seus intelectuais. Tal cenário só viria a se alterar com a massificação da UNE no decorrer das décadas de 1950 e 1960.

Ainda na primeira metade do século XX, como forma de desenvolver as universidades do país, houve várias iniciativas para formação de professores em nível superior; entre elas, quatro projetos de qualificação de docentes ganharam notoriedade e se consolidaram. E, segundo Vieira (2008), apesar das diferenças entre os autores e o conteúdo desses projetos, existia o consenso que a educação tinha um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno:

O primeiro foi o Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932; o segundo, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1934; o terceiro, a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, criada por Anísio Teixeira. O quarto projeto, consolidado na Universidade do Brasil, resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Azevedo quanto da de Teixeira em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937. Encerrada a UDF, o Estado autoritário instalou a Universidade do Brasil e nesta a Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse empreendimento também estiveram presentes os interesses da Igreja Católica. (VIEIRA, 2008, p. 4 apud, SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Dessa disputa de projetos universitários cabe destacar que a primeira intervenção de um grupo privado, em consonância com governo, foi feita pela Igreja Católica. Não só para efetivação de determinado modelo universitário, mas também para combater projetos

³ Como Aliança Nacional Libertadora (ANL) de 1935, o Bloco Operário e Camponês (BOC) e 1928 e o próprio Partido Comunista Brasileiro (PCB) de 1922.

adversários, como a rejeição aplicada à UDF. O combate aos ideais liberais de universidade, e em defesa da “recristianização” das elites do país, culminou no surgimento da primeira universidade católica do Brasil, a Pontifícia Universidade Católica (PUC), do Rio de Janeiro, em 1946 pelo Decreto nº 8.681 (Oliven, 2002).

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar, em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas, acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização (OLIVEN, 2002, p. 5, apud, SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

No final da primeira metade do século XX, houve uma “federalização” de instituições estaduais e privadas que significou uma derrota para as ações dos setores progressistas e estudantis que buscavam a autonomia integral das universidades. E, mesmo com a criação de universidades, o ensino superior não dava conta de absorver toda a demanda proveniente da sociedade nem representava os anseios daqueles que se debruçaram sobre os problemas enfrentados nesse nível educacional (Santana, 2014). De modo que as instituições de ensino ainda se encontravam em número reduzido e voltadas majoritariamente para uma pequena camada social, a elite brasileira.

Entretanto, as bases para a mudança desse cenário começam a surgir na medida em que se inicia o desenvolvimento urbano-industrial do país, um processo com marcas importantes ainda nos governos Vargas, através da criação de grandes indústrias, e acentuado na metade do século XX durante o governo de Juscelino Kubitschek, com o avanço da industrialização. Tal desenvolvimento aumentou consideravelmente a massa de trabalhadores urbanos, que por sua vez necessitavam de maior escolarização para vender a força de trabalho e viver em áreas urbanas de maior complexidade. Assim, o problema dos estudantes “excedentes”⁴ se agrava ao longo dos anos 1950, indo além do aumento de demanda pelo ensino superior por possibilidade de ascensão na carreira e na sociedade. A necessidade de maior instrução desses trabalhadores que, quando migraram do campo para área urbana demandando a absorção de conhecimentos elementares do processo de proletarização, fez com que o governo desenvolvesse com velocidade a

⁴ Estudantes aprovados nos exames vestibulares, mas não matriculados por falta de vagas no ensino superior (Santana, 2014, p. 60): “Ao problema dos excedentes, somaram-se outros impasses, como a necessidade de mudanças nos exames vestibulares, a questão da gratuidade, a destinação de recursos para as instituições públicas de ensino superior e a democratização deste nível de ensino”.

criação de escolas de nível médio, e conseqüentemente, aumentasse consideravelmente a quantidade de estudantes aptos a ingressarem nas universidades.

A transferência das populações rurais para as zonas urbanas fez que elas logo se apercebessem da importância da posse dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo para as transações mais elementares da cidade (...). Desde a localização na trama urbana até as compras em supermercado, há uma infinidade de situações em que ler, escrever e contar (técnicas ensinadas na escola primária) era indispensável. (CUNHA, 2007, p. 62 apud SANTANA, 2014, p. 72).

A questão dos “excedentes” é aqui mencionada apenas para apontar como o ensino superior brasileiro se complexifica na exata medida em que se desenvolvem as forças produtivas, as relações sociais de produção e as classes sociais em luta. Além de, ser a existência dessa grande quantidade de estudantes, sem acesso direto e garantido nas universidades públicas, que chamou a atenção das empresas privadas para aproveitarem essa demanda por ensino superior. Considerada um proveitoso mercado educacional para se ofertar matrículas em instituições de ensino superior privadas, atendendo a procura por diploma e qualificação.

Dentro de um cenário produtivo de início do desenvolvimento industrial e econômico, possíveis conexões entre o ensino superior e os setores produtivos fizeram com que os debates sobre a educação deixassem de se limitar ao ambiente acadêmico ou a esfera governamental⁵. Outro elemento que ocasionou maior amplitude dos debates e conflitos educacionais a partir da década de 1950, foram as discussões sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O debate em torno da LDB fundamentalmente confrontava: a) escola pública versus a privada; e b) centralização ministerial versus descentralização federativa (Santana, 2014).

Após treze anos de debates e reformulações, a publicação da primeira LDB da Educação Brasileira ocorreu em 1961. Sob o nº 4.024 essa lei reafirmou o modelo tradicional de Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no país, mantendo uma prioridade do ensino em relação à pesquisa. Dos confrontos fundamentais mencionados

⁵ No documento Declaração da Bahia, resultado do I Seminário Nacional de Reforma Universitária da UNE, fica explícito o envolvimento estudantil com as questões universitárias: “Ao pretender a formulação de uma Reforma Universitária, cumpre a este I SNRU situar a perspectiva em que coloca a questão. De maneira alguma atrairia a consideração de uma universidade tomada abstratamente, retirada do processo histórico que a Nação atravessa. Incumbe esboçar a missão de uma Universidade existencialmente entendida, comprometida com as necessidades concretas do povo brasileiro, Universidade historicamente datada e sociologicamente situada na segunda metade do século XX, num país em fase de desenvolvimento” (1961, p. 1).

tivemos que: a) apesar da mobilização da UNE, o caráter privatista da LDB foi preservado, atendendo, entre outros setores, as instituições confessionais notadamente católicas (Santana, 2014); e b) quanto a organização das IES a centralização do sistema foi reforçada, dando plenos poderes ao Conselho Federal de Ensino (Oliven, 2002).

Contudo, o fervor da luta em torno de reformas universitárias e o futuro do ensino superior brasileiro estava tão acentuado que, 5 dias antes da publicação desta LDB, através da Lei nº 3.998 surgia a Universidade de Brasília (UnB) no dia 15 de dezembro de 1961. Diferentemente das demais universidades, e refletindo a intensidade da luta de classes do período, sobretudo com forte organização estudantil, a UnB estava voltada para a produção de pesquisa, sendo a primeira universidade com uma estrutura flexível e integrada, e não apenas a junção de faculdades preexistentes (Oliven, 2002). Esse movimento, que contou com forte participação da UNE, tinha por objetivo superar o caráter elitista do ensino superior brasileiro, trazendo foco para debates sobre: autonomia universitária; participação de professores e alunos na administração, seguindo o critério de proporcionalidade; dedicação exclusiva do professor universitário; ampliação das vagas em escolas públicas e currículo flexível (Fávero, 2006).

A busca de um modelo integrado que garantisse a associação do ensino com a pesquisa e uma coordenação das atividades de todas as unidades básicas e profissionais, ante o fracasso ou a decadência do experimento da USP, além do aniquilamento do modelo da UDF, retomou o fôlego com a criação da universidade de Brasília (UnB), por iniciativa de Darcy Ribeiro (Sguissardi, 2009, p. 145).

Entretanto, a ditadura Empresarial-Militar iniciada através de um golpe em março de 1964 impediu - com invasões, demissões e prisões - a realização desse projeto universitário de modelo neo-humboldtiano. Além disso, as mudanças legislativas do período (LDB de 61, Decretos n. 53/66 e 252/67, entre outras) que desembocaram na Reforma Universitária de 1968, serviram para “modernizar” a educação superior brasileira, que por sua vez, foi utilizada como mais um instrumento para contribuir com a consolidação de um projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (Sguissardi, 2009).

Essas mudanças na superestrutura do Estado (reformas universitárias) alinhadas à implementação do capitalismo neoliberal serão analisadas no próximo capítulo. Aqui cabe destacar que desde a década de 1920 até 1960 observamos o desenvolvimento de um ensino superior hegemônico que pode ser conceituado como Universidade-Estado. Não só pelas intervenções diretas dos governos nos rumos educacionais, mas pela função e

estrutura semelhante ao modelo napoleônico mencionado, que objetivou efetivar uma unidade nacional e formação de dirigentes para reprodução da ordem social vigente. Inclusive, ausência de uma revolução burguesa clássica no Brasil, como a Revolução Francesa por exemplo, está diretamente relacionada com a duração desse longo período para desenvolvimento do ensino superior nos moldes que em foi realizado, e explica as diferenças entre o que foi desenvolvido no Brasil e o modelo francês construído no século XIX. Descrito esse período de consolidação da relação Universidade-Estado, passemos a tratar da adequação do Ensino Superior ao regime neoliberal desenvolvido no Brasil durante a segunda metade do século XX, além de observamos as bases para o surgimento da relação Universidade-Empresa.

2.2 O neoliberalismo e o ensino superior no Brasil

No atual capitalismo brasileiro, que assume forma e conteúdo neoliberal, as relações sociais desse modo de produção, assim como das formas de propriedade, determinam com maior nitidez o desenvolvimento das universidades privadas mercantis. Ao discorrer sobre as influências e transformações nas instituições de ensino diante do neoliberalismo, Christian Laval introduz a questão da seguinte forma:

De modo mais geral, um novo campo de acumulação de capital surge com a transformação das universidades em fábricas de saber eficiente. A produção de conhecimentos e o próprio saber são moldados pelo “capitalismo universitário”. Na verdade, toda a cadeia de produção de conhecimentos tende a se transformar de acordo com os imperativos de valorização do capital, como mostra o exemplo da América do Norte. No início dos anos 1970, com a importância que adquiriram as “indústrias da inteligência” e a valorização do capital humano dado como uma variável estratégica na competição econômica, a pesquisa universitária foi a primeira a se transformar em uma produção de bens sujeitos ao regime de direitos de propriedade e comercializáveis no mercado. (LAVAL, 2019, p. 70)

Dentre outros elementos, o capitalismo sob a forma neoliberal tem como característica o alargamento da forma mercadoria para todas as esferas da vida, incluso, portanto, a educação de nível superior. Isso significa que para além de influenciar a direção social do conhecimento e sua forma de produção, o próprio ensino passa ser configurado como uma mercadoria em si. No Brasil, essa transformação tem suas bases burocráticas finalizada ao longo da década de 1990 e início deste século, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, através de mudanças legislativas (LDB de 96, por exemplo), e do primeiro governo Lula, que possibilitam uma abertura de mercado para as empresas privadas oferecerem vagas no ensino superior através de uma

diversificação institucional do mesmo, com a criação e expansão de universidades, faculdades e centros universitários privados. Tal movimento impediu que o texto da Constituição Federal de 1988, que caracteriza a educação como um direito, se efetivasse. Já que, embora o acesso ao ensino superior tenha aumentado consideravelmente, a privatização do mesmo acentuada nos últimos 30 anos, transformou majoritariamente esse nível de educação em um serviço empresarial consumido por milhares de jovens trabalhadores. As raízes e razões dessas mudanças universitárias estão na própria reconfiguração do capitalismo brasileiro e nas interferências imperialistas acentuadas a partir do golpe empresarial-militar de 1964.

Desde os fins da década de 1970, o capitalismo em crise viveu mais uma fase de redefinição e reelaboração do seu padrão de acumulação com a onda neoliberal. A hegemonia do capital financeiro intensificou as formas de valorização do capital, de exploração dos trabalhadores e abriu novos mercados, com o processo de monopolização do capitalismo na fase imperialista. Saúde, moradia, cultura e educação, por exemplo, passaram a ser mercantilizadas mais intensamente e aumentaram sua importância como formas de valorização do capital. Principalmente, após a contrarrevolução na URSS e a nova correlação de forças mundial, conquistas da classe trabalhadora até então vistas como direitos sociais, tornaram-se fontes de novos e rentáveis negócios.

A educação, por exemplo, passou a ser considerada um bem de serviços pela Organização Mundial do Comércio (OMC) (Gazzola, 2002). No Brasil, um país de capitalismo dependente e associado ao imperialismo, ainda possuímos uma educação - principalmente nas universidades -, extremamente elitista, segregacionista e reprodutora de desigualdades. Em 1969, no Censo da Educação Superior, ficou registrado o último ano no qual as matrículas na educação superior brasileira tinham à frente as instituições públicas. Naquele ano, havia 185 mil matrículas públicas, o que representava 53,87% do total. No ano seguinte, ocorreu a virada em favor das universidades pagas e as matrículas em instituições privadas de educação superior passaram a 50,5% do total de matrículas.

Um importante marco na mercantilização da educação e para essa virada em favor das universidades privadas no número de matrículas foi a Reforma do Ensino Superior de 1968, expressa na Lei 5540/68, que instituiu: vestibular classificatório; departamentalização; regime de créditos; matrícula por disciplina; curso de graduação em duas partes (ciclo básico e ciclo profissional); pós-graduação com dois níveis (mestrado e doutorado). Os primeiros anos da década de 1960, como já apontado, foram marcados

por um intenso movimento dentro das universidades visando uma reforma do ensino superior brasileiro. Após o golpe de 1964, o governo tomou a liderança política da ‘reforma universitária’, excluindo a UNE do debate e guiando a reforma pelas demandas do capital monopolista: formar recursos humanos para o mercado de trabalho de profissionais qualificados e abrir um campo de exploração para as empresas educacionais.

Ainda em 1964, o governo assinou acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)* para formular a reforma universitária, atrelando a educação ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina. Propunha-se, assim, a expansão e modernização da universidade com o argumento do “desenvolvimento nacional”, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, que permitiu evocar a situação de “complementaridade” da rede privada na ampliação do sistema de ensino superior. Beneficiadas pela reforma do ensino superior de 1968, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas mantiveram taxas de crescimento muito superior às públicas - tendência que se mantém até os dias atuais.

Atualmente, segundo os dados do INEP de 2021, o total de matrículas das Instituições de Ensino Superior na graduação presencial e a distância é de 8.986.554. Dessas, nas IES Privadas são 6.907.893 matrículas. Ou seja, no Brasil, quase 77% das matrículas presenciais e a distância do ensino superior estão nas instituições privadas. Segue quadro retirado da seção “resultados gerais” do censo INEP 2021:

IMAGEM 1: Estatísticas Gerais da Educação Superior no Brasil - 2021

Resultados gerais do Censo da Educação Superior de 2021

Estadísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2021

Estatísticas Básicas	Total Geral	Categoria Administrativa				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.574	313	119	134	60	2.261
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	43.085	10.856	6.842	3.409	605	32.229
Matrícula	8.986.554	2.078.661	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893
Ingresso Total	3.944.897	492.141	320.759	151.226	20.156	3.452.756
Concluinte	1.327.188	219.342	128.771	76.244	14.327	1.107.846
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	566	245	6	239	0	321
EDUCAÇÃO SUPERIOR - GRADUAÇÃO e SEQUENCIAL						
Matrícula Total	8.987.120	2.078.906	1.371.134	634.024	73.748	6.908.214
Função Docente em Exercício ^{2,3}	358.825	175.970	119.792	50.085	6.093	182.855
Docente em Exercício ^{2,4}	323.376	171.840	118.546	48.344	6.010	151.868

Fonte: Mec/Inep - MEC/Capes. Tabela elaborada por Inep/Deed

Notas:

(1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes;

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu;

(3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;

(4) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias.

Fonte: INEP 2021

Contudo, apesar do aumento do acesso, o número de vagas no ensino superior brasileiro ainda é muito inferior ao que seria necessário para cobrir até mesmo o baixo número de jovens, em idade entre 17 e 25 anos, que se formam no Ensino Médio. Houve forte expansão de vagas durante o período da ditadura empresarial-militar (1964-1985), particularmente a partir da reforma de 1968, e no período dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2003-2016. Para se ter ideia do ritmo da expansão de vagas desde a década de 1990, no último ano do Governo Fernando Henrique Cardoso, foram registradas 3,48 milhões de matrículas no ensino superior brasileiro, enquanto, em 2015, os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2016), somaram 8,03 milhões de matrículas. O crescimento do número de instituições, matrículas e cursos foi expressivo e aprofundou largamente a tendência de concentração do alunado em instituições privadas.

O que se busca demonstrar aqui é a mudança do ensino superior como decorrência da reestruturação produtiva do capitalismo sob a forma neoliberal, ou seja, o papel do Estado em relação às instituições de ensino superior e a transformação deste último sob a lógica estritamente mercantil e empresarial.

De acordo com esse autor [Schugurensky, 2002], enquanto sob o Estado do Bem-estar e o fordismo, quando do apogeu das teorias do capital humano, a educação superior (universidade) era vista como investimento público de crucial importância para o desenvolvimento e criação de empregos, no Estado neoliberal e na globalização, a educação superior (a universidade) passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país, entendido este como falta de competitividade internacional. A universidade somente cumpriria sua função hoje se fosse gerida como uma empresa comercial típica e se tornasse efetivamente competitiva. (SGUISSARDI, 2009, p. 157) .

Essa transformação privatista do ensino superior brasileiro em adaptação ao neoliberalismo e o início marcado pela Reforma Universitária de 1968, leva Valdemar Sguissardi a apontar que a partir dos anos 1990 surge um novo modelo de universidade: heterônomo, neoprofissional e competitivo.

Neoprofissional pelo crescimento das universidades de ensino ou escola profissionais, com o consequente definhamento do modelo neo-humboldtiano. Quanto à heteronomia, trata-se de um modelo no qual setores externos (principalmente o Estado e a indústria) têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades (Sguissardi, 2009, p. 156).

O modelo heterônomo não significaria que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extra universitários, mas sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades,

estrutura de prêmios e penas etc.) estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado. (SCHUGURENSKY, 2002, p. 117, apud , SGUISSARDI, 2009, p. 156).

Por último, e como consequência dessas características, surge o fortalecimento da competitividade econômica, afinal, estamos diante de um Estado capitalista neoliberal que atua em harmonia com a lógica de mercado. Essa competição implica em inovação de produtos e processos, ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo per capita menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente.

Fica evidente que essa caracterização das universidades enquanto instituições de ensino superior heterônomas, neoprofissionais e competitivas, desenvolvida por Sguissardi, guarda profunda relação com o modelo neo-napoleônico descrito anteriormente. Quanto às semelhanças temos a prioridade do ensino e uma formação voltada à qualificação para o trabalho. No que diz respeito às diferenças identificamos uma mudança no público alvo desses dois modelos, assim como da função social do trabalho, e portanto, da posição social dos estudantes. Enquanto a formação promovida pelas universidades neo-napoleônicas visa formar quadros oriundos da elite para o Estado, as instituições neoprofissionais surgem como adequação à massificação no ensino superior sob lógica empresarial, e portanto, voltadas para a qualificação de jovens trabalhadores de classes majoritariamente subalternas. E ainda que essa mudança no ensino superior brasileiro tenha se acentuado na década de 1990, o início desse processo data da década de 1960 e pode ser identificado na caracterização da filosofia do sistema universitário feita por Anísio Teixeira:

É a de que o ensino superior é uma tentativa de familiarizar o aluno com algum campo profissional, provocá-lo a estudar e esperar que, por algum esforço autodidático e pela prática, se faça, um dia um profissional. Dentro dessa filosofia, estabelecermos a “liberdade” de ensino, tornando o direito de abrir escolas um direito individual e, na esfera pública, a política - realmente incrível! -, de que se expande o ensino pela criação de outra escola e não pelo crescimento da escola existente. (TEIXEIRA, 1998, p. 171, apud , SGUISSARDI, 2009, p.146).

Essa questão levantada por Anísio Teixeira quanto a criação de novas instituições de ensino se expande após a reforma universitária de 1968 e as novas forças que assumiram o poder com o golpe de Estado de 1964. A partir daquele momento a educação superior, “modernizada”, seria um instrumento a mais a contribuir para a consolidação do projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. Assim, a adaptação do ensino superior ao neoliberalismo a

partir da década de 1990, por meio de reformas e mudanças jurídicas, ocorreu através da privatização do ensino superior brasileiro e a conseqüente formação de oligopólios empresariais. Essa relação Universidade-Mercado, com a privatização do ensino e surgimento das empresas, será analisada no próximo capítulo. Contudo, cabe aqui destacar a principal mudança desse nível educacional no último período: a forma mercadoria.

A teoria do Capital Humano, que relata que a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico, ficou conhecida a partir do livro *Human Capital*, de Gary Becker, publicado em 1964. Nos anos 1980, o conceito de Capital Humano foi retomado, pelos organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial, entre outros) mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. Diante disso, Christian Laval destaca que a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um retorno individual faz enorme sucesso e tem ampla difusão. Por intermédio das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção é hoje o fundamento ideológico da nova ordem educacional mundial. Entretanto, as teorias modernas do capital humano, da “economia do conhecimento” ou da “nova economia” não descobriram o papel cada vez maior da ciência na produção, essa relação já fora notada por Adam Smith e analisada por Marx.

Já fora destacada por Marx nos Grundrisse e, mais tarde, em O Capital, quando enfatizava a sujeição das ciências à lógica da acumulação de capital: “A invenção torna-se então um negócio e a aplicação da ciência à própria produção imediata, um critério que a determina e solicita”. O conceito marxista de “forças produtivas”, nascido do conceito de “faculdades produtivas” que encontramos nos economistas do século XVIII e em Saint-Simon, abrange não apenas as ferramentas e a organização do trabalho, mas também o “nível de habilidade médio do operário” e o “desenvolvimento da ciência e suas possibilidades de aplicação tecnológica”. (LAVAL, 2019, p.67).

Portanto, para além da ideologia, o que nos interessa é observar a relação entre a produção universitária e a sociedade contemporânea, regida pela ordem do capital. Nesse sentido, essas representações e teorias nos indicam uma tendência de que se a acumulação de conhecimentos tem um papel cada vez maior na produção, a ciência será cada vez mais estritamente submetida às exigências de valorização do capital, enquanto uma relação social que se manifesta através da mercantilização do ensino superior. Assim, a produção de conhecimentos se tornou uma atividade mercantil específica pelas formas jurídicas de sua apropriação privada (patentes, direitos autorais) e uma importante fonte de lucros para as empresas que os implementam (Laval, 2019).

Para se realizar enquanto mercadoria o ensino superior privado sob o neoliberalismo possui, como qualquer mercadoria, um duplo valor: o valor de troca e o valor de uso. O primeiro se manifesta através da cobrança de mensalidades, e essa por sua vez é a principal fonte e meio pelo qual o lucro das empresas educacionais, e portanto as próprias empresas, se forma. Quanto ao valor de uso, esse é estabelecido pela própria sociedade do trabalho capitalista que constantemente exige dos trabalhadores uma melhor qualificação para que a venda de sua força de trabalho seja melhor remunerada. Portanto, devido ao caráter dependente do capitalismo brasileiro, a utilidade de acessar o ensino superior privado não é vislumbrada pela produção científica, mas na oportunidade de qualificação dos estudantes reconhecida através dos diplomas para que os mesmos se insiram no mercado de trabalho em posições de melhor remuneração e condições de trabalho no geral.

Essa situação, em que “todas as ciências estão presas ao serviço do capital”, como diz Marx, parece exigir um aumento contínuo da mão de obra qualificada e altamente qualificada, fenômeno que pode ser visto como uma das razões da massificação escolar que as escolas secundárias e as universidades sofreram a partir dos anos 1950 nos países capitalistas desenvolvidos. (LAVAL, 2019, p. 69).

O que buscamos demonstrar é que a expansão do acesso ao ensino superior brasileiro ocorrida a partir das últimas décadas do século XX se viabilizou de forma majoritária nas instituições privadas como adequação à reestruturação produtiva neoliberal que, ao abrir mercado educacional para empresas, absorveu a demanda por acesso à universidade apresentada pela massa de jovens trabalhadores formada nos centros urbanos após a industrialização do país. E que, justamente pelo vínculo com o capitalismo neoliberal, essas instituições foram voltadas para esse novo público com o objetivo de oferecer qualificação da força de trabalho através da venda de diplomas no ensino superior, sem qualquer preocupação prioritária com a produção científica através do desenvolvimento de pesquisa.

3. FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EMPRESARIAL BRASILEIRO

Neste capítulo será analisado o processo de formação do oligopólio educacional formado pelas empresas privadas que predominam no ensino superior brasileiro, assim como a relação entre o crescimento desses grupos privados e a instituição do ensino decorrente do processo neoliberal de privatização: o ensino superior empresarial.

Antes de tratar diretamente da consolidação e crescimento do setor privado na educação superior brasileira por meio do fenômeno da financeirização e oligopolização, algumas questões sobre a relação entre esse nível educacional e no mundo trabalho são apresentadas para que possamos compreender que a concepção do espaço educacional enquanto meio para capacitação da força de trabalho já estava colocada anteriormente às reformas neoliberais do Estado. E que, portanto, o problema a ser pensado diz respeito aos efeitos da privatização no ensino superior universitário e sua produção científica.

Ao tratar dos pontos de unidade e conflito existentes no interior da burguesia referente à política de educação superior no Brasil, José Rodrigues (2007) expõe a existência de um interesse comum que unifica os interesses das distintas frações que

compõem o bloco dominante: o de integrar, de modo mais incisivo, a educação superior ao processo de valorização do capital, cuja resultante seria a transformação da educação em mercadoria (MARTUSCELLI, 2008).

Entretanto, Rodrigues (citado por Martuscelli), destaca que não é somente sob a perspectiva dessa unidade que as frações da classe dominante buscam satisfazer seus interesses no campo da educação superior, uma vez que existem disputas específicas que dividem a burguesia, conformando as frações dessa classe.

No debate público, isso tem se manifestado através de dois modos distintos de conceber a educação escolar: de um lado, ao buscar se valorizar, o capital recorre à venda de serviços educacionais, tratando “a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional” (p. 6); de outro lado, o capital busca se valorizar concebendo a educação e o conhecimento como “insumos necessários à produção de outras mercadorias” (p.6). No primeiro caso, a referência é feita ao capital comercial investido em educação que defende a “liberdade de ensino” e combate o controle estatal sobre a educação, contribuindo para a configuração da denominada forma “educação-mercadoria”; no segundo, há a remissão ao capital industrial que tem interesse em subsumir a educação superior às necessidades do processo produtivo, apoiando a ação estatal de fornecimento qualificado de “mercadoria-educação” ou de “agência reguladora (MARTUSCELLI, 2008, p.1).

A relação entre o ensino superior brasileiro e o setor empresarial é anterior à reforma neoliberal do Estado desenvolvida durante a década de 1990, e pode ser observada no interesse do setor empresarial ligado à esfera produtiva manifestado ainda na década de 1980. Esse interesse ocorre tendo por base a teoria do capital humano, na medida que os trabalhadores precisavam ser capacitados e formados para vender sua força de trabalho nas indústrias desenvolvidas no país. Entretanto, e como consequência da aplicação do neoliberalismo na esfera educacional, além dessa relação das indústrias para com o ensino superior em movimento de fora pra dentro, o que ocorre após a abertura de mercado da educação para o setor privado (sobretudo com a LDB de 1996), é a própria transformação de determinadas instituições de ensino em empresas privadas, formando o que foi denominado no capítulo anterior de ensino superior empresarial. Esse movimento no qual o próprio ensino superior se transforma em forma mercadoria para atender os interesses do capital traduz a primeira concepção escolar exposta na citação acima, em ligação e referência ao capital comercial.

Mas antes de entrarmos nas nuances do processo de crescimento e transformação das empresas educacionais, passemos a uma breve análise da relação entre a indústria imediatamente produtiva e a educação para que possamos verificar se existe uma

contradição fundamental entre os interesses do capital industrial e o comercial quanto ao ensino superior brasileiro.

O segundo caso descrito por Martuscelli, que aponta os interesses do capital industrial quanto a concepção da educação como um “insumo necessário à produção de outras mercadorias”, pode ser vislumbrado nas posições e formulações da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) elaboradas ao longo da década de 1980 e 1990.

Preocupado com a articulação entre competitividade industrial e formação de capital humano, em 1988, no documento *Competitividade industrial* (Confederação Nacional da Indústria – CNI –, 1988), o empresariado desenvolveu um conjunto de críticas ao sistema educacional brasileiro, apontando que sua fragilidade contribuía para o constrangimento da formação de mão-de-obra qualificada para atender às novas demandas existentes no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p.1)

Segundo Rodrigues (1998), a partir da década de 1980 a CNI incorpora a finalidade de concretizar uma economia competitiva. Para ser efetivamente inserida no bloco de conceitos subordinados a essa nova finalidade, a educação, assim como diversas políticas sociais, passa a ser compreendida sob a lógica de custo/benefício e de aporte para o projeto político, econômico e social que a fração industrial da burguesia buscava consolidar.

No que compete às elaborações e propostas da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) durante a década de 1990 para a educação, Oliveira (2003) aponta que a FIESP atribuiu “um papel fundamental na qualificação dos trabalhadores” por meio da publicização de uma posição mais elaborada sobre a “importância da educação no seu projeto de desenvolvimento econômico” (p. 7). Analisando o documento “Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno” de 1995 da FIESP, Ramon Oliveira destaca que para essa federação, o poder público deveria aplicar investimentos nas práticas de qualificação dos trabalhadores “porque uma maior qualificação atuaria diretamente na diminuição da concentração de riqueza e no crescimento econômico da nação” (p. 7). O próprio documento da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo é explícito quanto ao tema:

Os recursos humanos – a capacidade de iniciativa, a competência profissional, a inventividade, a disciplina e o hábito de agir no presente tendo em vista o futuro – são fatores de produção pelo menos tão importantes para a criação de riqueza quanto qualquer outro tipo de capital. A tendência no mundo moderno é clara no sentido de tornar o “cérebro”, cada vez mais, o fator decisivo para o sucesso econômico. (FIESP, 1995, p. 101, apud, OLIVEIRA, 2003, p.7)

Dessas posições da CNI e da FIESP observamos que apesar não tratarem a educação como um fim em si mesma para obtenção de lucro, esses representantes do capital industrial acabam atrelando a área educacional ao mundo do trabalho, e portanto, dialogam com mesmo público das instituições de ensino superior empresariais, já que seu principal objetivo quanto à educação é qualificar a força de trabalho. No que diz respeito às diferenças entre esses dois setores empresariais (setor imediatamente produtivo - representado pela CNI, FIESP, e as empresas educacionais - Kroton, Ser Educacional, Objetivo, entre outras), temos que os representantes do setor industrial não possuem como objetivo principal utilizar os espaços educacionais como fonte de obtenção de lucro, ainda que ambos façam uso de recursos públicos, vide isenções fiscais⁶, para reprodução e expansão de suas instituições de ensino.

A acelerada expansão da privatização do ensino superior brasileiro ocorreu tendo por base as ideias neoliberais de valorização do mercado enquanto agente eficiente de regulação de certas instituições e relações sociais, e conseqüentemente, redução do Estado. Sendo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 expressão desse contexto e decisiva para o surgimento do mercado educacional.

Chaves (2010), aponta que as reformas neoliberais “pautadas por uma política privatista e de desmonte do Estado social” implementadas na educação brasileira, foram orientadas pela lógica da mercantilização da educação superior, com o objetivo de adaptar esse nível educacional às demandas do capital financeiro internacional, em busca de novos mercados para manter sua hegemonia. O resultado desse processo, segundo a autora, foi o “empresariamento” da educação.

“(…) transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não se produz apenas para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes”. (SANTOS, 2004, p. 18-19, apud, CHAVES, 2010, p. 15)

A mercantilização do ensino superior brasileiro por meio da privatização, evidenciada neste trabalho, obtém nova caracterização com “a formação dos oligopólios (grandes empresas privadas que controlam a maioria dessa oferta educacional), a partir das fusões e compras de instituições pequenas e da abertura do capital nas bolsas de valores” (CHAVES, 2010, p.15). O crescimento sem controle e mercantilizado desse

⁶ O artigo "Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil", de José Marcelino de Rezende Pinto (2006), detalha como ocorre a transferência de recurso público para a esfera privada na área educacional.

nível educacional está atrelado aos intensos processos de desnacionalização do nível superior, “com a chegada de capital estrangeiro no mercado educacional, introduzindo, efetivamente, a educação no setor de serviços a serem negociados na OMC” (CHAVES, 2010, p.15).

Procedente de concepções neoliberais como competitividade, produtividade, flexibilidade e racionalidade, essa “nova” forma organizacional de oligopólios é movida pela ideologia do marketing e do valor econômico, convertendo o ensino superior em um negócio altamente lucrativo. Chaves, referência na análise dos estudos sobre a formação dos oligopólios educacionais, sintetiza a mudança de ideia educacional promovida pelo neoliberalismo com a seguinte citação:

“(…) o que outrora foi um conceito e uma prática política apoiados numa negociação e diálogo colectivo é, hoje em dia, um conceito “totalmente” econômico. Atualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado. Nos dias de hoje, em muitos países, o cidadão é simplesmente um consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado. As escolas e inclusive os nossos alunos (...) tornam-se mercadorias que são compradas e vendidas do mesmo modo como se compram e vendem outro gênero de mercadorias” (APPLE, 2001, p.18, apud, CHAVES, 2010, p. 16).

O fenômeno denominado como “massificação mercantil” da educação superior em sua ação de expansão em curso ocorre em um contexto do ajuste neoliberal e da assim chamada mundialização do capital, que tem na predominância financeira sua marca mais saliente e operacional (SGUISSARDI, 2015). Observando o processo de expansão do ensino superior privado a partir o ano de 1997, quando foram feitos os Decretos 2.207 e 2.306 que regulamentam a aplicação da LDB de 1996, verificamos “a efetiva constituição das IESP com fins lucrativos e, principalmente a partir de 2007, quando da abertura de capital e IPO⁷ na Bolsa de Valores paulista das primeiras quatro companhias⁸ do campo educacional” (SGUISSARDI, 2015, p.5), que na prática todas essas grandes empresas tiveram e têm a atuação acionária de fundos de investimento, em geral transnacionais.

⁷ IPO (do inglês Initial Public Offering ou Oferta Pública Inicial) é o processo pelo qual as ações de uma empresa são vendidas ao público (pessoas físicas e pessoas jurídicas) pela primeira vez, via Bolsa de Valores (no caso Bovespa). É o processo pelo qual uma empresa torna-se uma empresa ou sociedade anônima de capital aberto.

⁸ Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A. (Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus), também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo.

Assim, a partir de 2007, esse processo de mercantilização das instituições de ensino superior brasileiras adquiriu uma nova forma que se caracteriza pela formação de oligopólios do ensino superior privado com um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. E como apontado por Sguissardi (2015) e Chaves (2010), essas empresas que se conformam como gigantes educacionais também abriram capital na bolsa de valores, sendo que, grande parte desse capital provém de grupos estrangeiros, especialmente de bancos de investimentos norte-americanos, que visualizaram nesse setor um mercado muito fértil para o aumento de seus lucros.

A base do processo que decorre na formação de oligopólios é descrita por Chaves da seguinte maneira:

“A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados “redes”. Como passam a adquirir materiais e equipamentos em grandes quantidades, conseguem reduzir seus custos operacionais e aumentar suas margens de lucro e, assim, podem diminuir os valores das mensalidades. Com o crescimento desses grandes grupos empresariais e a redução das mensalidades cobradas por eles, as pequenas faculdades não conseguem se manter no mercado e acabam sendo vendidas” (2010, p.11) .

Sguissardi (2015), destaca que essa abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007, foi antecedida pela inserção “do setor financeiro na educação superior do Brasil que ocorreu com a associação da Kroton (então Pitágoras), em 2001, com o Grupo Apollo International, seguida pela compra da Universidade Anhembí-Morumbi pela Laureate, em 2006” (p. 6). Ou seja, a financeirização do ensino superior brasileiro é parte do processo de formação de um oligopólio educacional de grandes grupos empresariais, e constitui-se como principal elemento de expansão acelerada dos mesmos, crescimento que é simultâneo e correlato ao desaparecimento de $\frac{2}{3}$ das IES comunitárias ou confessionais nos últimos 15 anos (SGUISSARDI, 2015).

O movimento da formação de oligopólio como consequência desse processo de compra/fusão de IES, passou a ter notável controle do mercado educacional de ensino superior do país de tal modo que esse processo pode ser observado na imprensa e mídia eletrônica nacional. Como evidenciado, por exemplo, na matéria “A expansão do ensino privado”, publicada pelo jornal O Estado de S. Paulo ainda em 2007:

“Em busca de capital para poder fazer essas aquisições, três corporações do setor de ensino – a Estácio de Sá, a Anhanguera Educacional e a Rede Pitágoras – captaram cerca de R\$ 1,2 bilhão nos últimos meses, por meio do lançamento de títulos, participação acionária de bancos de investimento e aportes de fundos de private equity , que preparam as empresas para o crescimento,

profissionalizam sua gestão e implementam projetos de governança administrativa. Sediada em Ribeirão Preto, a rede COC já ajustou seu estatuto às regras do nível 2 de governança da BOVESPA. Recentemente, a Faculdade Jorge Amado, em Salvador, vendeu 60% de seu capital a um grupo de investidores americanos. Dois grandes fundos, um deles dirigido pelo ex-presidente do Banco Central Armínio Fraga, compraram 30% de uma faculdade de Fortaleza.”(aput, Chaves, 2010, p. 12).

Nesse ponto, para além de uma explicação e descrição geral do fenômeno de crescimento e fusão das empresas proprietárias das instituições de ensino superior de caráter mercantil e empresarial, uma análise específica do trabalho de Chaves (2010) sobre o movimento de cada um dos quatro grupos pioneiros na formação do oligopólio educacional brasileiro é necessária para a compreensão do ensino superior empresarial no Brasil.

Quanto a Anhanguera Educacional, a autora já citada observa que essa foi a primeira empresa da área a aderir ao mercado de capitais, em 2007, de forma que se tornou a instituição de liderança nas fusões e aquisições de IES. O impulso gerado pela entrada na bolsa de valores, permitiu uma expansão da empresa de modo que, “após seis meses de operações no mercado de ações, a instituição colocou 28% de seu capital à venda, obtendo 70% de valorização de suas ações nesse período” (SGUISSARDI, 2015). Chaves (2010) destaca ainda que a participação de fundos de investimento nessa transação e a entrada na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), que passou a negociar as ações dessa empresa, valorizaram o patrimônio do grupo, que passou de 1,7 bilhão para 3 bilhões de reais, em menos de um ano.

Desta forma, entre 2007 e 2008, a Anhanguera efetuou a aquisição de 18 instituições de ensino, de modo a se transformar em uma “mega instituição”, com 52 unidades distribuídas nos estados de São Paulo, Goiás, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal” (CHAVES, 2010, p.12). A partir desse crescimento, e de acordo com a notícia do jornal O Estado de São Paulo mencionada, no período analisado a rede Anhanguera passou a possuir 720 mil estudantes matriculados (somando a área de graduação, pós-graduação, presencial e a distância), se tornando a maior empresa brasileira do setor privado educacional de nível superior. Sendo que, a maioria das ações dessa empresa “pertencem ao grupo Pátria Investimentos, que por sua vez tem parceria com os bancos de investimento norte-americanos Salomon Brothers e Oppenheimer” (CHAVES, 2010, p.13).

No mesmo modo de operação, a proprietária da Universidade Estácio de Sá, empresa Estácio Participações, do Rio de Janeiro, obteve 447 milhões de reais até julho

de 2008 (CHAVES, 2010). Essa empresa é mantenedora de 23 instituições de ensino espalhadas em 16 estados do Brasil (Ceará, Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Goiás e Mato Grosso do Sul), possuindo 207.079 estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais e a distância. Chaves ainda observa que, como desdobramento desse crescimento lucrativo, em 2008 a Estácio Participações expandiu também para o Paraguai, onde possui 1.686 estudantes matriculados no ensino superior.

Quanto a Kroton Educacional, observa-se que já em 2001 houve a expansão de seus negócios para o ensino superior com a entrada da Apollo International (com sede nos EUA, no estado do Arizona), como sua acionista. Vera Chaves aponta, com base nas informações disponíveis no próprio website da Kroton Educacional, que ao final de 2008 essa empresa possuía um patrimônio líquido de R\$440,9 milhões . E que após 2005, também passou a ofertar cursos de formação de tecnólogos, com duração de dois a dois anos e meio, por meio da marca “INED”. Sendo que, “quando este grupo chegou à BOVESPA, possuía apenas oito faculdades e, somente em um ano, já possui 25 IES, espalhadas pelo país” (2010, p.13).

Por último, a análise do estudo de Chaves sobre o Sistema COC de Educação e Comunicação nos revela que essa é mais uma empresa que iniciou sua inserção na educação brasileira de nível básico e que, após 2000, teve a expansão de suas ações para o ensino superior por meio das Faculdades COC. Em um primeiro momento essa expansão se deu com o oferecimento de cursos de graduação presenciais, mas em 2005 a empresa ampliou seus serviços educacionais, adotando a educação à distância em suas instituições de ensino superior. Assim como para as três empresas analisadas acima, houve uma expansão imediata do Sistema Educacional Brasileiro (SEB S/A), nome adotado após outubro de 2007, quando essa empresa abriu capital na BOVESPA, ingressando na bolsa de valores. Portanto, sua parte no processo de oligopolização ocorreu em 2008 quando o grupo empresarial comprou a Faculdade Dom Bosco, de Curitiba (PR), e a Faculdade Metropolitana, de Belo Horizonte (MG), segundo Chaves (2009), após essas aquisições a SEB passou a contar com 8.934 estudantes, em cursos de graduação presenciais, nas unidades de Araçatuba e Ribeirão Preto (SP), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR) e Salvador (BA). Mas sua maior presença no ensino superior “se faz por meio da EaD, com 19.875 alunos matriculados em cursos de graduação

semipresenciais (com encontros presenciais semanais), na Faculdade Interativa COC” (Idem, p. 13-14). Apesar da sede ser na cidade de São Paulo, essa empresa também tem unidades nos seguintes estados: Bahia, Espírito Santo, Alagoas, Goiás, Minas Gerais, Paraná e no Distrito Federal (Brasília). Com base no Sistema Educacional Brasileiro, Chaves aponta que “o lucro líquido do Grupo, em 2008, foi de R\$66,3 milhões, com um crescimento de 97,9% em relação ao ano de 2007” (2009, p.14).

Como já apontado, a entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional tem sido a marca de um processo acentuado de desnacionalização da educação, que por sua vez, é nitidamente observável na expansão descontrolada do ensino superior privado no Brasil.

O grupo americano Laureate foi o primeiro a se tornar sócio de uma universidade brasileira, a Anhembi-Morumbi, em 2005. Desde então, vários outros grupos empresariais estrangeiros têm adquirido ações das empresas educacionais que atuam no ensino superior, como o GP Investimentos (que comprou 20% da Estácio de Sá); o UBC Pactual (que possui 38% das faculdades do Nordeste); o Fundo Pátria (com ações da Anhanguera); o Capital Group (que possui ações no Grupo Kroton) e, mais recentemente, o Cartesian Group, que adquiriu parte do grupo nordestino Maurício de Nassau (Iwasso, 2010).

Como se observa, a aquisição de Instituições de Ensino Superior Privadas vem garantindo a consolidação e fortalecimento desses grandes grupos empresariais, mas esse processo de acirramento da competição por mercado educacional possui tal velocidade e intensidade que as informações do artigo de Chaves aqui analisadas, quanto à composição das principais empresas presentes no mercado universitário brasileiro em 2009, já estão consideravelmente desatualizadas, isso significa que embora possuam valor e pertinência histórica, é necessário destacar que a Kroton comprou a Anhanguera em 2014⁹, e que por sua vez, a Kroton, então maior empresa privada de educação do Brasil, com valor de mercado de R\$18,2 bilhões, se tornou uma holding chamada Cogna Educação¹⁰.

Entretanto, a atratividade no mercado de ações e os lucros exorbitantes dessas empresas não guardam relação com a qualidade de ensino das instituições de ensino superior privadas empresariais. Segundo Chaves (2010), os próprios dados do INEP

⁹ Para mais informações: <<http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.>>

¹⁰ Ver também: <<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>>

atestam que a maior parte dessas instituições “não cumpre as exigências de um terço do corpo docente com titulação de mestres e doutores e em regime integral de trabalho, definidas na LDB” (p. 15). Dessa forma, a exploração do trabalho docente acaba se revelando na própria qualidade da mercadoria oferecida.

Como se observa na imagem abaixo retirada do artigo “Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?”, de Sguissardi, a Kroton, em 2013, que como destacado hoje incorpora a Anhanguera, detinha cerca de 20% do total de matrículas do setor privado e, se consideradas as 11 maiores empresas de um total de cerca de 2 mil IES, que compõem o total das IES privadas, esse percentual ascende a 40% do total dessas IES privadas, total que correspondia em 2012 a 73% das matrículas públicas e privadas do país (SGUISSARDI, 2015).

IMAGEM 2: Os 12 maiores grupos educacionais com fins lucrativos no Brasil em 2013.

Os 12 maiores grupos educacionais com fins lucrativos no Brasil - 2013

Ordem	Grupo/Instituição	Receita líquida em R\$ milhões	Número de alunos	% Mercado
1o.	Kroton	2.015	519.000	9,5
2o.	Anhanguera	1.812	442.000	8,1
3o.	Estácio	1.731	315.700	5,8
4o.	Unip	1.431	247.520	4,5
5o.	Laureate	1.115	170.000	3,1
6o.	Uninove	584	134.000	2,5
7o.	Unicsul	529	55.000	1
8o.	Anima	461	49.000	0,9
9o.	Ser Educacional	457	98,8	1,8
10o.	Whitney	343	40.000	0,7
11o.	Devry	242	30.000	0,6
12o.	Tiradentes	236	40,7	0,7
Subtotal		10.956	2.141.720	39,3
Total do Setor Privado		32.040	5.448.730	100

Fontes: Tabela elaborada com dados de Hoper (apud MAIA, 2014, p. 39).

Fonte: Tabela retirada do artigo de Sguissardi (2015, p. 875)

A privatização do ensino superior brasileiro e conseqüente formação de oligopólio educacional por parte das empresas que ingressam na bolsa de valores, é conseqüência de um processo de transformação de um direito em mercadoria. Como já sinalizado, essa

mercantilização ocorre no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste neoliberal da economia de acordo com orientações de organismos internacionais. Portanto, de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas ao contrário representa de modo prioritário os interesses privado-mercantis, atendendo determinada classe social. Assim, podemos compreender que a edição dos dois decretos de 1997 acima mencionados, a autorização do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE - Ministério da Fazenda) e da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) “para abertura de capital e ingresso no mercado de ações de empresas educacionais e o implemento de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) são formas de o Estado dinamizar as virtualidades do sistema de mercado em detrimento da concepção da educação superior como um direito ou serviço público”. (SGUISSARDI, 2015, p. 10).

Partindo para uma breve ponderação sobre a participação do Estado no financiamento das IES Privadas, o que temos é larga utilização de programas governamentais como o PROUNI (aplicado em 2005) e o Fies (criado em 1999), que realizam transferência de renda pública para o setor privado de educação. De acordo com Sguissardi (2015), esses programas se configuram como políticas focais de curto alcance, para garantir alguma igualdade de condições de acesso para estudantes de baixa renda ingressarem no ensino superior, “mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho” (SGUISSARDI, 2015, p.3). Só entre 2006 e 2012 a isenção fiscal causada pelo PROUNI ultrapassou 3 bilhões de reais, segundo levantamento de Costa (apud, HOSTIN, 2014). E não obstante a expansão empresas educacionais e fundações de direito privado à custa do Estado, segundo dados do MEC, só em 2015 tivemos 223.903 bolsistas do Prouni matriculados na Educação à Distância. Quanto ao Fies, de acordo com Umpieres (2015), esse financiamento “responde por 49% das receitas totais da Ser Educacional, 44% da Kroton, 40% da Estácio e 38% da Anima”. (UMPIERES, 2015, apud, SGUISSARDI, 2015).

3.1 Descaracterização da forma e conteúdo universitários

As universidades são apenas uma das formas de ensino superior e se caracterizam, em diferenciação às demais instituições de ensino do mesmo nível, pela produção de ciência. Essa produção ocorre com base no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecido no Art. 207 da Constituição Federal de 1988. O

exercício desse tripé universitário, entre outros elementos, implica em determinadas condições de trabalho e estudo, como a estrutura de programas de pós-graduação, por exemplo. Portanto, a estrutura demandada para produção científica universitária implica na qualidade dessas instituições, que por sua vez, surge como o diferencial da forma universitária em comparação com as demais instituições, principalmente aquelas marcadas pelo caráter mercantil, aqui denominadas como instituições de ensino superior empresariais.

Contudo, essa caracterização das diferenças de ensino superior não implica afirmar que, em totalidade, as instituições que se fazem como empresas privadas não tenham algum desenvolvimento de produção científica. Mas a prática da Educação à Distância, por exemplo, enquanto uma das principais formas pela qual esses estabelecimentos mercadológicos se expandem, fazem surgir alguns questionamentos nesse sentido. Considerando que a EaD se faz cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro de nível superior, emerge a questão se por meio dessa forma de educação é possível realizar produção científica com a realização do tripé ensino, pesquisa e extensão, e portanto, se a universidade se faz à distância.

No cotidiano e de forma genérica, as palavras “educação” e “ensino” surgem muitas vezes como sinônimas. Tal relação é compreensível já que, de um ponto de vista intuitivo, se espera que ambas tenham relações diretas e estreitas de reciprocidade, e que, toda forma de ensino corresponda a uma aprendizagem, implicando em alguma formação educacional (FÉTIZON e MINTO, 2007). Entretanto, tratando-se de dispositivos legais, textos oficiais e aplicação de políticas públicas, a confusão entre “ensino” e “educação” se configura como um equívoco que deve ser evitado.

O conceito de educação é mais abrangente do que o de ensino: a educação é um processo social que, do ponto de vista mais amplo, representa o instrumental de que o grupo humano dispõe para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros; e, do ponto de vista individual, a possibilidade de desenvolver atributos que permitam ao indivíduo construir-se humano (ou construir sua própria humanidade), a partir de seu equipamento pessoal e da ação do grupo. Ora, tais construções - individual e coletiva - exigem a adoção de políticas públicas adequadas, que, por sua vez, implicam a necessidade de articular as várias áreas que constituem os direitos sociais (Cf. Artigo 6o, da Constituição Federal de 1988), cujo atendimento cabe ao poder público e tem a ver com o grau de humanidade e de cidadania que se deseja garantir a toda a sociedade 34 . (FÉTIZON e MINTO, 2007, p.2)

Já quanto ao conceito de “ensino”, ainda que menos abrangente, mas de igual importância à definição de “educação”, os autores acima citados apontam que

corresponde “à forma sistematizada – que se constitui num conjunto organizado, envolvendo a seleção de conteúdos e métodos – de trabalho pedagógico, que é adotada com o objetivo de disponibilizar, a todos os membros da sociedade, as informações, os conhecimentos e as teorias que já compõem um acervo de saberes que, por sua vez, é patrimônio da humanidade” (Idem, p.3). Isso significa que ao tratarmos do “ensino” nos remetemos ao caminho pelo qual se pretende garantir às pessoas, por meio da escolarização formal numa instituição específica (escola ou universidade), aquilo que é fundamental para construção de concepções de mundo, de modo que se possa atuar de forma consciente, influenciando na cultura e na história, a sociedade em que se vive.

Esse conceito de ensino implica a importância da consideração de duas dimensões indissociáveis desta prática: a construção e a transmissão de saberes.

A transmissão diz respeito, em especial, ao fato de o objeto do ensino ser o conhecimento já consagrado, cuja vigência ainda cumpre um papel significativo, não prevalecendo dúvidas essenciais que justifiquem abandoná-lo; a construção, por sua vez, refere-se à possibilidade de elaboração de novos conhecimentos com base no questionamento daquilo que já se considera obsoleto ou inadequado, por alguma razão fundamentada, bem como numa série de outras circunstâncias ou ocorrências. A junção dessas duas dimensões do ensino amplia a chance de se obter a consecução de objetivos educacionais, mas, ainda assim, ensino não se confunde com educação, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda (FÉTIZON e MINTO, 2007, p.3).

Assim, quando nos deparamos com uma forma educacional de ensino superior - EaD - que não possibilita uma interação direta na prática de ensino entre aquele que apresenta o conhecimento social e historicamente consagrado (docente) e aquele que recebe (discente), portanto, sem o adequado espaço para questionamentos e discussões sobre o que é apresentado, rompe-se a possibilidade de construção de novos saberes na dimensão do ensino, o que por sua vez compromete não só o processo educacional, mas a própria produção e formação de cientistas desse ambiente.

É imprescindível observarmos como, em 30 de abril de 1996, foi promulgado a seguinte Emenda no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, introduzindo dois parágrafos no Artigo que estabelece a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão para as universidades:

Artigo 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo 1º: É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

Parágrafo 2º: O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988, Art. 207).

A despeito da necessidade de uma pesquisa que tenha por objeto a Educação à Distância e a relação desta com o conjunto do ensino superior, além do reconhecimento que esse nível educacional não é homogêneo, incluindo instituições muito diferentes quanto ao seu caráter (universitário, politécnico, entre outros), dedicação à investigação/ensino, formas de gestão, natureza nacional/ internacional, etc. É notório que o próprio governo não espera uma produção científica das instituições de ensino superior que não se configuram enquanto universidades, já que, como está colocado, a Emenda Constitucional N° 11 aplicada sob o governo liberal do FHC, exige a realização do tripé universitário apenas das “instituições de pesquisa científica e tecnológica”.

Assim sendo, retoma-se uma das principais questões deste trabalho. Não estando voltadas para a produção de ciência, as instituições de ensino superior resultantes do processo neoliberal de privatização, denominadas empresariais, se conectam ao conjunto da sociedade a partir da transformação da educação em uma mercadoria para obtenção de lucro com a venda do ensino, e oferecimento de qualificação profissional ao conjunto de seus estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se apresenta como uma breve contribuição ao tema do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, assunto sobre o qual já se produziu muita pesquisa de maneira geral, mas em menor número quanto ao enfoque no ensino superior de caráter estritamente mercantil e empresarial. Portanto, temos uma contribuição introdutória que analisa o fenômeno de desenvolvimento da privatização do ensino superior, um processo historicamente recente sobre o qual não se fazem claros e acabados os efeitos da presença do empresariado neste nível educacional.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho consistiu em investigar como o processo histórico de desenvolvimento da privatização da educação brasileira universitária iniciada na década de 1960 se intensifica diante da conformação do neoliberalismo a partir da década de 1990 e se consolida com a formação de oligopólios privados na primeira década do século XXI, resultando na formação e predomínio do ensino superior empresarial no cenário educacional brasileiro. Esse trabalho aponta ainda que o processo de mercantilização da educação se relaciona com a formação societária capitalista neoliberal em uma dupla função: viabilizar a obtenção de lucro para o setor empresarial privado por meio da venda do ensino, e realizar o ensino superior não para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, mas como forma de qualificação em massa para inserção no mercado de trabalho.

Assim, fica demonstrado que o ensino superior guarda profunda relação com a sociedade em que se está inserido. Portanto, esse nível educacional, longe de possuir autonomia frente às relações sociais de produção e as classes fundamentais de cada sociedade, desenvolve-se determinado, em última instância, pela ação dos agentes que conformam essas classes. Os modelos universitários clássicos surgidos na Europa Ocidental durante a consolidação dos Estados modernos e após as revoluções burguesas, apresentados neste trabalho como ferramenta de comparação analítica e histórica,

refletem e ilustram essa relação entre a esfera educacional de nível superior e os projetos societários dominantes.

O próprio desenvolvimento do ensino superior brasileiro revela com considerável nitidez essa relação da educação com a totalidade da formação societária de cada momento histórico. Surgido por meio de faculdades isoladas e para as classes dominantes, o ensino superior brasileiro aparece como manifestação do modelo neo napoleônico. Somente após a instauração do Estado sob a forma republicana, e após intenso conflito entre as frações da classe dominante, é que surgem projetos universitários de caráter neohumboldtiano, voltados para a pesquisa e produção científica, ainda que com a permanência do caráter elitista. Nesse contexto, verifica-se que a entre a década de 1930 e 1960 permanece intensa a disputa quanto aos projetos de ensino superior existentes, onde, apesar da participação cada vez maior de diferentes setores da sociedade, predominou o modelo que instrumentaliza as instituições de ensino como uma ferramenta para consolidação do Estado nacional, por meio da formação de quadros dirigentes do Estado, por exemplo.

Como analisado no primeiro capítulo do presente trabalho, apesar desse predomínio, a intensificação da luta pela democratização da universidade promovida pela União Nacional dos Estudantes e outros setores da sociedade na década de 1960 fez surgir a Universidade de Brasília (UnB) como contraponto às instituições de ensino religiosas, assim como das universidades de forte controle e organização por parte do governo federal. Contudo, esse forte movimento pela superação do modelo universitário neo napoleônico foi interrompido com a instauração do regime ditatorial de 1964, o que novamente demonstra a intrínseca relação entre as formas educacionais que prevalecem e os grupos que conformam a classe dominante de cada formação social. Já no segundo capítulo da presente pesquisa, apresentou-se que com o advento da ditadura empresarial-militar, foi observado não só interrupção de projetos universitários antagônicos aos moldes da ordem social burguesa, mas o início do processo de privatização do ensino superior brasileiro.

Esse processo de privatização, conforme exposto ao longo do trabalho, pode ser compreendido e analisado por dois momentos históricos: o primeiro, com a Reforma Universitária de 1968 como determinante para formação das Universidades Mercantis; e o segundo, com a reformulação neoliberal do ensino na década de 1990, com ênfase na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como dispositivo fundamental para expansão das Instituições de Ensino Superior Empresariais.

Esse primeiro movimento de privatização ocorre com brechas não explícitas na legislação da LDB de 1961 e de forma complementar ao ensino superior público, já que esse não conseguia absorver a demanda de acesso represada para esse nível educacional, denominada como estudantes excedentes. Contudo, as primeiras empresas que surgem para ofertar o ensino, sob a forma mercadoria, para o conjunto de estudantes que por diferentes razões não conseguiam acessar as universidades existentes (públicas ou confessionais), passam a enfrentar problemas econômicos que forçam a integração de faculdades isoladas, conformando assim as primeiras Universidades Mercantis no Brasil. Como verificamos, foram sobretudo as questões econômicas que fizeram com que as empresas privadas educacionais surgidas ao longo de 1980, realizassem pressão sobre o Estado para que se desenvolvesse mecanismos institucionais em prol de seu crescimento.

Esse movimento, que se realiza no contexto de adequação ao neoliberalismo e às cartilhas do Banco Mundial, viabiliza-se com nitidez nos governos de Fernando Henrique Cardoso, concretizando-se na LDB 1996 e nos Decretos de 1997, que regulam a aplicação dessa legislação. A abertura de mercado estabelecida por meio da diversificação institucional do ensino superior, não só aprofunda a realização da forma mercadoria na educação, estabelecendo as bases para privatização alcançar outro patamar, como também demonstra mais uma vez como o Estado, enquanto instrumento de dominação de uma classe, viabiliza a realização dos interesses dos setores dominantes de cada área, neste caso, os interesses das empresas educacionais regidas pela lógica do capital.

A despeito das mudanças políticas resultantes dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, as determinantes sócio-econômicas do empresariado sobre a educação prevaleceram e inclusive encontraram respaldo no Ministério da Educação comandado por Fernando Haddad na medida em que se aplicam programas que transferem verba pública para o setor privado. Assim, o crescimento contínuo das instituições de ensino superior empresariais possibilitou que seu grupos mantenedores realizassem a inserção na bolsa de valores, e por meio da livre concorrência neoliberal, formassem grandes oligopólios privados que dominam a maior parte do ensino superior, seja pela quantidade de instituições, ou pela quantidade de estudantes matriculados nas mesmas.

Como demonstrado ao longo desse trabalho, sobretudo no terceiro capítulo, a consolidação e hegemonia do empresariado educacional, acompanhada da

financeirização dessas empresas, possibilita a movimentação bilionária do setor, o que implica em lucros exorbitantes por meio da venda do ensino. Mas mais do que a realização da forma mercadoria no aspecto da troca, podemos observar que o modelo universitário que se desenvolve a partir desse processo histórico de privatização em nada se assemelha com os modelos clássicos da Europa Ocidental mencionados acima. No aspecto da produção científica, elemento tido como central para distinguir os variados modelos de ensino superior, a realização do ensino superior por meio da Educação à Distância - ferramenta largamente utilizada para expansão das empresas privadas -, desponta como o principal indicativo de que o objetivo das instituições de caráter estritamente mercantis está limitado justamente a reproduzir a forma mercadoria para acúmulo de capital, se oferecendo à milhares de estudantes apenas como um meio de qualificação profissional para venda da força de trabalho. Portanto, completamente desvinculados de um compromisso com o desenvolvimento da ciência e tecnologia, os grupos empresariais que dominam o mercado educacional, acabam por reduzir ou mesmo desconfigurar a forma universitária enquanto espaço de produção científica.

A própria legislação federal, implementada ao final da década de 1990, desobriga as instituições de ensino não universitárias a realizarem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão descrita como princípio indissociável das universidades na Constituição Federal de 1988. Mas para além da pesquisa, as instituições de ensino empresariais surgidas do processo de privatização neoliberal possuem estrutura, relações de trabalho, participação da comunidade acadêmica nas decisões internas, além da própria forma de propriedade, muito diferentes das universidades públicas ou confessionais. Esses elementos destacam-se com considerável importância para compreensão das instituições de ensino superior predominantes no Brasil, e portanto, requerem maior investigação e pesquisa que este trabalho não tratou de aprofundar.

Apesar do início do processo de privatização da educação superior analisado nesse trabalho ter ocorrido a partir da década de 1960, o aprofundamento dessa privatização com a formação de oligopólios empresariais e a entrada desses na bolsa de valores são fenômenos historicamente recentes, dos quais os resultados e consequências requerem amplo estudo e pesquisa. Ainda assim, o cenário que se desenha quanto a composição do ensino superior brasileiro se aproxima em alguma medida do quadro norte-americano, no qual a considerável variedade de instituições de ensino superior corresponde diversificação do mundo do trabalho e das frações da classe dominada nos diferentes

serviços realizados para manutenção da sociedade estabelecida pelo capitalismo sob a forma neoliberal. E, haja visto que um dos resultados obtidos com essa pesquisa consiste em explicitar a relação entre a privatização do ensino e o projeto societário vigente, essa conclusão, por sua vez, abre outro problema passível de investigação científica: quanto dos entraves para superação dos atuais modelos universitários, com uma efetiva universalização e democratização do acesso, assim como uma produção científica tecnológica comprometida com o desenvolvimento humano, estão relacionados com o caráter dependente do Estado brasileiro à divisão internacional do trabalho e ao imperialismo norte-americano?

BIBLIOGRAFIA

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

BERTONHA, João Fábio. **Modelo americano ou europeu: qual o melhor caminho para a universidade brasileira?** Revista Espaço Acadêmico - Ano II- Julho de 2012 - Mensal - ISSN 1519.6186.

BOMBARDA, Alex Ricardo. A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação**, p. 246-268, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/4/1997, Página 7534 (Publicação Original).

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF., Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/8/1997, Página 17991 (Publicação Original).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Censo da Educação Superior 2021.

_____. Lei nº 9.304, 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.** Brasília/DF: Gráfica do Senado nº 248, p.27833/41, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **REFORMA UNIVERSITÁRIA: Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/6.** Agosto, 1968. Rio de Janeiro, 3ª Edição.

CARTAXO, Ian; SANTIAGO, Andrey (org.). **Lutar, criar, Universidade Popular: formulações por uma reforma universitária nos anos 60.** Rio de Janeiro: Fundação Dinarco Reis, 2023.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão e privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios.** Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxdfTPRVBR78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de outubro de 2023.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, no 3, jul./set. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. **Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial**. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, fev. 2007, n. 39, p. 93-105, 2007.

FRANZON, S. **Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 -as garras da águia na legislação de ensino brasileira**. In.: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba, Paraná. Anais do XII Congresso... Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf>.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida. Educação Superior: bem público ou mercadoria? **Jornal da Ciência**. Nº 2.030. 10 maio 2002.

IASI, Mauro. Movimento por uma Universidade Popular. **Blog da Boitempo**, 14 de maio de 2011. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2011/09/14/movimento-por-uma-universidade-popula/>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

IWASSO, S. **Crise breca fusões e aquisições no ensino superior**. O Estado de S. Paulo [online], São Paulo, 27 de abr. 2009. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/crise-breca-fusoes-e-aquisicoes-no-ensino-superior/>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

KATZ, Claudio. **A teoria da dependência cinquenta anos depois**. Tradução: Maria Almeida. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Boitempo Editorial. Edição do Kindle, 2019.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **Os empresários e a educação superior - de José Rodrigues.** Lutas Sociais nº 19/20 - 2º sem. 2007 e 1º sem. 2008 ISSN 1415-854X.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil.** Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil .** Educ. Soc. vol.37 no.134 Campinas jan./mar. 2016.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTANA, F. de A. **Movimento Estudantil e Ensino Superior no Brasil: A reforma universitária no centro da luta política nos anos 60.** Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 12 nº. 34 jan./abr. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. **Democratização ou Massificação Mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SILVA, Darllen Almeida da; FERREIRA, Norma Iracema de Barros. Hegemonia global estadunidense e os acordos MEC/USAID (1965-1968). **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. 024034–024034, 2024.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos.

Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. Educação Pública, v. 19, nº 5,

12 de março de 2019. Disponível em:

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>>.