

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

SANDRA DE LOURDES GONÇALVES

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA E O CURSO BACHARELADO DE
ADMINISTRAÇÃO: ESTUDO DE UMA IES PRIVADA DE MACEIÓ**

Maceió

2012

SANDRA DE LOURDES GONÇALVES

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA E O CURSO BACHARELADO DE
ADMINISTRAÇÃO: ESTUDO DE UMA IES PRIVADA DE MACEIÓ**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Almeida Sales de Melo

Maceió

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

G635e Gonçalves, Sandra de Lourdes.
 A educação superior privada e o curso bacharelado de administração : estudo de uma IES privada de Maceió / Sandra de Lourdes Gonçalves. – 2012.
 123 f.

 Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
 Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
 Maceió, 2012.

 Bibliografia: f. 115-123.

 1. Educação – Reforma. 2. Instituições de ensino superior privadas.
 3. Administração – Curso superior. 4. Ensino superior – Gestão privada.
 I. Título.

CDU: 378:37.014.54

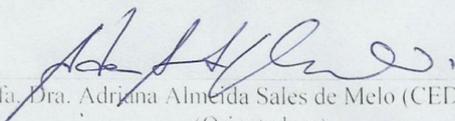
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Educação Superior Privada e o Curso de Bacharelado de Administração: um
estudo de uma IES privada de Maceió.

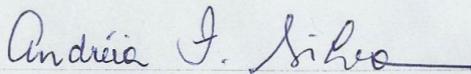
SANDRA DE LOURDES GONÇALVES

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de fevereiro de 2012.

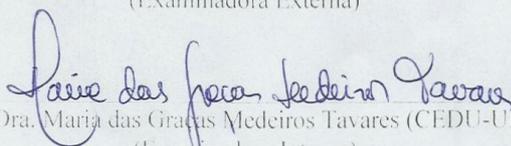
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Andreia Ferreira da Silva (UFEG)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Maria das Graças Medeiros Tavares (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

À minha benção Ana Luísa, fonte de força e inspiração;

À minha família, Pai, irmãs, irmãos, sobrinhos amados;

À minha mãe, todos companheiros de caminhadas e

recomeços.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, pela luz e por ter me proporcionado a experiência mais linda que é terminar o mestrado;

À minha benção, criatura mais amada, fonte de inspiração, testemunha do esforço, da luta diária e das glórias alcançadas, Ana Luísa;

À minha família, Pai João Gonçalves, irmãs Maria José, Ines e Sonia, meus irmãos Gilson, Francisco e Jorge Henrique, por me apoiarem em todas as minhas aventuras e desventuras, quando, sempre que me senti cansada e triste, encontrei forças para continuar;

A todos os meus sobrinhos amados, principalmente Raphael, Márcio e meu afilhado amado Marcelo, com sua linda Laís, pelo colo que recebi nos meus momentos de fraqueza;

A todos os meus tios, principalmente as minhas tias Gema e Lesa, e também as minhas primas Denise e Dinara, por terem estado na torcida o tempo todo;

Às minhas amigas e amigos, em especial a Marta Clark, Kátia, Manoella, Niedja e Gileide, que sempre acreditaram em mim, me deram forças, me ajudaram, acompanharam e me apoiaram em meus momentos mais difíceis;

Às minhas amigas de mestrado: Paula, Jeane, Bete, Edvaldo, Vagna e Fabiana, por termos nos apoiado em todos os momentos dessa longa, penosa e ao mesmo tempo divertida caminhada;

Às professoras do mestrado que me fizeram procurar, estudar, ler, ler, ler e ler e tentar entender esse universo tão amplo que é o saber, me obrigando a querer sempre mais;

Às professoras que me mostraram o início da caminhada de uma forma dura, amiga e extremamente carinhosa, professoras doutoras Geórgia Cêa, Graça Loiola e Inalda Santos, meu eterno obrigada;

A minha orientadora Adriana Sales, pela paciência, pelo carinho, por ter me escolhido e acolhido, me ajudado a compreender esse universo vasto da Educação, sempre com um sorriso no rosto e muitas leituras e discussões a fazer, meu eterno carinho;

Às professoras da minha banca, professoras doutoras Andreia Ferreira da Silva (UFCG) e Maria das Graças Medeiros Tavares (CEDU-UFAL), por suas contribuições extremamente importantes;

Aos meus colegas do Coletivo e Grupo de Estudo, que me ajudaram a interpretar obras e pensamentos, e por ter compartilhado comigo muitos momentos de discussão e crescimento.

Aos que fazem o PPGE e a todos que direta e indiretamente me apoiaram e torceram por este momento, um agradecimento mais caloroso a Isabela, Rose e Noemia;

Aos Indivíduos da minha pesquisa, que apesar de não poderem ser revelados estão bem claros na participação para o meu crescimento, na contribuição ao meu estudo e abrilhantamento deste trabalho;

Aos meus alunos, uma das minhas fontes de inspiração nos estudos, que me apoiaram em dias de cansaço e me impulsionaram a querer aprender mais, mais, sempre mais.

Por fim, à minha mãe, que onde estiver está comigo e sabe o quanto é importante ter terminado essa caminhada, ciente de que outras caminhadas se fazem necessárias e que mesmo cansada, sei que tenho o apoio de todos para recomeçar.

"É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo."

"Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força"

(Antonio Gramsci)

RESUMO

O estudo tem como propósito saber o quanto os atores do Curso Bacharelado de Administração (professores, coordenador e gestores), de uma IES privada entendem os fatores, que modificam a forma de ver a função educativa e de como essa educação somente tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade. Neves (2004) esclarece que os intelectuais urbanos em sentido estrito são formados, cada vez mais, nas escolas de nível superior, com sua formação direcionada para a produção científica e tecnológica do conhecimento necessário à reprodução ampliada do capital, estreitando-se as relações entre educação e produção e assim, compreender se os atores do ensino superior privado (professores, coordenador e gestores) têm conhecimento da forma como as políticas educacionais implantadas a partir de 1990 têm interferido no ensino superior, e até que ponto essa interferência atinge as atividades executadas por esses atores. O estudo teve como ponto de partida a realização de pesquisa exploratória e descritiva, sendo analisado o Estado contemporâneo, no qual se discute as transformações recentes do capitalismo, procurando explorar uma linha de caracterização do capitalismo contemporâneo, a análise das entrevistas, tem o objetivo de revelar a visão da gestão do curso de bacharelado em Administração da IES Privada estudada, e assim vislumbrar novas perspectivas de estudos, por considerar que as pesquisas realizadas mostram uma realidade mais complexa, que propiciarão novas necessidades de reflexão. Quanto ao fato de que as IES privadas tem com função de integrar o ensino ao setor produtivo, a capacitação à força de trabalho, ou seja, a preparação do indivíduo para os processos produtivos e econômicos, em níveis distintos de complexidade. Por fim, a análise das pesquisas e do referencial teórico leva a entender que a expansão do ensino superior reforça a diretriz de certificar a mão de obra especializada para exercer tarefas complexas no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação - Reforma – Instituição de Ensino Superior Privada – Curso Superior - Administração – Ensino Superior - Gestão Privada

ABSTRACT

The study aims to find out how the actors of the course Bachelor of Directors (teachers , managers and coordinator) , a private institution understand the factors that modify the way to see the educational function and how this education makes sense only integrated transformation of society. Neves (2004) states that urban intellectuals in the strict sense are formed , increasingly , schools of higher education, with his training directed to the scientific and technological knowledge necessary for the reproduction of capital , strengthening the relationships between education and production and thus to understand if the actors of private higher education (teacher , coordinator and managers) are aware of how educational policies implemented since 1990 have interfered in higher education , and to what extent this interference affects the activities performed by these actors . The study has as starting point to carry out exploratory and descriptive research , and analyzed the contemporary state in which it discusses the recent transformations of capitalism , seeking to exploit a line featuring contemporary capitalism , the analysis of the interviews , aims to reveal the vision of the management of the Bachelor in Management of Private HEIs studied , and thus envision new perspectives for studies , considering that the studies conducted show a more complex reality , which foster new needs reflection. As for the fact that private institutions have to function to integrate the teaching to the productive sector , training the workforce , ie the preparation of the individual for economic and productive processes , at different levels of complexity . Finally , the analysis of the research and the theoretical framework leads to the conclusion that the expansion of higher education strengthens the guideline to certify skilled labor to perform complex tasks in the job market .

KEYWORDS: Education - Reform - Private Institution of Higher Education - Degree - Administration - Higher Education - Private Management

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1998-2009 66
- Gráfico 2** - Evolução do Número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica - Brasil - 1998-2009 68
- Gráfico 3** – Evolução do número de Funções Docentes por titulação – Brasil – 2001 - 2010 101
- Gráfico 4** – Evolução do Prouni - Período: 2005 - 2009 118

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Indicadores da Educação Superior - Cursos de Graduação Presencial e EaD, segundo a categoria Administrativa- Brasil - 2009	79
Quadro 2 – Bacharelado em Administração no Brasil, 2009	92
Quadro 3 – IES cadastradas , no INEP/MEC, no município de Maceió, em 2009	96
Quadro 4 – IES presenciais cadastradas, que possuem curso de Administração, no INEP/MEC, no município de Maceió, em 2009	96
Quadro 5 – Perfil do docente por categoria administrativa, Brasil – 2010	99
Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso de Administração da IES em Estudo .	105
Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), no Brasil, Nordeste e Alagoas	72
Tabela 2 - Evolução do número de Matrícula dos seis maiores cursos em número de matrículas em 2009, segundo a classificação de cursos - BRASIL, 2005-2009	92
Tabela 3 - Evolução do número de Matrícula dos seis maiores cursos em número de matrículas em 2009, segundo a classificação de cursos - BRASIL, 2005-2009	93
Tabela 4 - Número de cursos segundo as décadas de 60, 70, 80, 90 e 2000	94
Tabela 5 - Matrículas em Cursos do Curso de Graduação em Administração Presenciais, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2009	95
Tabela 6 – Distribuição das matrículas Área geral OCDE - Brasil - 2010	112

LISTA DE SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANPAD - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
ANGRAD- Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
BM - Banco Mundial
BOVESPA - Bolsa de Valores de São Paulo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEEAd - Comissão de Especialistas de Ensino de Administração
CESMAC - Centro de Estudos Superiores de Maceió
CFA - Conselho Federal de Administração
CONED - Congresso Nacional de Educação
CPC - Conceito Preliminar de Curso
CRA - Conselho Regional de Administração
EAD - Educação a Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FENEAD - Federação Nacional dos Estudantes de Administração
FFPA - Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FGEDUC - Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONEAD - Fórum Nacional de Ensino de Administração
FUNESA - Fundação Universidade Estadual de Alagoas
GATT - Acordo Geral sobre Pautas Aduaneiras e Comércio ou Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IED - Investimentos Externos Diretos
IES - Instituição de Ensino Superior
IGC - Índice Geral de Cursos da Instituição
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Leis de Diretrizes e Base
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OMC - Organização Mundial do Comércio
OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PICD - Pós-graduação e Capacitação Docente
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SES - Sistema de Educação Superior
SESu - Secretaria de Educação Superior
UB - Universidade do Brasil
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
UNCISAL - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNEAL - Universidade de Alagoas
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ESTADO CONTEMPORÂNEO: A MUNDIALIZAÇÃO DA ECONOMIA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO	23
1.1 O Estado Ampliado em Gramsci.....	23
1.1.1 Aparelho Econômico de Produção - Americanismo e Fordismo.....	26
1.1.2 Escola como Aparelho Privado de Hegemonia e a Formação de um Intelectual Urbano	30
1.2 A Mundialização da Economia.....	38
2 ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL	47
2.1 A Reforma da Educação Superior Privada: Política oficial de reconfiguração. ...	47
2.2 A Educação Superior Privada: o aparecimento de uma nova burguesia	57
2.3 A Educação Superior Privada: Análise dos Dados do Censos do Inep/MEC	70
2.3.1 Ensino Superior Privado em Alagoas: A dicotomia do mercado	80
2.4 O Curso de Bacharelado em Administração: Diretrizes curriculares do Curso e a evolução do curso em Alagoas.....	84
3 GESTÃO PRIVADA E O PAPEL DA DOCÊNCIA NO CURSO DE BACHARELADO DE ADMINISTRAÇÃO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS	97
3.1 Gestores do Setor Privado: As Políticas Educacionais e o papel do Gestor.....	109
3.2 Docentes do Setor Privado e a formação do novo intelectual urbano	130
4 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	147
Apêndice A – Questionário de Pesquisa para Professores das IES Privadas de Maceió	i
Apêndice B – Entrevista com Coordenadores do Curso de Administração de IES Privadas de Maceió	v

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve origem no interesse pessoal de saber se os atores do ensino superior privado (professores, coordenador e gestores) têm conhecimento da forma como as políticas educacionais implantadas a partir de 1990 têm interferido no ensino superior e até que ponto essa interferência atinge as atividades executadas por esses atores. Esse interesse teve como base os questionamentos que foram aparecendo ao longo da carreira docente, em instituições de ensino superior privado, relacionados às limitações, aos anseios e às necessidades de respostas para a forma, o conteúdo, a avaliação e posturas dentro da sala de aula, imposto pelo capital, que intervém na atuação desses atores.

O estudo também tem como propósito saber o quanto os atores do Curso Bacharelado de Administração, de uma IES privada de Maceió, entendem a origem de tais fatores, que modificam a forma de ver a função educativa e de como essa educação somente tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade.

Baseado nisto, a categoria que pretende explicar os aspectos essenciais da questão proposta é o Estado ampliado em Gramsci, o qual pressupõe a existência de duas esferas: a sociedade política, onde estaria o poder repressivo dos dominantes; e a sociedade civil constituída pelas associações ditas “privadas” (escola, igreja), momento da persuasão e do consenso, onde a dominação se expressa sob a forma de hegemonia. Onde, toda relação de hegemonia seria uma relação pedagógica e educativa, na medida em que práticas, pensamentos e ideologias disputam o predomínio do poder, e é esse o ponto de partida para o estudo proposto.

O Estado ampliado foi a categoria escolhida por permitir compreender as contradições fundamentais existentes na superestrutura, conforme a teoria de Gramsci. Manter ou modificar a superestrutura implicará o exercício da hegemonia, onde a função educativa se torna importante e imprescindível. Falar em “hegemonia” implica simultaneamente, falar das questões da educação, da cultura e da “sociedade civil” em sua relação principal com a sociedade política ou o Estado.

Assim, o estudo pretende mostrar que se toda relação pedagógica é uma relação de hegemonia, então a educação tem sentido integrada ao processo de

transformação e manutenção da sociedade, presente à totalidade histórica e no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos ao processo hegemônico, que segundo Gramsci (2001), este conceito se firma na força de oposição do binário coerção/consentimento, juntamente com esta outra oposição estado/sociedade civil.

Sendo assim, a “sociedade civil” é a portadora material da função social da hegemonia, portanto, enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado, os portadores materiais da sociedade civil têm, conforme afirma Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia¹.

A sociedade civil aparece, em sua relação principal estabelecida entre estrutura e superestrutura, como o lugar onde se exerce a hegemonia e o momento positivo e superior em oposição à sociedade política ou o Estado. Desta forma, a análise da sociedade civil e regulada torna-se importante por mostrar que quanto mais forte for o consentimento, menos necessária se torna a coerção, o que logicamente reforça a importância e natureza hegemônica da educação.

Para entender porque as relações de hegemonia são pedagógicas, basta entender que essas relações dependem necessariamente da educação ou para se constituírem, ou para se modificarem. Portanto, os intelectuais e o partido serão destacados por Gramsci, como elementos que, a partir de suas funções e natureza, poderão comprovar a natureza pedagógica das relações hegemônicas. O conhecimento do conceito de intelectual em Gramsci² é importante para se compreender melhor a natureza pedagógica das relações de hegemonia. O intelectual passa a ser definido pelo lugar e função que ocupa no conjunto das relações sociais, podendo o termo abranger toda a massa social que exerce funções de organização num sentido amplo.

O estudo mostra que assim como proposto por Gramsci (2010), todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm na sociedade a função intelectual. A relação entre os intelectuais de tipo urbano e o mundo da produção faz com que esses intelectuais sejam precisamente os “funcionários”. O estudo nos propõe que

¹O aparelho de hegemonia não se refere somente à classe dominante que exerce a hegemonia, mas às camadas subalternas que almejam conquistá-la, relacionando-se à luta de classes.

² Todos os homens são filósofos, porque pensar é próprio do homem como tal, a não ser uma personalidade patológica. Assim sendo, o intelectual é apresentado como o “representante da hegemonia do grupo dominante”, que faria a ligação entre a superestrutura e a infra-estrutura.

os intelectuais de tipo urbano são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social, e que a faculdade é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis, para que sejam bastante “estandardizados” e que sejam cada vez mais confundidos com o estado-maior industrial, desta forma dando seu consenso “espontâneo”.

Para Gramsci (2001), uma revolução proletária se faz, por um lado pelo estabelecimento de uma sociedade sem classes e sem Estado, e, por outro lado, pela efetivação de uma “vontade coletiva”, alcançada mediante uma profunda e atuante “reforma intelectual e moral”, somente possível a partir do momento em que a classe proletária se tornar realmente autônoma e hegemônica. Todo o trabalho intelectual está voltado para lançar as bases “teóricas” sobre as quais será construída esta nova ordem intelectual e moral.

Ainda segundo o autor, a hegemonia se apresenta com uma ação que atinge não apenas a econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer, e sobre as orientações ideológicas e culturais. Neste sentido, as relações hegemônicas são pedagógicas e as relações pedagógicas são igualmente hegemônicas. Portanto, a “educação” sai renovada por uma relação que mantém organicamente com a “hegemonia”.

O estudo das obras gramscianas esclarece a necessidade de se entender as estratégias utilizadas pelas elites para o adestramento e adaptações do indivíduo a condições de trabalho específicas, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Segundo Gramsci (2001), dentre as estratégias utilizadas, destaca-se a persuasão por meio de “altos salários” para a construção de representantes e disseminadores da forma social correspondente do modelo empresarial, ao mesmo tempo, Neves (2005), esclarece que essa diretriz política, obriga uma maior parcela dos trabalhadores a custear, com o seu próprio salário, a reprodução da sua força de trabalho e acaba por propiciar o incremento do lucro do produtor capitalista.

Pode-se verificar, no contexto observado por Gramsci (2001), no Caderno 22 (1934) – Americanismo e fordismo -, onde as forças do capitalismo efetivam-se a partir da submissão mais aguda dos aparelhos privados da hegemonia, no caso deste estudo, as IES privadas, aos objetivos da empresa. As ações governamentais implementadas, no Brasil, a partir dos anos 1990, perseguem este fim constituindo-se em instrumento teórico para a viabilização dessa concepção.

Portanto, conforme afirma Gramsci (2001), é fundamental que as massas se apoderem da filosofia da práxis (marxismo)³ como instrumento de compreensão e de transformação da realidade. Desta forma, o consenso que é produzido pelos aparelhos pedagógicos se faz necessário tanto para a manutenção da hegemonia, como para sua substituição.

Para Gramsci (2001), se do lado dominante a educação serve ao poder, produzindo a separação entre teoria e a prática, entre cultura e política, entre saber elitizado e trabalho, do lado proletário esta mesma “educação” conscientiza a classe subalterna, faz ver as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social.

Sendo assim, a estratégia educacional gramsciana é a criação de uma contra-hegemonia através dos agentes (partidos políticos) e instituições educacionais comuns a todas as classes, até mesmo da própria “educação condicionante” usada pela classe estabelecida para se manter no poder, pois a educação pode reproduzir a ideologia dominante, dissimulando as contradições, contribuindo muito para isso.

O Ensino Superior, ao final dos anos de 1950, separa o cientista do professor, submetendo a educação aos interesses comerciais, industriais e estatais. A universidade passa a ser como um incremento da qualificação profissional e, sem a menor dúvida, aspiração dos jovens devido à possibilidade de ascensão social e econômica que ela representa.

O mercado passa a ser um elemento determinante da qualificação do trabalhador, contribuindo sobremaneira, para a criação de um sistema de faculdades e universidades públicas e privadas, com a função de ensinar aos estudantes da classe trabalhadora os aspectos científicos de sua profissão.

Desta forma, Melo (2004), afirma que a partir dos anos 1980 e 1990, as palavras de ordem a circular no meio educacional passaram a ser: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, frutos da ideologia neoliberal. Coube às IES privadas, a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, preparando os

3 Marx escrevia: “Assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, ela é produzida por ele”. Essa idéia de que a “produção” ou “práxis humana” engloba não apenas o trabalho, mas também todas as atividades que se objetivam em relações sociais, instituições, ciência, arte, etc.

trabalhadores para a produção, e cabendo ao mercado de trabalho avaliá-las constantemente.

Com o aumento do desemprego nos anos 1990 no Brasil, e a inserção do país no mercado global, as empresas foram expostas à competição mundial, acentuando a qualificação profissional e o ensino voltado para atender às demandas mais imediatas de mão de obra do mercado, fazendo com que o espaço social da educação superior seja reorganizado para atender, prioritariamente, ao processo de expansão do capital.

O poder público divide ou transfere para o setor privado as responsabilidades na área da educação superior, favorecendo, com isso, segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001), a exploração do setor no contexto do movimento de saturação/expansão, provocado pela própria racionalidade do capital, difundindo no sistema educacional as relações mercantis de concorrência e competitividade.

No período de 1998 a 2009, novas instituições de ensino superior (IES) privadas surgiram, o governo federal aprimorou seu sistema de avaliação e alguns dos participantes do mercado profissionalizaram sua gestão, até mesmo abrindo capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e realizando aquisições e novos investimentos por todo o País.

A LDB/96, em seu art. 7º, repetindo o que foi colocado no art. 209 da Carta Magna, permite que a iniciativa privada atue no ramo da educação, porém exigindo que tenha capacidade de autofinanciamento, portanto, submetido às regras de mercado, o que levou ao aumento do número de IES privadas de 190%, de 1995 a 2008, conforme visto na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2009, do INEP/MEC.

A análise referente à educação leva ao entendimento que, baseado no pensamento de Gramsci (2001), a educação, como instrumento do aparelho privado hegemônico, passa a ser um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, garantindo a reprodução desses valores. Sendo assim, pode-se verificar que a docência está subordinada à esfera da produção. Desta forma, Neves (2004), esclarece que os intelectuais urbanos em sentido estrito são formados, cada vez mais, nas escolas de nível superior, com sua formação direcionada para a produção científica e tecnológica do conhecimento

necessário à reprodução ampliada do capital. Desta forma, estreitam-se as relações entre educação e produção.

Para poder entender o papel do ensino superior nesse contexto, foi realizado um estudo de caso, que se inicia a partir da formulação do problema, procurando responder ao questionamento sobre as políticas educacionais impostas ao ensino superior, neste caso a um estudo da interferência dessas políticas no ensino superior privado e o posicionamento dos atores envolvidos nesse processo.

Foi escolhido para estudo, o curso de Bacharelado em Administração de uma IES privada de Maceió, da qual não será possível indicar o nome, em atendimento à solicitação da mesma, para que não ficasse exposta. A IES em questão tem como missão institucional ser uma instituição que tem como objetivo oferecer educação superior de alta qualidade, por meio de estudo, pesquisa, ensino e difusão das ciências e da Cultura, através do espírito crítico e do pensamento reflexivo.

Hoje, a instituição conta com quatorze cursos funcionando em seu campus Maceió, sua instituição mantenedora tem sede fixada em um estado vizinho e mantém, também, uma universidade considerada uma das maiores e mais conceituadas universidades privadas do Nordeste, tendo como referência uma estrutura com quarenta e oito anos de experiência e mais de vinte e cinco mil alunos matriculados em todos os seus cursos, com oferta de educação a distância, além de diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mestrado e doutorado.

A IES em estudo está com cinco cursos nas áreas das ciências biológicas e da saúde, um curso na área de exatas e seis cursos na área de humanas e sociais, bem como dois cursos de graduação tecnológica, perfazendo um total de aproximadamente quatro mil alunos, possuindo uma estrutura invejável, com equipamentos de primeira linha nas salas (computador, equipamentos de som e data show). Atende comunidades vizinhas através de cursos direcionados, bem como através de clínicas instaladas no campus, nas áreas de fisioterapia e enfermagem, psicologia, além de serviço de fórum, com pretensão de se transformar em Centro Universitário, até o ano de 2013.

O curso de Bacharelado em Administração ministrado pela IES privada em estudo foi autorizado em 2006, através da Portaria do MEC, sendo implantado no mesmo ano. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sua estruturação está

de acordo com “o novo cenário globalizado, sua criação teve como suporte a nova realidade do ensino da administração, suas perspectivas mercadológicas, e estas motivadas também pelo novo perfil de homem-profissional-cidadão que se pretende formar, o que exige um currículo não apenas limitado ao ensino das técnicas de escrituração e de demonstrações contábeis e financeiras, mas direcionado para o desenvolvimento da pesquisa, da consciência crítica, da liderança e da tecnologia, tornando-se um curso cada vez mais voltado para os aspectos de gerenciamento dos negócios, desenvolvendo no discente capacidade da análise necessária para interpretar os fatos econômicos”.

O PPC esclarece, ainda, que “com o advento da globalização econômica, das tendências mercadológicas, a instituição demonstra sua preocupação constante em estar sintonizada com as demandas futuras, e acima de tudo, pronta a respondê-las com profissionalismo e decisões firmes”. Desta forma evidencia o que está sendo proposto pela instituição aos ingressantes, e dá base para o presente estudo.

Foram aplicados questionários, entregues para todos os docentes do curso de Administração, ou seja, para os dezenove docentes do quadro, porém, apenas treze questionários retornaram para análise. Em relação à pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas com o coordenador do curso e o gestor acadêmico da mantenedora.

Para se compreender se os atores do ensino superior privado (professores, coordenador e gestores) têm conhecimento da forma como as políticas educacionais implantadas a partir de 1990 têm interferido no ensino superior, e até que ponto essa interferência atinge as atividades executadas por esses atores, se faz necessário que seja analisado textos de autores envolvidos nesta temática, tais como Gramsci (2001), Nosella (2004), Manacorda (2008), Carlos Nelson Coutinho (1992), Lúcia Neves (2002), Boito Jr. (2000) entre outros, cujas leituras foram feitas para fundamentar a análise dos dados coletados.

Segundo Lakatos e Marconi (1996), a importância da pesquisa a ser realizada é mais que a procura da verdade. Tem a função de encontrar respostas para as questões propostas, não podendo apenas ser entendida como um simples processo investigativo visando obter compreensões aprofundadas acerca dos problemas estudados.

Diante disso, a pesquisa realizada serviu como base para analisar como o docente na Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Maceió entende o fato das políticas educacionais, implantadas pelos últimos governos, interferirem no seu trabalho. Até que ponto esse professor entende ter autonomia na atividade executada? Como esse docente entende seu papel na preparação do indivíduo? Desta forma, devem-se mapear, a princípio, os caminhos necessários para uma tentativa de resposta aos problemas levantados.

Segundo Minayo (2009), a metodologia baseia-se na abordagem utilizada, nas técnicas de operacionalização do conhecimento, na criatividade do pesquisador, para a realização do estudo proposto. Portanto, através das pesquisas quantitativas realizadas com os docentes, apurou-se opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, aplicadas por meio de instrumentos padronizados (questionários), por meio dos quais procurou-se saber exatamente o que deveria ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa.

Desta forma, a utilização desse instrumento permitiu alcançar respostas as hipóteses levantadas para a pesquisa, ou seja, até que ponto os docentes, do ensino superior privado tem conhecimento das leis que norteiam o ensino superior, a partir da década de 1990.

Para a realização dessa pesquisa foram entrevistados os professores, representando o universo de docentes do curso da IES em estudo. Para garantir maior precisão nos resultados projetados para a população representada, as informações foram colhidas por meio de questionário estruturado com perguntas claras e objetivas, garantindo a uniformidade de entendimento dos entrevistados. As entrevistas foram aplicadas individualmente e seguiram as regras de seleção da amostra.

O questionário foi composto de perguntas fechadas e abertas. As questões fechadas, apesar de consideradas pelo autor como limitadas, serviram para dar opções de resposta aos sujeitos da pesquisa, dando várias facetas do mesmo assunto.

Os dados coletados foram relacionados com a problemática levantada, a hipótese e os pressupostos da pesquisa, com o intuito de obter elementos para que o objetivo proposto na pesquisa seja alcançado. Traçou-se o perfil do entrevistado,

colheu-se informações relacionadas a sua atuação profissional, sobre a sua visão de docente a respeito das mudanças mais significativas das políticas educacionais, incluindo a promulgação da LDB/96, e sobre sua percepção no que tange à nova política educacional.

No segundo momento, foram trabalhados através de pesquisas qualitativas, quando o caráter exploratório pretendeu estimular os entrevistados (professores, coordenador e gestor) a pensar e falar livremente sobre o tema, objeto de estudo, fazendo emergir aspectos subjetivos de forma espontânea e, tentando responder a hipótese, se coordenador e gestor do ensino superior privado têm conhecimento das limitações impostas pelas leis que norteiam o ensino superior, a partir da década de 1990. A utilização dessa pesquisa teve sua escolha pautada no fato do número de entrevistados ser pequeno e as informações terem sido coletadas por meio de um roteiro. As opiniões dos participantes foram gravadas e posteriormente analisadas.

O roteiro da pesquisa foi proposto de maneira que possibilitasse o conhecimento do perfil, trajetória profissional até o processo de inserção desse profissional na coordenação e/ou gestão acadêmica. Pretendeu-se também compreender como esse profissional entende as modificações relacionadas a essa política educacional e como vê o papel da faculdade privada frente à competitividade educacional.

O estudo teve como ponto de partida a realização de pesquisa exploratória e descritiva, ou seja, exploratória por ter proporcionado maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito e construindo a hipótese, assumindo, desta forma, a pesquisa bibliográfica, levantando-se autores que poderiam servir de base para o estudo. No caso da pesquisa descritiva, por ser possível descrever as características da pesquisa, estabelecendo as relações entre variáveis, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, na forma de levantamento, visando proporcionar uma resposta as hipóteses levantadas sobre até que ponto os docentes do ensino superior privado têm conhecimento das leis que norteiam o ensino superior, a partir da década de 1990, e se coordenador e gestor do ensino superior privado têm conhecimento das limitações impostas pelas leis que norteiam o ensino superior, a partir da década de 1990. (DEMO (1996) apud SILVA & MENEZES, 2001).

A intenção de realizar a pesquisa de caráter exploratório se deu pela necessidade da busca de uma forma de estimular um pensamento mais livre sobre o tema, cujo objeto é a educação superior privada e o curso Bacharelado de Administração: estudo de uma IES privada de Maceió, traçado através dos atores (gestor, coordenador e docentes). O estudo será realizado através de três capítulos, nos quais serão analisados o Estado ampliado e o intelectual urbano, o ensino superior privado e sua evolução histórica, especificamente no estado de Alagoas, e por último, será realizada a análise das entrevistas desenvolvidas com os professores, gestores e coordenador.

O primeiro capítulo analisa o Estado contemporâneo, no qual se discute as transformações recentes do capitalismo, procurando explorar uma linha de caracterização do capitalismo contemporâneo. Essa análise partiu desde o Estado ampliado em Gramsci, passando pela mundialização da economia, até os dias atuais, à luz de alguns conceitos e eventos fundamentais, dentre os quais o processo de reestruturação produtiva e a dinâmica da globalização financeira.

O segundo capítulo mostrará os elementos utilizados para a análise do ensino superior, através do Censo Escolar da Educação Superior, de 1998 a 2008, que proporcionou reflexões acerca da expansão do ensino superior privado nos últimos anos, e como esse processo de expansão tem afetado as IES particulares. Analisou-se ainda, a evolução histórica do curso de Bacharelado em Administração e as mudanças curriculares ocorridas a partir de 1960 até hoje.

O terceiro capítulo é a análise das entrevistas realizadas, com o objetivo de revelar a visão da gestão do curso de bacharelado em Administração da IES Privada estudada, assim como de seus atores.

Com a estruturação do trabalho, espera-se poder responder às hipóteses levantadas, e desta forma compreender o processo histórico e o papel das IES, através do curso de Administração das IES privadas de Maceió como instrumento privado de hegemonia.

1 O ESTADO CONTEMPORÂNEO: A MUNDIALIZAÇÃO DA ECONOMIA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

O capítulo irá discutir as transformações recentes do capitalismo, procurando explorar uma linha de caracterização do capitalismo contemporâneo, a partir do conceito de Estado ampliado em Gramsci, à luz de alguns conceitos e eventos fundamentais, dentre os quais o processo de reestruturação produtiva e a dinâmica da globalização financeira, bem como o papel da educação nesse processo.

1.1 O Estado Ampliado em Gramsci

Para que se possa analisar o ensino superior em IES Privadas é de suma importância que se compreenda a função do Estado, e é imprescindível entender um pouco de ciência política. Coutinho (2003, p. 69) esclarece que “o conceito mais concreto da teoria política em Gramsci, ou seja, o de “Estado Ampliado” (sociedade política⁴ + sociedade civil⁵, coerção + consenso, ditadura + hegemonia etc.), tem todas as suas determinações – entre outras: como se governa, por que se obedece etc.”, parte da relação de governantes e governados. Daí Gramsci em seus cadernos afirmar que o papel da “práxis humana”⁶ na história faz perceber as “relações de forças” como momento construtivo do ser social, tanto na dimensão da manipulação imediata, ou seja, da recepção passiva da realidade, como na transformação ativa do mundo social, da consciência “ético-política”.

Desta forma, o Estado apenas existe quando e enquanto existir divisão da sociedade em classes, o que apenas acontece quando há relações sociais de produção, marcadas pela apropriação privada individual. Ainda segundo Gramsci (2002), a função do Estado é conservar e reproduzir essa divisão de classes, para

4 A sociedade política (Estado em sentido restrito ou Estado - coerção) a qual é formada pelos mecanismos que garantem o monopólio da força pela classe dominante (burocracia executiva e policial-militar), ou aparelho coercitivo que visa adequar as massas às relações de produção.

⁵ Sociedade civil, formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, composta pelo sistema escolar, igreja, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, organizações culturais (revistas, jornais, meios de comunicação de massa etc.).

⁶ A filosofia da práxis é, para Gramsci, construção de vontades coletivas correspondente às necessidades que emergem das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação, bem como da contradição entre estas forças e o grau de cultura e de civilização expresso pelas relações sociais. Está implícita nela, que aparece como uma concepção filosófica, uma série de ciências da natureza e do homem, desse modo, podem influir sobre a política, isto é, sobre aquelas mudanças que nos fazem entrever um novo modo de viver e níveis superiores de civilização.

que se garanta que o interesse de uma classe em particular se imponha como o interesse geral da sociedade.

O Estado em sentido integral, ou seja, o Estado ampliado é ditadura + hegemonia, isto é, deveria ser entendido como uma relação orgânica específica entre sociedade política e sociedade civil, através da qual se estabelece e organiza a hegemonia de um determinado projeto de sociedade, “hegemonia escudada na coerção”, ambas vêm para conservar ou promover uma determinada base econômica. Coutinho (2007), neste sentido, se posiciona da seguinte forma:

[...] “Sociedade Política + Sociedade Civil, isto é hegemonia escudada na coerção”. Nesse sentido, ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o modo de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos: no âmbito e através da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso; por meio da sociedade política, ao contrário, as classes exercem sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma dominação mediante a coerção. [...] E a novidade introduzida por Gramsci não diz tanto respeito à questão da hegemonia – enquanto figura social – recebe agora uma base material própria, um espaço autônomo e específico de manifestação (COUTINHO, 2007, p. 127-128).

Assim, baseado no que foi esclarecido por Coutinho (2007) e em Gramsci, pode-se entender que não existe hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera específica do ser social.

A superestrutura⁷ em Gramsci (1979) não se esgota na sociedade civil, pois como exposto anteriormente, a superestrutura é igual à sociedade política mais a sociedade civil. É a sociedade política que desenvolve as funções de ditadura, coerção e dominação, por meio dos aparelhos coercitivos e repressivos, enquanto a sociedade civil tem as funções de hegemonia, consenso e direção, mediante os aparelhos privados de hegemonia. Para Gramsci, a sociedade política e sociedade civil formam um "par conceitual" que marca uma "unidade na diversidade", e embora o autor insista na diversidade estrutural e funcional das duas esferas, não nega o seu momento unitário.

⁷ Para Gramsci, a estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. (SOARES, 2000, P. 66)

Segundo Gramsci (2002), no volume três do Caderno do Cárcere, o “conformismo social” é uma tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar no homem coletivo, através da pressão educativa sobre cada um, a tentativa de se obter o consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção? Coutinho (2007) torna claro que por meio da questão do direito, incluindo-se nesse conceito atividades conhecidas como “índiferente jurídico”, que são de domínio da sociedade civil, atuando sem “sanções” e sem “obrigações” taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade etc.

Jesus (1989) alega que se deve entender a dialética como reflexão que visa não apenas conhecer e interpretar o real, mas também transformá-lo, em função da história da luta de classes. Assim, se toda relação pedagógica é uma relação hegemônica, então a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade, presente à totalidade histórica e cooperando no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos ao processo hegemônico, variando conforme a natureza das forças sociais que a exercem.

Segundo Jesus (1989), para muitos autores, Gramsci é considerado o inventor do conceito de “hegemonia”, pelo fato de mostrar como um “bloco histórico” instaura seu poder por meio do consenso, e que este conceito na força de oposição binário coerção/consentimento, juntamente com esta outra oposição estado/sociedade civil, “serão considerados como os elementos centrais do discurso de Gramsci” (Jesus, 1989, p. 30).

Segundo Coutinho (1992), a “sociedade civil” é o portador material da função social da hegemonia, portanto, enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado, os portadores materiais da sociedade civil têm, conforme exposto por Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia, sintetizado da seguinte forma por Coutinho (1994):

[...] são organismos sociais 'privados', o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito [no contexto, portanto, de sua configuração *ampliada*, isto é, sociedade política + sociedade civil, possível nas conformações sociais do tipo "ocidental", mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo 'privado' entre aspas, querendo com isso significar que — apesar desse seu caráter voluntário ou 'contratual' — eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade (COUTINHO, 1994, p. 54-55).

A análise da sociedade civil e regulada⁸ torna-se importante por mostrar que quanto mais forte for o consentimento, menos necessária se torna a coerção, o que logicamente reforça a importância e natureza hegemônica da educação.

Ainda segundo Coutinho (1992), a sociedade civil aparece, em sua relação principal estabelecida entre estrutura⁹ e superestrutura¹⁰, como o lugar onde se exerce a hegemonia e o momento positivo e superior em oposição à sociedade política ou Estado. Esta sociedade civil, embora privilegiada por Gramsci, será dialeticamente superada pelo estágio denominado de sociedade regulada ou integral, cuja preocupação era explicar o funcionamento do sistema capitalista a partir do conceito de hegemonia.

1.1.1 Aparelho Econômico de Produção - Americanismo e Fordismo

Gramsci (2001), no volume quatro do Caderno do Cárcere, afirma que tendo em vista a necessidade da indústria moderna de generalizar o "novo tipo humano", os mecanismos de coerção e consenso buscam sedimentar normas e hábitos no ser humano que se enquadrem às exigências dos processos produtivos e as formas mais complexas de vida social e coletiva, devendo combinar formas de coação, com a autodisciplina, com persuasão e consenso.

Gramsci (2001) aborda aspectos da formação social e estratégias utilizadas pelas elites para o adestramento e adaptações da força de trabalho às condições de

⁸ Segundo Coutinho (2007), a luta pela construção de uma sociedade socialista, torna-se bem mais complexa e difícil do que se imaginava em Marx-Lênin. Não basta ser classe dominante, mas tem que ser também classe hegemônica (dirigente). Desta forma, a arena de luta entre as classes (igualmente ao modelo de Estado) também se amplia. Assim a sociedade só ultrapassará o estágio do modo de produção capitalista, quando o bloco histórico hegemônico passar às mãos da classe trabalhadora. Neste momento a sociedade civil terá atingido uma base material superior a base material (aparelho de repressão) do Estado-coerção, atingindo o que Gramsci chama de "sociedade regulada".

⁹ Estrutura e as relações sociais de produção.

¹⁰ Superestrutura, as idéias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana.

trabalho específicas, de acordo com as necessidades da indústria da época. Dentre as estratégias utilizadas, destaca-se a persuasão de parte da classe operária com “altos salários” para a construção de representantes e disseminadores da forma social correspondente do modelo industrial,

É óbvio pensar que os chamados altos salários são uma forma transitória de retribuição. A adaptação aos novos métodos de produção e de trabalho não pode ocorrer apenas através da coação social[...] a coerção deve ser sabiamente combinada com persuasão e o consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior retribuição, que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço[...] na realidade, a indústria americana que paga altos salários desfruta ainda de um monopólio que resulta do fato de ter a iniciativa dos novos métodos; aos lucros de monopólio correspondem salários de monopólio. (GRAMSCI, 2001, p. 272-273).

Baseado nisso, e ao mesmo tempo, essa diretriz política obriga uma maior parcela dos trabalhadores a custear, com o seu próprio salário, a reprodução da sua força de trabalho e acaba por propiciar o incremento do lucro do produtor capitalista. Gramsci destaca a necessidade de se qualificar o operário para que se mantenha o monopólio da Ford. A manutenção dos funcionários qualificados, mesmo em períodos de baixa produção, proporciona altos investimentos na qualificação/moldagem dos funcionários às condições do trabalho:

A instabilidade do quadro dos trabalhadores qualificados demonstra que as condições normais de concorrência entre operários (diferença de salário) só atuam, no que se refere à indústria Ford, dentro de certos limites: não atua o diferente nível entre as médias salariais e não atua a pressão do exército de reserva dos desempregados.[...] a indústria Ford exige uma especialização, uma qualificação para seus operários que as outras indústrias ainda não exigem[...] (GRAMSCI, 2001, p. 274).

Conforme proposto, a “americanização” trouxe a necessidade de um novo tipo de trabalhador, a necessidade da integração desse trabalhador ao novo modo de produção, um novo processo produtivo que foi realizado através do consenso do mesmo, sendo trabalhada a questão da destruição do sindicalismo operário, levando a entender Gramsci, quando esclarece que a hegemonia tem seu berço na fábrica, segundo o trecho abaixo:

[...] dado que existem essas condições preliminares, já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilidade e força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão de altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção. A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade

mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia. [...] Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo [...] É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários; ainda não se verificou (antes da crise de 1929), salvo talvez de modo esporádico, nenhum florescimento “superestrutural”, ou seja, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia” [...] “O fenômeno das massas”, que tanto impressionou Romier, não é mais do que a forma desse tipo de sociedade “racionalizada”, na qual a “estrutura” domina mais imediatamente a superestrutura e estas são “racionalizadas” (simplificadas e reduzidas em números) (GRAMSCI, 2001, p. 247-248, destaque do autor).

Essa nova forma de produção exigia que o consenso fosse mais além, que ultrapassasse os muros da fábrica, onde a questão sexual, que se refere aos crimes sexuais como bestialismo e pederastia existentes no interior da família no início do século XX, na Europa, também fossem trabalhados, para que não pudessem interferir na questão da produtividade, levando-se a considerar a falta de regulamentação e uma ética sexual que não se adequam aos novos métodos de produção e de trabalho. Ford se interessava pelas relações sexuais de seus empregados, pela organização das suas famílias e também pela forma como estes gastavam seus salários. Gramsci (2001) mostra que o novo sistema de produção deve ter o trabalhador sob seu controle, sendo controlado até fora do âmbito da fábrica, como pode ser entendido, no trecho a seguir:

[...] a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado (GRAMSCI, 2001, p. 252).

Assim, pode-se notar que a implantação do “americanismo” na Itália é a premissa para introdução dos mais avançados sistemas americanos do modo de produzir e de trabalhar. O desenvolvimento dos novos processos de produção, implantado pelo “americanismo” tende a ter o total controle do trabalhador, não respeitando sua cultura, modificando suas ações e palavras como a um fantoche, modificando o homem e seu exterior. Ainda segundo Gramsci (2001), a história do industrialismo foi sempre uma luta contínua contra a “animalidade” do homem, provocando as mudanças do modo de ser e viver, através da coerção brutal, do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade, selecionando ou educando e adequando o homem ao novo tipo de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, como pode ser visto na citação de Gramsci (2001):

[...] Ao contrário, quando se fala do americanismo, considera-se que ele é “mecanicista”, grosseiro, brutal, isto é, “pura ação”, contrapondo-se a ele a tradição, etc.[...] Esta contradição pode explicar muitas coisas: por exemplo, a diferença entre a ação real, que modifica essencialmente tanto o homem como a realidade exterior (isto é, a cultura real), que é o americanismo, e o ridículo espírito de gladiador que se autoproclama ação e que só modifica as palavras e não as coisas, o gesto exterior e não o interior do homem”. A primeira está criando um futuro que é intrínseco à sua atividade objetiva e sobre o qual se prefere não falar. O segundo cria apenas fantoches aperfeiçoados, recortados segundo um figurino retoricamente prefixado, e que se reduzirão a pó quando forem cortados os fios externos que lhe dão a aparência de movimento e de vida (GRAMSCI, 2001, p. 254).

Baseado no que foi esclarecido por Gramsci (2001), para que se possam efetuar essas mudanças exige-se que o ambiente para elas seja propício, contando com uma determinada estrutura social, que pode ser existente ou que se tenha decidida vontade de criá-la, para tanto se devendo contar com um determinado tipo de Estado. Gramsci (2001) deixa claro que o Estado é o Estado liberal, não o sentido do livre cambismo ou da efetiva liberdade política, mas sim, “no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio” (GRAMSCI, 2001).

A esse Estado visto por Gramsci (2001) para apoio da nova forma de produção, cabe estar à disposição dessas novas formas produtivas e das atividades privadas, onde possa ser a base para os capitalistas, sendo sua função primordial intervir para controlar os investimentos feitos por seu intermédio. Como nota-se no trecho a seguir:

O Estado é assim investido de uma função de primeiro plano no sistema capitalista, como empresa (holding estatal) que concentra a poupança a ser posta à disposição da indústria e da atividade privada, como investidor a médio e longo prazo [...] O Estado é assim necessariamente levado a intervir para controlar se os investimentos realizados por seu intermédio estão sendo bem administrados e, desse modo, compreende-se pelo menos um aspecto das discussões teóricas sobre o regime corporativo. [...] “Se o Estado se propusesse impor uma direção econômica por meio da qual a produção da poupança, de “função” de uma classe parasitária, passasse a ser função do próprio organismo produtivo, estes desenvolvimentos hipotéticos seriam progressistas, poderiam fazer parte de um vasto projeto de racionalização integral: para isso seria necessário promover uma reforma agrária [...] e uma reforma industrial [...] teoricamente, o Estado parece ter sua base político-social na “gente miúda” e nos intelectuais; mas na realidade sua estrutura permanece plutocrática e torna-se impossível romper as ligações com o grande capital financeiro: de resto, é o próprio Estado que se torna o maior organismo plutocrático, a holding das grandes massas de produção dos pequenos capitalistas [...] um Estado que se baseia politicamente, ao mesmo tempo, na plutocracia e na gente miúda não é, de resto, algo inteiramente contraditório, como o demonstra um país exemplar, a França, onde precisamente não se compreenderia o domínio do

capital financeiro sem a base política de uma democracia de pequeno-burgueses e de camponeses que vivem de renda. (GRAMSCI, 2001, p. 277-278).

Após a análise do Caderno do Cárcere, volume quatro, pode-se perceber como a questão verificada no contexto observado por Gramsci (2001) - Americanismo e Fordismo -, continua atual, onde as forças do capitalismo efetivam-se a partir da submissão mais aguda da sociedade aos objetivos da empresa, num processo de consenso, onde tende a ter o total controle do trabalhador, não respeitando sua cultura, modificando, desta forma, suas ações e palavras, modificando o homem e seu exterior. Ainda hoje esse processo produtivo do capitalismo mostra que deve ter o trabalhador sob seu controle, sendo controlado até fora do âmbito da produção, utilizando todos os instrumentos hegemônicos, para seu controle.

1.1.2 Escola como Aparelho Privado de Hegemonia e a Formação de um Intelectual Urbano

Manter ou modificar a superestrutura implicará o exercício da hegemonia, onde a função educativa se torna importante e imprescindível. Falar em “hegemonia” implica simultaneamente falar das questões da educação e cultura e da “sociedade civil”, em sua relação principal com a sociedade política ou o Estado.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação cultural direta entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidos pela classe dominante. Não existe em Gramsci, uma relação hegemônica caracterizada ora por ser dominação, ora por ser direção ou consenso, mas sim, por estes dois elementos, como polos da relação, coexistindo dialeticamente.

Segundo Jesus (1989), para entender porque as relações de hegemonia são pedagógicas, basta entender que essas relações dependem necessariamente da educação ou para se manter, ou para se modificarem. Portanto, os intelectuais e o partido serão destacados como elementos que, a partir de suas funções e natureza, poderão comprovar a natureza pedagógica das relações hegemônicas, por estarem

relacionados com o “consenso” que, por sua vez, se orienta organicamente para a “dominação”.

Ainda segundo Jesus (1989), para Gramsci, uma revolução proletária se faz, por um lado pelo estabelecimento de uma sociedade sem classes e sem Estado, e, por outro lado, pela efetivação de uma “vontade coletiva”, alcançada mediante uma profunda e atuante “reforma intelectual e moral”, somente possível a partir do momento em que a classe proletária se tornar realmente autônoma e hegemônica. Todo o trabalho intelectual está voltado para lançar as bases “teóricas” sobre as quais será construída esta nova ordem intelectual e moral. Gramsci ainda trabalhou por uma “nova sociedade” para cuja construção propôs um original projeto, onde atuavam conjuntamente elementos culturais, intelectuais e morais – núcleo de sua “relação pedagógica” – e elementos de organização, comando e ação, próprios das forças políticas, cujo interagir constitui o núcleo de sua relação hegemônica.

No Caderno do Cárcere, volume três, Gramsci (2002) coloca a questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”, cuja tarefa educativa e formativa do Estado é com a finalidade de criar nas mais amplas massas populares as necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Segundo Sampaio (2007, p. 74) “A coerção não é aspecto suficiente para a garantia de uma determinada ordem política: os governantes necessitam do consentimento (ativo ou passivo) de seus governados”. Desta forma, fica clara a função da escola, como aparelho privado de hegemonia, moldando os indivíduos para exercerem seu papel no aparelho econômico de produção.

No que tange à formação de uma vontade coletiva nacional popular, tarefa genuína do moderno príncipe, Gramsci (2002) indica a necessidade de um trabalho de elaboração de uma nova cultura, superior e universal. Desta forma as IES poderiam vir a desempenhar um papel importante, na medida em que sua ação contribuísse para a difusão de uma nova concepção de mundo.

Na visão de Gramsci considera-se absolutamente fundamental que as massas se apoderem da filosofia da práxis (marxismo), como instrumento de compreensão e de transformação da realidade. Nesta perspectiva, a ação educativa escolar voltada à formação de uma hegemonia de novo tipo seria planejada e

executada a partir dos objetivos traçados pelo partido revolucionário, ou seja, como parte integrante daquilo que Gramsci chamou de reforma intelectual e moral.

Desta forma, o consenso que é produzido pelos aparelhos pedagógicos se faz necessário tanto para a manutenção da “hegemonia”, como para sua substituição. Se do lado dominante a “educação” serve ao poder, produzindo a separação entre teoria e a prática, entre cultura e política, do lado proletário esta mesma “educação” pode conscientizar a classe subalterna, faz ver as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social.

Sendo assim, o que Gramsci quer acentuar é que não existe uma “educação” neutra, mas sim, um modo como o processo educativo é utilizado pelas classes fundamentais, isto é, a dos dominantes e a dos dominados.

Segundo Coutinho (1992), entender as possibilidades da escola na perspectiva da classe trabalhadora, portanto, exige compreender que sua atuação se vincula organicamente à atuação formativa dos diversos instrumentos de luta da classe trabalhadora (partidos, sindicatos, associações, conselhos de fábrica, movimentos camponeses).

Coutinho (1992) esclarece que a organização escolar formal, na qualidade de aparelho privado de hegemonia e por meio de seus intelectuais orgânicos, pode vir a assumir um papel tático para a conquista do poder pelas classes subalternas. Com efeito, a escola só pode exercer suas funções genuinamente formadoras (a transmissão adequada do saber historicamente acumulado pelos homens como parte integrante de sua formação omnilateral), numa sociedade que possa ir para além da lógica do capital. Enquanto vivermos numa forma societária radicalmente dividida entre aqueles que pensam e os que executam, alicerçada sob a lógica da exploração do homem pelo homem, isto é, numa sociedade que se ergue a partir da valorização das necessidades de expansão indefinida do capital e não das necessidades humanas, a escola está destinada a servir à reprodução das relações sociais capitalistas.

A análise referente à educação nos leva ao entendimento que, baseado no pensamento de Gramsci, a educação possui uma dupla determinação: uma é negativa, uma vez que não existem condições objetivas para a efetivação de uma

educação voltada ao desenvolvimento integral da personalidade humana (omnilateralidade), numa sociedade que se ergue a partir da valorização das necessidades de expansão indefinida do capital e não das necessidades humanas. Já a determinação positiva da educação ocorre na medida em que o movimento contraditório da luta de classes entre capital e trabalho abre a possibilidade de desenvolvimento de ações formativas que, geradas e desenvolvidas no seio do movimento revolucionário, contribuem para a formação de um trabalhador de novo tipo, isto é, preparado para dar prosseguimento ao trabalho de construção do Estado socialista.

Portanto, Neves (2006) esclarece que a escola, um dos aparelhos privados de hegemonia, responsável pela organização da cultura urbano-industrial, tem como tarefa primordial a formação desses intelectuais em sentido amplo e em sentido estrito.

A escola sob o domínio capitalista forma esses intelectuais de novo tipo em diversos níveis, conforme os ideais, ideias e práticas de exploração e de dominação de classe, embora possa, contraditoriamente, dependendo do nível da correlação das forças sociais em cada formação social concreta, preparar intelectuais para a transformação dessas relações sociais. Desta forma, a escola busca dar, em graus diferenciados, maior organicidade às ideias, ideais e práticas individuais e coletivas contemporâneas, ao tempo e espaço vividos pelo homem na cultura urbano-industrial.

Segundo Neves (2004), com o desenvolvimento das sociedades urbano-industriais, o Estado capitalista, enquanto educador, assume a tarefa de elaborar este novo tipo de intelectual, no sentido amplo e no sentido estrito, na dupla e concomitante dimensão técnica e ético-política. A partir desta importante característica da atividade intelectual, Gramsci pode rejeitar as teses que afirmam a autonomia do intelectual, em face das relações de poder nas sociedades contemporâneas.

Ainda segundo Neves (2004), essas modificações foram implementadas pelos governos dirigidos diretamente pela burguesia, devido à oposição dos trabalhadores (reforma da previdência, trabalhista e sindical) e no plano político, no aprofundamento do modelo de radicalização democrática iniciado nos dois governos FHC, com maior ênfase no seu segundo governo. O governo Lula se propõe a

consolidar a formação do novo homem coletivo indispensável à consolidação desse projeto societário. O Estado intensifica, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado nos governos anteriores.

O governo Lula se propõe, portanto, a realizar um pacto nacional. Em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje. Neste projeto de adaptação ou reeducação técnica e ético-política da população brasileira ao projeto de sociabilidade, cujo horizonte se restringe à “humanização” do capitalismo, de acordo com os preceitos políticos da chamada Terceira Via (ou Nova Esquerda, nova Socialdemocracia). Neste projeto de neoliberalismo requentado e requintado (Lima, 2003), a educação escolar tem papel de relevo.

Desta forma, as políticas sociais em geral, no caso em estudo as políticas educacionais, não se constituem em serviços exclusivos do Estado, ou seja, podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais.

Neves (2004) deixa claro que o Estado passa a se responsabilizar diretamente pela formação técnica e ético-política das massas trabalhadoras (educação básica) e divide com a iniciativa privada a formação técnica e ético-política do trabalho qualificado (educação superior).

As reformas da educação escolar implementadas pelos governos FHC, bem como as políticas educacionais que começam a ser apresentadas à sociedade pelo governo Lula (certificação e formação continuada de professores da educação básica e reforma universitária) fazem parte de uma estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional. De um modo mais específico, as reformas educacionais que começam a ser implementadas a partir dos anos de 1990 têm por finalidade formar certo intelectual urbano de novo tipo, já que a escola no mundo contemporâneo, segundo Antonio Gramsci, tem como função social primordial formar intelectuais de diferentes níveis.

Segundo Neves (2004), a função organizadora do intelectual apresentava-se nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente durante todo o período

fordista do desenvolvimento capitalista, sob a hegemonia burguesa. A escola nas sociedades capitalistas contemporâneas teve como principal função social a formação de um intelectual de tipo urbano em sentido amplo e em sentido restrito, conforme apresenta Gramsci (2000) a seguir:

[...] os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada a dos oficiais subalternos no exército: não possuem *nenhuma iniciativa autônoma* na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata de plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral os intelectuais urbanos são bastante standardizados; os altos intelectuais confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito. (Gramsci, 2000, v.2, p. 22. Grifo nosso).

Com base no que foi colocado por Gramsci, vê-se que esses intelectuais possuem apenas função executora, não cabendo a esses intelectuais urbanos exercer função política sobre as massas instrumentais. Os intelectuais urbanos, apenas educam e são educados para a submissão.

Desta forma, os intelectuais urbanos em sentido estrito são cada vez mais formados nas escolas de nível superior, com sua formação direcionada para a produção científica e tecnológica do conhecimento necessário à reprodução ampliada do capital.

Assim, verifica-se que se estreitam as relações entre educação e produção. O especialista prepara-se para ocupar os postos de mando na produção, na aparelhagem estatal cada vez mais complexa e na sociedade civil que amplia e diversifica consideravelmente sua organização. Enfim, cada vez mais, os intelectuais transformam-se, majoritariamente, em “prepostos” da burguesia para o exercício de funções subalternas de hegemonia social e governo político. (Gramsci, 2000, v. 2, p. 21).

Segundo Neves (2006), na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil, a formação escolar do intelectual urbano, seguindo as determinações gerais da formação escolar desse tipo de intelectual, variou segundo o grau de urbanização e de industrialização atingido por cada formação social concreta e segundo o volume e a composição de sua população, atingindo assim, a estrutura e a dinâmica das relações de poder, em especial, a complexificação dos aparelhos estatais e o nível de organização das massas trabalhadoras na sociedade civil.

A formação do intelectual brasileiro foi se resolvendo lentamente, na medida em que o Brasil foi modernizando seu aparato produtivo, nas décadas de 70 e 80 do século XX, e com base no que foi proposto por Neves (2004), simultaneamente, completa seu processo de ocidentalização e a burguesia passa a assumir definitivamente seu papel de classe dirigente.

Neves (2004) esclarece que a constituição de 1988 propõe mudanças pelas quais se discute o desmonte do Estado de bem-estar. Cabe agora se preparar para novas determinações econômicas e ético-políticas do capitalismo mundial em sua mais recente fase de desenvolvimento, base para a formação do intelectual urbano-industrial.

As profundas mudanças qualitativas no processo de trabalho e de produção capitalistas a partir da difusão do paradigma da acumulação flexível, e a mudança na correlação de forças internacionais, com a falência do socialismo real e a hegemonia da ideologia burguesa do fim da história, do fim da luta de classes, da única solução “possível”, tornam necessárias alterações na formação do intelectual urbano em nível mundial (NEVES, 2004), como pode ser visto a seguir:

Este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento da **capacitação técnica** necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma **nova capacitação dirigente**, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta (NEVES, 2004, p. 8, grifo do autor).

Sendo assim, tanto em sentido amplo como em sentido estrito, a formação desse novo intelectual, no Brasil, requer o aumento do patamar de escolarização do conjunto da população, bem como um estreitamento da relação entre educação e trabalho alienado - maneira como a burguesia concebe a necessária relação entre trabalho e educação escolar nas sociedades capitalistas contemporâneas, efetivando-se desta forma, a partir de então, a submissão mais aguda da escola aos objetivos da empresa.

Neves (2004) esclarece que as ações governamentais a partir dos anos de 1990 perseguem a submissão da escola aos objetivos da empresa, e a teoria das competências vem se constituindo em instrumento teórico que se caracteriza pela supervalorização do saber, da experiência vivida e pelo subdimensionamento do

conhecimento teórica e historicamente produzido, reforçando, deste modo, o irracionalismo.

Esta teoria se configura como meio empregado pela classe dominante e dirigente no Brasil de hoje, para que a classe trabalhadora pense minimamente e os que exercem funções intelectuais se tornem, em sua grande maioria, especialistas com reduzida capacidade de elaboração da crítica às relações sociais vigentes.

As reformas educacionais no ensino superior, no governo Lula, têm papel fundamental, no estreitamento da relação entre educação e trabalho alienado. A formação ético-política desse novo intelectual urbano vem se efetivando majoritariamente através de outros aparelhos privados de hegemonia burguesa e de seus aliados, em especial da mídia e de um contingente expressivo de organizações não governamentais. Ela vem se dando também no âmbito do aparelho escolar.

Neves (2006) esclarece que os intelectuais orgânicos da burguesia, a partir dos anos de 1990, vêm sendo formados nessa dupla perspectiva, e vêm garantindo no mundo da produção, na aparelhagem estatal, e nos mais variados aparelhos privados de hegemonia burguesa, a consolidação do modo de ser, pensar e agir dessa classe social, nos anos iniciais deste século.

As políticas governamentais nos anos de neoliberalismo vêm buscando também sedimentar, entre as várias frações da classe trabalhadora, a ideologia da educação como panaceia e a ideologia da empregabilidade. A primeira, levando-as a acreditar que, quanto mais treinada e educada a força de trabalho, melhor o desempenho da economia, mais qualificados os empregados, mais justa a distribuição de renda (BELLUZO, 2001). A segunda, difundindo a ideia de que quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida em grande parte por essas ideologias, a classe trabalhadora passa a investir na melhoria de seus padrões de escolarização, sem ao menos refletir sobre a natureza da educação escolar ministrada (NEVES, 2006, p. 95).

Segundo Neves (2006), esses intelectuais orgânicos precisam de elementos teóricos e ideológicos para convencer a maioria dos brasileiros a aceitar como naturais as perdas crescentes da nossa soberania nacional e popular, o processo intermitente de estagnação econômica, o crescimento do desemprego, a precarização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, a exacerbação do individualismo e da competição enquanto estratégias de sobrevivência social.

Cabe a esse intelectual urbano, do ponto de vista econômico, a formação de um homem empreendedor, que atribui a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos trabalhistas e sociais; do ponto de vista ético-político, um homem colaborador, que atribua a si, individualmente ou a grupos, a resolução dos graves problemas do aprofundamento da desigualdade social em nosso país, apresentando-se voluntariamente para, em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa, pela implementação de ações sociais de alívio à pobreza (NEVES, 2006).

A tarefa-chave da nova burguesia de serviços educacionais na sua condição de fração de classe dirigente vem realizando no espaço da educação escolar superior sua “missão” obter o consentimento ativo dos novos intelectuais em formação para as ideias, ideais e práticas de interesse da burguesia brasileira. Para esse projeto, a educação superior, considerada como um bem público deve ser ministrado diretamente pelo aparato estatal e por seus “parceiros”, sob sua supervisão. O papel do SINAES, nesse contexto, é de formar esse tipo de intelectual orgânico de tipo urbano.

1.2 A Mundialização da Economia

Com base nos estudos do Estado, Behring (2008) analisa as transformações no período de 1990 a 2000, o que permite caracterizar as razões socioeconômicas e políticas que estão na base dos processos de “reforma” do Estado dos anos de 1990, orientados para o mercado. Desta forma, ao analisarmos os acontecimentos históricos, por volta do final dos anos 60, do século XX, o *boom* econômico “virtuoso” dos *anos dourados*¹¹ começou a se deteriorar. O padrão de acumulação assentado em normas regulatórias, no planejamento econômico e na harmonização entre as classes apresentava sinais de esgotamento.

Segundo Balanco (2004), Gramsci, no seu ensaio *Americanismo e Fordismo*, foi um dos primeiros a perceber a relevância da gestão taylorista-fordista para o

¹¹ O período de 1949-1973, conhecido como os anos dourados do capitalismo representados pelo padrão de acumulação keynesiano-fordista e pela forma de controle social consolidada pelo *Welfare State*.

processo de harmonização social nos EUA. Para ele, o ganho com essa nova gestão da produção pode ser colocado da seguinte forma:

[...] racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) para, finalmente, basear toda a vida do país na produção. A hegemonia [do capital] vem da fábrica e, para ser exercida, só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia (GRAMSCI, 2001, p. 381-382).

Assim, como na crise agrária de 1873¹² e na crise de 1929¹³, fortes restrições se impuseram à continuidade do processo de acumulação da *ordem capitalista regulada e harmonicista dos anos dourados do capitalismo*, conforme esclarece Claudin (1977):

As contradições do padrão dos *anos dourados* vão sendo reforçadas à medida que (i) se elevava a contradição entre as classes, através da rearticulação dos movimentos operários diante da redução do “exército industrial de reserva”; (ii) se acirrava a concorrência inter e intra-setorial dos capitais, principalmente nos países centrais (EUA, Alemanha e Japão) pela busca de apropriação dos segmentos mais lucrativos, o que acabou gerando um excesso de produção e de capacidade; (iii) ocorreram aumentos nos preços das matérias-primas, associados à redução dos investimentos da indústria petrolífera e à maior pressão da OPEP por reajustes de preços que estavam defasados em valores reais, provocando a elevação dos custos de produção (CLAUDIN, 1977 *apud* BALANCO, 2004, p.2).

Esses foram os três fatores determinantes da queda observada nas taxas de lucro, a partir da década de 1970, na origem da qual está o aumento da contradição de classes no âmbito da produção, principalmente, entre o final da década de 1950 e início da década de 1980. Segundo Antunes (1999), naquele período, os movimentos operários (classe trabalhadora) rearticularam-se em decorrência da redução do “exército industrial de reserva” provocada pelo crescimento econômico dos *anos dourados*. Ainda segundo Balanco (2004), os movimentos trabalhistas

¹² Segundo OLIVEIRA (2004), a crise, na verdade, teve um caráter estrutural, pois se vinculava à própria dinâmica do capitalismo, o qual, naquele período, atravessava um esgotamento do padrão de acumulação “concorrencial”, sendo um perigo para o sistema capitalista, naquele momento, uma vez que a classe trabalhadora ganhava força e poderia subverter as relações de dominação

¹³ O maior período de crise econômica mundial que ocorreu entre os anos de 1929 e 1933. Atingiu, em primeiro lugar, a economia norte-americana, espalhando-se em seguida para a Europa e os países da África, Ásia e América Latina. A crise teve início no sistema financeiro, fazendo com que a desconfiança com os acontecimentos da Bolsa se espalhasse para outros ramos da atividade econômica, atingindo a produção, ocorrendo falências que se sucederam e milhões de trabalhadores perderam os empregos.

realizaram uma ofensiva ao capital, destacando-se a construção de movimentos/greves de base operária autônoma e, por conseguinte, independentes, em certa medida, das instituições sindicais que ainda “representavam” os trabalhadores na arquitetura do compromisso keynesiano/fordista (consenso estabelecido entre a burocracia sindical e os patrões).

A economia norte-americana, ao final dos anos 1960, enfrentava déficits astronômicos e persistentes no balanço de pagamentos, em virtude dos investimentos externos crescentes, associados ao Plano Marshall. Segundo Melo (2004), os EUA encontravam-se envolvidos com os gastos militares no exterior com a Guerra do Vietnã, investindo na área de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia militar, o que contribuiu em grande parte, para diminuir as reservas de ouro do Forte Knox. Esses elementos, e mais a vigente elevação da quantidade de petrodólares no mercado financeiro europeu, produziram um forte aumento na liquidez do dólar nos mercados internacionais, provocando a “crise do dólar” na década de 1970. Ainda baseado em Melo (2004), na verdade, desde o início dos anos 1960, o padrão cambial do dólar-ouro, firmado em *Bretton Woods*, começava dar sinais de precariedade. A paridade estabelecida entre o ouro e dólar estabelecida em *Bretton Woods* estava sob suspeita.

Segundo Balanco (2004), o processo de acumulação flexível que se inicia a partir dos anos de 1980, do modelo japonês, toyotismo, estruturado a partir de formas novas da gestão do trabalho, em associação com a introdução ampliada de novos padrões de automação informatizada (base microeletrônica) e da teleinformática, possibilitou o surgimento de novas formas de organização industrial, combinando a desconcentração espacial da produção tanto nacional como internacionalmente. Também faz parte dessa combinação a estrutura mais *horizontalizada* da grande firma e a integração entre a grande empresa e as diversas unidades menores subcontratadas em redes hierarquizadas, processo este denominado de terceirização. Na verdade, estas mudanças de gestão da produção permitiram aumentar a extração de mais-valia, tanto relativa quanto absoluta. Essas mudanças impostas acabam por quebrar, mais ainda, com o saber/poder do trabalhador na operação de máquinas, tendo sua substituição por controles numéricos computadorizados. O controle da qualidade e estoque passa a ser feito

através do *just in¹⁴ time* e *kaban¹⁵*. Desta forma, como o toyotismo é baseado em muita tecnologia e pouca mão-de-obra, o efeito sobre a força de trabalho é devastadora, podendo se observar no aprofundamento do desemprego estrutural, ou seja, da rápida destruição e reconstrução de habilidades, da perda salarial e do retrocesso da luta sindical (BEHRING, 2008). Outra questão importante, colocada pelo autor, é a da reestruturação produtiva:

[...] a questão da reestruturação produtiva, que vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte dos gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito” individuais, elementos que também desconstroem as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. Assinala-se, então, que o caráter da organização do trabalho na revolução tecnológica em curso é desagregador da solidariedade de classe e regressivo. (BEHRING, 2008, p. 37)

Desta forma, verifica-se que há um grande aumento do desemprego e da utilização da mais valia absoluta do setor terceirizado, semiartesanal e familiar, o que, segundo Lipietz (1997), passa a ser conhecido como uma “taylorização sanguinária”, o que ocasiona uma combinação dos chamados “tigres asiáticos”, a extensão da jornada de trabalho, uma reserva inesgotável de força de trabalho, em sua maioria feminina e disponível para as indústrias têxtil e eletrônica. Segundo Behring (2008), a reconstrução do exército de reserva de trabalhadores, associada à pujança da ideologia neoliberal - centrada no individualismo e na liberdade burguesa – desarticulou as formas clássicas de solidariedade.

Outra questão interessante apresentada por Behring (2008) consiste no aspecto importante e fundamental da relação dos trabalhadores em torno dos salários, ou seja, a ligação maniqueísta entre aumento de salário, alta de preços e inflação, na qual se pauta a chantagem permanente na negociação, quando se afirma que o aumento de salário promoveria a volta dos índices altos de inflação, bem como estimularia o desemprego. Tal questão fundamenta as negociações salariais no setor público orientando o setor privado.

¹⁴ É um conceito cujo objetivo é aumentar a competitividade das empresas, criando ou modificando processos a ponto de serem capazes de entregar o que o cliente necessita, na quantidade, onde e como ele necessita. E fazer tudo isso com menos estoques, e conseqüentemente menos custos.

¹⁵ A palavra Kanban vem do Japonês e quer dizer registro ou cartão visual. Embora esteja sendo difundido nos escritórios também, os controles visuais através de cartões ou registros são mais aplicados no chão de fábrica, para gestão e controle da produção e de materiais.

Diante do que foi colocado acima e ainda baseando-se em Behring (2008), se esclarece que a insegurança no mercado de trabalho, com a não prioridade ao pleno emprego como objetivo de governo e a insegurança no emprego, que é a redução da estabilidade e o aumento da subcontratação. Ainda pode-se dizer que há a insegurança na renda, por meio da flexibilização dos salários; diluição da relação entre salários e produtividade e a insegurança na contratação do trabalho, pela expansão do dualismo no mercado de trabalho e pelo risco do aumento do contrato coletivo de trabalho; e a insegurança na realização do trabalho, com a redução dos níveis de sindicalização. Esse processo leva ao resgate da rentabilidade do capital em detrimento das conquistas dos trabalhadores.

Vale ressaltar, segundo Melo (2004), que o processo atual de fragmentação da produção não significou perda de poder para os Estados centrais: EUA, Alemanha e Japão, já que o controle do processo produtivo continuou ali instalado. À medida que avançava o processo de reestruturação produtiva o capital ficava, cada vez mais, à vontade para se impor diante do trabalho. Esse maior poder do capital não pode ser associado apenas ao plano da produção, mas também ao campo da institucionalidade, uma vez que a assunção da regulação neoliberal teve um papel preponderante na viabilização da reorganização da produção, ao combater os sindicatos e ao implantar o processo de abertura dos fluxos financeiros e comerciais. Para a região da América Latina e Caribe, o processo de industrialização pós-guerra, caracterizado pela presença de empresas transnacionais, como colocado por Melo (2004):

Na América Latina e Caribe, a dimensão e o ritmo de industrialização no pós-guerra esteve fortemente caracterizado pela presença das empresas transnacionais, multinacionais, envolvidas num sistema de substituição de importações, associado à exportação de produtos não manufaturados, de matéria-prima, processo que, apesar do sobreendividamento crescente destes países, continuou gerando desníveis nas suas balanças de pagamentos. Um desnível crônico, estrutural (MELO, 2004, p. 68).

De fato, a abertura dos fluxos financeiros e comerciais significou um elemento de fundamental importância à promoção da integração entre as bases empresariais nos diversos países - quer seja através dos Investimentos Externos Diretos (IED) (CHESNAIS, 1996), quer seja por meio das maiores facilidades às importações e às exportações intrafirmas - e, por outro lado, abriu o caminho às alternativas de lucros, centradas em fundamentos financeiros.

Behring (2008), sobre as mudanças no mercado mundial, esclarece sobre a afirmação do processo de contrarreforma do Estado:

[...] o mercado mundial é um espaço de rivalidade, onde as corporações mantêm uma ambígua relação de dependência e concorrência entre si. A mundialização caracteriza-se por uma enorme concentração da oferta nos setores de alta tecnologia e de produção em escala, a exemplo de: automóveis, peças de vidros para automóveis, pneus [...]. o processo de formação de oligopólios aprofundou-se com a abertura dos antigos monopólios nacionais – uma forte requisição do que estou caracterizando como contrarreforma do Estado. (BEHRING 2008, p. 43)

Apesar das transformações do padrão de acumulação verificadas nas últimas três décadas não se pode afirmar que o capital e os mercados financeiros se tornaram independentes do poder político. Segundo Chesnais (1996), “a globalização entendida como a mundialização do capital não apaga a existência de Estados nacionais, nem as relações de dominação e de dependência entre eles. Ao contrário, acentua os fatores de hierarquização entre países [...]” (CHESNAIS, 1996, p. 22).

Segundo Melo (2004), de fato, a desmontagem do consenso keynesiano não extinguiu as agências criadas no acordo de Bretton Woods, como pode ser visto a seguir. A iminência da desmontagem do consenso keynesiano, no entanto, não significou a extinção das agências criadas pelo acordo de Bretton Woods. Tanto o FMI, quanto o Banco Mundial, bem como o GATT, foi se modificando, alterando seus objetivos estratégicos e formas de ação, para continuar financiando a reprodução ampliada do capital e do trabalho (MELO, 2004, p. 71).

Finalmente, seria conveniente mencionar o novo papel das instituições “supranacionais” nessa estrutura. Após a crise da macroestrutura definida pelos acordos de Breton Woods, estes organismos, entre os quais se destacam o FMI, o Banco Mundial e a OMC (ex-GATT), são chamados para concretizar novas formas de integração dos espaços nacionais à dinâmica do capital. Isto acaba facilitando o processo acelerado de centralização do poder político-econômico, cujo rebatimento mais importante é a ampliação do poder econômico e político em espaço restrito, quais sejam os Estados Unidos e as potências europeias. Estas agências, na verdade, colaboram para a cristalização de uma nova configuração interestatal, com a elevação da hierarquização entre países que apresentam o poder estatal

americano desfrutando de uma forte ascendência sobre os demais estados nacionais.

Carnoy (2002) indica a existência de uma relação direta entre a mundialização e as reformas na educação, quando o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado. Desta forma, a comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões, o que faz da utilização da informática para a educação a distância uma forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas. Portanto a internet é um dos meios de globalizar as informações e a educação.

A relação da mundialização com as reformas na educação tem como finalidade contribuir para a construção da “sociedade do saber”, que é baseada na informação, em recursos “imateriais” como os saberes, a informação, a comunicação e a lógica. Essa nova sociedade é indispensável para a fase da economia que tem a informação como seu principal recurso. Essa sociedade, que substituiria a sociedade industrial, visa à rentabilidade, ao lucro, à competitividade, atendendo assim aos anseios da economia da globalização.

Os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram, de forma velada, o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Estes organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar.

Segundo Torres (2000), na ótica do BM, a reforma educativa, entendida como reforma do sistema escolar, é não só inevitável como também urgente. Retardar essas reformas traria sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países. Essa influência sobre as decisões dos países em desenvolvimento afetam o setor em seu conjunto e não unicamente uma parte, como por exemplo, a transferência dos recursos do nível superior para o nível básico, como foi proposto pelo BM ao Brasil.

Os indicadores propostos por esses organismos objetivam homogeneizar o nível de educação dos países em desenvolvimento, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem diretamente do processo de globalização. Da mesma forma, o Banco Mundial tem elaborado diferentes documentos, entre os quais se destacam prioridades e estratégias para a educação. No primeiro desses documentos o BM (1995) propõe as reformas que devem ser feitas pelos países em desenvolvimento, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza; para tanto, as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas. Nesse sentido, Torres (200) afirma:

O BM vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza. (TORRES, 2000, p. 131)

Maués (2003), ao analisar o fórum que teve como tema “Os grandes desafios: a segurança, a equidade, a educação e o crescimento”, promovido pela OCDE em 2002, salientou o fato de que a educação pode contribuir para a edificação de sociedades tolerantes, democráticas e prósperas; e esclareceu que a partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, e ainda que, seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e erradicação da pobreza, devendo, portanto, alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. Ainda com base em Maués (2003), os organismos multilaterais, após a década de 1970, entenderam ser necessária a reforma da educação, com o intuito de adaptá-la às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional.

Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. (MAUÉS, 2003, p. 91)

Sendo assim, alguns organismos internacionais, a partir dessa realidade, assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, determinando as

metas que os países em desenvolvimento deveriam atingir, também em matéria de educação.

2 ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

Este capítulo irá elaborar um cenário sobre a expansão da educação superior privada no Brasil, e no primeiro momento será avaliado o percurso histórico da educação superior, desde a época dos jesuítas até o dia de hoje.

Na segunda parte do capítulo será analisada a reforma da educação superior com o aparecimento da burguesia nos serviços educacionais, uma análise a partir da legislação vigente e dos Censos da Educação Superior, e também far-se-á uma análise da expansão desse empresariamento da educação superior que estimulou o surgimento de mudanças significativas nessas organizações iniciadas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

No terceiro momento será analisado o ensino superior privado em Alagoas, avaliando seu processo de expansão no Estado. Esse exame chama a atenção para o importante papel desempenhado pela educação superior. Algumas análises foram extraídas do desempenho das evoluções do Censo da Educação Superior, na medida em que aborda as principais questões discutidas sobre o assunto. Por fim, será analisado o curso de Administração e sua evolução no estado de Alagoas, para complementar a base de informações que darão suporte à análise da IES em estudo.

2.1 A Reforma da Educação Superior Privada: Política oficial de reconfiguração

Durante trezentos anos de domínio português, as únicas iniciativas na área de educação no Brasil vieram dos jesuítas, mais voltados para a catequese religiosa. Os altos funcionários da Igreja e da Coroa e os filhos dos grandes latifundiários tinham que ir à Europa para obter formação universitária. O destino era principalmente Coimbra. Iniciativas isoladas como o Curso Superior de Engenharia Militar, no Rio de Janeiro, que surgiu no final do século XVII, não podem ser consideradas como o início do Brasil no ensino superior, já que para todos os efeitos, era um estabelecimento português.

Com a vinda da família real é que surgiu o primeiro interesse de se criar escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro: em fevereiro de 1808, surge o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, e em abril do mesmo ano, a cadeira de

Anatomia é criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1810, o Príncipe Regente assinou a Carta de Lei de 4 de dezembro, criando a Academia Real Militar da Corte, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica; o Decreto n.º 23 de Fevereiro de 1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; e o Decreto n.º 12 de Outubro de 1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes.

Em 1879, acontece a criação das faculdades livres e em 1891, o regulamento da instituição do ensino jurídico, os primeiros Cursos Superiores de Medicina, Direito e Engenharia, instituições isoladas mantidas pelo Estado, destinadas a formarem profissionais para atender às necessidades do próprio Estado e da sociedade.

A partir do século XX houve reformas no ensino superior que criaram regulamentações. Iniciaram-se em 1911, quando ocorre a transição entre a oficialização completa do ensino superior a sua total independência, seguido do restabelecimento da fiscalização. Esse processo culminou, em 1920, com a criação da primeira universidade brasileira. O decreto que oficializa a universidade é o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. A Universidade do Rio de Janeiro, a partir de 1937, passou a se chamar “Universidade do Brasil”, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Segundo Stephanou (2005, p. 296) o ensino superior no Brasil caracterizava um ensino superior como de magnitude, voltado às elites e com um alto grau de privatização.

Tal ensino foi marcado por formalização, o que é ressaltado pela ocorrência de inúmeras legislações que caracterizam até hoje o ensino superior brasileiro como de magnitude, o maior da América Latina, voltado às elites, com alto grau de privatização, dependente do governo central, diversificado em instituições públicas e privadas e em cursos de graduação, sequenciais, tecnológicos e de pós-graduação, com forte sistema de avaliação. (STEPHANOU, 2005, p. 296).

Segundo Frauches (2004), durante o Império e boa parte da República, a iniciativa privada ficou à margem da oferta do ensino superior. A inclusão da iniciativa privada no ensino superior se deu inicialmente através da Reforma Francisco Campos, de 1931, estabelecida pelo Decreto nº 19.851, de 11/4/1931. Foi a primeira a colocar a universidade como modelo para o desenvolvimento do ensino superior, estabelecendo a organização, composição, competência e funcionamento da administração universitária (reitoria, conselho universitário, assembleia geral universitária, institutos, conselho técnico-administrativo, congregação etc.) e

prevendo a representação estudantil, sendo uma exceção as instituições não universitárias, introduzindo ainda em sua redação, a "investigação científica" como um dos objetivos do ensino universitário e, ainda nesta reforma, a questão da criação e manutenção das universidades, como aponta a seguir:

As universidades poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados, ou sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres. As "universidades livres" (privadas) podem ser "equiparadas" às universidades federais, assim como as universidades estaduais. A livre iniciativa tem a oportunidade de ingressar na oferta do ensino superior (FRAUCHES, 2004, P. 2)

Ainda segundo Frauches (2004), na década de 1930, o Brasil já possuía instituições de ensino superior oficialmente legalizadas. Baseada na Reforma Campos (1931)¹⁶ e na Lei nº452/37, foi instituída a Universidade do Brasil (UB). Nesta época, existia uma tendência de centralização por parte do Estado em relação à educação. Francisco Campos, primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, expõe os motivos para a reforma que elabora e implementa mudanças nos vários níveis de ensino (secundário, superior e comercial) no Brasil. Segundo Stephanou (2005), o ensino superior no Brasil caracterizava um ensino superior como de magnitude, voltado às elites e com um alto grau de privatização.

O ritmo acelerado de desenvolvimento do Brasil, no período de 1930 a 1945, - após o advento da "revolução de 30", data da restauração democrática e do sufrágio e voto secreto¹⁷ -, contabilizou-se um total de 181 instituições de ensino superior, quando foram criadas as universidades.

Fávero (2005) esclarece que após a década de 1930, no processo de intervenção do Estado na esfera econômica ocorreu a tendência de privatização da esfera pública. Essa tendência caracteriza-se pela intervenção do Estado na área

¹⁶ A Reforma Francisco Campos, se tornou efetiva através de uma série de decretos. Sendo os seguintes: Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o Regime Universitário; Decreto nº 19.852 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto nº 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências; Decreto nº 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (Saviani, 2004, p. 32). Até a Reforma Francisco Campos, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizado à base de um sistema nacional (Romanelli, 1978, p.131).

¹⁷ Sufrágio é um direito em sua expressão genérica; o voto é exercício desse direito. Daí ser lícita a informação de que nem todo sufrágio é voto, mas todo voto é sufrágio. O mandamento constitucional estabelece que o sufrágio é universal e o voto é direto e secreto; visualiza-se a diferença entre ambos. CERQUEIRA (2007).

econômica e pela intervenção do setor privado na esfera pública, que favorece primordialmente, interesses privados e não públicos, desta forma produzindo um duplo prejuízo da esfera pública.

Diante disso, pode-se verificar, através de Teixeira (1988), que no período de 1930 a 1967, o número de estabelecimento de ensino superior cresceu mais de 7 vezes em 37 anos, passando de 86 a 671, e as matrículas cresceram, no mesmo período, de 14 mil para 200 mil, ou seja: mais de 14 vezes, considerada a maior expansão de ensino, registrada. A partir deste período, Segundo Teixeira (1988), está relacionado o crescimento das Instituições de Ensino Superior – IES Privadas:

O processo de expansão do ensino superior é constante e crescente, mas é a partir de 1945 que se acelera, vindo após 1960 a dar um verdadeiro salto, fundando-se, nos últimos 7 anos, 13 universidades federais, 4 universidades privadas católicas, 3 universidades privadas leigas, 1 universidade estadual e 255 unidades docentes novas, compreendendo estabelecimentos isolados e novas unidades congregadas, além dos já existentes nas novas universidades (TEIXEIRA, 1988, 131).

Entre o final da década de 40 e início da década de 50, do Séc. XX, iniciaram-se acordos e convênios de assistência e cooperação técnica para o ensino superior entre o Brasil e os Estados Unidos. Portanto, foi na década de 60 que essa relação se intensifica com medidas oficiais. Entre estas medidas destacaram-se: acordos MEC/USAID¹⁸, o Plano Atcon (1966), o Relatório Meira Mattos (1968) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)¹⁹, de 1968, além dos Decretos n.º 53/66 e 252/67, decisivos na reforma universitária, que iriam constituir o conteúdo essencial da Lei nº 5.540/1968 e segundo Sguissardi (2004), “ajudar a prover a segurança do novo modelo de crescimento”. Portanto, Boscheti (2007) avalia a reforma do ensino da seguinte maneira:

No âmbito da educação, os militares procuraram colocar a instituição escolar a serviço de suas propostas e para isso muito se empenharam. As reformas de ensino do período, tanto a universitária em 1968 (Lei 5540/68), quanto da educação geral em 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692/71), revelaram com bastante clareza o teor que se

¹⁸ Na prática, os Acordos MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968).

¹⁹ O presidente Costa e Silva (1967/1969) sentindo que não resolveria o problema com medidas disciplinares, criou, em 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU – designando pessoalmente seus membros, e colocando a sua disposição todo um conjunto de ideias e pressupostos sobre a universidade, já presentes nos planos governamentais.

pretendia fixar como objetivo da educação formal e, com que teorias iriam trabalhar. (BOSCHETTI, 2007)

Sendo assim, após um período de crise e estagnação vivido no país, ocorreu um forte desenvolvimento capitalista, entre 1968 e 1973, quando a educação formal permitiu que os militares colocassem a educação a serviço de seus interesses. A partir da década de 1980 houve condições de se colocar esses objetivos em prática, através do crescimento de instituições de Ensino Superior que pudessem atender a necessidade da burguesia, advindas da pressão do sistema mundial. Desta forma, abriu-se oportunidade para o aparecimento de instituições isoladas e de federações, conforme esclarece Vieira (1991), em seu balanço das universidades depois de quase duas décadas da implantação da Lei n.º 5.540/68:

Embora pretendesse instituir a universidade com forma predominante para a oferta de educação superior, os estabelecimentos isolados não desapareceram de cena: das 871 IES existentes no País em 1988, 83 eram universidades e 788 isoladas e federações (Brasil, 1990), concentrando-se as matrículas nas primeiras – de um total de 1.470.559 alunos matriculados em 1987, 761.240 estavam em universidades e 709.319 em instituições isoladas e federações (VIEIRA, 1991, p. 77).

Sguissardi (2004) completa essa análise em relação ao número de matrículas: 61% estavam centradas no setor privado. Já o censo INEP/MEC, da educação superior de 2008, mostra que esse percentual de matrículas de 79,6% é pertencente às instituições privadas. Quanto ao regime de trabalho dos professores na década de 80, 60% trabalhavam em regime de tempo parcial; em 2008 esse percentual baixou para 20,4%; e que do total de 51.872 docentes do ensino privado, apenas 3.876 eram contratados em regime de tempo integral. Verificou-se no censo de 2008, um aumento de 140%, sendo 21.683 docentes de tempo integral; um percentual de 17,4%, para atuarem em áreas administrativas ou de coordenação. As instituições privadas possuem um percentual de 63,2% de docentes em regime de horista. Todas essas evidências entre outras esclarecem o relativo fracasso da Lei n.º 5.540/68, que havia sido implantada sob a égide do Ato Institucional n.º 5/68 (AI-5)²⁰.

²⁰ O Ato Institucional nº 5, ou AI-5, é conhecido por ser o mais cruel dos Atos Institucionais decretados pelo Regime Militar (1964-1985). Assinado pelo presidente Arthur Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968, o ato se sobrepôs aos dispositivos da Constituição de 1967 e deu poderes supremos ao chefe do Executivo. Segundo o AI-5, os direitos políticos de qualquer cidadão estariam suspensos por 10 anos em caso de manifestação contrária ao regime. Também foi suprimido o direito

Segundo Rothen (2008), a participação da iniciativa privada nesse nível de ensino torna-se efetiva com a primeira LDB, de 1961. A Lei n.º 4.024/61²¹, que teve o período entre 1947 a 1961 para sua elaboração e aprovação, foi então conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB/61 instituiu o Conselho Federal de Educação – CFE, órgão que atuou na elaboração da Reforma Universitária de 1968. Ainda com base em Martins (2002), a LDB/61 regulava a concessão de bolsas, a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público, bem como a iniciativa privada, através de subvenções financeiras. Também previa a cooperação entre União, Estados e Municípios, como se vê a seguir:

A discussão, a elaboração e a aprovação da LDB/1961 ocorreram entre os anos de 1947 e 1961. O período de elaboração dessa lei teve como marca principal o acirrado confronto entre os escolanovistas e os católicos. As diferentes posições no período de discussão da LDB/1961 se diferenciavam em relação às seguintes questões: centralização ou não pela União do processo educativo, a defesa da escola pública versus a escola privada e a vinculação ou não da educação ao desenvolvimento econômico. (ROTHEN, 2008, p. 454).

Apesar de ser uma lei inócua, conforme declarado por Saviani (1997), vale lembrar também que antes dela, não havia no Brasil uma lei específica para a educação. A política educacional do país não havia sido considerada com clareza, ou seja, não havia traçado planos e diretrizes para o ensino.

A LDB/1961, em seu art. 16 (Lei n.º 4.024/1961), declara a competência do Estado e do Distrito Federal para autorizar o funcionamento de instituições de ensino superior particular:

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. § 1º São condições para o reconhecimento: a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente; b) instalações satisfatórias; c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar; d) garantia de remuneração condigna aos professores; e) observância dos demais preceitos desta lei. § 2º Vetado. § 3º As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação. (BRASIL, 1961).

ao habeas corpus o que, na prática, significaria a prisão efetiva de manifestantes sem que eles pudessem recorrer aos seus direitos constitucionais. D'Araujo (s/d).

²¹ Lei de nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, foi uma tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político (golpe militar de 1964), como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. Esta lei foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68 - que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária, 5.692/7 - que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

No artigo 94, a citada Lei regulava a concessão de bolsas parciais ou totais, para instituições privadas de ensino reconhecido, cabendo ao CFE a função de determinar as quantidades de bolsas e financiamentos, conforme pode-se ver a seguir:

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos; b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos. § 1º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal. § 2º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios. (BRASIL, 1961)

Em seu artigo 95, a Lei n.º 4.024/1961 esclarece sobre o financiamento ao estabelecimento de ensino, para realização de eventos acadêmicos, bem como para compra e/ou reforma de prédios para estabelecimentos mantidos pelo Estado, municípios ou particulares. Assim:

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários; c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor (BRASIL, 1961).

A educação no Brasil sempre esteve vinculada aos determinantes econômicos e políticos do país e, no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4.024/6, mais uma vez esse vínculo ficou evidente. Em seu estudo pode-se observar a vantagem da não fixação de um currículo rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo do ensino, possibilitando aos Estados anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo. Entretanto, em contrapartida, agravou os regionalismo do país.

A Reforma de 1968 trata-se de uma LDB para o ensino superior, revogando os dispositivos da Lei n.º 4.024, de 1961. O presidente da República, invocando o Ato Institucional n.º 5, de 13/12/68, editou o Decreto-lei n.º 464, de 11/2/1969, estabelecendo normas complementares à Lei n.º 5.540.

Com essa reforma visou-se, fundamentalmente, a modernização e expansão das instituições públicas, possibilitou-se ainda o surgimento do “novo” ensino

superior privado, uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso.

Segundo Martins (2002), essa reforma propôs às universidades eficiência e produtividade, características das atividades empresariais. Com a Reforma Universitária de 1968, houve a definição do princípio da indissociabilidade de ensino e pesquisa, o desenvolvimento da pós-graduação e a gestão efficientista. Entre outros assuntos, a reforma de 1968 proporcionou uma estruturação ao ensino superior em muitos aspectos, dentre eles:

A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das idéias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores: 1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básicos e o profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 – institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgão federais. A partir de 1970 a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD) (MARTINS, 2002, p. 9).

Para Martins (2002), nas discussões relacionadas à Reforma de 1968 destacam-se os temas: desenvolvimento da pesquisa na universidade, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, possibilitando que o ensino superior privado tivesse um conhecimento marcadamente profissional, conforme colocado:

Se a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (MARTINS, 2002, p. 16).

Observa-se que a reforma universitária, conduzida pelo regime militar, modificou a estrutura organizacional e institucional das universidades sem, no entanto, nenhuma ruptura com o padrão dependente de ensino superior, atendendo assim aos interesses da burguesia em estimular o crescimento econômico e modernizar – sem transformar, ou modificando-a a partir de um padrão dependente – a educação.

Na continuidade das colocações ao que foi posto na Reforma de 68, Frauches (2004) aponta que a Constituição de 1988, em seu art. 209, veio assegurar,

efetivamente, a participação da iniciativa privada na oferta de ensino, em todos os níveis:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Ainda, segundo Frauches (2004), a segunda LDB, a de 1996, criou entraves burocráticos à participação da livre iniciativa na educação superior, estabelecendo as figuras de credenciamento e reconhecimento e de reconhecimento e renovação de reconhecimento, não previstos na Constituição de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, a atual LDB, promulgada em 1996, estabelece em seu art. 2º e 13º, uma relação muito próxima entre educação e qualificação profissional, faltando-lhe a percepção da importância da educação como processo de humanização e reconstrução social. Isto se dá pela imensa pressão exercida sobre o sistema educacional em muitos países, incluindo o Brasil, para que se cumpram as metas das empresas e indústrias, tornando isso um objetivo da formação educacional, como mostra Neves (2002b):

Política neoliberal de educação escolar quer na educação básica, quer na educação superior, passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro [...]. A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos conquistados ao longo da história. (NEVES, 2002b, p. 26)

Neves (2002) mostra, nesta citação, a necessidade de se fazer do trabalho socialmente produtivo um elemento gerador da dinâmica escolar, onde o estudante é estimulado a inserir o aprendizado nas formas de produtividade. Sobre a questão do trabalho voltado, em boa parte, para desenvolver competências para execução de tarefas na produção, Manacorda (2008) esclarece que a educação deve ser concedida como um processo onde ciência e trabalho coincidem, fazendo com que o objetivo essencial da educação científica seja a omnilateralidade do homem, visto que é no trabalho que ele se realiza. Assim cabe aos docentes o papel de estimular o desenvolvimento dessas competências, conforme esclarece na LDB/1996, em seu

art. 13º - inciso II, que os docentes incumbir-se-ão de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

As transformações recentes no modo de produção capitalista - a transição do fordismo à acumulação flexível foram algumas das mudanças construídas pelo capital para a retomada do crescimento econômico. É nesse contexto que o Estado brasileiro define sua política educacional, tendo como principais características a regulação e o controle: um Estado avaliador e regulador. O ensino superior no Brasil passou por grandes mudanças desde o início dos anos de 1990 até os primeiros anos do século XXI. Houve grande aumento do número de alunos matriculados, especialmente na rede privada.

A atual LDB, em seu art. 209, deixa claro que a citada lei vem ao encontro das ideologias dominantes e que também pode ser considerada *minimalista* (estado mínimo), reforçando uma desobrigação do mesmo na medida em que reduz custos com a manutenção do ensino, descentraliza falsos poderes às instâncias menores, principalmente aos municípios, quando na verdade repassa encargos e quase nenhum recurso, e ainda valoriza os mecanismos de mercado do capitalismo (privatizações), como pode ser visto, segundo análise de Neves (2002a):

Esta relação entre Estado e iniciativa privada no campo educacional está claramente delimitada no Artigo 209, que assegura ser livre a educação à iniciativa privada, sob as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e II – autorização e avaliação da qualidade pelo poder público. Asseguram-se, assim, precocemente, duas condições básicas de funcionamento do Estado neoliberal, quais sejam: a) definição e b) controle das políticas públicas pelo núcleo estratégico do Estado, executadas pelas esferas administrativas estadual e municipal e pela iniciativa privada (NEVES, 2002a, p. 138).

O Estado é minimalista somente interferindo quando da necessidade do adestramento da população estudantil, e no cumprimento das exigências ditadas pelas organizações mundiais, que financiam a educação e definem seus rumos. Além da desobrigação do Estado, é papel da mídia e dos meios de comunicação de massa, se encarregar de manter a imagem do Estado, quase que responsabilizando a sociedade civil pela situação precária da educação pública.

Boito (1999) esclarece que qualquer política pública que atenda aos interesses de frações produtivas do capital precisa estar em consonância, ou melhor, precisa estar submissa à política macroeconômica, política esta que favorece diretamente à fração financeira do capital.

2.2 A Educação Superior Privada: o aparecimento de uma nova burguesia

Fenômenos como a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a política neoliberal, se intensificam e começam a demarcar e refletir em todas as esferas da organização social humana, com efeitos destrutivos jamais vistos e analisados.

Na década de 1980, o Brasil foi palco de um processo de reestruturação produtiva, período em que o país transitava da ditadura militar para a institucionalidade democrática, por meio da elaboração da nova Constituição Federal. Soares (2000) esclarece que nos anos de 1980, com a emergência da crise do endividamento, foram impostos pelo BM e pelo FMI programas de estabilização econômica. Esses programas influenciaram desde a formulação da política econômica interna até a legislação brasileira.

A influência do Banco Mundial sobre as políticas setoriais passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação do país. A participação do Banco Mundial no setor educativo é fruto de um trabalho de mais de 30 anos, e segundo Torres (2000):

Embora a visibilidade do Banco Mundial no setor educativo seja recente, ele vem trabalhando de forma direta neste setor há mais de trinta anos, ampliando cada vez mais seu raio de influência e ação e abrangendo atualmente as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação (TORRES, 2000, p. 128).

O Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. Uma avaliação da pesquisa realizada no Brasil, divulgada pelo Banco Mundial (1995a, p. 11) mostra que o retorno social do investimento em educação primária (36%) é consideravelmente maior que o investimento quer na educação secundária (5%), quer na superior (21%).

Segundo Torres (2000), os recursos do Banco Mundial para o país deveriam se dirigir predominantemente para a promoção de políticas de saúde, educação ou saneamento, refletidos na pobreza, que reduziriam a desigualdade social e promoveriam o desenvolvimento sustentável no país. As novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação

para todos, porém não incluindo empregos nem renda para todos. Portanto, ainda segundo Torres (2000), o Banco Mundial, diante disso, propôs políticas voltadas para a educação primária, cujo intuito é converter em maior renda para quem recebe essa educação, apenas não deixando claro como o problema do conhecimento e capacidades adquiridas na escola básica seriam aplicados, não encarando o problema dos rumos que o mercado irá tomar no futuro como resultado do processo de estruturação econômica.

Mészáros (2005) esclarece que “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema capitalista”. O Banco estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

O atual momento de ajuste do capitalismo cria um contexto de novas exigências e desafios à educação, em especial à educação superior, que passa a formar um profissional que atenda a lógica do mercado capitalista e da ideologia neoliberal. Os desafios à educação superior intensificaram o debate internacional na área das políticas públicas, principalmente no que tange às “novas missões” e funções da educação superior.

Com o aumento do desemprego nos anos de 1990, no Brasil, e com a inserção do país no mercado global, as empresas foram expostas à competição mundial. Tornaram-se cada vez mais importantes a qualificação profissional e o ensino voltado para atender as demandas mais imediatas de formação de obra do mercado. Desta forma, a educação superior passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país, entendido este como falta de competitividade internacional.

Ferreira (2006) neste sentido esclarece que os processos expansionistas, implementados, sobretudo, depois da segunda metade da década de 1990 - especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso - advém da expansão da educação superior, objeto de políticas educacionais centradas em processos de diversificação e de diferenciação institucional, marcados por uma lógica privatista e mercantil.

A diferenciação institucional das Instituições de Ensino Superior – IES, além da distinção universidade de pesquisa x universidade de ensino, está relacionada ao fato da incapacidade de atendimento da demanda do ensino superior e à preparação adequada do profissional para o mercado, o que se levou a dualidade institucional, ou seja, universidades de pesquisa (modelo humboldtiano²²) e universidades de ensino, onde não se exige o vínculo de ensino-pesquisa-extensão, ou seja, a capacitação da força de trabalho para realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo, pelo fato de não haver obrigatoriedade legal de aprovação de novas IES, na forma de universidade.

No Decreto n.º 2.306/1997, foram reconhecidas as IES privadas com fins lucrativos (empresas comerciais), sendo substituído pelo Decreto 3.860/2001, - que dispõe sobre mantenedoras de IES privadas. O censo de 2009 revela que 89,4%, do total de IES existentes, (2.314) são IES privadas. Desta forma, segundo Sguissardi (2000), passando de um modelo centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia²³, 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, ou seja a margem de autonomia institucional tem se reduzido, e o mercado e o Estado têm aumentado sua capacidade para impor sua própria lógica e interesses.

Neste período, um documento elaborado pelo Banco Mundial torna o Estado avaliador e orienta os países em desenvolvimento para a redução do Estado na educação superior, para a privatização e a diversificação do sistema de educação superior (SES). A universidade passa a ser um sistema de educação superior complexo, diversificado e expandido.

²² O modelo humboldtiano, segundo Sguissardi (2006, p. 352-353) foi constituído a partir das idéias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, e foi experimentado em especial na Universidade de Berlin, na primeira metade do século XIX. Para a Alemanha, tal modelo de universidade significava impulsionar e desenvolver sua indústria e tornar-se independente no campo da ciência e da cultura.

²³ Passar da autonomia ou da sua ausência para a heteronomia entende-se aqui o que Schugurensky (2002) identifica como o trânsito, cada vez mais visível (no caso canadense e de outros países), de um modelo universitário centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia, isto é, “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”. Diz ele que “a margem de autonomia institucional (em particular sua autonomia substantiva) foi se reduzindo paulatinamente, e que o mercado e o Estado têm aumentado sua capacidade para impor sua própria lógica e interesses”.

Coraggio (2000) afirma que os porta-vozes do Banco Mundial insistem na conveniência de reduzir o investimento público na educação superior. A educação superior privada, preservando o espaço conquistado nos anos de ditadura militar, absorve as mais amplas fatias das camadas médias urbanas. Portanto, foi por meio da Constituição Federal de 1988, que as IES privadas adquiriram maiores contornos, através dos artigos 209 e 213, legitimando a possibilidade de lucros como empresa de prestação de serviços.

Com base nos artigos citados fica clara a redução do investimento do Estado no ensino superior. Sobre o assunto, Neves (2002, p. 36) diz que “o empresariamento dos serviços educacionais foi ao mesmo tempo uma vitória do avanço neoliberal e, de modo mais específico, o atendimento de uma demanda real de frações privatistas”. Sendo assim, legitimando, especialmente o processo de empresariamento dos serviços sociais, com o surgimento de uma “nova burguesia de serviços”, ou seja, com as políticas neoliberais nos anos de 1990.

Florêncio (2007) esclarece que a expansão do ensino superior privado responde à lógica de expansão do capital. Para ela é nesse nível de ensino que o indivíduo se mantém disponível para o setor produtivo:

[...] as mudanças ocasionadas nas relações de produção e a necessidade do capital de expandir-se para outras áreas, há a organização que vai atender às demandas produtivas – um profissional de um “novo tipo” – e, diante da instabilidade e insegurança instalada na atualidade, estimular o “consumo” da educação superior como uma única possibilidade de se manter, ao menos, disponível para a empregabilidade (FLORÊNCIO, 2007, p. 87).

Segundo Oliveira (2003), a influência internacional neoliberal no Sistema de Educação Superior do país teve sua notoriedade no período do Governo Fernando Henrique, onde foi implantada a LDB/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Esta influência se estende desde as orientações para o desenvolvimento de uma instituição universitária eficiente, empreendedora e sustentável, até a constituição de uma instituição universitária transnacional. Foi a promulgação da nova LDB/96 que flexibilizou o mercado de educação superior, criando os centros universitários e os cursos sequenciais (inexistentes na legislação anterior, concebidos apenas para a oferta de formação direta para o trabalho), permitiu substituir o vestibular por outros processos seletivos, flexibilizou os currículos e criou os cursos de tecnologia, entre outras inovações.

Apesar do impedimento de Collor em 1992, o avanço neoliberal prosseguiu por meio dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Vencedor das eleições no primeiro turno em 1994, e posteriormente, em 1998, foi sustentado por ampla coalizão. Segundo Singer (2010), FHC realizou de modo sólido e organizado o programa vitorioso em 1989: ajustar o país ao neoliberalismo.

A partir de 1995, o governo de FHC inicia um processo de desregulamentação e abertura econômica. O governo de FHC atuou de forma a redefinir os marcos normativos da educação em distintos níveis, disputou e venceu os embates pela nova LDB e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que segundo Leher (2010), avançava para o novo desenho institucional do Estado, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, alcançando com medidas operativas, todos os níveis e modalidade de educação.

Soares (2000) declara que as reformas propõem, entre outras medidas, o aprofundamento dos processos de abertura comercial, a desregulamentação e a privatização; flexibilização do mercado de trabalho, com redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista e a reforma do sistema educacional.

À medida que avançava o processo de reestruturação produtiva o capital se impunha ao trabalho, uma vez que a elevação da regulação neoliberal teve um papel preponderante na viabilização da reorganização da produção, ao combater os sindicatos e ao implantar o processo de abertura dos fluxos financeiros e comerciais. Dourado (2002) entende que a perspectiva neoliberal é difundida como uma reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, como aponta:

A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (DOURADO, 2002, p. 237).

Ainda segundo Dourado (2002), o Estado neoliberal brasileiro implementa uma reforma da aparelhagem estatal, desobrigando o Estado de parte da execução direta das políticas voltadas para a formação e reprodução da força de trabalho. Conforme aponta Neves (2002):

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado indica claramente quais as atividades de que o Estado deve encarregar-se diretamente, aquelas que deve apenas coordenar e/ou supervisionar e quais as que deve

entregar à iniciativa privada. Seguindo as diretrizes desse Plano, o ensino superior está entre as atividades não exclusivas. Entre as estratégias de privatização do ensino superior: a) a transformação da educação pública em educação pública não-estatal e b) o estímulo ao empresariamento do ensino (NEVES, 2002, p. 28-29).

Pode-se avaliar que o processo de reestruturação produtiva, iniciado ainda nos anos 1980 e consolidado nos anos 1990, exigia, em poucos nichos, outros patamares de escolarização como formação tanto para o trabalho simples, como para o trabalho complexo. No que diz respeito à organização da produção, o paradigma flexível corresponde a uma forma de acumulação caracterizada pela desregulamentação dos mercados.

As mudanças significativas no universo do trabalho exigiram outro conjunto de qualificações técnicas e ético-políticas na formação humana da força de trabalho, no sentido de cumprir as necessidades do capitalismo, em busca de sua reprodução ampliada.

Sendo assim, o objetivo do projeto neoliberal encontra seu lugar, ou seja, ajustar o país ao neoliberalismo. No caso do Brasil, transformando o país num grande chão de fábrica.²⁴ Do ponto de vista da produção industrial, numa precaríssima condição de trabalho, fruto do admirável mundo novo da globalização.

Do governo Collor, atravessando Itamar Franco e as duas gestões de FHC (1995–2002) e chegando ao governo Lula (2003-2010), segundo mostra Paulani (2006), aconteceu a difusão cada vez maior do discurso neoliberal. O Partido dos Trabalhadores (PT) que antes propunha estratégias socialistas, mantendo questões da “grande política”, proporcionava ainda forte resistência ao então claro predomínio do modelo neoliberal, porém foi mudando de orientação.

Samuels (2008) afirma que o velho radicalismo petista havia sido arquivado quando a campanha de Lula decidiu fazer as concessões exigidas pelo capital, que apresentava medo do prejuízo com a previsível vitória da esquerda, a qual levaria à instabilidade nos mercados financeiros. Entretanto, desde a eleição de Lula, em 2002, Samuels (2008) alega ainda que observadores da política brasileira tenham sugerido que o PT se transformasse, tornando-se mais moderado, muito mais

²⁴O termo Chão-de-fábrica é para designar conhecimento das técnicas e materiais de produção de uma fábrica

acomodado à estratégia do “toma lá, dá cá” da política brasileira, e deixando de lado os princípios ideológicos e partidários que fundamentaram sua origem.

Segundo Coutinho (2006), o governo do PT, a partir de 2003, contribuiu e muito para a hegemonia neoliberal, apesar de todos esperarem um governo de esquerda. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica aberta neoliberal e a agregação para esta política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação hegemonia neoliberal. Na visão de Paulani (2006, p. 98), o governo Lula aderiu ao processo de transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional.

Desta forma, Boito (2006) esclarece que o governo Lula, que gerara alguma expectativa positiva em parte da esquerda brasileira e internacional, revelou-se uma espécie de “terceira via” da periferia, disseminando a perplexidade, a decepção e a revolta entre trabalhadores e intelectuais. As medidas de política econômica do Governo Lula são uma ampliação de iniciativas que o Governo FHC começou a implementar no seu segundo mandato para contornar as dificuldades que o próprio modelo capitalista neoliberal vinha criando, desde a grande crise cambial de 1999.

Segundo Leher (2010), a *Carta aos brasileiros*, documento-compromisso, assinado pelo então candidato Lula da Silva, antes das eleições de 2002 afirma que o governo Lula seguiria a mesma trilha aberta pelo governo FHC, o que levou setores de Washington e da alta burguesia a fortalecer a confiança em sua candidatura, confirmando que o governo manteria a agenda macroeconômica e o respeito aos contratos elaborados no período de neoliberalismo duro.

Boito Jr. (2006), afirma que o Governo Lula alterou a relação do Estado brasileiro com a burguesia, ao melhorar a posição da grande burguesia interna industrial e agrária, no interior do bloco no poder. Essa relação dá-se de forma semelhante àquilo que já se constatou na relação desse mesmo governo com os trabalhadores. Ainda com base em Boito (2006), o Governo Lula ampliou o impacto popular do modelo neoliberal, praticando a política do novo populismo conservador. Assim,

Na relação do Governo Lula com a burguesia [...] o Governo Lula lograra ampliar o impacto popular do modelo neoliberal, praticando, melhor que

FHC, a política do *novo populismo conservador* – um tipo de populismo que explora eleitoralmente a população pobre desorganizada, lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias e do discurso ideológico neoliberal que estigmatiza os direitos sociais como privilégios (BOITO, 2006, P.240).

Boito Jr. (2012) declara que os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff aderiram ao capitalismo, na tentativa de dar impulso ao país, para superar a estagnação que predominou na década de 1990. Desta forma, a ascensão à Presidência da República de candidatos oriundos do Partido dos Trabalhadores permitiu que o capitalismo brasileiro voltasse a apresentar taxas um pouco mais altas de crescimento econômico, dando novo impulso ao capitalismo no Brasil.

O programa Lula 2002 assume então, um compromisso com a estabilidade, que condiz com o sentimento do subproletariado²⁵, que começava a se aproximar do partido e acalmava a burguesia. Coutinho (2006), sobre o assunto, afirma que:

[...] ao mesmo tempo em que a vida econômica é deixada ao livre jogo do mercado, o conflito de interesses é também resolvido numa espécie de mercado político, no qual os grupos com recursos organizativos obtêm resultados, enquanto os que não dispõem de tais recursos são excluídos, sem condições de obter influência real. Estamos diante da proposta mais conhecida como “neoliberal”, que vem predominando em nosso país pelo menos desde o governo Collor (COUTINHO, 2006, p. 190).

Esse realinhamento teria tirado a centralidade da classe média da sociedade - como os estudantes e assalariados com carteira assinada, que formavam a base eleitoral do petista - e explicaria o “relativo desinteresse de Lula pelos formadores de opinião”. Segundo Singer (2009), o fato de ter passado a ser sustentado pela base subproletariada fez com que Lula obtivesse uma autonomia que “salvou o presidente da morte política, à qual parecia estar condenado, pela rejeição da classe média”. Desta forma, numa análise mais ampla sugere-se que o tripé Bolsa-Família, aumento real do salário mínimo e a expansão do crédito colaboraram com o realinhamento aos ideais da classe média.

Ainda com base em Samuels (2008), os dois mandatos de Lula formaram a síntese contraditória que hoje habita o PT. Foi o fato de ter implementado, simultaneamente, políticas que beneficiam o capital e promovem a inclusão dos mais

²⁵ Ao analisar a estrutura social do Brasil no início dos anos 80, que sempre teria se mantido distante de Lula, aderiu em bloco à sua candidatura depois do primeiro mandato, ao mesmo tempo em que a classe média se afastou dela. O primeiro mandato de Lula terminou por encontrar outra via de acesso ao subproletariado, amoldando-se a ele, mais do que modelando, porém, ao mesmo tempo, constituindo-o como ator político.

pobres, com uma melhora relativa na situação dos trabalhadores, que permitiu a convivência dos princípios estabelecidos em sua fundação e as diretrizes do programa de governo, apresentadas em 2002, na convenção do Anhembi, em São Paulo.

O governo de Lula, através de um novo conjunto de reformas de cunho neoliberal, implementa na forma de leis, decretos e medidas provisórias, a reformulação que aprofunda a precarização e a privatização das universidades públicas e a expansão das IFES, bem como estimula o crescimento do setor privado.

Tais iniciativas vêm sendo estimuladas também pela difusão das ideias de empregabilidade, de competências e habilidades que conduzem à busca, pela população em geral, desse nível de ensino e da crença da qualificação pela educação como fonte de integração ao mercado de trabalho. Gramsci (2001) já esclarecia a questão do conformismo social como sendo adequar a “civilização” e a moralidade das massas às necessidades do aparelho econômico, como pode ser visto a seguir:

Questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidades. (GRAMSCI, 2000, p. 23, grifo do autor).

Para Samuels (2008), uma das razões do governo Lula ser chamado de neoliberal encontra-se na assim chamada política social, que tem nas políticas compensatórias de renda seu principal esteio. Deixando de lado as questões menores relativas à maior ou menor competência em sua condução, o fato é que, ao contrário do que o povo imagina, essas políticas promovem rupturas sociais em vez de promoverem a tão falada inclusão (PAULANI, 2006).

Segundo Boito Jr. (2006), pode-se pensar nos pilares da política neoliberal como uma série de três círculos concêntricos: a) o círculo externo e maior representando a política de desregulamentação do mercado de trabalho e de redução dos direitos sociais; b) o círculo intermediário, representando a política de privatização e c) o círculo menor e central da figura, representando a abertura comercial e financeira. Os interesses da grande maioria dos trabalhadores ficam do

lado de fora dessa figura de três círculos, já que tais interesses não são contemplados pelo neoliberalismo.

Boito Jr. (2006) ressalta o aparecimento da *nova burguesia de serviços*, que se desenvolveu por meio da política neoliberal e cresce explorando comercialmente atividades e serviços sociais antes assegurados pelo Estado. Esse setor está ligado, principalmente, à exploração dos serviços de saúde e de educação, e mais recentemente, à previdência privada.

O neoliberalismo está propiciando a legitimação social dessa nova burguesia de serviços educacionais e cria suas representações coletivas, capazes de defender e realizar pressões no sentido de criar as condições políticas e econômicas objetivas para a realização de seus interesses. Segundo Boito Jr. (2006), o Governo Lula manteve a política de desregulamentação do mercado de trabalho e redução dos direitos sociais, o que facilitou o aparecimento da chamada nova burguesia de serviços. Assim,

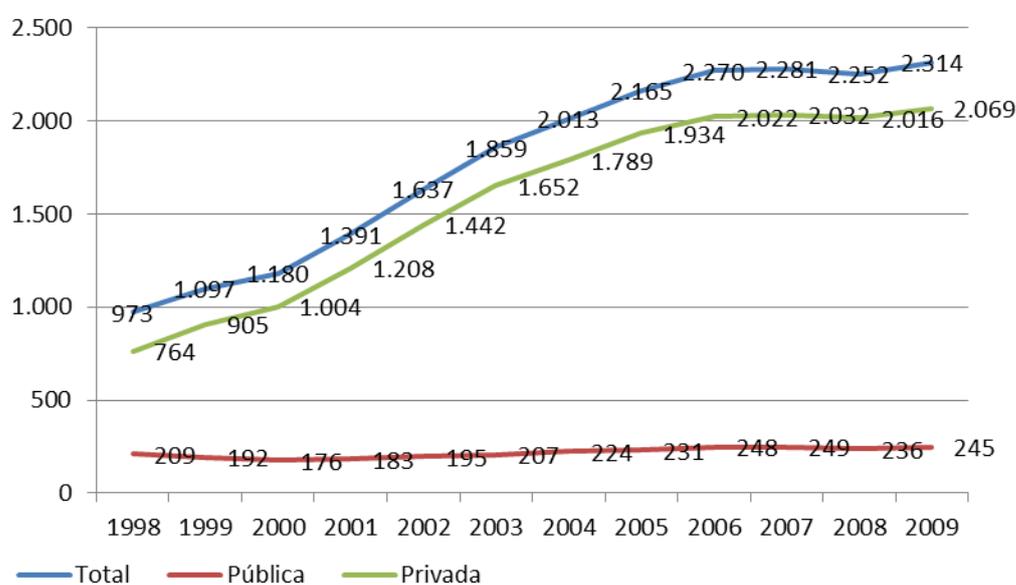
A mercadorização de direitos e de serviços como saúde, educação e previdência também atende, de modo variado, a diferentes setores da burguesia – desenvolvem-se os negócios de uma fração burguesa que denominamos **nova burguesia de serviços**, beneficiária direta do recuo do Estado na área dos serviços básicos, e reduz-se, ao mesmo tempo, gastos sociais tradicionais, atendendo à pressão do grande capital (BOITO JR., 2006, p. 242, grifo nosso).

Leher (2010) deixa claro que, em relação à educação superior, já em seu primeiro mandato, via-se a desmontagem do Banco Mundial. Na educação, era notória a concepção de que deveria ser ampliada por meio de educação a distância, a lógica do controle por meio da avaliação e da agenda OCDE/UNESCO, da educação para toda a vida, bem como a falta de interesse da agenda Coned, deixando de fora as políticas educacionais, por conseguinte os anseios dos educadores.

A privatização da educação superior acarretou a interiorização de novas instituições, a diversificação de instituições e de cursos, proporcionando, portanto, nesta fase, a expansão das novas universidades do setor privado, com marcante vocação empresarial. Oliveira (2004) declara que as novas diretrizes eram para orientação de uma universidade voltada para o mercado. Sobre o assunto Boito Jr. (2006) esclarece que as frações burguesas partiram em defesa dos direitos dessa

nova burguesia de serviços e cooperaram para que essa nova burguesia pudesse se estabelecer e fortificar.

A essa nova burguesia foi proporcionada a obtenção de taxas de lucro muito altas, de modo a se expandir rapidamente, como vem de fato acontecendo. Os dados disponíveis no Censo do INEP/MEC, no período de 1998 a 2009, mostram as novas instituições de ensino superior privado (IES) que surgiram. Conforme comprova o Gráfico 1, as IES privadas estão em maior número que as IES públicas.



Fonte: INEP/MEC, 2009

Gráfico 1: Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil 1998-2009

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior- ABMES (2006) revela que as IES privadas e suas entidades representativas preparam-se para enfrentar condições econômicas adversas oriundas do desemprego e da crise econômica que atinge as camadas populacionais urbanas correspondentes a seu público que, por sua vez, busca a escolaridade como condição da empregabilidade. Segundo Neves (2002a), as instituições privadas devem se autofinanciar, conforme esclarece:

Além do cumprimento das normas gerais da educação nacional e da autorização pública de funcionamento, a LDB exige que as instituições privadas de ensino tenham capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal (NEVES, 2002a, p. 139).

Porém Boito Jr. (2006) declara que, baseado no que se coloca na LDB/96, no Ar. 213, o governo Lula concedeu a essa nova burguesia de serviços, mas especificamente ao que diz respeito ao ensino superior privado, condições de sobrevivência. Afirma:

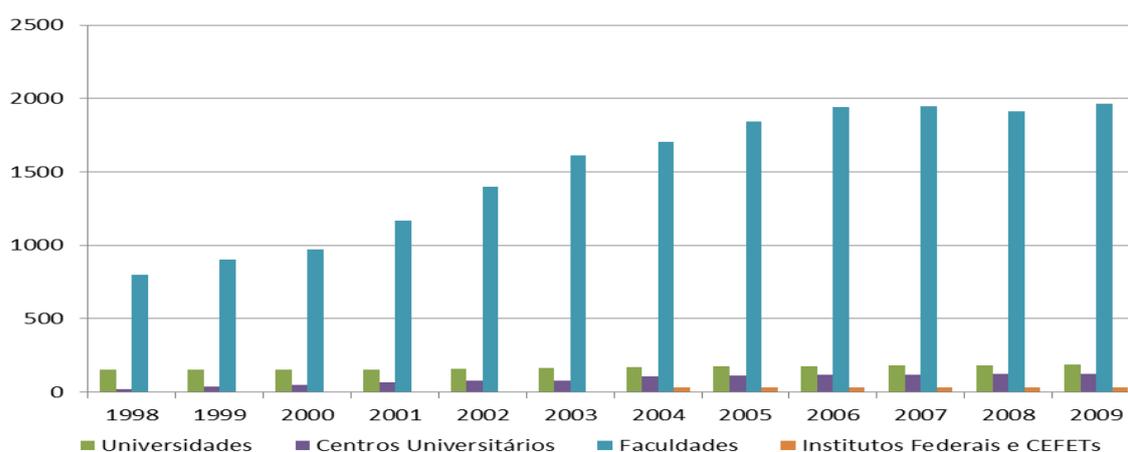
Com efeito, o atual governo permite o desrespeito à legislação trabalhista. Graças à política de omissão da fiscalização do trabalho, mantém os trabalhadores sem política salarial de reposição das perdas, realizou uma nova contra-reforma da Previdência que apenas retirou direitos dos trabalhadores, aprovou uma nova Lei de Falência que, a partir de um certo montante, obriga a empresa, em processo falimentar, priorizar o pagamento de dívidas bancárias em detrimento do pagamento dos débitos com os trabalhadores, **apresentou um projeto de Reforma Universitária que consagra o sistema superior privado e lhe concede novas vantagens financeiras e legais** e depositou no Congresso Nacional um projeto de Reforma Trabalhista e Sindical que, ao mesmo tempo, mantém a estrutura sindical corporativa de Estado e flexibiliza o direito do trabalho (BOITO JR., 2006, p. 242, grifo nosso).

Nesse período, as atividades operacionais empresariais tornaram-se cada vez mais passíveis de automatização e as relações comerciais globais se intensificavam. Dessa forma, houve aumento dos requisitos de capacitação para o trabalhador no que se refere à sua complexidade e ao grau de exigência de conhecimento. Como resposta a essa demanda, a população, especialmente os jovens, tem buscado cada vez mais qualificação, inclusive por meio da educação superior.

No contexto da década de 1990, caracterizado por políticas de privatização e desregulamentação, o crescimento das IES privadas se deu, como visto, pela promulgação da nova LDB/96, que criou os centros universitários e os cursos sequenciais (inexistentes na legislação anterior, concebidos apenas para a oferta de formação direta para o trabalho – através do parecer CNE 968/99), e que permitia substituição do vestibular por outros processos seletivos. A Lei n.º 9.394/96 flexibilizou os currículos e criou os cursos de tecnologia, entre outras inovações.

De acordo com Ristoff (2003), a nova LDB enquadra o sistema educacional às regras de mercado, o que pode ser visto na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2009, do INEP/MEC. Enquanto o número de IES privadas cresceu mais de 170%, de 1998 a 2009, o aumento de IES públicas ficou em torno de 18%, fazendo com que a qualificação profissional e o ensino superior voltado para atender as demandas mais imediatas de mão de obra estivesse cada vez mais comprometido com o atendimento do mercado de trabalho.

O censo 2009 demonstra que a organização acadêmica facultade voltada apenas ao ensino continua caracterizando a educação superior, com participação percentual de 85%, do total das IES em 2009. O total de Universidades e Centros Universitários totaliza o montante de 13,5% das IES, conforme mostra o Gráfico 2. É no contexto da reforma neoliberal do Estado que crescem proporcionalmente as IES privadas no país, chegando a ser, em 2009, 89,4% do total de IES existentes (BRASIL, 2009).



Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Gráfico 2 - Evolução do Número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica - Brasil - 1998-2009

Na medida em que o Estado age focalizadamente no empresariamento do ensino, o indivíduo busca sua escolarização superior na iniciativa privada, uma vez que a rede pública, em sua atual configuração não é capaz de atender toda a demanda. De acordo com o Relatório Técnico do MEC/INEP (2009), as IES privadas detêm 88% das vagas oferecidas, 55% dos inscritos no vestibular e 80% dos ingressantes, conforme mostra o Gráfico 3.

Coutinho (2006) reconhece que o Estado brasileiro, ao reduzir os poucos investimentos nos direitos sociais desde o fim da ditadura militar, já configura a antecipação para o ensino superior, da hegemonia da iniciativa privada. No final dos anos de 1980 essa tendência se aprofunda. A Constituição de 1988, e de modo mais incisivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),²⁶ permitiram a vitória das

²⁶ Segundo Dourado (2002, p. 242), A LDB reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos

frações burguesas e de suas entidades representativas, como a ABMES. Os anos de 1990 trariam a política neoliberal de privatização dos serviços sociais, o que fez surgir uma nova burguesia de serviços (NEVES E FERNANDES, 2002), fração da burguesia bastante favorecida pela política neoliberal. Nesta fração, sobressaem-se os empresários da educação, especialmente no nível superior. O Censo INEP/MEC, em 2009, mostra que das 2.314 IES, 2.069 pertencem aos empresários do ensino (89,41%), uma vez que parte das filantrópicas é, na verdade, empresarial (BRASIL, 2009).

O segmento privado de ensino superior busca junto ao Estado e á sociedade seu fortalecimento econômico e sociopolítico. Dourado (2011) afirma que a partir de 2004 o governo federal efetivou algumas políticas para as IES, dentre elas: a avaliação do curso e instituição, presente desde 1990 que se consolida por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)²⁷; a definição do INEP como órgão responsável pelos censos educacionais e levantamentos estatísticos; também a reestruturação das políticas de financiamento da educação superior privada, através do PROUNI e o aperfeiçoamento do FIES.

A rigor, o setor privado no nível superior atua de modo a contemplar as linhas de força do capitalismo tardio: a educação é lugar de reprodução da cultura empresarial, de suas práticas e valores, é espaço de formação para o mercado de trabalho e, mais que isso, é um espaço de acumulação capitalista, dos mais significativos, do arranjo neoliberal.

2.3 A Educação Superior Privada: Análise dos Dados do Censo do INEP/MEC

Esse binômio de diversificação de fontes de financiamento e diferenciação institucional das Instituições de Ensino Superior – IES, no que tange à diferenciação institucional, além da distinção universidade de pesquisa x universidade de ensino, adotado desde a Lei 5.540/68, obteve via Decretos n.º 2.207/97, n.º 2.306/97 e n.º

processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados.

²⁷ Desde 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). A supervisão pode resultar em descredenciamento, redução de vagas ou suspensão de processo seletivo.

3.860/01, sua diferenciação quanto à organização acadêmica, classificando-se em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Analisando os dados da Tabela XX, a seguir, do Censo de 2009, os números passam a ser da seguinte forma: enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8% e 5,5%, respectivamente, do total de 2.314 IES existentes, detendo aproximadamente 20% do alunado da educação, as faculdades (faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia – Decreto 5.773/06), mantiveram o predomínio de 2.000 estabelecimentos, correspondente a 86,4% das IES, a se dedicar exclusivamente ao ensino, ou seja, à capacitação da força de trabalho para realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo.

Segundo o censo de 2009 do INEP/MEC, o “típico” docente vinculado às IES públicas é do sexo masculino, possui 44 anos, nacionalidade brasileira, doutorado e atua em regime de trabalho em tempo integral. O “típico” docente vinculado às IES privadas é do sexo masculino, possui 34 anos, nacionalidade brasileira, possui mestrado, em média, e atua em regime de trabalho horista. O Censo 2009 levantou que docentes horistas em IES privada são 53% do total de docentes, nesta categoria. Ainda em relação às IES privadas, verifica-se que a relação matrícula/função docente em exercício é na proporção de 20,3% nível Brasil e a relação candidatos/vaga, nas IES privada, é na proporção de 0,97 e que a média de docentes com tempo integral nas IES privadas é de 21,5% (BRASIL, 2009), o que leva a comprovar que as IES privadas são, na realidade, um espaço de acumulação capitalista dos mais significativos.

O censo INEP (2009) trouxe, ainda, a novidade de se poder traçar o perfil do aluno da educação superior. É predominantemente formado por pessoas do sexo feminino, com idade de 21 anos. A forma de ingresso mais comum ocorre por vestibular, na idade de 19 anos. A idade mais frequente para a conclusão do curso ocorre aos 23 anos. Já os alunos da graduação EAD ingressam na educação superior mais tardiamente do que os da graduação presencial e, por conseguinte, a conclusão do curso para o aluno EAD ocorre, em média aos 36 anos, enquanto na presencial os alunos concluem aos 28 anos. Ainda sobre o censo da Educação

Superior, revela-se que 710 IES tiveram alunos que ingressaram por meio dos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, destas, 541 adotaram o exame para fins de seleção (BRASIL, 2009).

Quanto ao tema de cotas, sejam elas para portadores de deficiência ou financiamento estudantil, o universo de ingressantes na graduação presencial das IES públicas foi de 21,7%, por meio de programas de reserva de vagas. Ficando 69% desse montante para os alunos “procedentes de ensino público” e 25% dos relacionados com identidade “étnica”. A inclusão de portadores de deficiência teve um montante de vagas de 20.019, ou seja, 0,34% do total.

Os dados coletados sobre financiamento estudantil revelam que de cada dez matriculados nas instituições privadas, três possuem bolsa de estudo. Entre o total de bolsistas, 1.019.532, ou seja, 82,5% são de programas reembolsáveis e 17% de programas não reembolsáveis. Os tipos de financiamento estudantis reembolsáveis (bolsas de estudos reembolsáveis após conclusão do curso) referem-se a: beneficiários do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), do governo federal, no montante de 64%, de programas de bolsa dos governos municipais (4%) e estadual (5%), de entidades externas (4%) e/ou da própria instituição em que estuda (18%).

Já para os tipos de financiamento não reembolsáveis, ou seja, o aluno não precisará reembolsar o financiamento ao final do curso, o aluno pode ser beneficiário do Programa Universidade para Todos (ProUni) do governo federal, sendo integral (25%) ou parcial (11%), e ainda de programas de bolsas dos governos municipais (2%) e estadual (4%), de entidades externas (3%) e/ou da própria instituição em que estuda (44%), entre o total de bolsistas.

Deve-se entender a complexa estruturação da educação superior ao longo do tempo, de forma a manter a distância entre o ideal preconizado e o realmente efetivado, ou seja, cada vez mais se distancia de uma cultura humanista e democrática, para uma vinculação estreita entre IES e mercado, hegemonicamente marcado pela segmentação e competição entre instituições, mudando desta forma os valores institucionais.

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior) no Brasil, Nordeste e Alagoas

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.314	839	1.475	186	87	99	127	49	78	1.966	679	1.287	35	24	11
Pública	245	89	156	100	49	51	7	1	6	103	15	88	35	24	11
Federal	94	58	36	55	31	24	.	.	.	4	3	1	35	24	11
Estadual	84	31	53	38	18	20	1	1	.	45	12	33	.	.	.
Municipal	67	.	67	7	.	7	6	.	6	54	.	54	.	.	.
Privada	2.069	750	1.319	86	38	48	120	48	72	1.863	664	1.199	.	.	.
Particular	1.779	658	1.121	44	24	20	82	39	43	1.653	595	1.058	.	.	.
Comun/Confes	290	92	198	42	14	28	38	9	29	210	69	141	.	.	.
Nordeste	448	227	221	35	22	13	4	4	.	399	192	207	10	9	1
Pública	61	27	34	29	16	13	.	.	.	22	2	20	10	9	1
Federal	24	18	6	14	9	5	.	.	.	.	.	.	10	9	1
Estadual	17	9	8	15	7	8	.	.	.	2	2	.	.	.	.
Municipal	20	.	20	.	.	.	.	.	.	20	.	20	.	.	.
Privada	387	200	187	6	6	.	4	4	.	377	190	187	.	.	.
Particular	356	186	170	4	4	.	3	3	.	349	179	170	.	.	.
Comun/Confes	31	14	17	2	2	.	1	1	.	28	11	17	.	.	.
Alagoas	25	16	9	3	2	1	.	.	.	21	13	8	1	1	.
Pública	4	3	1	3	2	1	.	.	.	.	.	.	1	1	.
Federal	2	2	.	1	1	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.
Estadual	2	1	1	2	1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Municipal	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Privada	21	13	8	.	.	.	.	.	.	21	13	8	.	.	.
Particular	20	13	7	.	.	.	.	.	.	20	13	7	.	.	.
Comun/Confes	1	.	1	.	.	.	.	.	.	1	.	1	.	.	.

Fonte: MEC/INEP/DEED

O censo da Educação de 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC)²⁸ mostra que pela primeira vez, desde 1997, no ano de 2007 houve uma desaceleração, no aumento de IES e em 2008, do total de 2.252 IES existentes, das quais 93% privadas, houve uma diminuição de 29 IES, sobretudo das faculdades. Segundo análise do Censo 2009, verificou-se que tal diminuição pode ser explicada pela integração de instituições, por fusão ou compra, observada nos últimos anos.

Ainda analisando a tabela 1, a região Nordeste conta com um total de 448 IES, sendo 349 particulares. Analisando o Estado de Alagoas, este detém 25 Instituições de Ensino superior do total do nordeste, das quais 21 são privadas, sendo 20 particulares, divididas entre treze na capital e sete no interior do estado.

Cabe ressaltar que o declínio no número das IES não se refletiu na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes que mantiveram um crescimento semelhante ao dos anos anteriores. Apesar destes números, o Brasil apresenta, ainda hoje, na educação superior, uma taxa de escolarização líquida²⁹ baixa (10,4%), em comparação com a Argentina (22,4%), com o Uruguai (11,3%). Apenas um de cada oito brasileiros frequenta curso superior.

Desta forma entende-se que a reforma da educação superior é um passo atrás na luta pela ampliação qualitativa das oportunidades educacionais dos trabalhadores, por se tratar de uma nova forma de sociabilidade do capital, como afirma Cêa (2006):

Sendo assim, a reforma da educação superior deve ser entendida a partir do seu caráter contraditório, que une, a um só tempo, marcas de permanência e mudança: a expansão do acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior é coetânea da desqualificação desse nível de ensino, principalmente pela descaracterização da educação superior (especialmente da universidade) como espaço de produção e socialização do conhecimento técnico-científico, ou seja, a manutenção da educação como um dos distintivos de classe é condição das mudanças a serem introduzidas nos sistemas de ensino no sentido de sua expansão. Nesse sentido, a reforma aparece como uma das expressões das tensões estruturais do capitalismo e das recentes tentativas da classe hegemônica de recompor sua capacidade de convencimento, em um momento de aprofundamento e refinamento de diferentes formas de opressão sobre os trabalhadores, visando à

28 Consulta feita ao site do INEP/ MEC. O Censo utilizado para informações foi o de 2009, as informações da educação superior, sobre número de instituições, cursos, matrículas, vagas, inscritos, ingressos, concluintes, docentes e pessoal técnico administrativo. Neste ano, o levantamento traz também dados discriminados por turno (diurno e noturno) e de acordo com a localização das instituições (no interior dos estados ou nas capitais).

29 que mede em percentual o número de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior.

consolidação de uma nova forma de sociabilidade do capital. (CÊA, 2006, p. 45)

Cêa (2006) apresenta as propostas de expansão do ensino superior, no sentido de ser mais uma tentativa da classe hegemônica de recompor sua capacidade de convencimento e consenso. Desta forma, o ensino superior passa a ser um instrumento de promoção do crescimento econômico, como pretendido pelo Banco Mundial, porém através da reforma empreendida no ensino superior, com participação do setor privado. Baseado no contexto histórico e segundo Frigotto (1996), o fortalecimento das instituições privadas constituem-se em falsas vitórias, sendo um limite das modernas burguesias, onde o ensino superior ao invés de proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, como ser social, trata-se sim, de um espaço de produção e de consolidação do consenso.

A lista divulgada pelo Índice Geral de Cursos da Instituição - IGC/MEC³⁰, da avaliação das IES, mostra que um percentual de 96% das instituições possui índices considerados insatisfatórios³¹. Segundo Peixoto (2004), esse processo de avaliação acarreta sérios reflexos no currículo e infraestrutura da universidade, afetando a formação oferecida aos alunos, “pois as palavras-chaves de seus projetos avaliativos são eficiência, modernização, eficácia, efetividade dos custos, produtividade e prestação de contas” (p. 175). De acordo com Dias Sobrinho (2003), trata-se de uma adequação ao mercado de trabalho:

[...] mensurações de rendimentos e aprendizagem dos estudantes, da adequação ao mercado de trabalho, da produtividade dos professores e de que as instituições façam detalhadas prestações de contas dos recursos públicos utilizados têm levado à difusão de sistemas de avaliação objetivos e padronizados, baseados em esquemas intelectivos quase sempre pobres e de fácil visibilidade, que nem sequer arranham a complexidade dos fenômenos educativos. (DIAS SOBRINHO, 2003).

30 O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). O CPC tem como base o Conceito (40%), o (30%) e as variáveis de insumo (30%). O dado variáveis de insumo – que considera corpo docente, infra estrutura e programa pedagógico - é formado com informações do e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade. (INEP/MEC, 2009)

31 Segundo Schugurensky (2002) enquanto sob o Estado do Bem-estar e do fordismo, quando do apogeu das teorias do capital humano, a educação superior (universidades) 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.

Segundo o que foi colocado por Dias Sobrinho (2003), essas avaliações seriam muito eficazes para organizar a imagem social das organizações, bem como, instrumento de classificação das IES e de seleção de indivíduos segundo os critérios do mundo do trabalho. Essa avaliação leva em consideração a realização do cálculo aproximado do Índice Geral de Cursos da Instituição - IGC/MEC, que calcula a produtividade dos cursos superiores, das IES públicas e privadas, por meio dos dados do Censo da Educação Superior, considerando um tempo médio de formação de 4 anos.

O percentual de conclusão, calculado pela razão entre o número de concluintes de um ano e o de ingressantes quatro anos antes, apresentou pouca variação no período recente. No ano de 2008, o percentual de concluintes em relação aos ingressantes de 2005 foi de 57,3%, e a maior proporção foi observada entre os alunos das instituições federais (67%). As instituições privadas, como nos últimos anos, apresentaram o menor percentual de conclusão nos cursos de graduação presencial em 2008, com 55,3% de concluintes.

O Índice Geral de Cursos da Instituição-IGC/MEC considera, além de resultados de avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente. A análise desse indicador nos leva a refletir o processo de explosão do ensino superior privado que proporcionou uma visão competitiva a essas instituições, sem se preocupar com a preparação desses indivíduos.

Em 1995, um documento elaborado pelo Banco Mundial torna o Estado avaliador e orienta os países em desenvolvimento para a redução do Estado na educação superior, a privatização e a diversificação do sistema de educação superior (SES).

O Governo Lula, em seu Programa de Governo, propôs a ampliação do papel do Estado e do público no âmbito local, regional e nacional, bem como, o aumento de vagas e matrículas no ensino superior, o fortalecimento do sistema nacional de educação interdisciplinar e articulado, a escola para todos com qualidade, gratuidade de ensino e permanente avaliação das IES. A partir de 2004, foi regulamentando o sistema de avaliação da educação superior, avaliando-se IES e estudantes, projetos voltados para a ação de inclusão social e racial, construindo assim, uma nova reforma universitária.

Peixoto (2004) afirma que para o BM, por exemplo, o grau de legitimação das IES está associado ao desenvolvimento da cultura acadêmica e de matrizes institucionais fiscalizadoras que visem facilitar e promover o desenvolvimento de programas permanentes para o controle dos resultados dessas instituições. Segundo Santomé (2003), as IES passam assim a serem consideradas como empresas com produtos a serem oferecidos e consumidores para serem atendidos, como apresentado:

as instituições de ensino teriam de concorrer entre si e relacionar-se com a população da mesma forma em que produtores e consumidores se relacionam, tomando decisões e trabalhando com base em custos e benefícios, tanto econômicos quanto simbólicos (SANTOMÉ, 2003, p. 226).

O Censo da Educação Superior (2009) mostra que em 1998, revelava a existência de 2.700.000 estudantes nas instituições de ensino superior, dos quais 2.111.000 em cursos de graduação. Já em 2006, O levantamento mostra que são mais de 4.453.156 alunos em 2.281 instituições de ensino superior, sendo 2032 privadas; um percentual de 90% das IES.

Os dados de matrícula, do Censo INEP/MEC (2009) em cursos de graduação mostravam que o ensino superior brasileiro estava voltado a crescer, depois de um longo período de quase estagnação. Apesar do ritmo de crescimento de IES estar diminuindo, conforme vem sendo observado há alguns anos, devido a fusões³² ou compras, não tem afetado o crescimento de vagas, inscritos, ingressos e matrículas, como demonstrado nos censos.

Em 2009, o Resumo técnico do INEP/MEC mostrou que as matrículas cresceram em torno de 7%, em relação ao ano anterior. Os dados revelam um crescimento de 12,2% das instituições federais, em relação a 2007, contra um crescimento de 8,8% das instituições privadas, porém identifica-se que 73% das matrículas, em 2006 foram do setor privado.

Em relação ao crescimento dos cursos ofertados em todo Brasil, o censo INEP/MEC (2009) indica que houve um aumento de 6,3%, sendo que a região

³² O processo de fusão e aquisição, desde 2007, vem desenvolvendo uma série de ações de mudanças na plataforma de gestão das universidades, de grupos familiares para grupos profissionais. No período de 2007-2010, as fusões e aquisições no setor educacional alcançaram um total de 71 transações, sendo seu ápice em 2008, com 43 fusões, apesar da crise mundial representar fortes riscos.

Nordeste teve o menor índice de crescimento, 0,5%, e as IES privadas foram responsáveis pela maior parte desse crescimento registrado, assim como pelo número de vagas nos cursos, onde o aumento foi de 8,5%.

A educação a distância, de 2003 a 2006, cresceu 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas. Em 2005, os alunos de EAD representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006 essa participação passou a ser de 4,4% (BRASIL, 2009).

A modalidade presencial teve aumento menor nas graduações: 8% em número de cursos e 5% em número de matrículas, e com destaque nos tecnológicos, que tiveram aumento nas matrículas de 34,3%.

Dos ingressantes, 79,8% foram das IES privadas. Em relação aos concluintes, o Censo (2009) demonstra que na proporção de concluintes relacionados aos ingressantes de 2002, o menor percentual pertence às IES particulares.

Quanto a qualificação de docentes, o Censo (2009) verificou que o número de docentes que possui até o curso de especialização ainda é alto, ou seja, de 47%. É no setor público que se encontra a maior concentração de docentes doutores, ou seja, 39,6% contra 12,2% do setor privado. Constatou-se um crescimento de doutores em 7,5%. O desempenho constatado na análise dos dados revelou que três em cada dez instituições do país obtém desempenho considerados inadequados e que as instituições da rede privada levam essa nota para baixo. O censo (2009) mostra ainda a razão entre matrículas e função docente, que nas IES privadas é de 20,34, enquanto nas IES públicas essa razão é de 12,39, conforme Quadro 1, e o indicador de função docente (em exercício) em tempo integral é de 21,53 e 78,93, respectivamente.

Quadro 1: Indicadores da Educação Superior - Cursos de Graduação Presencial e EaD segundo a categoria Administrativa - Brasil - 2009

Indicadores - Razão e Percentual	Total Geral	Categoria Administrativa	
		Publica	Privada
Indicadores - Razão			
Curso / Instituição	12,39	35,22	9,69
Candidato/vaga	1,49	5,92	0,97
Matrículas/funções docente em exercício	17,47	12,39	20,34
Indicadores - Percentual			
Docentes (exercício e afastados) do sexo feminino	45,4	44,04	46,32
Funções docentes (em exercício) em tempo integral	42,24	78,93	21,53

Fonte: MEC/INEP; Tabela elaborada por INEP/DEED

O processo de avaliação proposto às IES modificam os currículos e a formação oferecidos aos alunos, conforme falado anteriormente. Portanto, alguns autores analisados, entre eles Miranda (2005), afirmam que a atividade docente pressupõe a interação professor e aluno, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais de formação humana. Nesse sentido, abrange as atividades como: ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos. Essas atividades exigem conhecimentos específicos, ou seja, os saberes docentes (adquiridos na formação geral e específica e por meio da experiência), as técnicas e procedimentos pedagógicos, que são vistos como ferramentas de trabalho (MIRANDA, 2005). No entanto, essas atividades, reconhecidas socialmente como “clássicas” do trabalho docente, vêm sendo “atropeladas” por uma série de alterações, trazendo novas exigências para o exercício da profissão.

Dessa forma, ainda com base em Miranda (2005), o trabalho docente tende a sofrer consequências importantes em função de sua natureza, dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso, assim podendo atender às novas demandas produtivas, materializadas sob as formas de organização e gestão do trabalho na escola. Diante das reformas educacionais implantadas, evidenciam-se os fenômenos que tendem a crescer: a mercantilização do ensino e a consequente proletarização dos professores.

2.3.1 Ensino Superior Privado em Alagoas: A dicotomia do mercado

O ensino superior em Alagoas, assim como no Brasil, se deu de forma tardia, levando-se em consideração seu desenvolvimento socioeconômico. Segundo Tavares (2006), em Alagoas o ensino superior surge por meio da iniciativa privada e não por interesse no desenvolvimento local; é uma resposta à própria demanda e pressão social, sendo um resultado das relações de poder e influência. A classe média, apoiada na expansão demográfica de Maceió, via no ensino superior uma possibilidade de ascensão social.

No início do século XX, os filhos dos senhores de engenhos buscavam formação em outros centros como Pernambuco e Bahia, pelo fato de não haver instituições de ensino superior em Alagoas. A análise cronológica do ensino superior de Alagoas constata seu início em 1931, consolidando-se em 1950, através do Seminário Diocesano e a Academia de Ciências Comerciais de Alagoas.

O século XX representa os embates políticos entre oligarquias rurais e a nova burguesia industrial. Em Alagoas ainda predomina o tradicional rural, ainda se mantém o costume da classe média, em enviar seus filhos, os jovens, para estudar em centros mais estruturados. A partir de 1920 aparecem as primeiras experiências de escolas superiores livres no Estado. Portanto, a experiência na abertura de IES ainda estava voltada para curso direcionado às elites.

A partir de 1940 algumas experiências foram aparecendo, tais como a Faculdade de Direito, que em 1949, foi integrada ao sistema federal de ensino superior, a Faculdade de Filosofia (1950), criada por um “complexo de instituições privadas” (VERÇOSA, 1997, p. 91). Essas instituições mantêm as mesmas deficiências do restante do País: falta de condições de realizar pesquisas ou formarem pesquisadores, devido ao fato de terem inúmeras dificuldades, inclusive na composição dos quadros docentes.

Em 1950 surgiu a Faculdade de Medicina, ainda sob as boas relações com o governo federal, em relação a apoio público para cessão do local de funcionamento. Esse favorecimento não é estranho às práticas vividas na organização histórica e política de Alagoas e do Brasil. Segundo Lessa (s. d), isso é um dos pontos negativos do capitalismo colonial. Afirma:

O autoritarismo em Alagoas manifesta-se de maneira muito mais perversa do que nas regiões mais desenvolvidas do país. Isso é determinado pela forte presença da propriedade agrícola, pecuária e agroindustrial e pelos nossos baixíssimos índices de verdadeira industrialização e a de divisão social do trabalho. A expressão dessa base econômica no universo político é um órgão estatal profundamente oligárquico, autoritário e patrimonialista. A burguesia alagoana se expressa na esfera política como uma oligarquia, ou seja, como um conjunto de poucas famílias que domina os três poderes nos quais se divide o Estado contemporâneo. Esse poder é exercido de democrática vigente e à separação que deve existir entre o patrimônio público e o patrimônio privado do governante. (LESSA 2007)

Ainda, segundo Lessa (2007), “os favorecimentos revelam a manutenção de uma ordem arcaica para os padrões de desenvolvimento capitalista”. Desta forma a abertura das faculdades não representou modernidade, apenas adequação aos novos tempos.

As IES existentes até 1961, exceto a Escola Padre Anchieta (incorporada em 1972), foram incorporadas ao projeto de implantação da Universidade Federal de Alagoas. A expansão do ensino superior após o golpe de 1964 levou ao processo de desenvolvimento produtivo e reorganização das esferas públicas e privadas, que conforme Cunha (1983), levou a uma mudança dos perfis escolares, como colocado a seguir:

À medida que as burocracias públicas e privadas se expandem e se diferenciam, passam a definir previamente os ocupantes dos seus cargos de acordo com perfis escolares, supondo uma correlação estreita entre competência e escolaridade. Além dessa função “técnica”, os requisitos educacionais são utilizados, também, para “equilibrar” a procura de funcionários pelas burocracias e a sua oferta no mercado de trabalho acima do “tecnicamente necessário”, se o número real ou virtual de candidatos excedentes de muito o de cargos vagos, o que torna mais barata a seleção (CUNHA, 1983, p. 61-62).

Desta forma, a classe média se viu pressionada a investir na sua qualificação educacional, de forma a garantir espaço no mercado de trabalho, tornando a demanda crescente para o ensino superior, aumentando o número de inscritos e consequentemente aumentando o número de vagas. O crescimento da demanda por cursos superiores, especialmente em Medicina, levou a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o Governo do Estado à abertura da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) e em 1971, à criação da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), passando a ser parte da Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA), que atualmente é a Universidade de Alagoas (UNEAL).

Em 1971, uma nova instituição particular é criada com doação de um prédio estadual, onde funcionava a escola Cônego Machado, que é o Centro de Estudos Superiores de Maceió (Cesmac). No ano seguinte é criada mais uma IES privada, a Faculdade de Formação de Professores de Penedo, para atender uma demanda de formação de professores, na perspectiva do desenvolvimento do ensino no interior do Estado.

Até 1994, Alagoas contava com duas faculdades privadas e três públicas, quando o Governo do Estado cria a Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão, no município de Santana do Ipanema, e em 1995, cria a Faculdade Alagoana de Administração. No ano de 1996, Alagoas contava com cinco IES públicas, três delas vinculadas à FUNESA, hoje regularizada como universidade.

Segundo Carvalho (2005), no período de 1986 a 1995, a educação e o Estado de Alagoas passavam por uma situação difícil, devido ao colapso financeiro causado pelo acordo dos usineiros³³, tendo o Estado “obtido crescimento negativo na receita tributária”. Nesta época, o Estado era o maior empregador da população alagoana e a estagnação no quadro econômico do Estado não deu motivo para a iniciativa privada investir no ensino privado em Alagoas; pois se as IES públicas estavam em crise, as IES privadas poderiam absorver a demanda existente.

Até 1994, Alagoas não comportava ainda esse crescimento de instituições privadas, devido, entre outros motivos, à realidade produtiva do Estado. Para a maioria dos concluintes do ensino médio, não havia a necessidade imediata de fazer o ensino superior, e os filhos da classe média que estudavam em escolas particulares tinham como garantida sua entrada na universidade federal.

³³ Por quase nove anos, Alagoas foi um paraíso fiscal para 30 usineiros que controlam a produção de açúcar. Esses senhores de engenho do século XX não só deixaram de recolher, em valores atuais, R\$ 358.059.688,49 do ICMS devido por suas usinas. Tiveram também o privilégio de estender a isenção do imposto a outras empresas de sua propriedade. A farra lesou o estado em R\$ 110.774.112,16, de 1988 até hoje. Os valores foram levantados por uma comissão do governo alagoano. São R\$ 468,8 milhões de isenção fiscal, suficientes para pagar duas vezes as oito folhas salariais atrasadas do funcionalismo. Com o dinheiro que deveriam ter recolhido ao estado, os usineiros modernizaram suas empresas e ampliaram seus negócios. A isenção de ICMS foi consequência de dois acordos assinados pelo ex-governador Fernando Collor de Mello. O primeiro, de julho de 1988, beneficiou 18 usinas. No segundo, de abril de 1989, mais 12 foram contempladas. As usinas ganharam o direito de receber de volta o que tinham pago em imposto sobre a cana plantada em suas propriedades. Folha online – 26/09/97.

Em análise do Censo do Ensino Superior 2009, em relação à Evolução do número de Instituições de Educação Superior, no período de 1991 a 2008, levantando-se ainda, separadamente, os dois períodos de 1991 - 2000 e de 2000 - 2008, analisando o Brasil, a região nordeste e Alagoas, constatou-se que o crescimento do Brasil, em termos de IES, foi de 32% e 91%, respectivamente. Já na região Nordeste, o crescimento no mesmo período foi de 24% e 248%. Alagoas no mesmo período teve os seguintes percentuais de crescimento: 70% e 170%, tendo como quantidade de IES, nos anos de 1991, 2000 e 2008, os seguintes valores: 5, 9 e 24 Instituições respectivamente. Verifica-se que no ano de 2006, 2007 e 2008, houve uma redução de 2 IES por ano, a diminuição das quantidades de IES foi de 28, 26 e 24, respectivamente.

Em relação à evolução do número de vagas, pode-se verificar que Alagoas passou de 2.910 em 1991, para 22.354 em 2008. A evolução do número de inscritos no mesmo período passou de 12.802, em 1991 e 57.828, em 2008; portanto mais do que o dobro de inscritos para as vagas oferecidas. O número de ingressos neste período foi de 2.430 e 14.499, respectivamente.

Verçosa (2006) declara que a taxa de matrícula líquida de Alagoas é de 4%, a menor de todo o Brasil, e que, com uma média de pouco mais de 13%, já é a mais baixa da América Latina. O Brasil conta com vários problemas para resolver, com o intuito de melhorar a questão da baixa taxa de matrícula no ensino superior. Um deles é a Educação Básica, outro é propiciar um crescimento sustentável para Alagoas, que absorva os já formados e incentive muitos alagoanos a procurar a Educação Superior; outro não menos importante, são as políticas públicas praticadas ainda hoje, que veem a educação, independente de nível, como gasto.

Ainda segundo análise de Verçosa (2006), para reverter a ociosidade de vagas das instituições privadas já instaladas hoje no Estado, somente com reengenharia de cursos e organização interna. A saída encontra-se no crescimento da rede pública, pois caso o crescimento econômico venha com maior justiça social, ou seja, maior distribuição de renda, pode-se manter uma convivência razoável entre a rede pública e privada no preenchimento de vagas e com a redução de evasão.

2.4 O Curso de Bacharelado em Administração: Diretrizes curriculares e evolução do curso em Alagoas

A Revolução Industrial teve início na Inglaterra com a invenção da máquina a vapor, em 1776. A aplicação da máquina a vapor no processo de produção provocou um enorme surto de industrialização, que se estendeu rapidamente a toda a Europa e Estados Unidos. A Revolução Industrial desenvolveu-se em duas fases distintas: a primeira fase de 1780 a 1860, e a segunda fase de 1860 a 1914.

Ao final desse período, o mundo já não era mais o mesmo. A moderna administração surgiu em resposta a duas consequências provocadas pela Revolução Industrial, a saber:

- a) crescimento acelerado e desorganizado das empresas que passaram a exigir uma administração científica capaz de substituir o empirismo e a improvisação;
- b) necessidade de maior eficiência e produtividade das empresas, para fazer face à intensa concorrência e competição no mercado.

É no século XX que surge, através de Frederick W. Taylor, engenheiro americano, os princípios da administração científica e o estudo da Administração como ciência, sendo partir da década de 1940, que o ensino de Administração ganha identidade. Com o governo do então presidente Getúlio Vargas começa a ser lançada a base de uma economia industrial no país, e no governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) o desenvolvimento, por meio da abertura econômica, dando ênfase ao Plano de Metas, transformando a estrutura econômica do país pela criação da indústria de base, com estímulo ao capital e *know-how*³⁴ estrangeiros, num modelo de desenvolvimento interdependente com o capitalismo. Foi na época de Getúlio Vargas, a criação do primeiro curso, na Escola Superior de Administração de Negócios, em São Paulo, inspirado no modelo do curso da Graduate School of Business Administration, da Universidade de Harvard (CFA, 2007).

Aproximadamente vinte anos após ser criado o primeiro curso de Administração é regulamentada a profissão de administrador, com a promulgação da

³⁴ O termo inglês Know-How é utilizado para designar uma técnica, um conhecimento ou uma capacidade

Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, que em seus artigos 2º e 3º dispõe sobre o exercício da profissão, como demonstrado a seguir:

Art. 2º A atividade profissional de Administrador será exercida, como profissão liberal ou não, mediante: a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior; b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da Administração, como administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos. Art. 3º O exercício da profissão de Administrador é privativo: a) dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961; (BRASIL, 1965).

O Conselho Federal de Administração (CFA), também criado na citada lei, em seu artigo 6º, aborda que historicamente, o ensino de Administração no Brasil passou por três momentos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993, culminando com as Diretrizes Curriculares Nacionais, do curso de Bacharelado em Administração, homologadas em 2004 pelo Ministério da Educação. Ressalte-se que as alterações produzidas em 1993, nos currículos mínimos aprovados em 1966, representaram um significativo avanço em face de excessiva rigidez dos primeiros currículos, avanço esse que veio se ampliar e se consolidar de forma definitiva com as Diretrizes Curriculares, trazendo ao ensino superior da Administração inegável e necessário avanço.

Em 1966, o Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, fixa o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil, tendo como referencial a Lei n.º 4.769, de 09/09/1965, que pouco tempo antes havia regulamentado o exercício da profissão de “Técnico de Administração”. Por meio do currículo mínimo do curso de Administração, habilitava-se, de fato, o profissional para o exercício da profissão de Técnico de Administração, sendo a denominação da profissão alterada para “Administrador”, por meio da Lei nº 7.321, de 13/06/1985, em seu art. 1º, em seu parágrafo único.

Art. 1º - O Conselho Federal de Técnicos de Administração e os Conselhos Regionais de Técnicos de Administração passam a denominar se Conselho Federal de Administração e Conselhos Regionais de Administração, respectivamente. Parágrafo único. Fica alterada, para Administrador, a denominação da categoria profissional de Técnico de Administração (BRASIL, 1985).

A partir de 1993, o Conselho Federal de Educação expede a Resolução nº 2, de 04/10/1993³⁵, instituindo o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, preconizando que as instituições poderiam criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas pela própria Resolução, além de outras que viessem a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.

Em nove de setembro de 2003, Dia do Administrador, o Ministro da Educação homologa o Parecer CES/CNE nº 134, de 7/06/03, que dispõe sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração (DCN). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 -, pôs a termo os Currículos Mínimos Profissionalizantes, trazendo nova concepção para o ensino da Administração no País, e oportunizou maior autonomia às IESs para criação de projetos pedagógicos que assegurem melhores níveis de qualidade, de legitimidade e de competitividade. Na perspectiva das Diretrizes Curriculares pode o projeto pedagógico privilegiar ou não Linhas de Formação Específicas no final do curso, que significam um aprofundamento de estudos numa determinada área estratégica da Administração, e que têm por finalidade atender às particularidades regionais e locais, lastro principal que deu ênfase às Diretrizes, conforme se observa no Parecer 134/2003.

A Resolução n.º 1, de 2 de fevereiro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado e dá outras providências, foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 4 de março de 2004 e como resultado das reivindicações do CFA e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CES/CNE 23, de 03/02/2005, que trata da retificação da Resolução CNE/CES nº 1, de 02/02/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Foi solicitado ao MEC que os cursos de Bacharelado em Administração sejam tão somente

³⁵ A Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005, publicada no Diário Oficial da União de 19/07/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências, revoga a Resolução CFE nº 2, de 04/10/1993 e a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

denominados “cursos de Bacharelado em Administração”, como forma de conter a descaracterização dos cursos correlatos à ciência da Administração.

Em 2005, o Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 4, de 13/07/2005, publicada no Diário Oficial da União de 19/07/2005, revoga a Resolução nº 2/1993 e retifica a Resolução nº 1/2004.

Denominações como Administração Agroindustrial, Administração Bancária, Administração de Bares e Restaurantes e outras 248, abrangendo os mais diversos segmentos e áreas especializadas, não poderão ser utilizadas pelas IESs para intitular os cursos de bacharelado em Administração, oferecidos no País. As linhas de formação específica, nas diversas áreas da Administração, não poderão mais constituir uma extensão ao nome do curso, nem se caracterizar como uma habilitação, devendo apenas constar no projeto pedagógico. Defini-se também que o nome do curso deverá ser “Bacharelado em Administração”.

A retificação no texto das DCNs do curso de Administração foi resultado do trabalho do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), junto ao Ministério da Educação (MEC), com o propósito de melhorar a qualidade do ensino de Administração e evitar a descaracterização dos cursos da área, oferecidos por 1,7 mil IES no País.

A qualidade do ensino de Administração foi uma das premissas básicas para o curso, sendo desenvolvidos vários projetos ao longo dos anos, iniciando em 1973, quando foi criada a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD). Tal projeto se desenvolveu a partir da iniciativa dos oito programas de pós-graduação *stricto sensu*, então existentes no Brasil. Em 2003, são 54 os programas associados.

Ainda com o propósito de promover a qualidade do ensino do curso de bacharelado de Administração, foi criada em 1991 a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), objetivando a troca de experiências entre os cursos de Administração. Em 1993, o CFA, passa a integrar a Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (CEEAd), da Secretaria de Educação Superior do MEC, bem como em 1996, quando o citado Conselho apoia a inclusão do curso de Administração no Exame Nacional de Cursos, “Provão”.

Segundo o CRA, em 2001 foi constituído o Fórum Nacional de Ensino de Administração (FONEAD), que congrega, além do CFA, as principais entidades abaixo relacionadas que estão envolvidas com o ensino de Administração em nível de Graduação e de Pós-Graduação. O FONEAD tem como objetivo discutir as políticas de ensino de Administração no país e a sua interrelação com o exercício profissional, normatizado e fiscalizado pelo Sistema CFA/CRAs, composto pela ANGRAD, INEP, ANPAD e CAPES.

Porém, a consolidação dos parâmetros estabelecidos de análise dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos de bacharelado em Administração ocorreu apenas no ano de 2004. Em uma decisão inédita, o ministro da Educação, Tarso Genro, assinou no dia 08/12/2004, a Portaria Ministerial n.º 4.034, que institui grupo de trabalho entre o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Administração³⁶, com a finalidade de realizar estudos visando consolidar os parâmetros já existentes, para a autorização e reconhecimento de novos cursos de Administração no Brasil, enfocando os itens: contexto institucional e necessidade social; organização didático-pedagógica, em especial o projeto pedagógico do estabelecimento de ensino; corpo docente; instalações gerais, bibliotecas,

³⁶ Art. 4º O CFA terá a seguinte estrutura básica: Órgãos Deliberativos; a) Plenário; b) Câmaras de: Administração e Finanças ; Fiscalização e Registro; Formação Profissional; 3 Desenvolvimento Institucional; Relações Internacionais e Eventos; c) Tribunal Superior de Ética dos Administradores; II - Órgãos de Direção; a) Presidência; b) Vice-Presidência; c) Diretoria Executiva; III - Órgãos Técnicos e Científicos; a) Comissões Permanentes; b) Comissões Especiais; IV - Órgão Consultivo e a) Assembleia de Presidentes O Plenário do CFA, composto por 27 Conselheiros Federais Efetivos e 27 respectivos Conselheiros Suplentes, eleitos diretamente pelos Administradores dos CRAs onde se encontram registrados, é um órgão deliberativo. A duração do mandato de cada Conselheiro é de 4 anos, permitida uma reeleição, e a renovação do Plenário é de 1/3 e 2/3, alternadamente, a cada biênio. O CFA adota o modelo de gestão por Câmaras que se subdivide em 5 Câmaras Setoriais, cada qual com suas competências estabelecidas no Regimento. São elas a Câmara Setorial de Administração e Finanças, a Câmara Setorial de Fiscalização e Registro, a Câmara Setorial de Formação Profissional, a Câmara Setorial de Desenvolvimento Institucional e a Câmara Setorial de Relações Internacionais e Eventos, compostas por 4 Conselheiros cada uma. Os integrantes das Câmaras são eleitos pelo Plenário, dentre os Conselheiros Efetivos, com mandatos de 2 anos. As Câmaras elegem, dentre seus integrantes, os seus Presidente e o Vice-Presidente para exercerem mandatos de 2 anos. O CFA dispõe ainda de outros órgãos, como a Diretoria Executiva, constituída pelo Presidente, Vice-Presidente e Diretores das Câmaras Setoriais, eleitos pelo Plenário dentre os Conselheiros Efetivos com mandato de 2 anos de duração. Para atividades específicas são constituídas as Comissões Permanentes, cujos integrantes são eleitos pelo Plenário, dentre os Conselheiros Efetivos para exercerem mandatos de 2 anos. Há, ainda, as Comissões Especiais e os seus integrantes são designados pelo Presidente do CFA, ouvida a Diretoria Executiva. A Assembléia de Presidentes é um importante órgão que auxilia o processo de tomada de decisão do CFA. Órgão consultivo, composto pelos Presidentes de todos os Regionais, a Assembléia é o termômetro dos Administradores para com o Sistema e o órgão que divulga as ações do CFA para os Administradores.

laboratórios, entre outros itens; e o resultado das instituições de ensino nas avaliações oficiais.

Tal Grupo de Trabalho é composto por representantes do MEC, da Secretaria de Educação Superior – SESu, e do ANGRAD. A Portaria nº 4.034, de 0/12/2004 foi prorrogada pelas Portarias 463, de 0/02/2005 e pela Portaria nº 1.395, de 28/04/2005, publicada no D.O.U. de 28/04/2005, esta última estabelecendo o prazo de mais sessenta dias para a finalização dos estudos realizados pelo Grupo de Trabalho.

O CFA editou as Resoluções Normativas CFA nºs 300 e 301, ambas de 10/01/2004, publicadas no D.O.U. de 17/01/2005, fazendo cumprir o que determina a Lei de Regência da profissão n.º 4.769, de 09/09/1965, cujo regulamento, aprovado pelo Decreto nº 61.934, de 22/12/1967, estabelece no seu art.3º, alínea “e”, que “o magistério de matérias técnicas do campo da Administração e Organização” constitui-se atividade profissional do Administrador. O CFA ainda apresenta a importância de o Coordenador ser Administrador. Isto surge em razão da necessidade desse profissional ser um gestor de oportunidades, envolvido diretamente com as dimensões administrativas, didáticas e pedagógicas do curso de Administração. (CFA, 2011)

Com base no Decreto nº 61.934/1967, e nas observações do curso de Bacharelado de Administração da IES estudada, verifica-se que a mesma está em funcionamento no Estado a mais de cinco anos, o curso foi autorizado através da Portaria MEC, com parecer do SESu, implantado a partir de 2006. Em seu currículo o Coordenador da IES estudada do curso bacharelado de Administração possui pós-graduação em gestão empresarial e administração estratégica, mestrando em administração, graduação em Administração e em Ciências Contábeis. Atualmente o coordenador acumula as coordenações do curso de administração e do curso de gestão tecnológica em RH da Instituição, com experiência na área de Administração, como gestor em empresas privadas e públicas.

Quanto ao currículo do curso estudado, observa-se que os currículos mínimos do curso bacharelado de Administração variaram durante o tempo, em função da própria evolução da administração enquanto campo do conhecimento. O currículo de 2005 possui algumas diferenças substanciais em relação aos seus antecessores. Primeiramente, cabe destacar o maior detalhamento em disciplinas de Ciências

Humanas. A Psicologia passa a ser dividida em Estudos Psicológicos e Comportamentais, enquanto a Sociologia em Estudos Antropológicos, Sociológicos e Políticos, como pode ser visto no Quadro 01.

As disciplinas Teoria Geral da Administração (1966) e Teorias da Administração (1993) passaram a se chamar Teoria da Administração e das Organizações (2005), inserindo a problemática do estudo das organizações no currículo dos cursos.

Outra mudança a ser citada, refere-se à presença, no currículo de 2005, da disciplina Estudos Opcionais de Caráter Transversal e Interdisciplinar, o que legitima a questão da interdisciplinaridade e confere certa liberdade às instituições de ensino, quanto ao desenho e oferta de novas disciplinas de diferentes áreas. O currículo de 2005 inova também, ao determinar que:

Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras. (BRASIL, 2005).

Dessa maneira, a lei atual incentiva a existência de interrelações sob uma perspectiva histórica e contextualizada da realidade. Isto permite, além de uma integração interdisciplinar, a inserção de novos horizontes para o ensino em Administração, abrindo possibilidades para a inserção dos estudos críticos em Administração³⁷.

³⁷ Os estudos críticos em administração fazem com que os teóricos da administração passem a considerar as críticas externas em suas pesquisas. Por isso, se procura na filosofia e nas ciências humanas em geral, novas formas de pensar a organização e a administração. Assim, embora a camada gerencial continue a ser retirada dentre os dotados de capital (...) não está vedada a alguns ascender de outras classes sociais, não mediante aquisição de riqueza, mas mediante a cooptação de seu talento por parte da organização capitalista a que servem.”

De acordo com o Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP/MEC em 2005, existiam 4.567.798 alunos matriculados em cursos de graduação, sendo que desse total, 730.898 estavam matriculados nos cursos de Administração. Em 2009 esse total passou para 1.102.579, ou seja nesse período de 2005-2009, as matrículas do curso de Administração variaram 51%.

Tabela 2: Evolução do número de Matrícula dos seis maiores cursos em número de matrículas em 2009, segundo a classificação de cursos - BRASIL, 2005-2009

Curso	Ano					Variação % (2005-2009)
	2005	2006	2007	2008	2009	
Administração	730.898	813.948	887.752	1.050.704	1.102.579	51
Direito	565.705	589.351	613.950	638.741	651.730	15
Pedagogia	441.659	465.267	492.493	536.204	573.898	30
Engenharia	264.894	285.207	314.192	357.132	420.578	59
Enfermagem	153.359	186.955	213.237	224.742	235.804	54
Ciências contábeis	175.205	180.792	203.136	238.081	235.274	34

Fonte: MEC/INEP; Tabela elaborada por INEP/DEED

Na Tabela 3, podem-se notar os percentuais de matrícula dos cursos nas modalidades presencial e a distância, no período de 2005-2009, podendo verificar que o curso de Bacharelado em Administração tem o maior percentual de matrículas presenciais, 17.1%, seguido do curso de Direito, Engenharia e Pedagogia, onde os percentuais de matrícula foram 12.7%, 8.2% e 5.6% respectivamente. Já na modalidade a distância, o Curso de Administração está na segunda posição, com 27.3%, num total de 228.503 do total geral de 838.125 matrículas.

Tabela 3: Evolução do número de Matrícula dos seis maiores cursos em número de matrículas em 2009, segundo a classificação de cursos - BRASIL, 2005-2009

Cursos Presenciais			Educação à Distância		
Brasil	5.115.896	100 %	838.125		
Administração	874.076	17.1	Pedagogia	286.771	34.2
Direito	651.600	12.7	Administração	228.503	27.3
Engenharia	419.397	8.2	Serviço Social	68.055	8.1
Pedagogia	287.127	5.6	Letras	49.749	5.9
Enfermagem	235.281	4.6	Ciências Contábeis	29.944	3.6
Comunicação Social	205.409	4.0	Matemática	23.774	2.8
Ciências Contábeis	205.330	4.0	Ciências Biológicas	19.626	2.3

Fonte: MEC/INEP; Tabela elaborada por INEP/DEED

O Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP/MEC em 2009 mostra a distribuição dos cursos, vagas, matrículas e concluintes no curso Bacharelado em

Administração no Brasil, como pode ser visto no Quadro 2. Observa-se que a Região sul e sudeste detêm o maior número de matrículas.

Quadro 2 – Bacharelado em Administração no Brasil, 2009.

UF	CURSOS	VAGAS	INSCRIÇÕES EM PROCESSOS SELETIVOS	MATRÍCULAS	CONCLUINTE	INGRESSOS POR PROCESSOS SELETIVOS
AC	6	1450	1.370	2.276	367	825
AL	21	3.635	7.031	7.119	905	2.569
AM	18	6.954	20.164	15.436	2.423	4.849
AP	7	1.650	876	1.508	145	594
BA	154	22.403	26.002	38.455	6.584	11.051
CE	37	6.586	16.874	19.781	1.486	5.749
DF	70	16.196	31.067	24.888	3.619	8.155
ES	61	8.755	12.682	17.355	2.822	4.729
GO	93	19.860	18.291	27.576	4.346	7.421
MA	30	5.990	9.931	14.779	1.199	3.837
MG	258	30.682	48.479	82.705	12.638	21.141
MS	35	5.168	10.254	12.947	1.182	4.355
MT	50	6.705	10.475	13.967	1.546	4.833
PA	36	5.321	9.483	16.878	2.043	4.643
PB	22	4.085	13.792	7.295	837	2.553
PE	86	15.973	38.050	33.199	3.854	8.659
PI	25	3.241	6.314	8.773	1.073	2.732
PR	222	33.070	42.607	52.638	9.232	16.079
RJ	161	29.005	59.116	69.686	7.739	20.274
RN	38	7.926	11.448	11.297	1.696	3.579
RO	21	3.055	3.974	5.080	668	1.784
RR	6	410	2.050	2.248	321	578
RS	177	20.266	24.494	71.384	7.344	16.267
SC	142	16.761	16.708	39.888	6.420	7.733
SP	595	124.629	178.547	237.285	39.742	70.328
SE	14	2.320	4.799	5.580	711	1.202
TO	18	2.490	4.142	6.470	476	1.534
Distância	97	147.850	110.180	-	-	-
TOTAL	2.500	552.436	739.200	846.493	121.418	238.053

Fonte: INEP/MEC - Censo da Educação Superior 2010

Percebe-se assim, que houve uma proliferação dos cursos de Administração no Brasil, em IES privadas, pois em 1998, 78,5% dos cursos de administração se encontravam em instituições particulares, e estes números subiram para 88,9% em 2003. Quando comparados esses resultados com a última pesquisa realizada pelo MEC/INEP, em 2007, podemos observar que as escolas de Administração já alcançaram o número de 2.886, e a porcentagem dos cursos em instituições privadas chegou às margens de 90%.

Tais acontecimentos repercutiram significativamente, uma vez que, em um intervalo de 30 anos, o ensino de Administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira, considerando que contava com dois cursos

apenas em 1954: o da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAP) e o da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), ambos mantidos pela FGV. Com base nesse levantamento e reportando-se a Tabela 04, pode-se verificar a evolução do número de cursos das décadas de 60, 70, 80 e 90 .

Tabela 4 - Número de cursos segundo as décadas de 60, 70, 80, 90 e 2000.

DÉCADAS	NÚMERO DE CURSOS
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823
2000	1.462
2010	1.805

Fonte: MEC - Dados compilados pelo Conselho Federal de Administração.

Segundo o CFA (2011), observa-se uma relação assimétrica, em que as primeiras escolas de Administração, como tendência, têm produzido para o setor público e privado uma elite administrativa vinculada aos polos dominantes dos campos do poder político e econômico. Por outro lado, as novas instituições têm produzido os quadros médios para as burocracias públicas e privadas que, em função de sua complexidade, necessitam de pessoal para suas rotinas, isto é, um pessoal treinado para questões econômico-administrativas.

Ainda segundo o Conselho de Administração, outro fator também fruto da expansão dos cursos de Administração na sociedade brasileira, é a concentração desse ensino em determinadas regiões. No início da década de 80, as regiões Sudeste e Sul respondiam por 80.722 alunos e 81% de todo o ensino de Administração do País. Esses dados indicam uma forte prevalência das regiões de maior concentração e diferenciação produtiva, onde se localizam as maiores oportunidades em termos de mercado de trabalho para essa profissão. Em 2009, a região Nordeste era responsável por 146.278 matrículas em Administração e Alagoas, respondia por 7.119, ou seja, 4.9% desse montante, como pode ser visto no quadro XX a seguir.

Tabela 5 - Matrículas em Cursos do Curso de Graduação em Administração Presencial, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2009

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais								
	Total Geral						Faculdades		
	Total	Pública			Privada		Total	Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/Confes		Particular	Comun/Confes
Total	5.115.896	752.847	480.145	118.176	2.899.763	864.965	1.634.115	1.426.335	115.790
Gerenciamento e administração	870.536	37.972	28.804	17.388	647.718	138.654	416.110	377.093	26.459
Administração	604.581	29.625	15.834	11.422	445.297	102.403	299.708	275.075	21.070
Administração de agroindústria	204	.	43	.	91	70	28	28	.
Administração de agonegócios	2.342	445	365	252	1.152	128	1.297	998	.
Administração de cooperativas	619	419	.	.	166	34	147	147	.
Administração de empresas	41.910	1.093	4.446	3.317	20.103	12.951	17.005	12.820	783
Administração de eventos	16	.	.	.	16	.	16	16	.
Administração de recursos humanos	2.515	16	.	.	2.169	330	1.718	1.468	250
Administração de sistemas de informações	2.791	.	.	.	2.768	23	2.757	2.734	23
Administração de transportes	54	.	.	.	54	.	14	14	.
Administração dos serviços de saúde	299	90	165	.	44	.	44	44	.
Administração em análise de sistemas / informática	1.454	.	.	.	1.212	242	1.296	1.136	160
Administração em comércio exterior	13.960	71	569	790	7.342	5.188	5.097	4.305	439
Administração em marketing	11.761	34	.	198	10.741	788	8.290	7.545	547
Administração em micro e pequenas empresas	100	.	100	.	.	.	.	.	.
Administração em prestação de serviços	1	1	.	.	.	.	.	.	.
Administração em turismo	283	28	.	.	207	48	209	207	2
Administração financeira	2.131	40	.	.	2.039	52	1.384	1.352	32
Administração hospitalar	4.895	344	66	.	4.096	389	3.389	3.229	94
Administração hoteleira	510	.	262	19	225	4	215	215	.
Administração industrial	1.138	794	.	.	123	221	304	123	181
Administração mercadológica	802	.	133	84	585	.	518	434	.
Administração pública	6.273	594	2.250	26	3.218	185	2.546	1.600	36
Administração rural	368	.	167	.	201	.	201	201	.

Fonte: MEC/INEP/DEED

Desta forma, os dados apresentados demonstram a predominância de instituições privadas. Diante desse quadro, as motivações que conduzem à abertura do curso de administração e a mercantilização da educação, propondo uma vocação

empresarial voltada para o mercado, o que leva ao estímulo do crescimento econômico e modernização, com transformação da educação.

Segundo o cadastro das Instituições de Ensino superior do Ministério da Educação, no ano de 2009 Alagoas possui trinta e oito IES cadastradas Maceió, desse total, possui cadastradas 26 (vinte e seis) instituições no Município, que em sua maioria são instituições privadas, distribuídas entre presenciais e ensino a distância.

Quadro 3 – IES cadastradas no INEP/MEC, no município de Maceió, em 2009

1	Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC
2	Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior – COC
3	Faculdade da Cidade de Maceió - FACIMA
4	Faculdade Alagoana de Administração – FAA
5	Faculdade de Administração de Negócio – FAN
6	Faculdade de Ciências Contábeis de Maceió – SEUNE
7	Faculdade de Ciências Jurídica e Sociais de Maceió – FAMA
8	Faculdade Estácio de Alagoas – Estácio FAL – FAL
9	Faculdade Figueiredo Costa – FIC
10	Faculdade Integrada Tiradentes – FITS
11	Faculdade Maurício de Nassau de Maceió
12	Faculdade Raimundo Marinho – FRM
13	Faculdades COC de Maceió – FACOCMA
14	Instituto de Ensino Superior de Alagoas – IESA
15	Universidade Anhanguera – UNIDERP
16	Universidade Anhembí Morumbi UAM
17	Universidade Castelo Branco UCS
18	Universidade de Uberaba – UNIUBE
19	Universidade de Santo Amaro – UNISA
20	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
21	Universidade Federal de Alagoas – UFAL
22	Universidade Estácio de Sá – UNESA
23	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR
24	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
25	Universidade Tiradentes - UNIT
26	Universidade Paulista – UNIP

Fonte: Inep/MEC, 2009

Do total cadastrado no MEC, 15 IES são presenciais, das quais, apenas uma IES é Pública – Universidade Federal de Alagoas, e o restante das instituições de ensino superior, privadas. São elas:

Quadro 4 – IES presenciais cadastradas que possuem curso de Administração, no INEP/MEC, no município de Maceió, em 2009

1	Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC
2	Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior – COC
3	Faculdade da Cidade de Maceió - FACIMA
4	Faculdade Alagoana de Administração – FAA
5	Faculdade de Administração de Negócio – FAN
6	Faculdade de Ciências Contábeis de Maceió – SEUNE
7	Faculdade de Ciências Jurídica e Sociais de Maceió – FAMA
8	Faculdade Estácio de Alagoas – Estácio FAL – FAL
9	Faculdade Figueiredo Costa – FIC
10	Faculdade Integrada Tiradentes – FITS
11	Faculdade Maurício de Nassau de Maceió
12	Faculdade Raimundo Marinho – FRM
13	Faculdades COC de Maceió – FACOCMA
14	Instituto de Ensino Superior de Alagoas – IESA
15	Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Fonte: INEP/MEC, 2009

Com base nos dados coletados no Ministério da Educação, constata-se a necessidade de analisar o papel da gestão desses cursos, bem como dos docentes, nessa realidade. Desta forma, os capítulos seguintes irão abordar a visão dos gestores, coordenador do curso de Administração e dos docentes, relacionados à mercantilização do ensino superior e às políticas educacionais vigentes.

3 GESTÃO PRIVADA E O PAPEL DA DOCÊNCIA NO CURSO DE BACHARELADO DE ADMINISTRAÇÃO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

A base do estudo foi realizada no Estado de Alagoas, localizado na região Nordeste do Brasil. Sua extensão territorial é de 27.779,343 quilômetros quadrados, dividido em 102 municípios. Conforme contagem populacional realizada pelo IBGE (2010), a população alagoana totaliza 3.120.494 hab. Apresenta crescimento demográfico de 1% ao ano e a densidade demográfica é de 112,3 habitantes por quilômetro quadrado. A maioria dos habitantes reside em áreas urbanas (73,6%) e a população rural corresponde à 26,4%. No que se refere à expectativa de vida do alagoano, é de 66 anos.

Maceió, capital de Alagoas, é a cidade mais populosa do estado, possui 932.748 habitantes. Outros municípios com grande concentração populacional são: Arapiraca (214.006), Palmeira dos Índios (70.368), Rio Largo (68.481), União dos Palmares (62.358), Penedo (60.378), Coruripe (52.130).

A ausência de políticas públicas eficazes faz com que Alagoas apresente vários problemas socioeconômicos. O estado possui o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, com média de 0,677. A taxa de analfabetismo também é a maior do país: analfabetismo, 24,6%; analfabetismo funcional, 36,5%.

A escolha de Maceió como localização para a realização de um estudo de caso³⁸ se deu pelo fato de ser este Município o de maior concentração de cursos de Administração do Estado. Desta forma, foi escolhida uma IES privada, relacionada na lista do INEP/MEC, do ano de 2009, no ranking das cinco melhores IES Privadas do Estado. A divulgação do nome não foi autorizada. Seu quadro de docente para o Curso de Administração conta com um total de dezenove, cuja formação acadêmica perpassa por áreas diversas.

³⁸ Severino (2007, p. 121) esclarece que estudo de caso “é a pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos”, ou seja, quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

No estudo de caso foi utilizada a abordagem de pesquisa quali-quantitativa.³⁹ Foram aplicados questionários (APÊNDICE I) para todos os docentes do curso, porém apenas onze questionários retornaram para análise. Foram realizadas ainda entrevistas com o Coordenador do Curso e o Gestor Acadêmico da Mantenedora, cujo roteiro está disponível no APÊNDICE II, deste trabalho.

Os questionários aplicados foram compostos de perguntas fechadas e abertas. As questões fechadas, apesar de consideradas limitadas pelo fato do inquirido apenas selecionar a opção (entre as apresentadas) que mais se adequa à sua opinião, serviu para dar a opções de resposta aos sujeitos da pesquisa, dando várias facetas do mesmo assunto. Nas questões abertas, foi construída a resposta com as próprias palavras do inquirido, permitindo deste modo a liberdade de expressão.

A pesquisa com o corpo docente do curso de Bacharelado de Administração a princípio foi idealizada com todo o quadro docente do Curso, hoje composto por dezenove docentes, dos quais apenas seis são formados em Administração e os treze restantes são formados em ciências contábeis, economia, matemática, psicologia, entre outros cursos. Apenas onze professores responderam ao chamado para a realização da pesquisa, apesar das constantes solicitações e apresentação de propostas para troca de pesquisa por entrevista, caso houvesse interesse.

Quanto à formação, o quadro de docente do curso é composto de dez mestres, dois doutores e sete especialistas, dos quais sete trabalham em jornada de tempo integral dentro da instituição, com base no que está disposto no art. 69, do Decreto n.º 5.773/06, com quatro docentes em tempo parcial e oito horistas.

O quadro 05 mostra que o perfil das IES privadas, em sua maioria, é do sexo masculino e idade de 33 anos, prevalecendo a titulação de mestre, com regime de trabalho como horista, comparando com o que foi visto na IES em estudo, que conta com sua maioria de docentes, do curso de administração, do sexo feminino, ou seja,

³⁹ Pesquisa Quali-quantitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Contando ainda com uma parte da pesquisa pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.).

63% do corpo docente do curso, em relação a faixa etária, o curso encontra-se com 54%, dos docentes na faixa de 25 a 35 anos, seguidos de 27%, na faixa de 36 a 45 anos, do total entrevistados, mostrando estar dentro do que foi levantado pelo censo INEP/MEC (2009), quadro 5, a seguir:

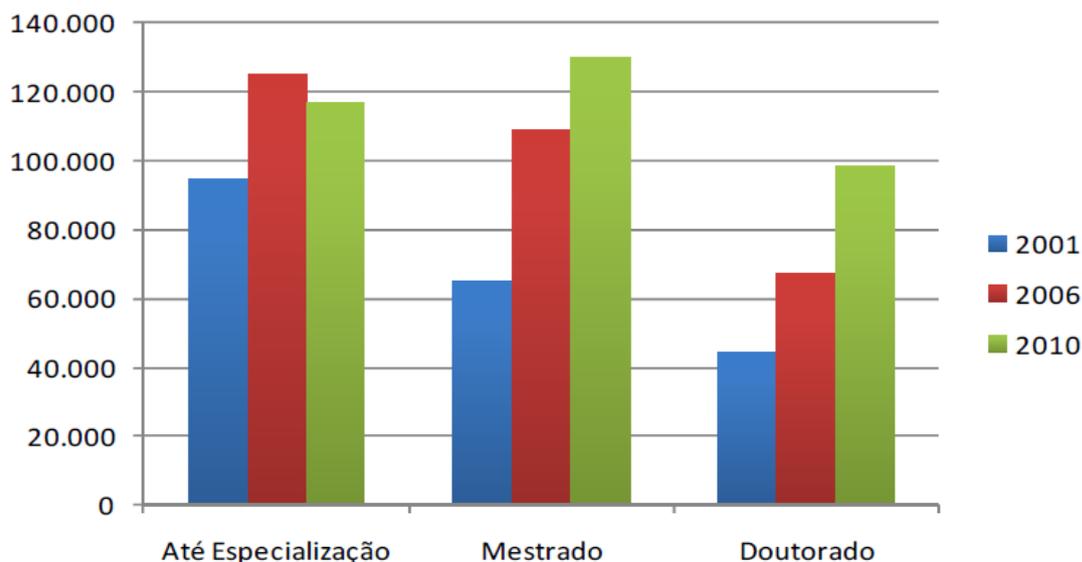
Quadro 5 – Perfil do docente por categoria administrativa, Brasil - 2010

Aspecto	Categoria Administrativa	
	Público	Privado
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	45	33
Escolaridade / Titulação	Doutorado	Mestrado
Regime de trabalho	Tempo Integral	Horista

Fonte: INEP/MEC, 2009

Quanto à atuação na profissão, dos docentes entrevistados, 54% atuam como professor há 2 ou 7 anos e apenas 27% trabalha em mais de uma IES. 90% participaram de formação nos últimos cinco anos, das quais 45% foram realizadas no período 2010/2011. Essa participação se deu para 54% por decisão própria e 63% obtiveram financiamento para realização da formação; porém apenas 27% obtiveram autorização de afastamento da IES para formação. Dos que participaram de formação nos últimos cinco anos, apenas 63% alegaram que os cursos dos quais participaram têm contribuído para melhorar a sua prática em sala de aula.

Quanto à titulação, o Censo INEP/MEC (2010), como pode ser visto no Gráfico 03, deixa claro o crescimento da titulação do total de função docente de 2001 para 2010. Esse crescimento pode ser verificado com uma maior elevação da titulação de doutorado (123.1%), seguida do crescimento na titulação de mestre (99.6%) e da categoria até especialização (23.2%). Entre os componentes desta última categoria, está o aumento de 54% na titulação de especialistas e o decréscimo de 42% das funções docentes com apenas graduação. A IES em estudo possui seu crescimento acentuado em mestres, e dispõe de um número relativamente alto de docentes na titulação de especialistas.



Fonte: INEP/MEC (2010)

Gráfico 3 – Evolução do número de Funções Docentes por titulação – Brasil – 2001 - 2010

A análise da titulação da IES em estudo mostra que esta possui seu maior contingente de titulação dos docentes em Mestre. A Instituição preocupa-se em atender as exigências da LDBEN Lei n.º 9.394/96, em seu art. 66, que aborda a preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, prioritariamente em programas de doutorado e mestrado. Verifica-se que a IES estudada atinge 63% do seu quadro com estas titulações, possuindo 11% de doutores, 52% mestres e 37% especialistas. Conforme o art. 66 da LDB/96, transcrito a seguir:

Art. 66 preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: o notório saber. Reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1966).

Baseando-se neste artigo, a IES em estudo trabalha a qualificação do seu quadro de docentes, colocando à disposição, semestralmente, uma Jornada Pedagógica, com intuito de trabalhar formas de atuação e qualificação do quadro. Segundo Leher (1999), “a empresa precisa utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital”. Assim, os docentes desta IES poderão conciliar o conhecimento adquirido com suas atividades de docência e sua prática profissional. Ainda são

disponibilizadas, através de edital anual, vagas para mestrado profissional em Educação e bolsa de estudo para docentes que queiram fazer pós-graduação (doutorado e mestrado) em instituição reconhecida pela Capes, em cursos relacionados à área de atuação do docente, no próprio Estado ou em Estados circunvizinhos.

A análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi realizada por meio da literatura consultada e pelo material apresentado pela IES estudada, que propôs analisar a estrutura curricular do curso Bacharelado em Administração, que em seus eixos Estruturantes e o Eixo de Temas Transversais, estão em conformidade com as Diretrizes do CNE:

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação: I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas; II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços; III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. (DCCG, 2008. p. 52-52)

Com base nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação (2008), no que diz respeito ao curso Bacharelado de Administração, os eixos estruturantes sistematizam a complementaridade dos conteúdos, saberes, ações, e competências verticalmente, em grupos de unidades programáticas e/ou disciplinas que guardam certa proximidade quanto à finalidade específica da formação. Representam os eixos sobre os quais os conteúdos são aglutinados no sentido orgânico, obedecendo às diretrizes curriculares e resoluções do MEC. Podem-se citar como exemplos os seguintes eixos estruturantes trabalhados em outros 4 (quatro) eixos: 1. Eixo de Fenômenos e Processos Básicos; 2. Eixo de Práticas Investigativas; 3. Eixo de Formação específica; 4. Eixo de Práticas Profissionais. A seguir são apresentadas

as ênfase de cada eixo, com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), fornecido pela Instituição:

Eixo de Fenômenos e Processos Básicos – Congrega conhecimentos e conteúdos associados à origem do campo de saber no qual está situado o curso, ao mesmo tempo em que fornece os subsídios necessários para a introdução do aluno naquele campo ou área de conhecimento. Disciplinas que fazem parte desse eixo: Linguagem e Comunicação, Fundamentos Antropológicos e Sociológicos, Administração de Recursos Humanos I; Contabilidade de Custos e Gerencial, Metodologia Científica, Introdução ao Direito, Economia, Estatística, Direito Empresarial, Psicologia e Comportamento Organizacional, Direito Tributário, Matemática Financeira, Direito Trabalhista e Previdenciário, Filosofia e Cidadania (ENTREVISTA, 2011)⁴⁰.

Eixo de Práticas Investigativas – Congrega as unidades e conteúdos dirigidos para a apreensão e treino de metodologias associadas à investigação do cotidiano, à iniciação científica. Disciplinas que fazem parte desse eixo: Metodologia Científica, Sistema de Informações Gerenciais, Administração de Recursos Humanos II, Administração Mercadológica II, Administração de Material e Logística II, Análise das Demonstrações Contábeis, Fundamentos da Administração, Administração da Produção II, Práticas Investigativas I e II e Práticas Extensionistas I e II (ENTREVISTA, 2011)⁴¹.

Eixo de Formação específica – Aglutina unidades programáticas que abordam os conhecimentos, saberes, técnicas e instrumentos próprios do campo de saber e/ou de atuação profissional, relativa à determinada formação. Disciplinas que fazem parte desse eixo: Administração Financeira Orçamentária, Fundamentos da Administração, Teoria Geral da Administração, Administração de Recursos Humanos I e II, Administração da Produção I e II, Administração Mercadológica I e II, Administração Pública, Sistema de Informações Gerenciais, Administração de Material e Logística I e II, Administração Financeira e Orçamentária, Administração

⁴⁰ Entrevista realizada com o Coordenador do Curso de Administração da IES em estudo, através da análise do Projeto Pedagógico do Curso.

⁴¹ Idem 42

Estratégica, Organização Sistemas e Métodos, Cooperativismo e Associativismo e Matemática Financeira (ENTREVISTA, 2011)⁴².

Eixo de Práticas Profissionais – Congrega as unidades orientadas para o exercício e inserção dos alunos em diferentes contextos profissionais, institucionais, sociais e multiprofissionais inerentes a sua área ou campo de atuação, com o intuito de promover a aquisição de habilidades e competências específicas do exercício profissional em questão. Disciplinas que fazem parte desse eixo: Estágio Supervisionado I e II, Metodologia Científica, Empreendedorismo, Práticas Extensionistas I e II e Comércio Exterior.

Temas Transversais - Referentes aos temas ou assuntos que ultrapassam a abrangência dos conteúdos programáticos formalmente constituídos, abordando questões de ordem ética, política e pedagógica que transpassam as ações universitárias. É por meio da transversalidade que são abordadas as questões de interesse comum da coletividade e independente da área de conhecimento. Podem-se citar temas como ecologia, formação humanista e cidadã, desenvolvimento sustentável, preservação cultural e diversidade, inclusão social, metas individuais versus metas coletivas, competitividade versus solidariedade, empreendedorismo, ética corporativista versus ética centrada na pessoa etc., todos comprometidos com a missão institucional, com a educação como um todo e com o Projeto Pedagógico Institucional.

Os temas transversais para o curso de Administração Bacharelado devem levar em consideração as discussões fundamentadas do corpo docente envolvido: Clara associação com demandas sociais e institucionais; Identificação de temas que revelam as concepções presentes no Projeto Pedagógico Institucional; Identificação de temas atuais e complementares às políticas públicas de relevância social (inclusão, ampliação da cidadania, políticas afirmativas, formação ética, ecologia, e desenvolvimento etc.).

As análises mostram que os temas transversais a serem abordados no contexto de todas as disciplinas e nas atividades complementares do Curso estão de acordo e com base nos critérios citados, bem como nos referenciais da educação do século XXI: Responsabilidade Social; Ética Profissional; Desenvolvimento

⁴² Idem 42

Sustentável e a preservação ambiental; Adolescência; Empregabilidade; Preconceito; Comportamento; Política e Cultura, entre outros. (ENTREVISTA, 2011)⁴³.

Segundo entrevista realizada com o Gestor Acadêmico da Instituição Mantenedora, o curso está estruturado de acordo com o novo cenário globalizado. Sua criação teve como suporte a nova realidade do ensino da administração, suas perspectivas mercadológicas, e motivadas também pelo novo perfil de “homem-profissional-cidadão” que segundo a gestão acadêmica da Instituição, é “o que se pretende formar, o que exige um currículo não apenas limitado ao ensino das técnicas de escrituração e de demonstrações contábeis e financeiras, mas direcionado para o desenvolvimento da pesquisa, da consciência crítica, da liderança e da tecnologia”, segundo palavras do Gestor Acadêmico da Instituição Mantenedora, tornando-se um curso cada vez mais voltado para os aspectos de gerenciamento dos negócios, desenvolvendo no discente “capacidade de análise necessária para interpretar os fatos econômicos”.

Desta forma, reportando-se à fala do Gestor Acadêmico da Instituição Mantenedora que mencionou o advento da globalização econômica e das tendências mercadológicas, fez com que a Instituição estudada, demonstrasse preocupação constante em estar sintonizada com as demandas futuras do mercado e acima de tudo “pronta a respondê-las com profissionalismo e decisões firmes”, baseando-se no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração.

A faculdade em estudo, em seu PPC de Administração esclarece que a carga horária total é de 3.240 horas, das quais 2.736 horas são de aulas teóricas e 360 horas de estágio supervisionado em Administração, 144 horas de atividades complementares, contando com 180 créditos obrigatórios. O curso funciona nos turnos matutino e noturno e seu tempo de duração é de quatro anos, o que corresponde a oito semestres. O tempo máximo para integralização do curso é de oito anos. O regime de matrícula adotado é o crédito, com periodização semestral (ENTREVISTA, 2011)⁴⁴, como pode ser visto na estrutura curricular do curso, no Quadro 6 abaixo:

⁴³ Idem 42

⁴⁴ Entrevista realizada com o Coordenador do curso da IES, bem como material (PPC) disponibilizado pela instituição, para consulta.

Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso de Administração da IES em Estudo

Denominação da disciplina	Área da Disciplina	Número de Créditos	Carga horária no período (semestral)		Pré-requisitos da disciplina (código)	Caráter
			TEÓRICA	PRÁTICA		
PRIMEIRO PERÍODO						
Produção e Int. de Textos	Português	4	36 h (02)	36h (02)	-	Obrigatório
Teoria Geral da Administração I	Administração	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Matemática Aplicada à Administração I	Matemática	4	36 h (02)	36h (02)	-	Obrigatório
Fundamentos Antropológicos e Sociológicos	Sociologia	4	54h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Contabilidade Aplicada à Administração I	Contabilidade	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Total		20	360h		-	-
SEGUNDO PERÍODO						
Metodologia da Pesquisa Científica	Metodologia	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Introdução ao Direito Público e Privado	Direito	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Matemática Aplicada à Administração II	Matemática	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Teoria Geral da Administração II	Administração	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Contabilidade Aplicada à Administração II	Contabilidade	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Total		20	360h		-	-
TERCEIRO PERÍODO						
Fundamentos da Micro e Macro Economia	Economia	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Estatística Aplicada à Administração I	Estatística	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração da Produção I	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Legislação tributária	Direito	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Introdução à Informática	Informática	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Total		20	360h		-	-

Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso de Administração da IES em Estudo (continuação)

Denominação da disciplina	Área da Disciplina	Número de Créditos	Carga horária no período (semestral)		Pré-requisitos da disciplina (código)	Caráter
			TEÓRICA	PRÁTICA		
QUARTO PERÍODO						
Psicologia e Comportamento Organizacional	Psicologia	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Estatística Aplicada à Administração II	Estatística	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Gestão de Custo	Contabilidade	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração da Produção II	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Legislação Administrativa	Direito	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Total		20	360h		-	-
QUINTO PERÍODO						
Administração de Recursos Humanos I	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração Mercadológica I	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Teoria das Organizações	Administração	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Matemática Financeira	Matemática	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração de Sistemas de Informação I	Informática	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Total		20	360h		-	-
SEXTO PERÍODO						
Administração de Recursos Humanos II	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração Pública	Administração	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Administração Logística e Patrimonial I	Administração	4	36h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração Mercadológica II	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração Financeira e Orçamentária I	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Total		20	360h		-	-

(Continua)

Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso de Administração da IES em Estudo (continuação)

Denominação da disciplina	Área da Disciplina	Número de Créditos	Carga horária no período (semestral)		Pré-requisitos da disciplina (código)	Caráter
			TEÓRICA	PRÁTICA		
SÉTIMO PERÍODO						
Administração Estratégica	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Organização Sistemas e Métodos	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Estágio Supervisionado I	Administração	8	144 h		100C	Obrigatório
Administração Logística e Patrimonial II	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Administração Financeira e Orçamentária II	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Total		24	432h		-	-
OITAVO PERÍODO						
Empreendedorismo	Administração	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Análise de Investimento	Contabilidade	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Legislação Social e Previdenciário	Direito	4	54 h (03)	18h (01)	-	Obrigatório
Comércio Exterior	Economia	4	36 h (01)	36h (01)	-	Obrigatório
Estágio Supervisionado II	Administração	12	216h		Estágio Supervisionado I	Obrigatório
Total		28		504h	-	-
Crédito Total	Carga Horária Teórica e Prática		Estágio Supervisionado	Atividades Complementares	Carga Horária Total	
180	2.736		360	144	3.240	

Fonte: IES em estudo

Desta forma, e conforme o que afirma Paes de Paula e Rodrigues (2006), no campo da Administração existe uma crescente tendência para reprodução de perspectivas menos voltadas para uma vertente crítica na gestão e mais voltadas para uma vertente relacionada ao *mainstream*⁴⁵. Essa tendência reflete-se no

⁴⁵ O termo "*mainstream*" refere-se a uma corrente principal, uma corrente de pensamentos e ícones culturais reconhecido pela maioria da população. Uma mídia ou cultura de massa pode ser incluída nesse aspecto. São termos utilizados mais nas áreas das artes e das comunicações. Tudo que é "*mainstream*" refere-se a objetos comuns do entendimento geral, reconhecido pelas massas,

exagero na instrumentalização dos alunos, que são condicionados a dar respostas padronizadas às empresas, estando pouco abertos a uma reflexão mais crítica e à busca de soluções próprias. Nesse sentido, um curso cujo currículo considere vertentes associadas às ciências sociais e humanas, ao invés de ser voltado apenas para o ensino de técnicas administrativas, torna-se o cenário onde se inserem as maiores possibilidades e potencialidades para o desenvolvimento dos diversos campos pertencentes aos Estudos Críticos em Administração.

A análise da estrutura curricular da IES em estudo remete a Leher (1999), que esclarece que a partir da década de 1990, o BM dedicou-se cada vez mais em adequar as instituições de ensino superior à era do mercado, como pode ser visto:

[...] a educação é modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (LEHER, 1999, p. 29).

Diante do que foi esclarecido pelo autor, e pela análise da missão da IES em estudo, pode-se notar que esta coloca claramente que para atender a missão institucional e colocar em prática a visão da Instituição, busca-se continuamente a formação plena dos profissionais do corpo docente, capacitando-os para proporcionar ao egresso todas as condições necessárias para atuar nas mais diversas áreas da administração, sejam elas no âmbito privado ou público. (ENTREVISTA, 2011)⁴⁶. Como visto a seguir, em sua missão:

Formar pessoas empreendedoras que sejam reflexivas, críticas e comprometidas com a transformação social e com o desenvolvimento regional. - Compreende-se por empreendedorismo o exercício de intervenção técnica e competente na ação de transformar a realidade com autonomia e com vistas a promover a superação de dificuldades e o desenvolvimento social, tecnológico e econômico do país e região. Complementarmente, indica a competência de criar condições favoráveis para a produção de bens e serviços, gerando emprego, renda e desenvolvimento por meio de implementação de ações empresariais; - Compreendem-se por pessoas reflexivas aquelas dotadas de apurada capacidade de observação e compreensão da sociedade em que está inserida, considerando a interação dos componentes culturais, históricos, físicos/naturais, econômicos, políticos e ambientais como determinantes da realidade, compreensão esta que possibilita o desenvolvimento de

disponível ao público geral e que possua apelo comercial. O mainstream também se refere ao conteúdo disseminado pelos meios de comunicação de massa. O termo tem sido utilizado para designar o que está em moda.

⁴⁶ Idem 42.

conceitos e práticas capazes de promover transformações necessárias; - Compreende-se por pessoas críticas e criativas aquelas dotadas de apurada capacidade de análise e compreensão das contradições da realidade e com apurado senso de responsabilidade na propositura de ações que transformem esta mesma realidade, de forma autêntica e inovadora, por meio de tecnologias, conhecimentos, habilidades e competências adquiridas; - Compreende-se por transformação social as conseqüências da aplicação técnica de conhecimentos e competências capazes de promover o bem-estar e o desenvolvimento coletivo das pessoas nas esferas educacional, econômica, cultural, política, ambiental, empresarial e de promoção da cidadania; - Compreende-se por desenvolvimento regional a melhoria dos índices de desempenho econômico e social da região de abrangência e de intervenção da faculdade, com reflexos claros na melhoria das condições de vida e de preservação da dignidade humana. (PPC, 2010)

Assim, com base na visão do Gestor Acadêmico da Instituição Mantenedora, o curso caracteriza-se em razão do seu perfil inovador, vindo a ampliar as fronteiras da própria educação superior, adequando-se às novas conjunturas econômicas e tecnológicas incorporadas nas últimas décadas, como pode ser visto no relatório do BM (2008):

O primeiro tipo de inovação é resultado da criação de novos conhecimentos e tecnologias para o mercado doméstico e às vezes internacional. A criação desses novos elementos (normalmente apresentados como “novos produtos”) requer todo um conjunto de atividades preliminares, desde P&D e pesquisas de mercado à construção das instalações de produção necessárias (IPEA 2006: Cap. 3). Devido à complexidade do processo envolvido, esses tipos de inovação precisam, como era de se esperar, de trabalhadores com níveis mais altos de qualificação e de amplo treinamento no trabalho (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 162-163).

Sendo assim, o ponto de vista colocado pelo Gestor Acadêmico está de acordo com o estudo elaborado pelo Banco Mundial (2008), que analisou os problemas e deficiências derivadas do processo de preparação do Brasil para enfrentar os desafios da economia do conhecimento, os quais repercutem no processo de inovação nas empresas e afeta negativamente a competitividade do País.

3.1 Gestores do Setor Privado: As Políticas Educacionais e o papel do Gestor

A entrevista realizada com o Gestor Acadêmico da Instituição Mantenedora e o Coordenador do Curso de Administração da IES estudada levou a análise em três dimensões. No primeiro momento, para conhecimento do perfil do entrevistado, no segundo momento para conhecimento de sua trajetória profissional até a sua inserção na coordenação de um Curso em IES privadas, no terceiro momento foram

abordadas questões sobre a LBD/96, para que se possa tentar conhecer como esse profissional entende as modificações relacionadas às políticas educacionais, como ele vê o seu papel neste contexto frente à competitividade educacional e como interpreta o processo e os resultados das avaliações do INEP/MEC.

Na IES em estudo, o coordenador do curso de Administração e o Gestor Acadêmico têm 44 e 42 anos de idade, respectivamente. O Coordenador trabalha na instituição há seis anos, desde a autorização do curso, atuando como coordenador/professor. Já o Gestor Acadêmico trabalha na mantenedora há sete anos, sendo o responsável pela gestão acadêmica das IES mantidas.

Com Base na fala do Gestor Acadêmico, o setor privado busca encontrar formas de atuação cada vez mais diretas na definição das políticas educacionais, reivindicando uma maior participação junto aos órgãos públicos, comissões e conselhos, por uma maior autonomia e não interferência dessas mesmas instâncias na gestão das IES Privadas. Concomitantemente, revela que a IES atua junto à sociedade civil, na tentativa de angariar uma imagem positiva de seu sistema de educação superior, apresentando-o como mais democrático, mais adequado às necessidades do mercado e capaz de acompanhar as transformações da sociedade global. Sobre o assunto, Thomas A. Stewart, editorialista da Revista Fortune (apud LEHER, 1999) esclarece o papel das empresas privadas na nova fase do capitalismo:

O conhecimento se converteu no fator de produção mais importante de um pouco preciso capitalismo intelectual que teria sucedido ao capital industrial. Nesta nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de managers e não mais de educadores. Subjacente ao glamour sobressai o caráter ideológico da formulação que sequer é inteiramente original. Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar (LEHER, 1999, p. 7, grifo do autor).

Com base na fala do gestor e do que foi esclarecido por Leher (1999), pode-se levar em consideração as mudanças ocorridas a partir da década de 1990. As faculdades, centros universitários e universidades particulares desfrutavam do benefício da superação da demanda em relação à oferta, permitindo desta forma, conforme visto nas informações extraídas dos relatórios do MEC/INEP, que a tendência de surgimento de IES privadas fosse crescente, desde que atendessem

exigências do MEC (Brasil, 2009), bem como na intenção de que a educação superior forme para o trabalho complexo.

Com base nas entrevistas realizadas com o coordenador e Gestor Acadêmico e, segundo Vale (2008), à educação superior cabe formar para o trabalho complexo, se o faz dentro dos marcos de subordinação que marcam a inserção brasileira na divisão internacional do trabalho: a adaptação, cópia e montagem da tecnologia e formatação das mentalidades a uma cultura empresarial.

O Coordenador da IES em estudo esclarece que em seu entendimento, “o professor deve ter condições de capacitar o aluno na profissão escolhida, reafirmando seu papel, ou seja, das IES, que seria então de formar o indivíduo como força de trabalho para o mercado”. Dessa forma, o indivíduo deverá ser trabalhado nas IES para reproduzir as condições de vida sob o capital, o que vem se estabelecendo no Brasil de FHC a Lula da Silva, conforme visto anteriormente.

Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2000), a maior preocupação é a ampliação das vagas em cursos que possibilitem retorno financeiro maior, como pode ser visto nos cursos de Direito, Administração, Contabilidade, processamento de dados, entre outros, o que vem gerando na concorrência, um canibalismo⁴⁷ explícito. Portanto, o censo de 2009 comprova essas informações, conforme os dados retirados do relatório INEP/MEC 2009: as matrículas da educação superior nas redes pública e privada, quase em sua totalidade, concentram-se nos cursos de Administração (1,1 milhão), Direito (651 mil), Pedagogia (573 mil) e Engenharia (420 mil). Na educação a distância, os dois cursos mais escolhidos são Pedagogia e Administração, que detêm 61,5% do total de matrículas. O curso de administração teve uma variação em 2005-2009 de 51%, em 2009 chegando a ter 1.102.579 matrículas.

O Censo INEP/MEC (2010) classifica os cursos em áreas. Dos 1.553 nomes de cursos diferentes existentes, 352 áreas são de interesse da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão internacional e intergovernamental, cuja sede está localizada em Paris, França, e que reúne os trinta e quatro países mais industrializados e também alguns emergentes, para

⁴⁷ Uma definição para a prática de canibalismo nas empresas é apresentada por Mark Traylor, "canibalismo ocorre quando a venda de um dos produtos de uma empresa reduz as vendas de outros dela mesma". Boone & Kurtz definem mais precisamente a canibalização dos produtos quando: Uma empresa deseja sempre evitar que o oneroso lançamento de um novo produto afete negativamente as vendas de um dos seus produtos existentes.

trocar informações e alinhar políticas, com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros.

A tabela 6 mostra as áreas de maior interesse da OCDE. Pode ser observado que áreas de cursos que podem ajudar no desenvolvimento econômico e pedagógico detêm 62.5% e são as áreas de ciências sociais, negócios, direito e educação.

Tabela 6 – Distribuição das matrículas Área geral OCDE - Brasil - 2010

Grande Área OCDE	Matrículas	%
Ciências sociais, negócios e direito	2.643.840	41,4
Educação	1.348.865	21,1
Saúde e bem estar social	893.891	14,0
Engenharia, produção e construção	632.047	9,9
Ciências, matemática e computação	415.135	6,5
Humanidades e artes	146.212	2,3
Agricultura e veterinária	144.712	2,3
Serviços	138.613	2,2
Programas ou Cursos Gerais	15.984	0,3
Total	6.379.299	100,0%

Fonte: Censo INEP/MEC (2010)

A nova competição com a adoção de práticas estratégicas deliberadas e de maior consistência para a melhoria da vantagem competitiva da empresa exige novas estratégias, representadas por práticas mais agressivas, inovadoras e futuristas que influenciem a área de atuação. Portanto, essas mudanças previstas para a educação superior via LBD (1996), no que tange aos seus artigos 7º e 43º, repõem para os dirigentes das IES Privadas o dilema da submissão às normas legais e às tentadoras possibilidades oferecidas pelo mercado, cujos atrativos atuais são muito fortes, diante da estruturação produtiva e das mudanças macro e microeconômicas em curso no país.

As IES privadas almejam autonomia, para que possam planejar sua participação em um mercado extremamente competitivo, principalmente por estarem inseridas no setor de serviços, setor este que segundo IBGE (2010), se mostra em franca expansão, encontrando no Estado um de seus entraves, diante da reestruturação produtiva e econômica. Por outro lado, as Instituições Mantenedoras detêm o poder e a autonomia dessas instituições. Em alguns casos possuem

reitores funcionários, onde mesmo assim tendem a seguir as regras dos donos e/ou mantenedores.

Uma tendência encontrada nas IES privadas é a de manter um gestor acadêmico para assegurar que a política acadêmica seja planejada a partir das orientações emanadas das estratégias da mantenedora. Para que as IES privadas possam atender às necessidades sociais não cobertas pelo Estado, evidencia-se uma vontade de somente serem subjugadas aos ditames da sociedade civil e do mercado, sem controle do Estado, podendo desta forma, alcançar seu objetivo principal: o lucro financeiro e o aumento e estabilidade patrimonial. Segundo Lima (2002), as orientações contidas no documento de 1994, do Banco Mundial, são extremamente importantes para se passar regras de gestão a serem adotadas pelas instituições superiores privadas:

Diversificação das instituições de ensino superior; flexibilização da gestão administrativa; melhoria na qualidade, entendida aqui como adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho; e, ainda, o fortalecimento do setor privado/diversificação das fontes de financiamento. O documento termina por reafirmar o apoio do BM à reforma da educação da ALC, especialmente ao processo de privatização da educação superior, declarando explicitamente que o “Banco também apoiará as iniciativas de fortalecimento do papel do setor privado no financiamento e prestação de educação superior” (LIMA, 2002, p. 53).

Portanto, as IES privadas possuem uma gestão orientada para a produção empresarial. Deste modo, em muitos casos deixam de ter a produção acadêmico-científica como objetivo específico devido seu alto custo, sendo identificado pelos gestores como uma das maiores dificuldades encontradas.

A IES em estudo está iniciando seu processo de investimento em projetos de pesquisas, incentivando os Projetos de Bolsa de Iniciação Científica (PROBIC) e Projeto de Voluntariado em Iniciação Científica (PROVIC), com duas vagas para a área de Ciências Humanas e Sociais da Instituição. Hoje, contando com cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Jornalismo, Publicidade Propaganda e Serviço Social, não tem ocorrido nos últimos dois anos, seleção de projetos para as citadas áreas.

O incentivo da IES se expandiu com a proposta de abertura de edital para formação de Grupos de Pesquisas ainda em andamento. Nesse sentido, o ensino predominantemente no setor privado, conforme esclarece Silva Jr. e Sguissardi (2000), tem necessidade de ser reconfigurado:

[...] as instituições privadas estão sendo forçadas legal e economicamente a se reconfigurarem, a fim de garantirem o espaço institucional que até então ocupavam no mercado, o que tem conduzido seus gestores e suas entidades e associações representativas a duas direções: 1) buscar minimizar a ação do Estado; e 2) promover mudanças conforme a conjuntura política e econômica (SGUISSARDI & SILVA JR., 2000, p. 167).

O processo de reorganização do ensino superior provoca mudanças institucionais que afetam suas atividades e estruturas, adquirindo outras dimensões, e, seus proclamados fins, deixando transparecer a outra face da mercantilização que é a referência identitária para as instituições, sua forma capitalista. Silva Jr. & Sguissardi (2000) esclarecem que há necessidade por parte das IES privadas, de uma aproximação com o setor produtivo, no sentido do que deve ser “produzido”:

[...] buscam uma aproximação com o setor produtivo, não só por causa dos ingressos orçamentários, mas também, como parâmetro para o que deve ser “produzido” pelas IES. Verifica-se a forte tendência à subsunção institucional ao processo produtivo e econômico (SILVA JR. & SGUISSARDI, 2000, p. 170).

Baseado na questão da subsunção institucional ao processo produtivo, colocado por Silva Jr. & Sguissardi (2000), o Coordenador da IES estudada, quando perguntado sobre sua atuação na coordenação do ensino superior, respondeu que pode ser considerada como “muito boa, pois consegue agregar *conhecimentos técnicos com os de docência*” (grifo do autor), mostrando claramente a necessidade de aproximação da IES com o setor produtivo. Neves (2004), mostra claramente a responsabilidade que a iniciativa privada tem, em relação à formação técnica e ético-política do trabalho qualificado, que está a cargo da educação superior.

No que concerne à questão da subsunção da IES ao mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito ao currículo, na visão do coordenador entrevistado, se coloca da seguinte forma:

Sem dúvida, pois o mercado é que vai dar visibilidade a IES, pois se os egressos tiverem boa participação no mercado de trabalho o retorno é imediato e positivo (coordenador do Curso, 2011).

Desta forma, quando questionado sobre a percepção que possui acerca do papel do coordenador de uma IES privada, o coordenador informou que seu papel “É adequar o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) às realidades regional e nacional e quem sabe até internacional, articulando com o mercado, sempre”. Para efeito de esclarecimento, disse ainda: “O Coordenador tem que ter um profundo e atualizado

conhecimento de seu curso, do perfil do profissional que está formando e do mercado em que este profissional irá atuar”. Quanto à questão da subsunção da IES ao mercado de trabalho, o mesmo esclarece que essa subsunção age diretamente na forma de trabalho dos coordenadores. Neves (2004) esclarece que o papel das reformas no ensino superior e o papel da escola, fazem parte de uma estratégia estatal, como pode se ver a seguir:

As reformas da educação escolar implementadas pelos governos FHC, bem como as políticas educacionais que começam a ser apresentadas à sociedade pelo governo Lula (certificação e formação continuada de professores da educação básica e reforma universitária), fazem parte de uma estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional. De um modo mais específico, as reformas educacionais que começam a ser implementadas a partir dos anos de 1990 têm por finalidade formar certo intelectual urbano de novo tipo, já que a escola no mundo contemporâneo, segundo Antonio Gramsci, tem como função social primordial formar intelectuais de diferentes níveis (NEVES, 2004, p. 5).

Assim, vê-se claramente em Neves (2004), que os coordenadores entendem seu papel nesse processo de formação de um novo intelectual urbano, preparado para atender os anseios da produção, sendo eles mesmos parte desse processo, preparados para cada vez mais tornar a faculdade mais competitiva e assim, serem mais procuradas para esse fim.

Quando questionados como a IES prepara seu quadro docente para atender a exigência de mercado, como seria o papel de coordenador e o de professor em relação às exigências do mercado de trabalho, o coordenador afirmou que o papel (dele e da Instituição):

[...] é estar atendo às exigências do mercado quanto às necessidades do desenvolvimento de competências e habilidades desses novos profissionais. A melhor maneira de preparar o docente é estimulá-lo a participar de feiras, congressos, encontros profissionais e por segmento, como também em aprimorar seus conhecimentos por meio de grupos de estudos, trabalhos acadêmicos e de pensar diferente, não basta ser só professor tem que ser profissional e preocupado com o egresso. as exigências são do mercado de trabalho e do grau de conhecimento necessário para o exercício qualificado da área de conhecimento em que atua. Hoje é fundamental que as pessoas não parem no tempo, o aprendizado na graduação representa apenas uma condição inicial para ingressar no mercado de trabalho. Para manter-se nele é preciso se atualizar sempre e buscar formas de aprofundar o conhecimento. No caso de professores isso se dá através de programas de mestrado e doutorado, de vez que a simples especialização não é mais vista como condição suficiente nas próprias avaliações do MEC sobre os cursos do ensino superior. (Coordenador, 2011)

Portanto, pode-se atentar que mesmo não tendo consciência disso, o coordenador trabalha os mecanismos de consenso que buscam combinar formas de autodisciplina, com persuasão e consenso, assim como colocado por Gramsci (2001), em que afirma que a meta é a necessidade da indústria moderna de generalizar o “novo tipo humano”.

De acordo com o gestor acadêmico, o interesse da IES em estudo é investir no docente mediante cursos *stricto sensu* oferecidos pela Instituição. Desta forma, visa melhorar a média dos cursos, que hoje é nota 3, considerado pela IES como baixa por se tratar de serviços, necessitando que o curso melhore este índice para 4 ou 5. A Instituição propõe mestrado em Educação sem cobrança de mensalidades, na perspectiva de melhorar seus índices, podendo entretanto ter na casa especialistas que entendam as questões colocadas pelo INEP/MEC relacionadas a políticas educacionais e PPC e PDI, nas avaliações institucionais.

Segundo o Gestor acadêmico, uma das partes importantes no cálculo do índice de avaliação da instituição é a infraestrutura. Porém, essa infraestrutura da faculdade sofre grande pressão pelos altos custos causados pela perda de aluno, que acarreta: 1) Custos fixos que não se tem como diminuir e nem se eximir de pagar; 2) Inadimplência que é um dos grandes problemas e; 3) Evasão – um dos maiores problemas da faculdade, pela importância de se manter o aluno na Instituição.

O Gestor Acadêmico da Mantenedora frisou que a Instituição não pode esquecer que o aluno é o item mais importante, apesar de sua evasão hoje ser de 15%. Uma pesquisa realizada pelo marketing da IES, que entrara em contato com os alunos que decidiram abandonar a Instituição revelou que em sua maioria, esses alunos estão evadindo por questões financeiras e pela escolha considerada errada do curso. Na segunda opção, tem-se a possibilidade de fazer com que esse aluno pelo menos permaneça na instituição, apenas trocando de curso. Quanto à questão financeira, o gestor acadêmico afirmou que pode contar com o apoio do Governo em aumentar as cotas do FIES e PROUNI, com financiamentos reembolsáveis ou não.

Em relação aos financiamentos oferecidos pelo Governo: o FIES e o Prouni, o gestor revela que o Decreto n.º 5.493/2005, que criou e regulamentou o Prouni, configura como um programa de concessão de bolsas de estudo para que alunos

não portadores de diploma de nível superior possam cursar instituição de ensino superior privado, e que embora constitua uma inovação, reforça uma das diretrizes básicas do Governo FHC, de ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas, para reduzir o déficit de estudantes de nível superior no Brasil.

Segundo o Gestor Acadêmico da IES estudada, os programas de bolsas de estudos e financiamento das mensalidades como o PROUNI⁴⁸ e o FIES⁴⁹ são vistos como fundamentais para as IES privadas, mas insuficientes. Daí a importância de sua ampliação, bem como da emergência de adoção de outras formas de financiamento.

Quanto ao FIES, o PNE (2011-2020), em sua Meta 12, estratégia 12.6, propõe a meta de elevar a taxa bruta e líquida de matrícula na educação, o que muito ajudaria as IES privadas, no que tange à inadimplência. Como se pode ver :

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta. Estratégia 12.6: Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, por meio da constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador. (DOURADO, 2011, p. 335-337)

Quanto ao financiamento através do Prouni, Institucionalizado em 2005⁵⁰, promove-se o acesso ao ensino superior de estudantes de baixa renda, a partir da concessão de bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. Conforme o MEC/INEP, na Sinopse de Ações do MEC, nov./2010, de 2005 ao 1º semestre de 2010, foram ocupadas 748.788 bolsas, sendo: 47% dos bolsistas

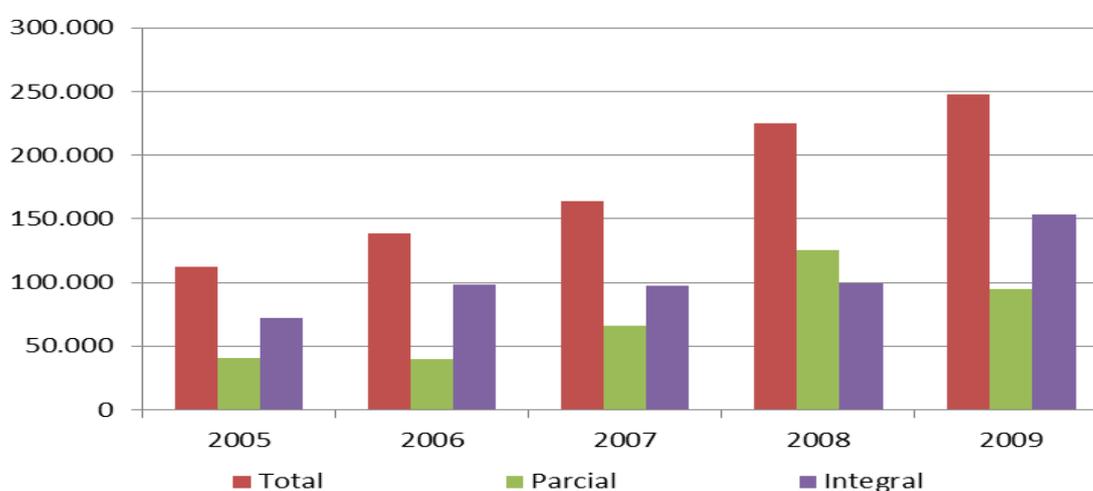
⁴⁸ O PROUNI, entre sua idealização e a implantação legal, sofreu alterações no sentido da flexibilização dos requisitos e sanções e a redução da contrapartida das instituições. Por exemplo, não há na Lei, como havia no projeto, nenhuma sanção sob a forma de multa para o desrespeito às regras do Programa.

⁴⁹ O Programa de Financiamento Estudantil - FIES é destinado a financiar, prioritariamente, a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Podendo ser bolsas de estudos reembolsáveis após conclusão do curso.

⁵⁰ O Programa Universidade para Todos (PROUNI), neste contexto, surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda *per capita* familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica.

afrodescendentes; 69% das bolsas integrais; 89% dos cursos presenciais (74% noturno).

O gráfico 04 mostra claramente a evolução do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, institucionalizado por meio da Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Mostra também o número de beneficiários de baixa renda que puderam se beneficiar do Programa para obter o diploma de nível superior, num total de 247.643 em 2009. O total acumulativo de bolsas em utilização é de 453 mil. Ainda segundo o SESu/MEC (2009), alagoas teve 703 bolsas PROUNI, sendo desse total 672 bolsas integrais e 31 parciais.



Fonte: SESu/MEC – Set./2010.

Gráfico 4 – Evolução do Prouni – Período: 2005 - 2009

O FIES financia o ensino superior para estudantes que não tenham condições de arcar com os custos de formação, estejam regularmente matriculados em instituições cadastradas no Programa e ainda que essas instituições estejam com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Em 2010, o relatório do SESu/MEC apresentava entre as mudanças implantadas no Fies, a reformulação dos juros, que baixaram de 9% para 3,4% ao ano, o financiamento: até 100% da mensalidade e a dilatação do prazo de pagamento no triplo do tempo da graduação. Nesse ano ocorreram mais de 60 mil contratos firmados, no valor global superior a R\$ 2,0 bilhões.

Quanto às modalidades de financiamento, foi colocado pelo Gestor Acadêmico que compreende ser uma forma de se evitar a evasão financeira,

conseguindo manter o aluno na faculdade, já que para isso somente pode-se contar com o apoio do Governo, através do aumento das cotas do FIES e PROUNI; a ampliação das cotas é uma das metas do PNE (2011-2020).

Segundo Dourado (2011), esses Programas foram criados pelo elevado percentual de vagas não preenchidas no ensino superior, e também pelas altas taxas de inadimplência das IES privadas, dados que evidenciaram o esgotamento da expansão pela via do setor privado. Em razão dessa problemática, observa-se que o governo federal, desde os anos 1990, vem ampliando a destinação de recursos para o financiamento estudantil em IES privadas, sobretudo por meio do Fundo de Financiamento Estudantil. São importantes programas do governo federal baseados na isenção de alguns tributos àquelas IES privadas que aderem ao Prouni e que concedem bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

Desta forma, pode-se verificar que o aumento desses Programas reforça o fato de que boa parte dos trabalhadores busca a qualificação para o trabalho complexo, e dessa forma custeiam seus estudos no nível superior, já que as vagas disponíveis em instituições públicas são insuficientes para atender a demanda existente.

Ainda segundo Dourado (2011), a expansão e democratização do acesso e da permanência na educação superior, suscitam considerações que indicam a necessidade de:

Ampliar a oferta de educação superior de modo a: a) Garantir que, no mínimo, 35% da população na faixa etária de 18 a 24 anos tenha o acesso a esse nível de ensino (taxa Líquida de matrícula); b) Assegurar uma proporção não inferior a 60% do total das matrículas nas IES públicas; c) Garantir, em sintonia com as necessidades regionais e nacionais, a oferta de educação superior pública, promovendo o equilíbrio regional, considerando as taxas de escolarização bruta e líquida das diferentes regiões do país; d) assegurar a interiorização das universidades estaduais e federais, bem como de Institutos federais por meio da implantação de novas instituições, novos campi ou expansão de campi já existentes. e) Garantir a expansão da graduação nas instituições públicas, no período noturno, com a condição de que o número de vagas no período noturno seja, no mínimo, um terço do número total de vagas. (DOURADO, 2011, p. 111)

Para o Coordenador, o Prouni e o FIES são de grande valia, pois viabilizam o ingresso de quem tem maior dificuldade em cursar o ensino superior privado. Quanto aos alunos beneficiados com bolsas do Prouni, acrescentou serem os alunos que

têm apresentado melhores resultados de aprendizado. O coordenador esclareceu que nas IES privadas, que padecem de certa taxa de evasão oriunda de problemas financeiros de seus alunos, o financiamento estudantil é um fator importante para manter a estabilidade das condições financeiras das instituições, na medida em que quanto maior o financiamento estudantil, menor a evasão de alunos por problemas financeiros.

Em relação à introdução de alunos pelas formas de financiamento do ensino superior, o Coordenador posicionou-se sobre o assunto afirmando que não vê diferença, entre o desempenho dos alunos, frisando que “pelo menos eu não distingo ninguém”. Para ele, inclusive, o aluno Prouni tem melhor aproveitamento.

Ainda sobre o Prouni e Fies, questionou-se, principalmente no curso de Administração, no que esse financiamento teria contribuído, sobretudo no que tange às vagas preenchidas. O Coordenador se colocou da seguinte forma: “Tem preenchido de forma significativa as carteiras”, referindo-se ao fato de ter um percentual significativo de alunos matriculados que utilizam essas formas de financiamento, porém não informou com exatidão, o quantitativo de vagas preenchidas.

Carvalho (2006) esclarece que a expansão de matrículas, cursos e instituições no setor privado resultou na criação de um número excessivo de vagas, embora a demanda potencial por ensino superior não se restrinja ao número de concluintes do ensino médio, mas diz respeito também àqueles que retornam tardiamente aos bancos escolares. Tal colocação apresenta indícios de que o segmento privado disponibiliza um contingente de vagas não procuradas pelos estudantes.

Analisando-se por esta perspectiva, vê-se que esta situação gerou um quadro de incerteza no ensino superior privado, ainda mais quando se leva em conta o grau de inadimplência/desistência⁵¹. A queda nos rendimentos reais e o nível elevado de desemprego também dificultam a sustentação dos gastos com as mensalidades pelos assalariados; situação esta já colocada anteriormente pelo Gestor Acadêmico

⁵¹ Em geral, as IES privadas disponibilizam um número excessivo de vagas no primeiro ano, a fim de compensar financeiramente a desistência acentuada nos anos seguintes. Contudo, as taxas de evasão e de inadimplência tendem a crescer face à excessiva concorrência na oferta e ao baixo poder aquisitivo da demanda.

da Instituição. Este cenário social faz com que o FIES, antigo Programa de Crédito Educativo, não seja suficiente para reverter a tendência de esgotamento do segmento particular. Ainda segundo Carvalho (2006), o surgimento do Prouni é um jogo político de favorecimento dos interesses privados, como vemos a seguir:

O Prouni surge como excelente oportunidade de *fuga para frente* para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas. Quando se observa a formulação da política pública, de forma mais detalhada, por meio da evolução do Projeto de Lei, da Medida Provisória até a Lei do Prouni e o decreto que a regulamentou, é possível afirmar que as alterações no texto legal conduziram à flexibilização de requisitos e sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares. A redação final do documento refletiu o jogo político, no qual o MEC teve de ceder e acomodar os interesses privados, e estes atores não foram plenamente atendidos (CARVALHO, 2006, p. 988).

No entanto, os atores privados foram atingidos pela ação estatal, tanto pelas regras de composição de bolsas como pela isenção dos tributos federais. Esta situação gerou interesse diverso em participar do Programa, uma vez que uma parte das IES já está isenta ou imune a alguns desses tributos federais. É possível perceber que as instituições mais beneficiadas são aquelas com fins lucrativos, já que ficam isentas, a partir da adesão, de praticamente todos os tributos federais.

A adesão ao ProUni isenta as instituições de ensino superior do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). A isenção vale a partir da assinatura do Termo de Adesão e durante seu período de vigência (dez anos). Há dois tipos de critérios de adesão das instituições ao ProUni: critérios educacionais e critérios fiscais. O critério educacional estabelece que a instituição esteja regularmente autorizada a funcionar e que seus cursos devem estar regularmente cadastrados junto ao INEP. O critério fiscal exige que a instituição apresente regularidade fiscal aferida pelo MEC, mediante consulta ao Cadastro Informativo de Créditos não quitados do Setor Público Federal (Cadin), previamente à autorização para adesão.

Há duas intersecções entre o ProUni e o Financiamento Estudantil (Fies): a primeira diz respeito à prioridade na distribuição dos recursos do Fies às instituições participantes do programa; a segunda é a possibilidade de todos os bolsistas parciais de 50% do ProUni contratarem junto ao Fies, o financiamento de metade da

parcela da mensalidade que não é coberta pela bolsa. As regras do Fies são as mesmas para todos os estudantes bolsistas do ProUni ou não. Para que o bolsista do ProUni possa contratar financiamento, a instituição de ensino deve aderir ao processo específico do Fies.

Para Carvalho (2006), a concepção do Programa fere o art. 213 da CF/1988, uma vez que a Carta Magna não permite a destinação de recursos públicos para instituições com fins lucrativos e apenas admite bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio e para as instituições sem fins lucrativos.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (BRASIL, 1988).

Essa diferenciação entre as instituições privadas de ensino com e sem fins lucrativos é apresentada de forma mais clara na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB):

Art. 20 – As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo: II – comunitárias assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideologia específica disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas na forma da lei (BRASIL, 1996).

Como justificativa para a mudança do artigo 213, o Governo usa o que prescreve o art. 206 da Constituição: que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Em se tratando de um dever do Estado, a oferta de vagas independe do fato de o aluno demonstrar insuficiência de recursos para a obtenção do aprendizado. Ainda em relação ao fato da educação ser uma tarefa pública, Carneiro (2009) aponta que mesmo quando a educação é oferecida por instituição privada, é

permissionária de um serviço público, existindo dessa forma, uma obrigação de o Estado acompanhar a qualidade desse serviço e avaliar os resultados. A LDB, em seu art. 9º, inciso VI, deixa bem claro essa premissa:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento) Inc. VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; e Inc. VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. § 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996)

Baseado neste artigo, bem como no artigo 46 da LDB, pode-se dizer que as instituições de ensino superior privado terão funcionamento renovável, sempre mediante avaliação.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. § 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. § 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (BRASIL, 1996).

A análise do art. 9º e 46º da LDB/69 dá base à análise de Carneiro (2009), quando esclarece que todo esse processo de avaliação comprova que mesmo quando a educação é oferecida por instituição privada é permissionária de um serviço público, existindo dessa forma, uma obrigação de o Estado acompanhar a qualidade desse serviço e avaliar os resultados, como apresentado anteriormente.

Segundo Gramsci (2001), o Estado é investido de uma função de primeiro plano no sistema capitalista, como empresa (holding estatal) que concentra a poupança a ser posta à disposição da indústria e da atividade privada e como investidor a médio e longo prazo. O que torna a função do Estado atualíssima, e

ainda com base em Gramsci, o Estado é interventor para controlar se os investimentos realizados por seu intermédio estão sendo bem administrados e, desse modo, compreende-se pelo menos um aspecto das discussões teóricas sobre o regime corporativo. Mas o simples controle não é suficiente. Com efeito, não se trata apenas de conservar o aparelho produtivo tal como este exista num determinado momento; trata-se de reorganizá-lo, a fim de desenvolvê-lo paralelamente ao aumento da população e das necessidades coletivas.

Questionou-se o Coordenador sobre o nível de entendimento em relação à avaliação do MEC e o que eles pontuariam de mais importante no que tange à liderança de mercado. Ele esclareceu que quanto à avaliação, acredita ser de grande valia para todos. O que questiona é a falta de regionalidade de alguns indicadores de avaliação (IGC e CPC), e como a divulgação pela mídia não representa a realidade do que de fato é avaliado, e assim, o quanto a liderança de mercado fica comprometida e às vezes enganosa. O Coordenador expressou que seu posicionamento quanto aos instrumentos de avaliação é da seguinte forma:

O MEC hoje procurar avaliar a qualidade dos alunos concluintes dos diversos cursos e a qualidade destes mesmos cursos. Os instrumentos que criou para tanto são o ENADE, que avalia se o aluno tem as condições de aprendizado para entender e exercer a profissão que abraçou, e ao mesmo tempo avalia os cursos, através do Conceito Preliminar de Cursos, o CPC. A questão importante ai é que o CPC não é apenas um instrumento de avaliação de cursos, mas igualmente um instrumento de gestão acadêmica, na medida em que estabelece quais critérios são importantes na qualidade de um curso, como estrutura física das dependências das IES, percentual de professores mestres e doutores, regime de trabalho destes professores. Podem-se discutir os critérios adotados nos índices que compõem o CPC, mas o fato é que esses índices norteiam a gestão da instituição e seus cursos (Coordenador, 2011).

Assim, baseado nos índices impostos pelos instrumentos de avaliação, que propõe que as Instituições estejam sempre preocupadas com a forma de gestão da instituição e cursos, preocupa-se ainda com a forma como seus concorrentes também as mantêm.

A nova competição entre as IES, com a adoção de práticas estratégicas deliberadas e de maior consistência para a melhoria da vantagem competitiva da empresa exige novas formas de atuar, representada por práticas mais agressivas, inovadoras e futuristas, que influenciem a área de atuação. Portanto, essas mudanças previstas para a educação superior, como a utilização dos índices de qualidade, visam repor, para os dirigentes das IES privadas, o dilema da submissão

às normas legais e as possibilidades oferecidas pelo mercado, de absorção de mão-de-obra produtiva, cujos atrativos atuais são muito fortes diante da estruturação produtiva e das mudanças macro e microeconômicas em curso no país.

Quando consultado sobre a forma como vê a competitividade entre as IES privadas em Alagoas, o Coordenador esclareceu que em Alagoas existe um contingente populacional expressivo, composto por jovens, daí a proliferação desmesurada de IES privadas, inclusive filiais de IES de outros estados. Ocorre que isso se dá em um estado com um perfil econômico muito pouco diversificado, e portanto, com poucas oportunidades de emprego. Basta dizer que o setor público responde por um terço da oferta de empregos. Daí a grande busca por concursos públicos. Tal dado ainda compreender o porquê da preferência por alguns cursos especificamente.

O Coordenador ainda, ao ser questionado quanto ao papel do docente nesse processo competitivo, esclarece: “O nosso papel (dele e da IES) é estar atento às exigências do mercado, quanto às necessidades do desenvolvimento de competências e habilidades desses novos profissionais (docentes). A melhor maneira de preparar o docente é estimulá-lo a participar de feiras, congressos, encontros profissionais e por segmento, como também em aprimorar seus conhecimentos por meio de grupos de estudos, trabalhos acadêmicos e de pensar diferente. Não basta ser só professor, tem que ser profissional e preocupado com o egresso”. Continuando sua fala, o Coordenador ponderou que “pela falta de um compromisso maior dos docentes, pois os mesmos ficam só querendo cumprir seu horário, já que precisam estar em várias IES para compor seu salário, chegam a prejudicar um trabalho que vem sendo feito para este foco.”

O Coordenador afirma também que “As exigências são do mercado de trabalho pelo grau de conhecimento necessário para o exercício qualificado. Sendo hoje fundamental que as pessoas não parem no tempo. O aprendizado na graduação representa apenas uma condição inicial para ingressar no mercado de trabalho. Para manter-se nele é preciso se atualizar sempre e buscar formas de aprofundar o conhecimento”.

Ainda segundo o Coordenador, no caso de professores isso se dá através de programas de mestrado e doutorado, uma vez que a simples especialização não é

mais vista como condição suficiente, nas avaliações dos cursos do ensino superior aplicadas pelo MEC.

No que diz respeito ao processo seletivo para professor, o Coordenador de Administração das IES entrevistado adverte que o perfil docente deverá estar em “condições de capacitar o aluno na profissão escolhida e ao mesmo tempo é desejável o perfil de educador, quando possível.” Portanto, o perfil docente pretendido é aquele capaz de contribuir para a formação do aluno para exercer a profissão de gestão nas organizações.

A forma como esse docente é preparado, leva em conta a necessidade das IES privadas para fazer cumprir a exigência de mercado. Em relação a isto, o Coordenador da IES em estudo afirmou que o papel do Coordenador é atender as exigências do mercado, quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades desses novos profissionais. Para o docente, cabe o estímulo à sua participação em eventos e aprimoramento dos conhecimentos, não bastando ser professor, mas ser profissional e preocupado com os egressos. Acrescentou que, no caso dos professores, o incentivo se dá através de programas de mestrado e doutorado, uma vez que a simples especialização não é mais vista como condição suficiente, conforme é observado nas próprias avaliações do MEC sobre os cursos do ensino superior.

Quando se pretende analisar as características do exercício da profissão de docente do ensino superior na área privada, no que diz respeito a sua formação, foi questionada a visão do Coordenador, pelo fato dos professores do ensino superior privado, em sua maioria, serem vistos como “caídos de paraquedas”, ou seja, professores que não possuem licenciatura, nem Pedagogia, e que foram profissionais chamados a lecionar. Segundo coloca Benedito (1995), estudos têm mostrado que:

[...] professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131)

Com base nesse questionamento, o Coordenador afirmou que “este tipo de profissional existe em qualquer segmento, acredito que os professores do ensino superior privado, têm o mesmo nível ou até mesmo melhor que das outras IES, principalmente do ensino superior público, pois quem disse e pode afirmar que os mestrados e doutorados formam excelentes professores? Na prática vemos muitos destes casos, onde mestres e doutores também caem de paraquedas, ainda mais hoje, quando um dos indicadores do MEC diz respeito à exigência de determinado quantitativo de mestres e doutores em seus quadros de docentes. Enfim, como os professores de IES privados possuem outras atividades profissionais, entendo que o comprometimento, engajamento fica mais difícil, mas não vejo como grande problema, basta a IES estar disposta a capacitar estes profissionais”. Afirmou ainda que “vai depender da grade curricular de cada curso. Em administração, por exemplo, é compreensível que uma parte dos professores sejam profissionais que atuam no mercado” (Coordenador, 2011).

Constata-se nas entrevistas, que a IES estudada está ciente da necessidade do favorecimento da formação contínua ou em serviço do seu corpo docente, mediante cursos, seminários, pós-graduação (*lato e stricto sensu*), que serão implantados, podendo, desta forma, segundo palavras do Gestor Acadêmico, favorecer as iniciativas de formação dos professores, investindo ainda para que a Instituição possa atender as exigências do MEC. Pimenta (2010), sobre essas formações afirma que:

No entanto, essas iniciativas (formações) não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional no campo.[...] nesse conceito, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. (PIMENTA, 2010, p. 36)

Assim, a titulação é importante, porém a questão dos conhecimentos específicos desses docentes do ensino superior, tem reconhecidamente, maior importância. Cabe ressaltar que a Instituição estudada trabalha na proposta de se tornar um Centro Universitário, porém as estratégias estão ainda voltadas para o mercado de trabalho, visando um retorno financeiro, por meio do diferencial que proporciona, conforme colocado por Neves (2004):

Nas entrevistas evidencia-se, não só pela coordenação, mas também pelo discurso do gestor acadêmico da mantenedora, que o mais importante é preparar o

corpo discente para que enfrente o mercado competitivo, já que os intelectuais urbanos em sentido estrito são cada vez mais formados nas escolas de nível superior, com sua formação direcionada para a produção científica e tecnológica do conhecimento necessário à reprodução ampliada do capital, como colocado por Neves (2004, p. 7), sendo o curso de Administração um dos cursos mais concorrido.

Apesar das IES privadas almejem uma autonomia, para que possam planejar sua participação em um mercado extremamente competitivo, encontram no Estado um de seus entraves, diante da reestruturação produtiva e econômica. Conta ainda, por outro lado, o fato das Mantenedoras deterem o poder e a autonomia dessas instituições, fazendo-as seguir as regras dos seus donos e/ou mantenedores. Quando questionado quanto a essa autonomia, o Coordenador da IES coloca que “devido às questões altamente burocráticas a que somos submetidos, ficamos dependendo das políticas superiores e do apoio dos colegas que estão engajados na profissão. Nem sempre podemos colocar em prática estratégias e ações as quais pretendemos”. Afirmar ainda que “infelizmente, fica mais preocupado com a gestão operacional, mas a posição dos mantenedores não é nada diferente de empresa que tem filiais ou mesmo franquias, seguindo diretrizes organizacionais, só podendo opinar quando realmente tiver autonomia”.

Afirmar ainda que “o Coordenador é o cérebro e o coração do curso que dirige. tem que possuir boa qualidade e capacitação, e elementos suficientes para motivar seus professores e alunos. Deve ser claro para todos que o projeto pedagógico do curso não é apenas uma exigência burocrática, mas um plano de ação que deve ser abraçado e conhecido por todos: professores, estudantes e gestores. O Coordenador é um elemento central nesse processo”.

Em relação ao crescimento do número das matrículas nos cursos de Direito e Administração nos cursos presenciais, e de Administração e Pedagogia nos cursos de EAD, no Brasil, conforme informações do INEP/MEC, o Coordenador pontuou que a busca pelo curso de Direito decorre das oportunidades de melhores salários e pelo curso de Administração é pela crescente posição econômica e pela necessidade cada vez maior das empresas terem em seus quadros profissionais com competência e habilidade na administração, numa perspectiva holística. Para ele, esse cenário fica mais evidente no eixo Sul-Sudeste.

Para o Coordenador, o ensino superior brasileiro é desbalanceado, em parte em função das demandas por cursos. O Brasil forma por ano cerca de 110 mil administradores, segundo o Censo (2009). Cerca de 20% dos profissionais formados anualmente no país. Número muito elevado para que todo este contingente possa ser satisfatoriamente qualificado e absorvido pelo mercado de trabalho. O número de formados nos cursos de Direito e Pedagogia é igualmente elevado. Em número comparativo entre países, para exemplificar, o Coordenador ressaltou que os Estados Unidos formam, em média, 80 mil engenheiros por ano, a China 400 mil e o Brasil, tão apenas 10 mil. Se estimarmos que 1% deste contingente resulte na formação de cientistas, de profissionais dedicados à produção de ciência, evidencia-se assim, a desvantagem do Brasil.

Comprovando a forte tendência de subsunção institucional ao processo produtivo e econômico, o empresariamento da gestão é condicionado, o que revela cada vez mais os desenhos organizacionais das IES privadas como empresas do setor de serviços. Os gestores de alto escalão dessas IES tornaram-se acadêmicos de prestígio. O posicionamento dos coordenadores, neste sentido, é o de que, “como em todo negócio, deve-se ter e reter profissionais que somem conhecimentos e habilidades para que consiga dar sustentabilidade aos propósitos da IES. Enfim, a gestão profissional é questão primordial para o crescimento e desenvolvimento de qualquer empreendimento que colocamos em prática. Só não podemos esquecer os diferenciais de cada segmento”.

Baseado na entrevista realizada, constata-se que o perfil do egresso da graduação dessa IES será generalista, composto dos valores agregados na formação humanística e numa visão global, como citado no perfil do egresso apresentado pelo gestor acadêmico da Mantenedora:

Habilitar-se a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido, tendo capacidade de compreensão da necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento de sua autoconfiança; Capacidade para atuar em equipes multidisciplinares, com competência para empreender através da análise crítica; d) Sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações; e ainda, Desenvolver atividades específicas da prática profissional em consonância com as demandas mundiais, nacionais e regionais.(Gestor Acadêmico, 2011).

Desta forma, fica a IES privada com função de integrar o ensino ao setor produtivo pela capacitação da força de trabalho, ou seja, através da preparação do

indivíduo para os processos produtivos e econômicos, em níveis distintos de complexidade. Segundo Neves (2004, p. 6), cabe à faculdade formar o intelectual de novo tipo, na sociedade urbano-industrial. “A escola é o instrumento para elaboração desses intelectuais de novo tipo em diversos níveis. [...] Além disso, **Os intelectuais urbanos educam e são educados para a submissão** (NEVES, 2004, p. 6, grifo do autor)”.

3.2 Docentes do Setor Privado e a formação do novo intelectual urbano

Após a análise dos dados do INEP/MEC, elemento utilizado nas análises, no capítulo 2, verifica-se que na realidade a escola mudou a tarefa do ensino. Este não é apenas para transformar o indivíduo, mas também para a formação do intelectual de tipo urbano; a formação de um novo homem coletivo, formado para os novos meios de produção.

Assim fica claro que se deve pensar no papel do docente neste processo. Para Tardif (2008), a docência é um trabalho cujo “objeto” não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Neste sentido, esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente.

Desta forma, reporta-se aos anos de 1950 e 1960, quando a educação era considerada um investimento individual e social. O mercado estava preparado para gerar oferta de empregos para aqueles que tivessem acesso à educação e era garantido ao indivíduo um lugar no mercado de trabalho em expansão. Porém, o pensamento neoliberal, a partir dos anos 1980, passou a impor outro desafio à educação: formar os indivíduos para que tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito, onde a competitividade está cada vez mais acirrada.

Os neoliberais acreditam que o poder público pode e deve dividir ou transferir para o setor privado as suas responsabilidades na área da educação, favorecendo com isso, o aquecimento do mercado e a melhoria na qualidade dos serviços educacionais, difundindo no sistema educacional as relações mercantis de concorrência e eterna competitividade. Esse movimento gera uma competição entre as escolas, no sentido de oferecer um melhor “produto” (educação) aos seus

“consumidores” (pais e alunos), o que acaba qualificando o processo educativo (GIRON, 1982).

Segundo Gramsci (2001), a racionalização do trabalho, a relação entre trabalho e produção e a relação trabalho e vida são indissociáveis, e a escola é um elo fundamental nessa relação. Neste estudo e na análise da IES em foco, nota-se que essa relação efetiva-se a partir da submissão mais aguda da escola aos objetivos da empresa. As ações governamentais a partir dos anos de 1990 perseguem este fim, e a teoria das competências vem se constituindo em instrumento teórico para a sua viabilização.

Com base nos questionários aplicados e segundo Pimenta (2010), os professores do ensino superior se identificam pelas profissões que exercem: físicos, administradores, engenheiros etc., ficando claro que o título sozinho de professor sugere uma identidade menor, sendo identificado como professor universitário.

Os professores questionados, em sua maioria, acreditam que as exigências de titulação e aprimoramento são cabíveis, dadas as mudanças na matriz do curso, mudanças essas provenientes das transformações sociais e econômicas mundiais. Encontrou-se em apenas uma resposta um complemento a essa indagação, quando o professor acrescenta a essa concordância o fato de que em especial para o ensino superior, legalmente a exigência é "maior" ou "exclusivamente" para a formação técnica e não docente tanto profissional quanto continuada.

Acho que as exigências são normais, considerando que a formação profissional é o que dá subsídio para uma boa prática profissional. (Professor 6, 2011)

São exigências cabíveis dadas as mudanças constantes nos currículos, provenientes das transformações sociais e econômicas mundiais, afinal, o conhecimento é cíclico. (Professor 7, 2011)

As exigências são justas. Acredito que o professor deva estar em constante formação (formação continuada). Inclusive, se possível, participando de programas que atendam suas expectativas em serviço. (Professor 10, 2011)

Positivas, pois a interação do conhecimento acadêmico junto às práticas profissionais se consolida e a linguagem passa a ser mais clara (Professor 11, 2011)

A análise das respostas dos docentes reporta a Neves (2004), quando coloca que esse intelectual apresenta características próprias e a necessidade de estar sempre aprimorando sua capacitação técnica. Assim:

Este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta (NEVES, 2004, p. 9).

Em relação à competitividade na educação, foi afirmado pelos docentes que a questão da competitividade na educação superior no Brasil hoje, necessariamente, está centrada nos critérios de qualidade. Nos últimos vinte anos houve uma expansão bastante expressiva no aumento de oferta de vagas no ensino superior. Hoje, muitas instituições estão com vagas ociosas, pois segundo o relatório INEP/MEC (2009), nas IES privadas a relação de candidato vaga é de 0,97, de modo que só sobreviverão ou terão sucesso aquelas instituições realmente comprometidas com a qualidade do ensino.

Como foi afirmado pelo Coordenador da IES em foco, o trabalho docente em relação à questão de competitividade é visto como importante, porém a falta de um compromisso maior dos docentes que priorizam o seu cumprimento da carga horária, já que em sua maioria os docentes são de regime horista, prejudica um trabalho próprio para este foco. A qualificação desse docente é outro ponto que dá condições para melhorar a qualificação da IES, porém, no caso de Alagoas é um problema sério, pois inexistem no Estado cursos de pós-graduação *stricto sensu* em número e em qualidade suficientes.

Quando questionados em relação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, constatou-se que 54% dos professores não têm conhecimento dessa lei, não podendo se posicionar quanto às mudanças que ocorreram com sua implantação. Um dos entrevistados colocou que a Lei 9394/96 foi a responsável pelo alinhamento do ensino acadêmico com o mercado de trabalho, e que a reestrutura curricular e o processo de avaliação das IES privadas foram implantados a partir da LDB/1996.

Dos docentes questionados, 72% não soube responder se as políticas educacionais implantadas tem afetado o trabalho acadêmico. Apenas um

respondeu que “ sim, na medida em que o trabalho do professor de ensino superior fica resguardado, recebendo um olhar diferenciado dos órgãos competentes.” Em outra resposta analisada foi dito que “ na possibilidade de alteração na grade curricular para matérias/disciplinas condizentes com a realidade dos alunos”. Desta forma mostrou-se que na sua maioria, o docente não tem noção das determinações propostas pelas reformas universitárias do governo Lula, no que tange ao estreitamento da relação entre educação e trabalho alienado.

Ainda sobre o papel das políticas educacionais no trabalho docente, viu-se que 72% dos docentes não souberam se posicionar sobre o assunto. Em uma das respostas a esse questionamento o docente alega que “há dificuldade de se colocar em prática essas políticas propostas”.

Quando questionados sobre como viam na posição de profissional docente, o atrelamento da política educacional brasileira aos ditames do capital internacional, 36% dos docentes alegam não saber desse atrelamento, não podendo responder sobre o assunto; 27% entendem que estando em uma sociedade neoliberal estamos sujeitos também à influência do capital e portanto às políticas internacionais, por estarmos vivendo uma lógica global, e o Brasil obedecer a modelos ditados por essas políticas. As demais respostas foram variadas, entretanto ficou claro que apenas uma minoria, que por sinal não é formada em Administração, tem noção dos ditames do capital internacional em relação às políticas educacionais.

Analisando o processo de reestruturação produtiva, na visão dos docentes, ou pelo menos da sua maioria, a partir das transformações vividas nas formas de produção deve-se buscar o incremento necessário para acompanhar essas mudanças, levando-as para discussão/debate em sala. Acreditam ainda que a cada dia que passa o docente precisa acompanhar mais e mais tais transformações no mercado de trabalho, para poder passar aos discentes informações que irão auxiliá-lo nas suas relações com o mundo do trabalho.

Segundo Gramsci (2001), a americanização, ou seja, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo. Esta elaboração está até agora na fase inicial, e por isso (aparentemente) idílica. Este trecho de Gramsci muito diz da nossa realidade. Conforme análise dos docentes da IES estudada, está se preparando um

novo tipo humano, capacitado para as novas formas de produção, sejam elas de serviço ou produto. Para isto, ele precisa de atualizações constantes: cursos e livros.

Quando questionados sobre a percepção das transformações do mundo do trabalho, das tecnologias e da informação etc., e se essas transformações estão dentro do currículo, sendo trabalhadas a partir de uma perspectiva de formação emancipatória do aluno ou de uma formação direcionada para o mercado de trabalho, os docentes responderam:

Na minha experiência, a formação dos alunos tem sido voltada para o mercado de trabalho, tanto na graduação quanto nos cursos tecnológicos. (professor 1, 2011)

É talvez esteja mesmo, só não sei se este direcionamento é salutar, ou melhor, se esta é a forma ideal para este tipo de construção. (Professor 4)

Sim. É fundamental que os alunos estejam atualizados para que possam, ao término do curso, ser inseridos no mercado de trabalho. (Professor 7, 2011)

Para uma formação direcionada para o mercado de trabalho, porém de forma deficiente. (Professor 9, 2011)

Todas as transformações que a sociedade atravessa e proporciona são currículo e matéria para o desenvolvimento profissional docente. (Professor 10)

Analisando as resposta dos professores, verifica-se que os docentes tem plena consciência de que a formação está voltada para a colocação do indivíduo no mercado de trabalho. Alguns entendem como deficiente a forma como isso é trabalhado, outros entendem ser o desenvolvimento do indivíduo, portanto deve-se trabalhar para o crescimento do discente. Assim, revela-se a existência de um processo de submissão consentida às ideias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural do Brasil de hoje (NEVES, 2004, p. 5).

Neste sentido, fundamentando-se na análise das pesquisas realizadas com os docentes, estes, quando questionados em relação ao que seria um docente competente, em sua maioria respondeu que competência é dedicação ao trabalho, é buscar cada vez mais a atualização, é a capacidade de dialogar com seus alunos e de alguma forma transformá-los, formando-os para que possam exercer sua profissão também com competência. Algumas respostas:

Compreensão abrangente dos termos relacionados às disciplinas que ministra (e aos temas da atualidade) aliada às técnicas de ensino necessárias a uma prática docente que atenda aos interesses do alunado. (Professor 7, 2011)

São As habilidades que um professor possui ao lecionar e fazer com que o aluno junto a ele construa um determinado conhecimento. (Professor 8, 2011)

Capacidade de dialogar com seus alunos e de alguma forma de transformá-los, formando-os para que possa exercer sua profissão também com competência. (Professor 9, 2011)

Competência é ser dedicado ao trabalho, buscando cada vez mais a atualização constante. (Professor, 6, 2011)

Saber incentivar os alunos para seu desenvolvimento pessoal e profissional; ser líder pelo exemplo; estimular o pensamento científico. (Professor 2, 2011).

Poder realizar com eficácia seu trabalho no caso do professor competente é ministrar o conteúdo da disciplina de forma que será aprendizagem e conseqüentemente forme bons profissionais. (Professor 1, 2011)

Observa-se, na análise dos questionários aplicados, que a IES em foco, ciente dessa necessidade constatada pelas colocações dos docentes, procura favorecer o corpo docente com uma valorização de formação contínua em serviço, mediante oferta de cursos, participação em seminários, pós-graduação (*stricto sensu*), podendo desta forma, segundo palavras do Gestor Acadêmico, favorecer as iniciativas de formação dos professores.

Outra questão abordada junto aos docentes foi em que medida sua competência é importante para o mercado de trabalho. Os professores que participaram da pesquisa colocaram que em termos de negócio é atrair mais alunos (clientes) para a IES. Também o fato deles (docentes) fornecerem ao mercado de trabalho profissionais capacitados, fazendo a diferença em seu currículo, e ainda por conseguirem fazer com que os alunos percebam e avaliem a teoria e a prática, levando-os ao bom desempenho no mercado de trabalho.

Analisando as respostas dos docentes, vê-se um posicionamento muito parecido com a fala do Coordenador sobre o assunto, quanto à importância dos docentes para o mercado de trabalho:

O professor sendo eficaz pode contribuir na formação de profissionais que utilizem as discussões, os trabalhos em grupo o currículo da disciplina na sua atuação como profissional. (professor 1, 2011)

Quando o docente possui uma formação de qualidade, ele passa a ter melhores referenciais e conseqüentemente isto será repassado para os alunos e muitas vezes de forma mais aperfeiçoada. (Professor 3, 2011)

Melhora porque o profissional docente consegue perceber as diferenças entre os alunos e tenta fazer com que o conhecimento seja transmitido a todos. (Professor 5, 2011)

Na medida em que ele se empenha em fornecer o melhor para os alunos, pois possui as ferramentas necessárias para tal. (Professor 7, 2011)

Na medida em que consegue atingir seu principal objetivo, que é formar bons profissionais e conscientes de seu papel na sociedade. (Professor, 9, 2011)

Com base nisso, Neves (2004) se posiciona pelo fato de ser o docente, ou seja, principalmente o docente, responsável pela formação do intelectual urbano de novo tipo, de estimulá-lo à conformação às mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, como pode ser visto a seguir:

Do ponto de vista ético-político, a formação do intelectual urbano de novo tipo se dirige à conformação das atuais e futuras gerações às mudanças ocorridas no modo de produção capitalista da existência, o que implica na sua aceitação como decorrência natural do processo de desenvolvimento científico e tecnológico, na perda crescente da nossa soberania nacional, no intenso processo de desindustrialização, no crescimento do desemprego, na flexibilização das relações de trabalho e conseqüente aumento da superexploração da força de trabalho, na instabilidade social e profissional, na privatização das políticas sociais, na perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, na exacerbação do individualismo e da competição enquanto estratégias de sobrevivência social (NEVES, 2004,

Analisando o papel dos docentes questionados, verifica-se que mais uma vez Gramsci é atual e se encaixa em nossa realidade, ao se analisar que a hegemonia nasce na fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia (GRAMSCI, 2001, p. 247-248), e que os professores, atores desse instrumento privado de hegemonia (escola), exercem esse papel.

Quando questionados como se veem como professor, os docentes reafirmaram o que já foi colocado anteriormente. Que as instituições de ensino superior se dedicam exclusivamente ao ensino, ou melhor, à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo (Neves, 2002, p. 31):

Sou uma professora que apresenta a disciplina os referenciais teóricos, mas que também levanta as experiências dos alunos dentro do conteúdo. Faço a relação da teoria na prática. Como expectativa, Pretendo fazer mestrado (Professor 1, 2011)

Professora com boa didática e experiência prática para realçar os exemplos em aula. Expectativa de evolução profissional (doutorado). (Professor 2, 2011)

Uma pessoa dinâmica, que sempre busca passar conhecimento aos alunos de forma mais clara possível. Expectativas: valorização do professor (salarial e de reconhecimento de sua importância para a formação dos alunos) (Professor 3, 2011)

Um perfil de estudante mais aplicado e cuidadoso. Minhas expectativas giram em torno cada vez mais aprender e profissionalizar-me, tanto em relação à titulação quanto ao posicionamento mercadológico. (Professor 4, 2011)

Antes eu tinha um perfil tradicional, no entanto, hoje me considero mais aberta a mudanças e inovações. As expectativas são boas tendo em vista que o professor é peça fundamental na formação humana e profissional. (Professor 5, 2011)

Acredito ser uma professora que busca cada dia mais atualização na minha área de formação e pretendo buscar cada vez mais. (Professor 6, 2011)

Após vários anos de docência sinto-me mais segura, mas sem permitir que a segurança engesse minha prática. Minhas expectativas são as melhores, no que tange a busca de novos conhecimentos e ascensão profissional. (Professor 7, 2011)

Meu perfil continua o mesmo: trabalhar como pesquisador, em instituição privada. A pesquisa no Brasil e no nordeste, não oferece uma expectativa encorajadora, ou, positiva. (Professor 8, 2011)

Ao serem questionados quanto ao seu perfil e expectativas, os docentes questionados, em sua maioria, pretendem conseguir passar para o aluno o sentido da teoria na prática, no sentido de adaptação ao mercado de trabalho. O que mais uma vez nos reporta a Neves (2002), sobre a ideologia da empregabilidade:

A ideologia da empregabilidade, por sua vez, difunde a ideia de que, quanto mais capacitados o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida, em grande parte, por essas ideologias, a classe trabalhadora passa a investir mais efetivamente na melhoria dos seus padrões de escolarização (Neves, 2002, p. 33).

Neste contexto, entende-se por meio do questionário aplicado aos professores, a visão da necessidade da qualificação para colocação do aluno no mercado de trabalho e para o processo de avaliação das IES, sendo um reflexo do

fato do Estado deixar de ser o provedor de gastos, passando a adotar mecanismos de controle das instituições de ensino superior, por meio da imposição de instrumentos normativos de avaliação, estruturando ações de desenvolvimento dos docentes e que diversificam as categorias das instituições de ensino superior, com uma política de expansão sob o cunho da privatização e instituições isoladas à lógica capitalista.

Desta forma, Gramsci (2001) continua atual em seu caderno 22, Americanismo e Fordismo, quando afirma que a americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a decisiva vontade de criá-la) e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não só no sentido de livre comércio ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico, que chega por meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio, muito parecido com nosso Estado atual.

No caderno 12 - Os intelectuais e o Princípio Educativo, pode ser visto que todo grupo social, originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2010).

Gramsci já colocava que essas mudanças impostas ao indivíduo, através dos aparelhos privados de hegemonia, provocam mudanças do modo de ser e viver, tendo lugar através da coerção brutal, ou seja, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou “educação” do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho.

Desta forma, toma-se consciência de que se pode avaliar que o empresariamento do ensino superior trouxe sim atendimento de uma demanda, mas ao mesmo tempo deu ao neoliberalismo uma vitória ao seu avanço.

Com o empresariamento do ensino superior o Estado brasileiro busca desenvolver ações que garantam a essa nova burguesia, a de ensino superior, um papel na reprodução ampliada do capital e obtenção do consenso. Essa nova

burguesia foi responsável por difundir na sociedade civil, os pressupostos econômicos, políticos e culturais do projeto hegemônico de sociedade, em fase de consolidação.

4 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

As considerações finais pretendem deixar claro que o objetivo do presente trabalho vislumbrou novas perspectivas de estudos, por considerar que as pesquisas realizadas mostram uma realidade mais complexa, que propiciarão novas necessidades de reflexão.

Diante da necessidade de desvelamento da estrutura funcional capitalista que se transforma em estímulo para o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores, a luta organizada contra o capital deixa de ser apenas econômico-política e passa a ser também uma luta cultural, para se entender a importância desses atores nesse processo e com isso possa se investir em um processo contra-hegemônico.

A relação imposta pelas políticas educacionais vigentes se dá pela imensa pressão exercida, para que se cumpram as metas das empresas e indústrias, tornando isso um objetivo da formação educacional. Portanto, essas estratégias de coerção e consenso que são fundamentais, são produto da adaptação do ser humano à produção e reprodução da base material, ou seja, servem para o desenvolvimento das condições econômicas de produção vigentes.

Cabe destacar que o governo Lula deu continuidade às políticas educacionais postas em marcha pelo governo anterior, desencadeadas pela reforma educacional da década de 1990. Nessa direção, a política educacional implantada pelo governo Lula atende aos pressupostos das orientações ditadas pela lógica de mercado imposta pelas relações econômicas neoliberais, com implicações diretas nos projetos educacionais executados nos estados brasileiros. Com efeito, compreende-se que o governo Lula adotou políticas regulares de educação, na perspectiva de recuperar o papel do Estado como promotor de políticas para o campo da educação, bem como tentar corrigir distorções naturais para um país do tamanho do Brasil e com consideráveis diferenças regionais (OLIVEIRA, 2009).

O governo Lula se propôs a solidificar a formação do novo homem coletivo indispensável à consolidação desse projeto societário. O Estado intensifica, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado nos governos anteriores.

Dessa forma, as classes dominantes, por meios persuasivos, através das IES privadas, tentam acabar com a contestação das classes dominadas, fazendo parecer normal esse consentimento, fortalecendo deste modo sua “hegemonia”.

O estímulo pelo Estado ao empresariamento da educação superior nas últimas décadas no Brasil, se inclui entre essas novas estratégias econômicas do Estado capitalista de reprodução ampliada do capital, tanto no que diz respeito ao fortalecimento de frações do bloco no poder quanto ao aumento da produtividade da força de trabalho pela ampliação da mais-valia e da exploração.

O governo Lula se propõe, portanto, a realizar um pacto nacional, em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje. Neste projeto de adaptação ou reeducação técnica e ético-política da população brasileira ao projeto de sociabilidade, cujo horizonte se restringe à “humanização” do capitalismo, de acordo com os preceitos políticos da chamada Terceira Via (ou Nova Esquerda, nova Socialdemocracia). Neste projeto de neoliberalismo requentado e requintado, segundo Lima (2003), a educação escolar tem papel de relevância.

Maués (2003), ao analisar o fórum que teve como tema “Os grandes desafios: a segurança, a equidade, a educação e o crescimento”, promovido pela OCDE, em 2002, salientou o fato de que a educação pode contribuir para a edificação de sociedades tolerantes, democráticas e prósperas, e afirma que a partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais. Coloca ainda que as políticas educacionais têm seus objetivos determinados pelos organismos multilaterais, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e erradicação da pobreza, devendo portanto, alinhar a escola à empresa e aos conteúdos ensinados, tendo em vista as exigências do mercado. Ainda com base em Maués (2003), os organismos multilaterais, após a década de 1970, entenderam ser necessária a reforma da educação, com o intuito de se adaptar, em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional.

Neves (2006) diz que a escola é um dos aparelhos privados de hegemonia responsáveis pela organização da cultura urbano-industrial, e que tem como tarefa primordial a formação de intelectuais em sentido amplo e em sentido estrito.

Cabe a esse intelectual urbano, do ponto de vista econômico, a formação de um homem empreendedor, que atribui a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos trabalhistas e sociais. Do ponto de vista ético-político, um homem colaborador, que atribua a si, individualmente ou em grupos, a resolução dos graves problemas do aprofundamento da desigualdade social em nosso país, apresentando-se voluntariamente para, em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa, pela implementação de ações sociais de alívio à pobreza (NEVES, 2006).

Nesse sentido, as considerações permitem retratar as contradições por compreender que há muito a ser descortinado acerca da problemática em estudo, ou seja, analisar como o docente de uma Instituições de Ensino Superior (IES) privada entende as políticas educacionais implantadas pelos últimos governos e como essas políticas têm interferido no seu trabalho, e ainda até que ponto esse professor entende ter autonomia na atividade executada e qual é seu papel na preparação do aluno enquanto indivíduo. Desta forma, o estudo propôs um mapeamento, por meio de bibliografias pertinentes ao assunto, os caminhos necessários para uma tentativa de resposta aos problemas levantados.

Entende-se que os atores do Curso Bacharelado de Administração de uma IES privada de Maceió compreendem os fatores que modificam a forma de ver a função educativa, como essa educação tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade conforme os interesses políticos e econômicos definidos pelo projeto neoliberal em execução pelas classes dirigentes, e de que forma a faculdade é responsável pela organização da transformação da cultura urbano-industrial.

Dessa forma, a análise proposta neste estudo mostra que o docente tende a sofrer consequências importantes em função dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso, assim podendo atender as novas demandas produtivas, materializadas sob as formas de organização e gestão do trabalho docente.

Os docentes ao se capacitarem, o fazem para que cada vez mais possam proporcionar aos alunos melhorias para a colocação destes no mercado de trabalho,

e para que incorporem os ideais capitalistas, através de uma visão empresarial, voltada às transformações econômicas.

O trabalho docente tende a sofrer consequências importantes em função de sua natureza, dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso, assim podendo atender as novas demandas produtivas, materializadas sob as formas de organização e gestão do trabalho na faculdade. Conforme análise dos docentes da IES estudada, estes tem plena consciência do seu papel neste processo, como responsáveis em atender as demandas produtivas.

Desta forma, ficam as IES privadas com função de integrar o ensino ao setor produtivo, a capacitação à força de trabalho, ou seja, a preparação do indivíduo para os processos produtivos e econômicos, em níveis distintos de complexidade.

Cabe à faculdade formar o intelectual de novo tipo nas sociedades urbano-industriais, pois essa faculdade é considerada como instrumento para capacitação desses intelectuais de novo tipo em diversos níveis. Esses intelectuais urbanos educam e são educados para a submissão.

Portanto, como considerações reflexivas, entende-se que, agora estando do outro lado, como pesquisadora vê-se o lado dos professores de ensino superior privado, do qual faço parte, não tendo noção da força do seu papel e da sua importância nesse processo de constantes mutações, do fato de estar repassando as relações hegemônicas, através das relações pedagógicas vividas, sem ao menos questionar sobre essa condição.

Diante disso, a importante reflexão que se chega ao analisar este trabalho é que os coordenadores entendem seu papel nesse processo, que é o de formar um novo intelectual urbano, preparado para atender os anseios da produção, sendo eles mesmos parte desse processo e preparados para cada vez mais tornar a faculdade mais competitiva. Observa-se ainda que os docentes das IES Privadas intitulados como docentes que “caíram de paraquedas” na sala de aula, configura uma situação extremamente interessante, pois a partir do momento que adquirem experiência em sala de aula, são moldados pela gestão da Instituição para mostrar sua experiência profissional sem questionar o seu papel dentro desse processo, como responsável pela mudança do indivíduo em “ser social”.

Portanto, pode-se atentar que ainda inconscientemente, o Coordenador trabalha os mecanismos que buscam combinar formas de autodisciplina com persuasão e consenso, cuja meta é satisfazer a necessidade da indústria moderna de generalizar o “novo tipo humano”.

Por fim, a análise das pesquisas e do referencial teórico leva a entender que a expansão do ensino superior reforça a diretriz de certificar a mão de obra especializada para exercer tarefas complexas no mercado de trabalho. Esse tipo de certificação de mão de obra tende a formar cidadãos aptos a realizar tarefas complexas no mercado e de ocupar cargos de gerência na produção, tanto no aparelho estatal, como na sociedade civil, mas dificilmente formará um cidadão capaz de pensar, de estudar, de criar e de controlar quem o dirige.

REFERÊNCIAS

ABMES. 2006. **Políticas para a Educação Superior**: propostas do Setor Privado. ABMES, Brasília, DF. Disponível no site: <<http://www.abmes.org.br>> Acesso em: 25/Jul./2011.

BADALONI, N. **Filosofia da Práxis**. 2002. Disponível no site: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=642>, Acesso em 15.Jun.2010;

Dimensões do capitalismo contemporâneo: alguns aspectos do debate acerca do estado-nação e do "novo imperialismo Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A001.pdf> BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educacion: examen del Banco Mundial. Washington DC: Banco Mundial, 1996.

Banco Mundial. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Trad. Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social e método. In: _____. **Política social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).

BOITO JR, Armando. A burguesia no Governo Lula. *En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes*: Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9, Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>, Acesso em 15.Jun.2012;

_____. **Governos Lula**: a nova burguesia nacional no poder. In: Armando Boito Júnior; Andréia Galvão. (Org.). Política e Classes Sociais no Brasil dos anos 2000. 1ed.São Paulo-SP: Alameda, 2012, p. 69-106.

_____. **Relações de classe na nova fase do neoliberalismo brasileiro**. In: IV Congres Marx international. Universidade de Paris. Anais. Paris, set./out. 2004;BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 05.Set.2009.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 4.769, de 9 de Setembro de 1965**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm. Acesso em 05.Set.2010.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.773, de 09 de Maio de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em 05.Set.2010.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 7.321, de 13 de Junho de 1985.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7321.htm. Acesso em 05.Set.2010.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/>. Acesso em 05.Set.2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961:** Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 10.Out.2009;

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 3. Ed., Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006;

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).** Avaliação do Plano Nacional de Educação: Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2009. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10.Ago.2011;

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).** Avaliação do Plano Nacional de Educação: Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2007. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10.Ago.2011;

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).** Avaliação do Plano Nacional de Educação: Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2002. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10.Ago.2011;

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

CARNOY, M. **Mundialização e a Reforma da Educação:** o que os planejadores devem saber. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, C. P. **Economia popular:** uma via de modernização para Alagoas. Maceió, Al: Edufal, 2005;

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.** *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 979-1000. ISSN 0101-7330.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In. Neves, Lúcia M. Wanderley; SIQUEIRA, Ângela C. De Siqueira (orgs.). **Educação Superior:** uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 1996, p.43-79

CERQUEIRA, Manfredi Mendes, apud Joelson Dias no **Curso de Direito Eleitoral no TRE-DF** (apostila), 2007;

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Histórico dos cursos de administração do Brasil**. Disponível no site: <http://www.cfa.org.br/download/hist_cur_adm.pdf>. Acesso em: 14.Jun.2011;

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO. Disponível no site: <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/58/Historico-dos-Cursos-de-Administracao-no-Brasil.aspx>. Acesso em: 14.Jun.2011.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WADE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2000;

COSTA, C. Instruções públicas e Instituições culturais de Alagoas in: VERÇOSA, E. G. **Caminhos da educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001;

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In:_____. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O conceito de política nos Cadernos do cárcere. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 67 – 82;

_____. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006, p. 67-107; 173 – 200;

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

D'ARAUJO, M. C. O A.I. 5. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/A15/>. Acesso em: 10.Jul.2011.

DE TOMMASI, L.; WADE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2000;

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. In. SILVA, E. L. & MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação**, São Paulo: Cortez, 2003;

DOURADO, L.. F.. 2002. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação & Sociedade*. Vol.23, nº 80, set./2002, Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 10.Jul.2011;

_____. 2011. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controles**. Revista Brasileira de política e administração da educação (rbpae), v. 27, n. 1, Jan/abr. 2011, p. 53 - 65.

_____.org. 2011. **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectiva**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011;

DOURADO, L.. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.. **Políticas e gestão da educação superior: Transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003;

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000 v. 1. p. 17-58.

FLORENCIO, T. M. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB**, Maceió: 2007;

FRAUCHES, Celso da Costa. **A livre iniciativa e Reforma Universitária Brasileira**. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina, 4., 2004, Santa Catarina. Anais. Disponível em: <http://portal.inpeau.ufsc.br/base-de-dados/>, Acessado em> 20. Fev.2010;

FRAUCHES, C. C. (ORG.). **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008;

_____. LDB Anotada e Comentada e reflexões sobre a educação Superior. 2. Ed. Atual, . Brasília: ILAPE, 2007;

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRON, Graziela Rossetto. **Desafios Políticos para Educação**. Revista Travessias- ISSN 1982-5935, n. 02.

GOVERNO DE ALAGOAS, **DEFESA SOCIAL DE ALAGOAS**. Disponível no site: http://www.defesasocial.al.gov.br/plano-estadual-de-seguranca-publica/index_html/diagnostico-da-seguranca-publica-em-alagoas. Acesso em 18.Out.2009;

Gramsci, Antonio. **Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao Estudo da Filosofia**. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 1. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 83-274.

_____. **Caderno 12 (1932): Os Intelectuais. Os princípios educativos**. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 11-192.

_____. **Cadernos 13 e 18 (1934): Políticas de Maquiável**. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-116.

_____. **Caderno 22 (1934): Americanismo e Fordismo**. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 4. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização

_____. Brasileira, 2001. p. 241-282.

HAMDAN, J. C. Gramsci, o Neoidealismo de Croce e Gentile e a escola nova. **UNRevista** - Vol. 1, nº 2 : Abril, 2006;

JESUS, A. T. **A Educação e hegemonia no pensamento de António Gramsci**. São Paulo, Editora Unicamp-Cortez Editora, 1989;

_____. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005;

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEHER, Roberto – **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, Nº 3, 1999

_____. Educação no Governo de Lula da Silva: a Ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. - Rio de Janeiro : Garamond, 2010;

LESSA, G. Uma nova Alagoas é possível: programa da Frente Popular e Democrática para o Estado de Alagoas. Texto para discussão interna. Texto cedido pelo autor, s.d in: FLORÊNCIO, T. M. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas**: um panorama pós-LDB, Maceió: 2004;

LIMA, J. C. F.; NEVES, M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 241 – 287;

LIMA, K. R. S. Organizmos internacionais: O capital em busca de novos campos de exploração. in: NEVES, L. M. W. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002;

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**: Americanismo e conformismo. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

MANCEBO, D. & FÁVERO, M. L. A. **Universidades**: Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004;

MANCEBO, D.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz. Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas e gestão da educação superior**: Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003;

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cir. Bras.* [online]. 2002, vol.17, suppl.3, pp. 04-06. ISSN 1678-2674. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em 18/10/2009;

MAUÉS, O. C. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89 - 117, março/2003.

MELO, A. A. S. **A Mundaização da Educação**: consolidação do projeto neoliberal na mérica Latina, Brail e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004;

_____. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In. NEVES, Lúcia M. Wanderley; SIQUEIRA, Ângela C. de. (orgs.). **Educação Superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 1996, p.125-145.

MESZAROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005;

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, K.. **O trabalho docente na acumulação flexível**. GT 9 – Trabalho e Educação. 28º Reunião anual da ANPED. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10.Out.2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, L. M. W. Legislação e planejamento no processo de privatização da Educação superior in: NEVES, L. M. W. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002a;

_____. Política Neoliberal e educação superior in: NEVES, L. M. W. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002b;

_____. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **GT 5 - Estado e Política Educacional. 27º Reunião anual da ANPED. 2004. disponível em:** <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. Acesso em 10.Out.2011.

_____. **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005;

_____. As reformas da educação superior e a formação de um intelectual urbano tipo. SIQUEIRA, A. C. de ET AL. (organizadoras). **Educação Superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006, p. 81-106;

NEVES, L. M. W. & FERNANDES, R. R. Política Neoliberal e educação superior. in: NEVES, L. M. W. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002;

NEVES, L. M. W.; LIMA, J. C. F. (orgs.). **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006

NEVES, L. M. W.; OLIVEIRA, M. M. **O que querem os empresários educacionais do governo Lula?** Disponível em: http://www.adufpa.org.br/reform_univ/artigos/Oquequeremosempres.htm. acesso em: 10.Dez.2012;

NOSELLA, P. Educação e Cidadania em Antonio Gramsci in: BUFFA, Ester; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**, 5 ed., São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção questões da nossa época, V. 19), p. 81 – 94.:

_____. **Escola de Gramsci**, São Paulo: Ed. Cortez, 2004;

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Revista Educ. Soc.,

Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10.Out.2010

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PAULANI, L. M.. **O Projeto Neoliberal para a sociedade brasileira**: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006, p. 67-107; 67 – 107.

PEIXOTO, M. C. L. **O debate sobre avaliação da educação superior**: regulação ou democratização? In: MANCEBO, D. & FÁVERO, M. L. A. **Universidades**: Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 171 - 187;

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.. **Docência no Ensino Superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Docência em Formação;

RISTOFF, D. I. **Políticas para a Educação Superior no Brasil**: deselitização e desprivatização Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 9, mayo-agosto, 2003, pp. 1-14;

ROTHEN, J. C. **Os bastidores da reforma universitária de 1968**. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.103, pp. 453-475. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/08.pdf>. Acesso em: 10 de Jul. 2011.

SAMPAIO, W. C. **Gramsci**: Política e educação. Maceió, AL: Edufal, 2007.

SAMUELS, D. **A evolução do Petismo (2002 – 2008)**. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 14, nº 2, Novembro, 2008, p.302-318 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v14n2/02.pdf>. Acesso em 10.Out.2011.

SANTOMÉ, J. T. **A Educação em tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas, II. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008;

_____. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional, 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, A, J. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23. Ed. E atual., São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. (org.). **Educação Superior**: Velhos e novos desafios, São Paulo: Xamã, 2000;

_____. Diferenciação e Diversificação: Marcas das Políticas de Educação Superior no final do século, in.: SGUISSARDI, V. (org.). **Educação Superior: Velhos e novos desafios**, São Paulo: Xamã, 2000;

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva in MANCEBO, D. & FÁVERO, M. L. A. **Universidades: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004;

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? p. 351-370. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: editora UNIMEP, 1997;

SILVA JR, J. R.. Reforma do Estado e Educação no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002. In: SOARES, A. A. R.. **As Mudanças na Educação Brasileira no Contexto Neoliberal e suas Implicações no Ensino Superior**. Texto apresentado no VIII Congresso Latinoamericano de Humanidades, 2007, Campos de Goytacazes

SILVA, E. L. & MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SINGER, A. **Raízes Sociais e ideológicas do lulismo: novos estudos**. CEBRAP, 85, novembro 2009. pp. 83-102. [Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a06.pdf). Acesso em 21 de Jun./2011

_____. **A segunda alma do partido dos trabalhadores**. Novos estud. - CEBRAP [online]. 2010, n.88, pp. 89-111. ISSN 0101-3300. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a06.pdf>. Acesso em 21 de Jun./2011

SOARES, A. A. R.. **As Mudanças na Educação Brasileira no Contexto Neoliberal e suas Implicações no Ensino Superior**. Texto apresentado no VIII Congresso Latinoamericano de Humanidades, 2007, Campos de Goytacazes

SOARES, R. D. **A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola**, Ijuí:Ed. UNIJUI, Coleção Educação, 2000. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em 21 de Jun./2011

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: Políticas e reformas in: DE TOMMASI, L.; WADE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2000;

STEPHANOU, M. e BASTOS; M. H. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **O trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TAVARES, M.G.M. Educação Superior cidadã e a extensão universitária: possibilidades e limitações na Lei n.º 9.394/96 – LDB in VERÇOSA, E. G. **Educação Superior & Políticas Públicas**: a implantação da nova LDB em debate. Maceió, AL: EDUFAL/PROEX, 1998.

TAVARES, M.G.M. e VERÇOSA, E. G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In. MOROSINI, M. (org.) **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WADE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2000, p. 125-194;

TUMOLO, P. S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo**: uma articulação possível?. Educ. Soc., Abr 2005, vol.26, no.90, p.239-265. ISSN 0101-7330

VALE, A. A. **Considerações sobre a organização das IES privadas brasileiras**: uma análise das propostas da ABMES - uma entidade representativa do setor privatista para o quadriênio 2007-2011. Revista Trabalho Necessário, V. 6, número 7, ano 2008.

VERÇOSA, E. G; TAVARES, M. G. M. **Educação Superior em Alagoas 1991 – 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006;

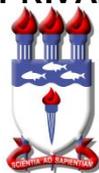
_____. **Caminhos da educação em Alagoas**: da colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001;

_____. **Educação Superior & Políticas Públicas**: a implantação da nova LDB em debate. Maceió, AL: EDUFAL/PROEX, 1998.

_____. Ensino Superior em Alagoas: verso e reverso. Maceió, AL: EDUFAL/PROEX, 1997. VIEIRA, S. L. **O discurso sobre a universidade nos anos 80**. Cadernos CEDES. Campinas, n. 25, p. 75 – 87, 1991.

APÊNDICE

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORES DAS IES
PRIVADAS DE MACEIÓ**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Linha de Pesquisa : História e Política da Educação Grupo : Planejamento e Política Educacional

Pesquisadora: Sandra de Lourdes Gonçalves Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana A. Sales de Melo

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORES DAS IES PRIVADA DE MACEIÓ							
I – Perfil Pessoal							
1. Sex	a. Masc	b. Fem	2. Faixa	a. 20 - 35	b. 36 - 45	c. 46 - 55	d. 56 - 65
3.	a. Graduação	b. Especialização	e. Mestrado	d. Doutorado	c. Pós-Doctor		
4. Área de Formação:							
5. Curso(s) que leciona:							
II – Perfil Profissional							
6. Atua em IES Pública?						a. Sim	b. Não
7. Tempo de atuação no Ensino Superior:				a. Até 1	b. 2 - 10	c. 11 - 20	d. + 20
8. Trabalha em mais de uma		a. Não	b. Sim	c. Quantas?			
9. Participou de Formação nos últimos 5			a. Não	b. Sim	10. Ano da última Formação?		
11. Qual(is) Formação(ões) e Área(s)?							
12. Financiamento		a. Sim	b. Não	13. Teve afastamento trabalho?		a. Sim	b. Não
14. Quem o influenciou a participar da sua última Formação?							
a. Pelo Coordenador do Curso				b. Pelo Diretor da Faculdade			
c. Procurou o curso para se inscrever por				d. Nenhuma dessas Opções			
III – Informações Profissionais							
15. Como você analisa as exigências postas ao professor, no que se refere a formação profissional/Formação em serviço? Justifique sua resposta.							
17. O último curso que você participou tem contribuído para melhorar a sua prática junto dos seus							
a. Muito				b. Mais ou menos			
d. Pouco				d. Não contribuiu			

<p>18. Justifique sua resposta.</p>
<p>19. Como você se vê como professor?</p>
<p>20. Que perfil você tem hoje? Quais são as suas expectativas?</p>
<p>21. Estabelecendo uma comparação entre o profissional que você era no início da carreira e o profissional que você é hoje, em que aspectos houve grandes avanços?</p>
<p>IV – Análise das Políticas Educacionais</p>
<p>22. Qual (is) mudança (s) que você apontaria hoje, como a (s) principal (is) desde a promulgação da LDB, Lei 9.394/96, até os dias atuais na educação?</p>
<p>23. Como essa(s) mudança(s) tem afetado o seu trabalho pedagógico?</p>
<p>24. Que aspecto(s) você poderia apontar como entrave(s) estabelecido(s) por esta nova dinâmica da política educacional no trabalho docente?</p>

25. Como você, profissional docente, vê o atrelamento da política educacional brasileira aos ditames do capital internacional?

V – Processo de Reestruturação Produtiva

27. Pensando nos docentes, que conquistas esta nova política educacional conseguiu estabelecer?

28. Como o trabalho docente passou a ser afetado pelas diversas transformações que vem ocorrendo constantemente nas relações de produção, no mundo da informação, no trabalho?

29. Você considera que as transformações do mundo do trabalho, das tecnologias e da informação, etc., estão dentro do currículo, sendo trabalhadas a partir de uma perspectiva de uma formação emancipatória do aluno ou de uma formação direcionada para o mercado de trabalho?

30. Como essas transformações se revelam no cotidiano da sala de aula, das IES?

31. Como você analisa hoje a educação componente fundamental para a empregabilidade?

32. Em que outro(s) momento(s) da política educacional e até mesmo na escola você detecta este discurso do mercado?

33. A educação se tornou uma mercadoria. Você concorda com essa afirmação ou não? Por quê?

VI – Competências

34. O que significa competência para um profissional docente?

35. Como a competência na formação do docente melhora a qualidade do ensino?

36. Qual a importância da competência do docente para a vida dos alunos, presente e futura?

37. Em que medida o docente competente é importante para o mercado de trabalho?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM COORDENADORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE IES PRIVADAS DE MACEIÓ



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Linha de Pesquisa : História e Política da Educação Grupo : Planejamento e Política Educacional

Pesquisadora: Sandra de Lourdes Gonçalves Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana A. Sales de Melo

Entrevista com Coordenadores de Curso de Administração de Instituições de Ensino Superior Privado de Maceió

Primeiramente gostaria de esclarecer que não será divulgada a IES a qual fazem parte, nem nomes dos participantes das entrevistas, servindo apenas para nortear a pesquisa realizada para a dissertação de mestrado de Sandra de Lourdes Gonçalves – PPGE/CEDU/UFAL.

1ª Parte – Dados pessoais

1. Qual a sua faixa etária?
2. Qual a sua área de atuação?
3. Área de formação?
4. Quanto tempo você tem de formação?

2ª Parte – Dados de Formação

5. Como foi o início de sua carreira? Você iniciou já docente, depois de formado ou trabalhou na área de formação por um tempo, ou se antes de formar você já trabalhava, na docência ou na profissão?
6. Quanto tempo de docência?
7. Fora a IES atual, você já atuou como coordenador em outra IES? Por quanto tempo esteve no cargo?
8. Na atual IES, quanto tempo você trabalha?
9. Qual seu cargo nesta Instituição?
10. Como foi sua contratação, você entrou como docente primeiro ou já foi contratado como Coordenador?
11. Caso tenha entrado como docente, quanto tempo foi apenas docente antes de ser convidado para atuar como Coordenador de curso?
12. Como você vê sua atuação na coordenação do Ensino superior hoje em dia?

3ª Parte – Questões sobre a LDB/96

13. Como você vê o ensino superior privado na atualidade?

14. A LDB em seus artigos 43 a 57, fala apenas sobre o ensino superior. Isso é de seu conhecimento você está interado com o que dispõe estes artigos?
15. Como você entende a questão da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, voltado para as Universidades?
16. Como você avalia o caso das Faculdades estarem voltados para o ensino apenas o que isso acarreta ao estudantes dessas instituições?

4ª Parte – Dados INEP/MEC

17. Quando você (Instituição) abre processo seletivo, qual o critério e o perfil do docente que você procura?
18. Como você entende o fato dos professores do Ensino Superior Privado, em sua maioria serem chamados de “caídos de pára-quadras”, ou seja, professores que não possuem licenciatura, nem pedagogia, que são profissionais e chamados a lecionar?
19. Como você entende o despreparo dos ingressantes no Ensino Superior?
20. Como você entende a questão das IES privadas terem o maior número de alunos e a menor quantidade de concluintes?
21. Qual sua visão do fato de, em sua maioria, as notas mais baixas, segundo as avaliações do INEP/MEC, são das IES privadas e as IES, mais bem avaliadas, também são IES Privadas do sul e sudeste?

5ª Parte – Visão do papel dos Docentes e Coordenadores nas IES privadas

22. Como você vê o papel do professor na questão do desenvolvimento pessoal dos indivíduos?
23. Você acredita que o mercado de trabalho interfere no desenvolvimento das IES privadas? Principalmente no que diz respeito ao currículo?
24. Qual o papel da coordenação neste contexto?
25. Como você vê o seu papel de coordenador e o de professor, em relação às exigências do mercado de trabalho? Diante disso como você prepara seu quadro docente a essa exigência?
26. Como você vê a questão do Prouni e do FIES para as IES Privadas?
27. Em sua opinião o que você percebe no papel do coordenador e do docente, após a introdução destas formas de financiamento?
28. Para a sua IES, e principalmente no seu curso, o que isso tem melhorado, em relação a questão das vagas preenchidas?
29. Como você vê a questão da competitividade na educação?
30. Como você vê a questão do trabalho docente, em relação a questão de competitividade?
31. E o papel do coordenador na competitividade, como você vê o seu papel, enquanto coordenador?
32. Qual seu entendimento em relação a avaliação do MEC, o que você pontuaria de mais importante no que tange a questão da liderança de mercado?
33. Como você vê a competitividade entre as IES privadas, em Alagoas?
34. Como você vê o crescimento do número, conforme informações do INEP/MEC, das matrículas nos cursos de Direito e Administração, nos cursos

- presenciais e, de Administração e Pedagogia, nos cursos de EAD? Como você entende que se dá este crescimento?
35. Como você vê o fato das IES privadas almejarem uma autonomia, para que possa planejar sua participação em um mercado extremamente competitivo, principalmente por estar inserido no setor de serviços, setor este em franca expansão, encontrando no Estado um de seus entraves, diante da reestruturação produtiva e econômica, porém, o fato das mantenedoras deterem o poder e a autonomia dessas instituições, em alguns casos possuem reitores funcionários, onde mesmo assim tendem a seguir as regras dos donos e/ou mantenedores, como fica a atuação da Coordenação neste sentido?
36. Uma tendência encontrada nas IES privadas é a gestor acadêmico, para assegurar que a política acadêmica, seja planejada, a partir das orientações emanadas das estratégias da mantenedora. Para que as IES privadas possam atender às necessidades sociais não cobertas pelo Estado, evidencia-se uma vontade de somente serem subjugado aos ditames da sociedade civil e do mercado, sem controle do Estado, podendo, desta forma, atender seu objetivo principal, o lucro financeiro e o aumento e estabilidade patrimonial. Como você vê seu papel neste sentido? como vê sua atuação?
37. Comprovando, assim, a forte tendência de subsunção institucional ao processo produtivo e econômico, condicionando o empresariamento das gestões, mostrando cada vez mais que os desenhos organizacionais, das IES privadas se igualam as da gestão de empresas do setor de serviços, tendendo os gestores de alto escalão, dessas IES, tornar-se acadêmicos de prestígios. Qual o seu posicionamento em relação ao assunto?