

Emancipação e a expansão recente da educação superior no Brasil: nexos com a teoria crítica / *Emancipation and expansion of recent higher education in Brazil: links with critical theory*

GABRIELLE DOS SANTOS¹

LEANA OLIVEIRA FREITAS²

CRISANVANIA LUIZ GOMES³

Resumo: O texto em tela toma como objeto de reflexão a educação superior no Brasil à luz da perspectiva teórica crítica. Busca empreender uma caracterização de como têm se desenvolvido as políticas públicas para este nível de ensino na particularidade histórica brasileira, o que exige a retomada de contexto em que se desenvolvem estas políticas, sobretudo, pós-anos de 1970/80. Contexto em que as orientações dos organismos internacionais se intensificam no processo de desenvolvimento dos países periféricos. Busca-se, ainda, analisar dados estatísticos que revelam de que modo está configurado o acesso à educação superior no momento atual. Conclui-se que a emancipação humana corresponde a um estágio material e socialmente avançado de desenvolvimento de forças sociais humanas e somente sob uma nova ordem societária poderá ser a educação a forma de reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos particulares e sua sociedade.

Palavras-chave: educação superior; desenvolvimento capitalista; emancipação.

-
- 1 Graduada em Serviço Social, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
 - 2 Assistente Social, doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Política Social (Mestrado) e do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
 - 3 Assistente Social, mestre em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Abstract: The text on screen takes as object of reflection higher education in Brazil in the light of theoretical critical perspective. Search undertaking a characterization of how it has developed public policies for this level of education in the Brazilian historical particularity, which requires the return of the context in which they develop these policies, especially after years of 1970/80. Context in which the guidelines of international organizations intensify the development process of the peripheral countries. Search is also analyzing statistics that reveal how is configured the access to higher education at the present time. We conclude that human emancipation corresponds to a material stage and socially advanced development of human social forces and only under a new social order can be education as mutually beneficial reciprocity between private individuals and their society.

Keywords: higher education; capitalist development; emancipation.

O artigo que ora se apresenta debruça-se sobre a questão da educação superior no Brasil buscando apreender de que modo, na fase atual de desenvolvimento do capital, a análise das políticas educacionais, em especial para este nível de ensino, revela aproximações e incongruências, evidencia noções instrumentais ou possibilidades históricas diante da tarefa de superação da dominação, da opressão e da alienação com vistas à plena emancipação humana.

Deve-se enfatizar, de antemão, que o objeto de reflexão é compreendido à luz do materialismo histórico-dialético, “o mais radical para tecer a crítica às relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2014). A base fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade (FRIGOTTO, 1995, p. 17). O que impõe que seja apreendido no plano das determinações objetivas e subjetivas das relações sociais como um campo de disputa, como parte constitutiva e constituinte dessas relações.

Deste modo, o texto em tela orienta-se por uma questão basilar: como tem se desenvolvido e conformado a educação superior no Brasil,

nos marcos do desenvolvimento atual do capital? Objetiva-se empreender a análise por vias que se apresentam ao desenvolver das seções deste trabalho. A princípio, cabe demarcar teórico-conceitualmente a base sobre a qual se erigem as análises para, num segundo momento, caracterizar e recuperar historicamente como têm se desenvolvido as políticas para educação superior no Brasil, sobretudo, pós anos 1970/80, contexto em que as orientações dos organismos internacionais no processo de desenvolvimento dos países periféricos vão ganhando proporções exorbitantes.

Retoma-se, então, o contexto em que se desenvolvem as políticas públicas contemporâneas e nessa direção será situado o reordenamento do Estado brasileiro, resultante do processo de reestruturação produtiva, da hegemonia do ideário neoliberal e da decorrente inserção do país na economia globalizada. Exigindo dessa forma, um Estado mais ágil e flexível, o que traz desdobramentos para as universidades, conferindo à política pública para educação superior um caráter muito determinado.

O quadro analítico

Mészáros (1981) afirma que somente nos últimos séculos de desenvolvimento que o capital pôde se consolidar como um “sistema social global”, por meio da produção generalizada de mercadorias, da degradação dos seres humanos à condição restrita de “custos de produção” e “força de trabalho necessária”, tratando o trabalho humano vivo estritamente como mercadoria comercializável, sujeita, desta feita, às determinantes das exigências tão próprias da compulsão econômica. Complementa este pressuposto aquilo que o autor designou de *taxa de utilização decrescente* de mercadorias, altamente pertinente ao se pensar no caráter volátil da produção e das necessidades *superficiais* de consumo, socialmente produzidas, no mundo atual.

Assim, este sistema apresenta-se como “o primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar” (MÉSZÁROS, 2002, p. 97):

Na qualidade de modo específico de controle sociometabólico, o sistema do capital inevitavelmente também se articula e consolida como *estrutura de comando* singular. As oportuni-

dades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertencam estejam realmente *situados na estrutura hierárquica de comando do capital*. Além do mais, dada a modalidade única de seu metabolismo socioeconômico, associada a seu caráter totalizador – sem paralelo em toda a história, até nossos dias –, estabelece-se uma correlação anteriormente inimaginável entre *economia e política*. (MÉSZÁROS, 2002, p. 98).

Mészáros (2008 trata da relação consubstancial entre a educação – que tem sua concepção redimensionada em seu sentido mais ampliado possível, como aspecto fundamental da vida humana – e a totalidade dos processos de produção e reprodução da vida social. O que Mészáros está a afirmar é o papel absolutamente vital da educação tanto para a manutenção daquilo que o autor define como *sistema sociometabólico do capital*, quanto para o processo de transformação social qualitativa. Nas palavras de Antunes (2010, p. 06):

Sob o *sistema sociometabólico do capital*, a educação tem o sentido de *internalização* dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema, não devendo ser compreendida como restrita ao que ocorre em uma instituição formal de ensino, pois, embora o período de educação institucionalizada seja limitado a uns poucos anos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a vida dos indivíduos.

Há de se reconhecer que, diante da conformação societária própria desta fase de desenvolvimento, em nível mundial, os processos educativos ou a instrução formal tornou-se peça central no processo de acumulação e expansão capitalista fornecendo conhecimentos e capacitando força de trabalho para a maquinaria produtiva, além de atuar no sentido de garantir a transmissão de um conjunto de valores que legitimam e perpetuam os interesses das classes dominantes.

Adquire acentuado destaque, neste contexto demarcado, a subordinada função social assumida pelos processos educativos, a fim de responder demandas estabelecidas pelo capital. Historicamente, a educação para os diferentes grupos sociais da classe trabalhadora direciona-se no sentido de habilitá-los social, técnica e ideologicamente (sobretudo) para o trabalho. Nesta perspectiva, afirma Frigotto (2000, p. 30):

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

Nesta direção, cumpre relevar o sentido global do desenvolvimento do modo de produção capitalista que responde, por sua vez, a duas orientações dialeticamente articuladas: uma *universalizadora*, que se estabelece dada a necessidade intrínseca do capital de se expandir e de se concentrar em nível mundial, ultrapassando os espaços locais; outra, *particular*, que se determina pelas formas *singulares* pelas quais se materializa e se objetiva essa tendência universal, em experiências históricas concretas. Dessa forma, há que se compreender que a perspectiva da totalidade em Marx diz respeito à análise da processualidade histórica, em sua lógica de desenvolvimento ininterrupta, a partir das condições concretas de cada momento histórico, bem como ressaltar as diferenças que as formações sociais particulares guardam entre si. Nas palavras de Minto (2014, p. 22):

A universalidade do MPC não é simplesmente o produto homogêneo dessa base material tendencialmente global do capital, mas as formas particulares (modos de ser) pelas quais essa tendência universalizante se objetiva na vida concreta, nas experiências.

Cabe assinalar, portanto, que essa consideração metodológica preliminar aponta para o caminho que se pretende trilhar nesta discussão. A educação superior é compreendida a partir de sua constituição particular na sociedade brasileira, com todas as suas especificidades e contradições.

Nesse sentido, amparamo-nos em Minto (2014), que, ao analisar a particularidade histórica do desenvolvimento da educação superior no país, demarcou sua transformação em quatro grandes momentos, aos quais nos referiremos de modo sintético:

- 1) a base inicial do surgimento das universidades entre os anos 1920/30 – que se caracterizou pela agregação de antigos institutos superiores isolados, constitui o que se denominou de universidade conglomerada;

- 2) uma segunda etapa de desenvolvimento se refere à consolidação e expansão destas instituições apoiada pelas classes dominantes e pelo Estado, numa perspectiva de inviabilizar modelos alternativos de universidade, dando corpo a uma instituição claramente elitista e apropriada pelos setores da pequena burguesia;
- 3) o terceiro momento ganha concretude no período pós-golpe militar de 1964. Nesta etapa pode-se ressaltar a mobilização de setores da classe trabalhadora por reformas de base em face da demanda social por ampliação do acesso ao ensino superior. A resposta do Estado a essa necessidade encaminha-se por meio de uma solução estritamente conservadora da questão, expressa na Reforma de 1968⁴ inviabilizando a existência de uma universidade engajada no processo de transformação da realidade brasileira;
- 4) por fim, o quarto momento se caracteriza a partir dos novos desafios que se colocaram em pauta a partir de 1980 até os anos 2000 período no qual assumem, em nível mundial, governos claramente identificados com a programática conservadora e neoliberal, o que se deu com o apoio dos organismos internacionais que construíram um conjunto de medidas e reformas a serem incorporadas pelos países de capitalismo periférico.

É coerente, portanto, considerar:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

4 A chamada Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior no país. Segundo Minto (2014), a reforma expressa um conjunto de medidas postas em curso no sentido de dar uma resposta fundamentalmente conservadora à questão da educação superior e às demandas por acesso à universidade no Brasil.

A educação cumpre, pois, a função de imprimir nos indivíduos humanos os valores dominantes de uma dada sociedade; fala-se aqui das ideias que configuram e consagram o ideário da classe dominante. No sistema do capital, a educação prepara e produz um mercado de trabalho humano cordato e passivo cuja esfera de atuação na vida pública almeja tão somente a participação circunscrita ao Estado político que se apresenta como representante dos interesses universais da sociedade. O Estado político é, por excelência, nos termos de Marx, o espaço de realização da liberdade humana que só existe por seu meio e pela política, enquanto o homem permanece submetido aos mesmos laços em sua vida social.

Nestes termos, a educação estabelece vínculos entre o indivíduo e o gênero humano submetidos às necessidades de manutenção da ordem burguesa na sociedade do capital e no reino da política.

Por outro lado, pode a educação fornecer conhecimentos e valores revolucionários contributivos ao processo de superação da sociedade de classes e de seu corolário, o Estado político. Atuando como mecanismo de contrainternalização dos valores da classe dominante a educação transforma-se em educação para além do capital, cuja completude só se realiza numa sociedade para além do capital. (MÉSZÁROS, 2008).

Em Marx, a análise do conhecimento acumulado consiste em trazê-lo ao exame racional tornando conscientes os seus fundamentos, os seus condicionamentos e limitações – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos concretos. (NETTO, 2011, p. 18).

A universalidade que marca o processo de produção e reprodução do capital por meio de leis universais sob as quais se desenvolvem as relações sociais de produção e suas determinações consequentes manifestas na relação Estado, mercado e sociedade se expressa, neste estudo, na singularidade da formação capitalista brasileira em seu momento mais atual. Logo, o esforço de síntese tomará a seguir, com objeto de análise particular, a partir de 1980, os novos desafios da educação superior no país, que comandada pelos preceitos dos organismos internacionais redesenha seu projeto educacional com acentuada ênfase nos interesses de mercado. (MINTO, 2014).

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia conservadora, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo dismantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarianização do magistério público etc. (FRIGOTTO, 2000, p. 19).

A particularidade da educação superior brasileira em tempos de supremacia do mercado

As políticas sociais no Brasil expressam, a seu modo, as mudanças que ocorrem no cenário internacional, a partir da supremacia do ideário neoliberal que passou a guiar as economias capitalistas. O Estado minimiza-se e abrem-se as portas ao mercado que passa a determinar o tipo de atenção social a ser desenvolvida no campo das políticas públicas. Evidentemente, a política educacional não pode ser pensada descolada desses processos.

Acentuadas mudanças ocorrem nos variados níveis de ensino, contudo, a educação superior é a política que mais se ressentiu dos efeitos da liberalização mercantil e desse novo modo de gerenciamento do Estado.

Internacionalização, empreendedorismo, diversificação, financiamento, empréstimos e bolsa de estudos são termos que exprimem os novos rumos da educação superior e respaldam-se em documentos de organizações internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Estes pressupostos se materializam na forma de acordos de livre comércio e convênios entre instituições de ensino superior, colocando-as diante de novos objetivos e exigências, em termos de organização e estratégias. Muitas delas fazem da internacionalização uma de suas prioridades, por meio da colaboração interinstitucional, do intercâmbio de estudantes e pesquisadores, do reconhecimento mútuo de diplomas, da participação em pesquisas interinstitucionais e internacionais

e da formação de profissionais com perfil internacional. (GOERGEN, 2010, p. 896).

Essa forma globalizada de se conceber a política educacional influencia, sobremaneira, no formato dos sistemas educativos públicos brasileiros que, ao submeterem-se aos ditames do mercado mundial, alteram suas formas de financiamento, de prestação de contas e fortalecem, em larga medida, a via privada de implementação das políticas. Sob o manto da suposta democratização do acesso ao ensino superior mercantiliza-se a educação revelando, senão a contradição, ao menos, as ambiguidades e os paradoxos das políticas sociais de cariz neoliberal. O debate se espalha no interior da sociedade, uma vez que a ampliação do ensino superior é uma antiga reivindicação dos movimentos sociais colocando na agenda a oposição sobre a educação pensada como política pública ou como mercadoria disponível no mercado.

Por outro lado, como todas as questões que permeiam a sociedade brasileira e mundial, a educação superior, premida pelas exigências do mercado e por um pretenso padrão de qualidade deve se constituir na conjuntura atual como pauta obrigatória de diversos segmentos sociais que têm em si formas diferenciadas de observar e analisar objetos e fenômenos sociais. Tais formas são determinadas, por sua vez, pelas contradições próprias à sociedade capitalista. Assim, o termo qualidade na educação superior acaba por se insular ao ser abstraído de suas determinações estruturais. Subjetividades conceituais, na maioria das vezes, justificam a abertura desta política para o mercado e reforçam sua flexibilização.

Há que se considerar, ainda, que a qualidade da educação é um conceito permeado de contradições e o ensino superior não pode almejar esta qualidade sem que se pense em seu âmbito interno, em sua comunidade mais próxima, nos contextos nacionais e internacionais, além de ter que se considerar o grau de desenvolvimento econômico de cada país.

O Brasil é um país historicamente marcado por desigualdades sociais. Desigualdade e pobreza atingem, principalmente, aquela parcela da sociedade que não consegue inserir-se em todos os níveis da educação formal, mas, especialmente no superior, o qual se vincula estreitamente à entrada no mercado de trabalho gerando desvantagens

para esse grupo social decorrente do modo como, nacionalmente, a política de educação superior é conduzida. No combate às desigualdades e precariedades em seu sistema público de ensino, o Brasil se submete às orientações e determinações de organismos internacionais que, entre outras imposições, questionam o número de estudantes inseridos no ensino superior, tomado como indicador de desenvolvimento do país. Nesta direção e com esta preocupação é que, a partir dos anos 2000, o Brasil passa a desenvolver uma série de reformas.

Mesmo numa conjuntura de enfrentamento da pobreza sabe-se, por outro lado, que a estrutura das desigualdades sociais no Brasil não foi alterada, pois a concentração de renda não foi combatida. Assim, neste cenário de cariz neoliberal, a educação acaba sendo vista como a redenção para o cidadão rumo a uma ascensão na escala social.

Portentosos e variados recursos técnicos, equipes de trabalhos interinstitucionais, nacionais e internacionais, comunicação virtual e a necessidade de resultados “úteis”, logo de sentido prático, são alguns dos elementos inovadores dos novos procedimentos epistêmicos que alteraram estruturalmente a universidade, impondo, dessa forma, readequações às expectativas da globalização econômica. (GEORGEN, 2010, p. 900).

Há que se ter em conta, ainda, que a passagem do fordismo ao taylorismo provocou profundas alterações não somente no mundo do trabalho, mas, igualmente, nos processos formativos que passaram a reformular e embasar modelos pedagógicos na teoria do capital humano. (SAVIANI, 2011).

Instaura-se, pois, nos termos deste autor, um neoprodutivismo em que se manifestam diferentes estratégias paradoxais e contrárias entre si que preconizam a inclusão de estudantes no sistema escolar vinculados à noção de empregabilidade.

O conceito de empregabilidade ganha no mundo contemporâneo significado conceitual vinculado ao processo de reestruturação produtiva, refletindo o agravamento da crise pela qual passa o mercado de trabalho em todo o mundo, em função da diminuição do número de empregos formais e do conseqüente aumento dos níveis de desemprego e de trabalho informal.

Na verdade, a preocupação com a empregabilidade resulta das novas exigências feitas aos trabalhadores pelas empresas no contexto de um novo modo de acumulação capitalista, conhecido como pós-fordismo ou modo de acumulação flexível. A redução do emprego industrial determinado pela alta inserção de tecnologia provocou nas empresas e organizações um processo de reestruturação em que ocupações foram extintas, outras emergiram. O setor de serviços, em especial, expandiu-se, vertiginosamente. O mercado de trabalho se flexibilizou e as relações de trabalho se tornaram mais precárias ao mesmo tempo em que a ocupação por conta própria e a informalidade, em geral, aumentaram.

De modo geral, a empregabilidade é encarada como capacidade de adaptação da força de trabalho às novas exigências produtivas e das organizações. Entretanto, permanecem sobre o termo dissensos conceituais. No campo crítico, a ideia de empregabilidade está associada e submetida ao receituário neoliberal ao realocar a responsabilidade pelo emprego da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador. Consensualmente, a empregabilidade é compreendida como estratégia adotada pela alta administração das empresas, no sentido de transferir para o trabalhador a responsabilidade pela sua não contratação ou demissão.

Para Rodrigues (1997, p. 228), o conceito de empregabilidade, conjugado com outros conceitos mais gerais – como globalização, competitividade e reestruturação industrial – busca consolidar a “construção de uma rede discursivo-conceitual que tenta simultaneamente, por um lado, explicar uma nova etapa do desenvolvimento civilizatório e, por outro lado, facilitar as dores do parto do novo mundo do trabalho”.

Nas teorias de administração, o termo empregabilidade é muito recorrente e está associado à conclusão do ensino superior como condição para o sucesso profissional atrelado a uma série de competências e habilidades inerentes ao indivíduo, potencializadas e otimizadas pelos processos formativos. O conceito de empregabilidade está intimamente ligado à teoria do capital humano cuja centralidade reside em respostas às demandas capitalistas.

O ideário da empregabilidade é visto como uma das medidas possíveis de enfrentamento à crise capitalista dos anos 1970 e ganha ênfase no campo da educação. Não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento assegurar, nas escolas, a preparação

de mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado de trabalho que se expandia em direção ao pleno emprego. A educação, agora, passa a ser encarada como um investimento no capital humano individual, ou seja, a formação escolar é defendida como possibilidade de vincular o aluno ao mercado de trabalho pela via da qualificação profissional para a indústria e o comércio.

Nesse novo contexto, o indivíduo é que terá de exercer a sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um instrumento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que na forma atual de desenvolvimento capitalista não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANI, 2011, p. 430).

A teoria do capital humano compatibiliza-se com o novo reordenamento econômico, em que a competitividade impera, sendo a exclusão um mero apêndice numa lógica em que parece possível à economia continuar maximizando os lucros e a produtividade ampliando, assim, a mais-valia.

A teoria do capital humano advoga que, no sistema neoliberal embrutecido e voraz, a educação comparece como uma forma de se “humanizar” o avanço do capital e a educação mostra-se como uma oportunidade de mudança social. O Brasil, apesar do crescimento econômico alcançado em anos recentes e anterior à crise instalada a partir de 2014, é, reconhecidamente, um país de acentuada desigualdade social e a estratégia enaltecida para a superação da pobreza passa, necessariamente, nos termos dessa teoria, pela via da educação, pois esta seria capaz de tirar o indivíduo de um estado de pobreza e alçá-lo ao sucesso profissional.

Tal inovação conceitual coaduna-se a uma nova sociabilidade produzida a partir das alterações no mundo do trabalho, no próprio

modo de produção capitalista e na reorganização da economia mundial. A educação superior vê-se compelida a adequar-se com a finalidade de formar o trabalhador, de acordo com as demandas impostas pelo mundo do trabalho reestruturado.

Desta forma, a noção de direitos sobre a qual assenta a teoria do capital humano ganha traços nitidamente individualizantes e mercantis em detrimento dos direitos sociais e coletivos. Os projetos pedagógicos decorrentes desta teoria enfatizam conhecimentos específicos moldados para a inserção no mercado de trabalho, ignorando, de fato, que este não disponha de colocação digna para todos.

No primeiro caso, a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual. (FRIGOTTO, 2007, p. 1.138).

O neoliberalismo vocaliza-se por meio dos discursos oficiais impulsionados nesta teoria em que, acredita-se, os conhecimentos necessários para uma boa colocação no mercado de trabalho potencializam e contribuem para o desenvolvimento econômico. E ser detentor deste conhecimento especial e especializado é privilégio de poucos e, em contrapartida, exclui-se do mercado de trabalho um contingente de pessoas.

O neoliberalismo, na forma que aparece no campo educacional, mas não só, substitui a reflexão teórica pela afirmação de um catálogo de princípios e verdades irreversíveis de caráter doutrinário e, portanto, ideológico. (FRIGOTTO, 2014, p. 18).

Tem-se, portanto, que a educação atualizada a partir da teoria do capital humano encerra uma visão mecanicista, encarada como porta de acesso exclusivo ao desenvolvimento econômico, a partir de uma relação utilitarista de custo/benefício. (FRIGOTTO, 2007, p. 1.137).

Evidências empíricas

Vale a pena destacar, no período mais recente, a aprovação na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei (PL) do PNE para o decênio 2011-2020, que propõe elevar para 10% do produto interno bruto (PIB) a porcentagem mínima a ser aplicada na educação pública nas três esferas de governo – municipal, estadual e federal.

Em 2013, o Brasil investiu na educação 6,6% do PIB. Em valores de hoje, algo como R\$ 360 bilhões anuais. O percentual já supera a média de 5,6% apurada em 2011, dado mais recente, entre os países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), na maior parte ricos. No entanto, nesta conjuntura recessiva e de crise parece pouco provável que essa tendência de crescimento de investimentos se mantenha. Neste ano de 2015, os cortes na educação já foram aplicados, pelo menos para a pós-graduação, com contingenciamento de gastos na ordem de 75%.

O PNE elenca 20 metas para a educação em todos os níveis no Brasil, nos próximos 10 anos. A meta 12 refere-se ao ensino superior:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. (PNE, 2014).

Dentre as estratégias prioritárias estabelecidas no novo PNE para o cumprimento desta Meta destacam-se:

Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação (Estratégia 12.1); ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil (Estratégia 12.2); fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (Estratégia 12.4); ampliar as políticas de inclusão e de assistência estu-

dantil (Estratégia 12.5); consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional (estratégia 12.12); ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), e do Programa Universidade para Todos (Prouni), os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20); ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e Decreto nº 7.824/2012 (Estratégia 12.9).

É inegável que, nos anos mais recentes, o Brasil, de modo geral, tem apresentado um crescimento significativo no número de vagas ofertadas e matrículas efetivas no ensino superior. Contudo, este crescimento se mostra insuficiente, em termos numéricos, para atender demandas históricas por condições de ingresso nas universidades brasileiras pelas classes populares e, também, aos anseios da sociedade brasileira, ainda que seja possível destacar um aumento de investimentos tanto no âmbito público, quanto no âmbito privado. A Tabela a seguir permite-nos visualizar a expansão dos cursos de bacharelado no Brasil, no período de 2003 a 2013:

Tabela 1 – Número de cursos de graduação (bacharelado) por modalidade de ensino – Brasil – 2003-2013

Ano	Total Geral	Total (cursos presenciais rede pública e privada)	Cursos de bacharelado
2003	16.505	16.453	8.756
2004	18.751	18.644	9.552
2005	20.596	20.407	10.383
2006	22.450	22.101	11.435
2007	23.896	23.488	12.235
2008	25.366	24.719	12.937
2009	28.671	27.827	15.663
2010	29.507	28.577	16.401

Ano	Total Geral	Total (cursos presenciais rede pública e privada)	Cursos de bacharelado
2011	30.420	29.376	16.832
2012	31.866	30.718	17.486
2013	32.049	30.791	17.665

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

Importa destacar nesta informação o crescimento de quase 100% de cursos presenciais de bacharelado num período de 10. Sabe-se, a partir deste mesmo levantamento, que cerca de 72% dessas vagas estão concentradas nas instituições privadas de ensino, o que revela o seu privilégio no âmbito das medidas de expansão do ensino superior.

Dados do Censo da Educação Superior (Cesup), referentes ao ano de 2013, indicam um total de 1.252.952 matrículas efetivas na rede pública federal, em contraposição à 5.421.639 matrículas ativas na rede privada de ensino. Sobre este fenômeno, Caon e Frizzo (2010, p. 08) afirmam:

A temática educação superior passa por um processo de democratização, promovendo o acesso à educação para todos, não mais numa proposta exclusiva de formação de uma elite com seletividade extrema no ingresso à universidade. No entanto, esse processo tem deixado como herança da reforma do ensino superior da década de 1990, o meganegócio da educação, indicando a amplitude do interesse em jogo com reflexos na sociedade e nos próprios estudantes incluídos nesse sistema.

Constata-se, pois, que a aclamada democratização das condições de acesso ao ensino superior emerge como um movimento controverso e discutível, uma vez que este acesso tem sido fomentado, sobretudo, pela via privada, o que pode resultar em dificuldades de permanência dos alunos nas Instituições de Ensino Superior.

Afirmam Santos e Freitas (2014, p. 185):

Tais dados revelam uma expansão intensa e acelerada do ensino superior privado e acabam por validar a concepção de uma política educacional privatista, pautada na inserção do ensino

superior no paradigma empresarial e no encolhimento do setor público. Esta lógica aproveita-se do potencial de exploração e lucratividade gerada pelos serviços educacionais, no sentido da ampliação e reprodução do capital, o que acaba por tornar direitos sociais, também, em produtos mercantilizáveis.

As desigualdades sociais no Brasil ainda persistem em relação ao acesso e à permanência no ensino superior quando referida, especialmente, à faixa de idade compreendida entre 18 e 24 anos, considerada como idade adequada para se ingressar neste nível de ensino.

Para ilustrar essa afirmativa daremos especial importância ao estudo *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil* (IPEA, 2014), de Paulo Roberto Corbucci, que apresenta dados relevantes sobre o acesso à educação superior pela população de faixa etária de 18 a 24 anos, destacando que para esse público o acesso mais que dobrou no período 2000-2010.

Segundo este estudo, a proporção destes jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de apenas 9,1% no ano inicial deste período, mas ao final atingia 18,7% do total. Por sua vez, a taxa de frequência líquida nesta faixa etária, que abrange apenas os que estavam regularmente matriculados, ampliou-se de 7,4% para 14% no mesmo período. A diferença entre ambas as taxas correspondia às pessoas que tinham frequentado algum curso superior, com ou sem conclusão.

Em 2010, este contingente era de 1,1 milhão de pessoas, sendo que 61% obtiveram o diploma de curso superior. Se, por um lado, o primeiro indicador contempla de forma mais abrangente o acesso à educação superior, por outro, mostra que parcela significativa dos jovens chega a ingressar neste nível de ensino, mas, por razões diversas, não consegue concluí-lo.

Em termos regionais, mesmo tendo crescido de forma mais intensa, as regiões Norte e Nordeste mantiveram-se em desvantagem quando comparadas às demais. Entretanto, deve-se ressaltar que houve redução das desigualdades regionais ao longo desse período. Se, no ano inicial, a menor taxa regional correspondia a apenas 28% do índice registrado no Sul, ao final do período, esta proporção havia sido ampliada para 48%.

Outro fato que merece destaque foi o crescimento registrado no Centro-Oeste, que passou a ocupar a segunda posição entre as cinco macrorregiões, tanto em relação à taxa de acesso, quanto em termos da taxa de frequência líquida –, índice que abrange apenas os que permaneceram regularmente matriculados. A expansão das matrículas em cursos de graduação presenciais foi bastante intensa entre 1998 e 2003, período no qual a taxa de crescimento anual nunca foi inferior a 9%.

No entanto, a partir de 2004, houve certo retraimento, de modo que os aumentos anuais retornaram ao patamar do período anterior. Em certa medida, a redução do crescimento das matrículas em cursos presenciais foi compensada pelo aumento expressivo na educação a distância (EAD).

Esta modalidade de ensino respondia por apenas 0,06% das matrículas na educação superior em 1996, mas, em 2010, já representava 14,5% do total. A manutenção da taxa de crescimento anual de no mínimo 7%, no período 2006-2008, foi devida ao incremento das matrículas na modalidade à distância e em cursos sequenciais. Ressalta-se que, no último ano deste subperíodo, 60% da taxa de crescimento foram devidos à EAD, elevando a 10% o incremento naquele ano, algo que não se observava desde 2003.

Porém, em 2010, o aumento das matrículas nesta modalidade de ensino pouco contribuiu para alterar a taxa de crescimento na educação superior como um todo, o que talvez aponte para um possível esgotamento da capacidade de atração desta modalidade de ensino.

Sobre o ensino a distância, o conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais de Serviço Social) bem como a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) esclarecem que sua expansão, juntamente com o ensino superior privado ligeiro presencial, tem como suporte institucional a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) além de apoio irrestrito do Ministério da Educação ao longo de seguidos governos. Tais modalidades de ensino ocorrem para assegurar espaços mercantis de valorização do capital médio, num período em que o capitalismo promove uma intensa oligopolização, com tendências de concentração e fusão de capitais, e dificuldades de investimento produtivo e de valorização.

Constitui ademais via de acesso ao fundo público e ao crédito, a exemplo do apoio do BNDES a essas instituições, na perspectiva da valorização e do suporte ao lucro privado fácil e rápido. Tendência crescente no contexto da recente crise. Trata-se da introdução de tecnologia de capital intensiva para o treinamento em grande escala e baixo custo – nesse caso os tutores e congêneres são superexplorados –, em curto espaço de tempo, com alta lucratividade.

Sob a ótica regional, verifica-se que os maiores incrementos percentuais das matrículas na educação superior ocorreram nas regiões que detinham as menores taxas de frequência líquida neste nível de ensino: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As regiões Centro-Oeste e Sul são as com maiores índices de aproveitamento entre o universo de jovens legalmente habilitados e que conseguiram ingressar na educação superior. Cabe destacar que, neste caso, a desigualdade inter-regional chega a 54%. Ou seja, considerando-se apenas a variável regional, os jovens do Nordeste com ensino médio completo apresentam desvantagem de 54% em relação aos jovens residentes no Centro-Oeste.

Em relação à renda é que, para os jovens de 18 a 24 anos com renda superior a dois salários mínimos, o acesso à educação superior é equivalente ao da maioria de países integrantes da OCDE.

Caso a distribuição da população por faixas de renda fosse mais equilibrada, é provável que a taxa de frequência líquida na educação superior atingisse patamar mais elevado. No entanto, não é o que ocorre na sociedade brasileira, em que 85% dos jovens de 18 a 24 anos tinham renda domiciliar per capita inferior a dois salários mínimos. Portanto, apenas 15% deste universo tinham acesso à educação superior. Os resultados deste estudo também sugerem a existência de certo represamento da demanda nas cidades do interior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tendo em vista que a proporção de jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo é maior que a de vagas ofertadas nestas regiões. Este fato aponta para a necessidade de ampliar a oferta nestas cidades, não só como forma de equalizar as oportunidades de acesso aos jovens aí residentes, mas, também interiorizar a educação superior.

Por fim, pode-se afirmar que a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, no sentido de transformá-la em um sistema de massas

atingindo a meta de taxa de frequência líquida de 33% que integra o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), dependerá em larga medida da melhoria do fluxo da educação básica, de modo a assegurar que uma proporção substancialmente maior de jovens brasileiros conclua este nível de ensino. Portanto, vai além da ampliação da oferta de vagas e da concessão de subsídios e bolsas de estudos àqueles que conseguiriam transpor os diversos obstáculos interpostos na trajetória escolar e social da maioria dos jovens brasileiros.

Notas conclusivas

Este estudo ocupou-se do tema da educação superior no Brasil tencionando revelar em que medida, na fase atual de desenvolvimento do capital, a análise das políticas educacionais com ênfase neste nível de ensino consegue desvelar e desvendar suas complexas determinações de modo que se possa demarcar sua real finalidade no interior de nossa formação social, seja de reiteração da ordem vigente ou de possibilidades de nela identificar indícios de conteúdo emancipatório com potencial de ensejar mudanças estruturais na sociedade brasileira.

De todo o percurso e esforço realizados para dar conta da pretensão anunciada resultou a constatação de que, na sociedade capitalista a educação submete os indivíduos particulares, nos termos de Mészáros (2008), a valores da sociedade de mercadorias como algo lógico e natural. A educação não se restringe aos aspectos formais produzidos pelas instituições de ensino, mas consiste num processo de doutrinação permanente consensualmente internalizada como um sistema de crenças positivo, compartilhado de maneira legítima pela sociedade livre estabelecida e totalmente não objetável.

Logo, não é inadequado aventar, tampouco constitui-se verdade afirmar, que na sociedade do capital o indivíduo se encontra em contradição consigo mesmo, quer na condição de indivíduo singular quer como cidadão. Em sua forma acabada, o Estado político supõe e se realiza em oposição aos interesses privados sejam de natureza material como a propriedade privada, sejam de natureza espiritual, cultural (MARX, 2010). No limite, em se pensando num contexto sociopolítico diferente do atual em que o Estado político se expresse em sua plenitude, a educação, no máximo, consegue resvalar numa

possibilidade de realização da emancipação política pensada por Marx, como uma espécie limitada que já não pode ir além de suas condições práticas, dos limites da sociedade civil ao não ultrapassar as barreiras da sociedade burguesa.

Somente quando o homem individual, real, se reapropriar em si mesmo do cidadão abstrato, quando tiver se tornado ser social como homem individual em sua vida empírica, em seu trabalho individual, em suas relações individuais, somente quando o homem tiver reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais e, não mais separar de si a força social na forma de força política, é que a emancipação humana poderá se realizar. A emancipação humana corresponde a um estágio material e socialmente avançado de desenvolvimento de forças sociais humanas e somente sob uma nova ordem societária poderá ser a educação a forma de reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos particulares e sua sociedade. Em sendo assim e, ainda transitando nos caminhos seguros de Mészáros, a necessidade da emancipação humana requer uma educação socialista, o que constitui, na fase atual do capitalismo, um imenso desafio.

**Submetido em 30 de novembro de 2015 e aceito para
publicação em 07 de abril de 2016.**

Referências

ANTUNES, Caio S. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Unicamp, 2010.

BRASIL. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-pne>>. Acesso em: 19/06/2014.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2013**, 2014.

CAËN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil**, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out./2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03/06/2015.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, n. 112, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01/02/2015.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Evolução do acesso dos jovens ao ensino superior**. Brasília, 2014.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, J. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho & Educação**-Revista do Nete, n. 2, p. 215-230, ago.-dez./1997.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Gabrielle; FREITAS, Leana Oliveira. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto da expansão. **Argumentum**, n. 06, 2014.