O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Jolinda de Moraes Alves – UEL- Pr- jolinda@uel.br

Lorena Ferreira Portes – UEL- Pr- lorenafportes@gmail.com- CNPQ

Introdução

A finalidade deste artigo dirige-se em apresentar uma discussão, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, sobre o ensino superior no Brasil nos últimos anos, apontando os caminhos percorridos, as tendências presentes e as mudanças que interferem no trabalho docente.

As problematizações apresentadas no texto objetivam atentar para a lógica mercantil e empresarial que orientam atualmente a educação superior, expressando-se através da expansão do ensino privado, dos cursos à distância e da precarização do trabalho docente que se vê marcado pelo viés produtivista e meritocrático, pela supremacia do ensino em detrimento da pesquisa, pelas condições aviltantes de trabalho que provocam um sobretrabalho ao docente que é atravessado pelas atividades burocráticas e administrativas, distanciando-se da função primeira que é a de construir conhecimentos críticos.

O interesse em produzir tal discussão está atrelado à pesquisa de doutorado que estamos inicialmente realizando no Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL- Pr, que tem como objeto de investigação as particularidades do trabalho docente realizado por assistentes sociais na formação graduada presencial em Serviço Social em instituições públicas e privadas no estado do Paraná.

1 Os caminhos do ensino superior brasileiro

O ensino superior no Brasil foi marcado, nos anos de 1990 por reformas que atenderam aos imperativos das agências internacionais, com destaque para o Banco Mundial , que tiveram um papel fundamental na disseminação de muitas diretrizes que fundamentam a hegemonia neoliberal. Com a proposta de Reforma do Estado elaborada pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado, buscou-se colocar em prática a redefinição das esferas

pública e privada através do surgimento de um novo conceito, o de “público não-estatal”. O ministro Bresser Pereira defendeu a artimanha, alegando que seria preciso modernizar a administração pública, tornando-a mais eficiente sob os critérios do mercado.

Desta forma, no Plano Diretor do MARE (1995), a educação foi colocada no âmbito das atividades não exclusivas de Estado, ou seja, pode ser transferida e melhor executada, do ponto de vista econômico, pelo setor “público não estatal”. Processo esse chamado, equivocadamente, de “publicização”, onde as instituições de ensino tradicionais organizar-se-iam sob uma nova forma jurídica, as organizações sociais, que celebrariam contratos de gestão com o Estado que reduziria seu papel de prestador direto de serviços, mantendo-se como regulador, provedor e promotor destes.

Nesse cenário, foi dada a partida para as instituições privadas que passaram a empresariar a educação, transformando um direito em serviço. Serviço esse que deve ser “comprado”. Denuncia Chauí (1999, p. 01), que dessa maneira,” a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados”. A Universidade é atacada, transformando-se em um primeiro momento em funcional, como destacada a autora, voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

> Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho (CHAUÍ, 1999, p. 04).

De funcional passou a ser operacional, regendo-se por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, com um processo de formação esvaziado, reduzindo-se à treinamento e à reciclagem, anulando a possibilidade da crítica ao *status quo*.

Chauí (1999, p. 05) explicita que

> A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em

> consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins - o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrochado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, "flexíveis". A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos de pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

O processo de reforma do ensino superior no Brasil apresenta uma cultura gerencial, principalmente nas universidades federais. Segundo Netto (2000), um dos traços marcantes dessa cultura é a lógica da racionalização de recursos, a partir da qual o Estado deixa de ter papel central na provisão das políticas sociais, em especial o Ensino Superior, passando a responsabilidade para o mercado, com intuito de enxugar os gastos da máquina estatal. Tal perspectiva possibilita financiamento através das parcerias público-privada e coloca a pós-graduação e a pesquisa a serviço dos interesses privatistas.

Igualmente marcante é o direcionamento da gestão para os resultados, a partir do qual a avaliação tem papel fundamental para o credenciamento da Instituição de Ensino Superior - IES, para a realização de sua autonomia e recebimento de recursos. Nesta mesma linha de eficiência e otimização de recursos financeiros, aparece também como baliza a flexibilização. A partir da eliminação do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva para o exercício da docência são favorecidos contratos mais ágeis e econômicos. Os resultados são os contratos de docentes "temporários", em regime de trabalho precarizado. Na lógica gerencial a qualidade passa a ser construída e fundamentada na competição e meritocracia, ou seja, a qualidade não pode ser almejada por todas as IES, concentrando-se em alguns centros de excelência.

No Brasil, a opção configurada no Plano Bresser, ao estabelecer a expansão da educação superior pela via privada, introduziu nas IES públicas, uma tendência de mercantilização do trabalho docente. A exemplo observa-se o crescimento dos cursos pagos de pós-graduação *lato sensu*. Maroneze e Lara, em seus estudos sobre os desafios da política de pessoal da educação, explicam que o trabalho docente não ficou imune às transformações das relações sociais de produção que marcaram as últimas décadas do século XX.

> Pode-se afirmar que as novas relações sociais assumidas no contexto da mundialização financeira do capital estabeleceram mudanças no campo da educação, conformando um visível quadro de desvalorização e precarização do trabalho, que se manifesta em consonância com o atual processo de reestruturação do setor produtivo

> e de redefinição das formas de intervenção do Estado. (MARONEZE E LARRA In LARA E DEITOS, 2012, p. 119)

Bosi (2007) desenvolveu uma pesquisa sobre o processo de precarização do trabalho docente nas IES, a partir de ampla consulta extraída de farta bibliografia acerca da mercantilização da educação superior (Pinto, 2002; Amaral, 2003; Chaves, 2005; Silva, 2005) e de uma percepção generalizada de professores. Como precarização do trabalho docente ele considerou a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico no Brasil, articulando dados relacionados às IES dos setores público (federal, estadual e municipal) e privado (comunitárias, confessionais e particulares).

Segundo o autor o principal marco das mudanças acontecidas no mundo do trabalho que envolveu as atividades docentes situa-se numa crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, por volta do início da década de 1970. (BOSI, 2007). A década de 1990 inaugura um modelo educacional fomentado pela redução do Estado, através da contrarreforma do mesmo, sendo direcionado a sua minimização de investimentos sociais e educacionais e à abertura de um terreno vasto e promissor à iniciativa privada.

Os sucessivos governos brasileiros, de Itamar Franco a Dilma Rousseff, adotaram como princípio de suas políticas neoconservadoras, para o financiamento da Educação, a estratégia de fundos financeiros, visando arrefecer os impactos sociais negativos da oferta de educação, fazendo crer que, a partir de então esta alçaria sozinha a condição de redentora dos problemas oriundos da pobreza. (COUTINHO, 2012, p. 148). Foi a partir daí que se iniciou no país, essa modalidade de gasto público em educação, idealizado sob a aquiescência de governos nacionais e organismos internacionais.

O processo de privatização, em particular na esfera educacional, abriu precedentes para a desresponsabilização do Estado, ressignificando os conceitos de público, privado e estatal. Nesse sentido, o ensino superior representou uma possibilidade de investimentos e de sucesso financeiro para o capital. Prova dessa abertura foi o imenso crescimento e mercantilização do ensino superior. Como uma das estratégias dessa expansão têm sido os cursos à distância.

A entrega do ensino superior para a esfera privada demonstra a integração da política educacional ao gerenciamento das agências internacionais, tornando-se um campo promissor para o mercado. Segundo Sousa Santos (2004, p. 27) “mais rentável do que a Bolsa de

Londres (...) mais do dobro do mercado mundial do automóvel", a educação superior tem sido muito promissora ao lucro. Dados do ILAESE (2004), citado por Koike (2009, p. 205) demonstram que, no Brasil, a movimentação financeira na educação superior, em 2003, foi de R$ 45 bilhões e para as empresas que negociam no setor o lucro foi de R$ 15 bilhões.

Analisando a reforma do Estado brasileiro e a lógica gerencial que interfere na política de ensino superior brasileiro, Netto (2000) apresenta cinco traços desta interferência, que não são apenas projetivos, mas que são evidenciados na realidade.

O primeiro traço é o desavergonhado favorecimento à expansão do privatismo, movimento que se instaura no período da ditadura militar, transformando o ensino superior em campo de aplicação do capital. O segundo traço é a liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa/extensão, evidenciando-se na separação desse tripé. A própria LDB dá espaços para essa disjunção, a medida em que deixa claro que nem todo ensino superior é responsável por pesquisa. O terceiro traço é a supressão do caráter universalista da universidade. Como quarto traço está a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, tornando esse uma das referencias da vida acadêmica porque passa a legitimar a eficácia universitária. E, por último, a redução do grau de autonomia universitária, passando a ser a autonomia financeira. A sua transformação em organização também representa a supressão da autonomia docente, tornando a carreira docente mais flexível.

Oportuno mencionar de que essa expansão e crescimento do ensino superior, travestido pelo discurso de "democratização do acesso à educação", tem desconstruído a educação pública brasileira como um direito social. As reformas no ensino superior e as medidas tomadas pelo governo Cardoso e potencializadas no governo Lula demonstram essa desconstrução. Desde 2003, o governo Lula implementou um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Decretos indicando que a reformulação na educação superior foi uma prioridade em sua pauta de ação política, diz Lima (2012). Destacamos o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Ensino à distância (EAD) .

Essas medidas evidenciam o empresariamento da educação que se expressa de três formas, como aponta Lima (2012): a) aumento do número de IES, com a expansão das privadas, permanecendo a tendência à privatização da educação superior; b) a privatização nas universidades públicas, expressa pela venda de "serviços educacionais", como cursos pagos e

parcerias entre empresas e universidades públicas; c) o produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação: esse processo evidencia a subordinação da ciência à logica mercantil, incentivando a competitividade e o empreendedorismo pragmático, onde o processo de produção de novos conhecimentos fica atrelada à garantia de concorrência das empresas.

Nesses termos, a educação deixa de ser uma política pública e as instituições de ensino superior, particularmente as universidades, passam a ter outro papel que não o de se constituir como espaço de produção de conhecimento, do debate, da formação de profissionais críticos com fundamento teórico e competência técnica (PINTO, 2012).

O desdobramento desse movimento, para Pinto (2012) é uma profunda alteração do trabalho docente, identificando três componentes centrais desta alteração: a) fragmentação a partir da tipificação entre os docentes, distinguindo-os entre os que pesquisam e os que ensinam; b) precarização do trabalho com um aumento da carga horária em sala de aula, do número de alunos, inclusão de tarefas como critério para remuneração e ausência de política salarial; c) remuneração salarial relacionada à produtividade, cujos critérios são definidos por exigências externas.

Todo esse movimento de reformar o Estado e privatizar os direitos sociais, transformando-os em mercadorias é travestido no discurso de democratizar o acesso à educação superior, elevar o nível educacional da população brasileira e fortalecer a democracia. Mas em que condições esse acesso está sendo oportunizado? Para quem? Com qual qualidade? Com quais recursos?

Abre-se ao mercado um campo extremamente lucrativo que é o ensino à distância e o presencial privado. E o papel do Estado nesta expansão, qual seria? O setor privado para se manter e conseguir essa expansão, necessita da intervenção estatal, através de recursos públicos para financiar direta ou indiretamente as instituições privadas. Como aponta Davies (2002), a “ tendência é a de se criar uma burguesia “cativa” na recepção dos mais significativos volume de recursos”. Prova disso, por exemplo, é o disfarce das instituições privadas sob o véu da filantropria, uma vez que a maioria das grandes IES privadas no país não declara ter fins lucrativos.

Importante ressaltar os impactos dessa mercantilização para a formação profissional: uma formação aligeirada, voltada para atender os interesses do mercado, instrumentalizando o

ensino superior, afastando-se de uma formação sólida e crítica que acaba por inibir a própria análise das sociedade macroestrutural e os caminhos e tendências que delineiam a funcionalidade do ensino superior no Brasil.

Respaldando-se na obra de Nicholas Barr, *The economics of the Welfare State (1993)*, que analisa um documento preparado pelo Banco Mundial, em 1998, *The financing and management of higher educaction: a status report on worldwide reforms*, Sguissardi (2009) discorre e argumenta sobre a tese do ensino superior *como bem antes privado que público*, estando atrelado, desta forma, às forças do mercado. As consequências desta subordinação, segundo Sguissardi, têm orientado diversas ações nas reformas pontuais da educação superior nos últimos anos, tais como:

> a) A gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento;
> b) O estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos;
> c) A indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas;
> d) A valorização da qualidade acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: produto, custo/beneficio;
> e) O incentivo à competição intra e interinstitucional;
> f) A manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira, e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituíssem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, autonomia financeira em lugar da autonomia da gestão financeira;
> g) O implemento à diversificação das fontes de financiamento, mediante, entre outras medidas, a criação de FAIs, a cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias, e doações da iniciativa privada;
> h) O implemento à diferenciação institucional – universidades de ensino, em especial – além, de carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica (2009, p. 214).

Desta forma, assistimos ao desmonte do ensino superior na medida em que tende a seguir a doutrina da flexibilização das atividades, da carreira docente, da desnecessidade da pesquisa científica, da fragmentação das áreas do conhecimento. Essa universidade, diz Chauí (1999, p. 07), “não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas”.

E os rebatimentos no trabalho docente, como se expressam? A proposta de flexibilização da gestão das IES tem favorecido contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários”, “substitutos”; o ensino é flexibilizado

através de cursos com curta duração, um aligeiramento na formação e também nos currículos, expansão do ensino à distância; novas atribuições são agregadas ao trabalho docente, com a responsabilidade pela captação de recursos, criando um sobretrabalho; as práticas avaliativas são cada vez mais desenvolvidas pelo viés produtivista, acrescentando ao trabalho docente um número indeterminado de procedimentos, como relatórios, preenchimento de formulários, fornecimento de dados para sistema de informação, emissão de pareceres; cria-se uma competição entre os professores, pela instituição da qualidade gerencial no trabalho, fundamentando-se na competência e no mérito, desmantelando-se, desta forma, a dimensão coletiva do trabalho (MANCEBO e FRANCO, 2003).

2 Dados sobre a expansão do ensino superior: um mapeamento

Para podermos construir uma discussão e análise dos caminhos percorridos pelo ensino superior no Brasil necessário se faz termos um mapeamento das IES. Nesse sentido, apresentaremos alguns dados que consideramos significativos sobre o perfil e as principais características dessas instituições, partindo dos dados do Censo da Educação Superior de 2012.

Das 2.416 instituições (no âmbito da graduação) que participaram do Censo da Educação Superior no Brasil em 2012, 2.112, são privadas (com e sem fins lucrativos). Das 378.939 funções docentes no ensino superior, 218.565 concentram-se na esfera privada.

Do total de 2.416 instituições, 846 estão localizadas na capital e 1.570 no interior. Em relação à unidade da federação temos o seguinte retrato: 154 no Norte; 444 no Nordeste; 1.173 no Sudeste; 409 no Sul e 236 no Centro-oeste.

Registra-se 31.866 cursos de graduação, sendo que 10.905 ofertados em instituições públicas e 20.961 em instituições privadas. Do total de cursos, 17.703 são de bacharelado; 8194 de licenciatura e 5.969 de tecnólogo.

O número de matrículas é de 7.037.688, sendo 1.897.376 em instituições públicas e 5.140.312 nas privadas. Do total de matrículas, 5.923.838 são na modalidade presencial e 1.113.850 à distância. Em relação às matrículas, as instituições de ensino superior - IES-privadas têm uma participação de 73,0% no total de matrículas de graduação. É notável também, o crescimento das matrículas nos cursos à distância. Comparando os dados de 2011

em relação a 2012, as matriculas na modalidade presencial tiveram um acréscimo de 3,4%, enquanto na modalidade à distância esse número saltou para 12,2%.

No artigo 45, da LDBEN, está exposto que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Desta forma, são diferentes os tipos de instituição de ensino superior. O princípio da diversificação das instituições de ensino superior- IES, regulamentado pelo Decreto 6.773, de 09 de maio de 2006, no seu artigo 12 preconiza que as IES, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I- faculdades; II- centros universitários; e III- universidades.

Das 2.416 instituições de ensino superior no Brasil que participaram do Censo (2012), estavam assim classificadas segundo a organização acadêmica e categoria administrativa. As IES públicas compõem-se por 108 universidades, 10 centros universitários, 146 faculdades e 40 representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (Cefets). As IES privadas compõem-se de 85 universidades, 129 centros universitários e 1898 faculdades.

Os números apontados indicam então que, 87,4% das instituições de ensino superior no Brasil são privadas e destas, 4, % são universidades, 6, % são centros universitários e 90% são faculdades. Em relação às instituições públicas, 35,6% são universidades, 3,4% são centros universitários, 48% são faculdades e 13% representam a soma de IFs e Cefets. O que esses dados indicam? Que a típica instituição de ensino superior no Brasil é **a faculdade privada**.

A expansão do ensino superior no Brasil combina a implementação de politicas nacionais desenhadas à luz de políticas internacionais, recebendo orientações de organismos como o Banco Mundial. De acordo com o Plano Nacional de Educação, correspondente ao decênio 2011-2010, tem-se por 12ª meta, elevar de forma qualificada a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

Portanto, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais – 2013, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em relação ao total da população de 18 a 24 anos de idade, a proporção que frequentava o ensino superior era de 9,8%, em 2002, e passou para 15,1%, em 2012 . Entretanto, para atingir a Meta 12 do PNE, essa proporção terá que dobrar até 2020, assegurando a qualidade da oferta.

Os dados mostram que em 2012, entre os estudantes dessa faixa etária (18 a 24 anos), cerca de metade (52,1%) frequentava o ensino superior, enquanto, em 2002, somente 29,2% desses estudantes estavam no nível de ensino recomendado para a sua faixa etária. Contudo, essa adequação da idade em relação ao curso frequentado ainda é bastante desigual dependendo da cor ou raça do estudante. Enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 66,6% frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível. Essa proporção ainda é menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos 10 anos antes (43,4%).

Entretanto, é preciso se perguntar qual a qualidade da formação que está se oferecendo nas IES. Os números evidenciam que houve um maior acesso da população a esse nível de ensino, mas em quais condições e em que patamares? Estamos atendendo aos imperativos das agencias internacionais que estipulam uma meta a ser alcançada pelos países da América Latina. Mas esse alcance está se dando através da proliferação de instituições (faculdades) privadas, estacionando-se o investimento e a expansão das instituições públicas.

O Estado financia cada vez mais as instituições privadas, repassando os recursos públicos ao setor privado, "criando as condições para que este seja o "administrador" da educação e contingenciando o financiamento público às IES estatais. Prática que, no limite, só favorece ao setor privado, pois lhe garante também uma espécie de reserva de mercado no ensino" (MINTO, 2006, p. 248). Por outro lado, o financiamento público para as instituições públicas se engessa, seja na forma da não-ampliação dos recursos, seja na própria redução dos montantes já destinados.

Essa relação público-privado se estreita pela expansão do setor privado de ensino que demanda recursos públicos em proporção crescente. Essa complementaridade viabiliza-se na forma de mecanismos de financiamento direito e indireto às IES privadas. Alguns dos princípios, apontados por Minto (2006), são:

a) As fontes indiretas de recursos públicos ao setor privado, como as isenções fiscais, que ocupam parte imprescindível desta complexa prática de favorecimento ao ensino privado;
b) A precarização das relações de trabalho, que implica a redução de direitos trabalhistas;
c) A busca por fontes adicionais de recursos no setor privado no âmbito das IES públicas, com o aporte das fundações;

d) A cobrança de taxas e serviços administrativos, até a cobrança de anuidades e mensalidades dos estudantes das IES públicas;
e) Transferência de recursos públicos para a produção de ciência e tecnologia no âmbito do setor privado, com os Fundos Setoriais, o que garante um arcabouço jurídico de alta flexibilidade e agilidade a este setor;
f) Fontes diretas de financiamento público ao setor privado: (PROUNI, FIES);
g) A transferência, também direta, de recursos públicos estatais ao setor privado consubstanciada na proposta das organizações sociais, em que o Estado passa a ser apenas controlador e avaliador das ações realizadas pelo denominado setor público não-estatal.

O desenho do financiamento da educação superior brasileira mostra-se favorável para o incentivo de expansão para o setor privado. Segundo Vera Chaves, com o REUNI-Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o volume de recursos destinados à expansão do ensino superior passou a ser mais significativo. De 2007 para 2008, o aumento de recursos total para a expansão correspondeu a 179,7%. Em 2009, as despesas com o REUNI representaram 69,4% no conjunto das despesas com expansão.

O Prouni também se constitui em um programa federal que visa expandir o ensino superior por meio da renúncia fiscal concedida pelo governo federal às IES privadas em troca da oferta de bolsas (totais e parciais de 50% e 25%) a estudantes de baixa renda. Para Chaves, o programa representa, na prática, o repasse de verbas públicas ao setor privado mercantil. Acaba por atender as IES privadas de forma duplicada, ou seja, concede isenções fiscais em troca de bolsas à população "carente" e por meio do FIES paga a complementação das mensalidades das bolsas parciais.

Chaves faz um levantamento do montante da renúncia fiscal, informando que os valores da renúncia fiscal destinados pelo governo federal ao ProUni somam o total de 1,3 bilhões entre 2006 e 2009. Observa, ainda que os valores da renúncia fiscal aumentaram 64,7% no período estudado. Analisando as fontes dos recursos da renúncia fiscal fica evidente que o maior volume de renúncia é o do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) atingindo um montante de 507 milhões no período, o que representa 38% do total da renúncia fiscal para esse programa. É interessante destacar, ainda, que a renúncia dos recursos da fonte PIS-PASEP tem sido reduzida a cada ano, chegando ao ano de 2009 com -71,2% em relação a

renúncia efetuada em 2006. A Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) apresenta um movimento inverso, ou seja, foi a fonte de renúncia fiscal que mais cresceu, com 277% de aumento no período (CHAVES, 2009).

A autora alerta que desde o ano de 2005 o FIES, passou a conceder financiamento aos bolsistas parciais do ProUni. O orçamento anual do FIES é proveniente de recursos da Loteria Federal e do orçamento do MEC, desta forma esse programa não é um benefício aos estudantes, mas se constitui num empréstimo adquirido junto a Caixa Econômica Federal para os que não tem condições de pagar as mensalidades do curso. "Na prática esse programa tem sido relevante para a sobrevivência de parte significativa das IES privadas, pois reduz a inadimplência nestas instituições na medida em que se constitui num mecanismo que estudantes utilizam para custear seus estudos" (CHAVES, 2009, p. 8).

Fica evidente, através dos dados expostos, a política de favorecimento da expansão do setor privado, através da renúncia fiscal das IES privadas para a implementação do ProUni. Mascarado pelo discurso de inclusão social e de democratização do ensino superior, o governo acaba por atender às pressões e interesses do mercado. No entanto, é questionável a qualidade de educação que está sendo ofertada para esse público-alvo do programa, pois a maioria das instituições beneficiadas pelo programa não desenvolve o ensino associado à pesquisa e à extensão. Ocorre, desta forma, a negação do direito à educação, que passa ser uma mercadoria, "barganhada" entre os setores público e privado.

3 O trabalho docente no ensino superior no Brasil

O que se tem observado nos períodos mais recentes no Brasil, analisando os dados do Censo da Educação Superior dos últimos anos, é uma tendência de crescimento relativo dos docentes que estabelecem a relação capitalista quando se compara com aqueles que são trabalhadores do Estado, o que significa dizer, segundo os argumentos de Fontana e Tumolo (2008) uma tendência de crescimento de professores proletários em relação aos outros.

Em relação ao grau de formação docente, os dados apontam que das 362.732 funções docentes em exercício, 93 são desempenhadas por docentes sem graduação, 10.745 possuem graduação, 95.589 com especialização, 141.218 com mestrado e 115.087 com doutorado. Em

comparação com os dados do Censo de 2011, teve um acréscimo nos graus de formação mestrado e doutorado.

Portanto, quando comparado os dados entre as instituições públicas e privadas, a realidade é bem diferente. Enquanto, nas públicas, 19.838 funções docentes são desempenhadas com grau de formação especialização, esse número aumenta significativamente na realidade privada, com um total de 75.751. Em relação à titulação de mestre, nas instituições públicas, o total é de 44.536, enquanto nas privadas é de 96.682. Funções docentes em exercício desempenhadas com docentes doutores, nas públicas simboliza 77.298 e nas privadas 37.789. Podemos afirmar, através desses dados que, o professor de ensino superior na rede pública tem uma titulação mais representativa de mestres e doutores, enquanto na privada, a titulação é de especialistas e mestres.

Sobre o regime de trabalho, das 150.338 funções docentes em exercício em instituições públicas, 120.443 caracterizam-se por regime integral de trabalho, 19.501 por tempo parcial e 10.395 como horista. Em instituições privadas, das 212.394 funções docentes em exercício, 51.372 são em regime integral, 72.512 em regime parcial e 88.510 como horista.

Os dados revelam que enquanto nas IES privadas o "típico docente" possui título de mestre e regime de trabalho horista, nas IES públicas, o "típico docente" possui título de doutor e regime de trabalho em tempo integral. Fica explícito que as condições do trabalho docente são diferenciadas entre o setor público e o privado, apontando que os docentes da rede privada não possuem condições de se dedicar em pesquisa e extensão, pois são horistas, ficando restritos ao ensino.

Essas discrepâncias acabam por ser legitimadas pela legislação que rege a educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN - explicita que somente as instituições universitárias são legalmente obrigadas à realização de pesquisa e somente nelas é obrigatória a existência de "(...) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado" e (...) um terço do corpo docente em regime de tempo integral" (BRASIL, 1996, art. 52, I e II).

Respaldados na legislação, as instituições, principalmente as privadas, acabam por negligenciar a própria qualificação do seu corpo docente, contratando-os, pela sua titulação, para atender aos critérios mínimos exigidos. Assegurado o mínimo exigido, não se busca ampliar o quadro docente com titulação de mestres e, principalmente, doutores. E, também, não se cria condições para que o docente se qualifique e busque ampliar sua titulação, cabendo esta ao esforço individual de cada docente. As políticas de formação docente são

cada vez mais escassas, sendo mais negligencias no âmbito privado, onde o professor tem pouco incentivo e condições concretas para se qualificar.

As características do ensino superior no Brasil explicitam que as instituições de ensino transitam entre os modelos neonapoleônico e neo-humboldtiano. De acordo com Sguissardi, (2004), no primeiro predominam critérios e indicadores como a ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais. No segundo modelo, ao contrário, predominam critérios e indicadores como: a presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regimes de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento. (SGUISSARDI, 2004).

Com essa classificação poderíamos afirmar que não é possível pensar em um único modelo de educação superior na realidade brasileira. O que se pode afirmar e facilmente demonstrar é que se esta em "presença de uma dualidade ou superposições de modelos" (p. 42). O modelo neonapoleônico predomina nas faculdades privadas, sem nenhuma obrigação de fazer pesquisa ou de associar ensino, pesquisa e extensão. Mas estariam as instituições públicas, as universidades, atendendo aos critérios do modelo neo-humboldtiano ? Questiona o autor: quantas dessas instituições possuem estruturas de pesquisa e pós-graduação consolidadas? Quantas dispõem de um corpo docente predominantemente em regime de tempo integral e com qualificação para a pesquisa? Quantas implementam a associação ensino, pesquisa e extensão para além dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*?

Desta forma, Sguissardi (2004) afirma que, a partir de meados de 1990 o ensino superior adquiriu cada vez mais forma e conteúdo de um modelo publico e privado – *neoprofissional, heterônomo e competitivo*. Indicadores deste modelo são evidenciados pela expansão do número de IES privadas, muito mais do que o das públicas; a evolução do montante de matrículas no setor privado em relação ao público; a redução do financiamento público; a inserção de critérios competitivos entre os docentes/pesquisadores em relação à gratificação de estímulo à docência; o fortalecimento da competitividade econômica que implicaria na inovação de produtos e processos ligados às necessidades do mercado; o

incentivo à criação de fundações privadas nos campi do setor público; a falta de autonomia nas universidades, onde o mercado e o Estado têm aumentado sua capacidade para impor sua própria lógica e interesses; o definhamento do modelo neo-humboldtiano, isto é, das universidades de pesquisa ou que associaram pesquisa, ensino e extensão.

Diante dessas considerações, não é possível generalizar a docência ligando-a apenas à universidade. A diversidade institucional da educação superior brasileira implica a existência de modelos de docência que se estabelecem a partir do tipo de instituição de atuação dos professores. A docência, em uma instituição universitária, sustentada pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, impõe características distintas em relação à docência em instituições não universitárias, nas quais o eixo central é o ensino. Considerando que o maior número de instituições de educação superior hoje é constituído por instituições não universitárias e privadas, a docência em instituições não universitárias merece atenção (DOTTA, 2011).

Todavia, é preciso ter cuidado para não se fazer análises precipitadas, restringindo a crítica para as IES privadas, particularmente as faculdades privadas, dada sua expansão e sendo o maior número de instituições de educação superior no Brasil. No âmbito público, assistimos de forma diferenciada e, por vezes, camuflada, os rebatimentos da reestruturação produtiva no trabalho docente. Isso implica afirmar que, mesmo os professores que atuam em instituições públicas, têm sofrido a precarização do trabalho docente, a invasão da lógica produtivista, a diferenciação entre docentes que pesquisam e ensinam, a valorização pelo mérito individual, o contratos temporários de trabalho; ocorre uma invasão do modelo gerencial na administração pública e, desta forma, o trabalho docente sofre seus rebatimentos.

Do ponto de vista da mercantilização da educação, os trabalhadores da educação não se diferenciam dos demais, sendo igualmente superexplorados. Desta forma, estamos vivenciando uma intensificação do trabalho docente que se expressa com determinadas características, explicitadas por Del Pino; Viera e Hypolito (2009, p. 123):

> 1) Conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; 2) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias;3) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho; 4) reduz a qualidade do tempo, o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjunta; 5) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de gerência são incrementadas; 6) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a “deficiências” pessoais; 7) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologia) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo; 8) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério.

Essas características se manifestam não de forma homogênea e linear, pois se particularizam entre os docentes, dependendo no nível de ensino em que atuam e das relações que são estabelecidas em cada contexto educativo e institucional.

Considerações Finais

A contrarreforma da educação superior teve por base uma politica de diversificação nas fontes de financiamento como de instituições e cursos. O processo de expansão da educação superior, no contexto do neoliberalismo, ganha uma nova racionalidade, estabelecida através de dois mecanismos explicitados por Lima (2013): a ampliação do setor privado e a privatização interna das instituições de educação superior públicas – IES. Os dados divulgados do Censo da Educação Superior e que serão apresentados no decorrer desse texto revelam esta ampliação. Em relação à privatização interna das IES públicas, o governo Cardoso realizou um profundo reordenamento das universidades públicas, particularmente as federais, através da venda de serviços educacionais e a ênfase no ensino de graduação. O estabelecimento da parceria entre universidades públicas e o mercado se materializam na realização de cursos, consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, como outros mecanismos de privatização. (LIMA, 2013)

Dessa forma, a aparente expansão do acesso ao ensino superior significou a privatização interna das universidades públicas e o empresariamento da educação superior, através da ampliação do número de cursos privados e pela imposição de uma lógica empresarial à formação profissional. Como destaca Dahmer (2008, p. 42), “o ensino superior constituiu-se um veio extremamente lucrativo para o capital e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da socialibilidade colaboracionista, por meio da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital”.

Importante destacar que a contrarreforma da educação superior, iniciada no governo FHC, estende-se no governo Lula e tem sua continuidade no governo de Dilma Rousseff, através da intensa reformulação, a partir da materialização da noção de público não estatal operada pelas parcerias entre o público e o privado. Essa reformulação, no governo Lula, é

evidenciada também pela imensa expansão da educação superior à distância que incide no aligeiramento e na desqualificação da formação profissional.

Com o discurso da democratização do ensino superior e acesso ao direito à educação, os interesses e finalidades postos nos mesmos acabam por escamotear as tendências que orientam atualmente o ensino superior no Brasil. Essas tendências sinalizam que na realidade brasileira, caminha-se para a privatização astronômica da educação superior, seja pela expansão das instituições privadas, seja pelo ataque à autonomia universitária nas instituições públicas e pela lógica gerencial que invade os espaços universitários e, também, o trabalho docente. Como denunciou Sevcenko (2000, p. 7), "o professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores".

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. Folha de São Paulo , São Paulo, 09/05/1999, Caderno Mais! P. 3

BOSI, AP. A Precarização Do Trabalho Docente Nas Instituições De Ensino Superior Do Brasil Nesses Últimos 25 Anos. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. PERFIL DO FINANCIAMENTO E DA EXPANSÃO DO SETOR PÚBLICO E PRIVADO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS-LDB. 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0534.pdf. Acessado em 25/03/2014.

COUTINHO, Adelaide F. Educação sob a lógica do mercado: políticas de financiamento e parcerias com o setor privado. IN COUTINHO e LOPES (orgs). Crise do capital, lutas sociais e políticas públicas. São Paulo: EJR Xama Editora Ltda, 2012. p. 147 -167.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. (org.) O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo : Xamã, 2002, pp.151-176.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas, Curitiba : CRV, 2011.

FONTANA, Paulo Sérgio; TUMOLO, Klalter Bez. O trabalho docente e o capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MANCEBO, Deise. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo : Xamã; Goiânia : Alternativa, 2003, pp. 191-204.

HYPOLITO, A. M.; PINO, M. A. B. D.; VEIRA, J. S. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; FIDALDO, N. L. R.; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP : Papirus, 2009.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília : CFESS/ABEPSS, 2009.

LIMA, Kátia. Expansão da Educação Superior Brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e Educação. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro : Lunen Juris, 2012.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política de pessoal da educação e os desafios da precarização do trabalho dos professores na rede estadual de educação básico do Paraná (1995-2002). In: DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel : EDUNIOESTE, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011-2020: Metas e Estratégias. Nota Técnica. Ministério da Educação e da Cultural – MEC.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e Educação. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro : Lunen Juris, 2012.

SEVECENKO, N. O professor como corretor. Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais, p. 6-7.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, A. L. A.; MANCEBO, D. (orgs.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo : Cortez, 2004.

_____.Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo : Cortez, 2009.

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

Sinopse do Censo da Educação Superior 2012: primeiros resultados. Disponível em :< http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acessado em: 18 de março de 2014.

Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, número 32, 2013.