

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO-MERCADORIA:
A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO PIAUÍ (1990 A 2005)**

Geraldo do Nascimento Carvalho

TERESINA
2008

GERALDO DO NASCIMENTO CARVALHO

**EDUCAÇÃO MERCADORIA:
A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO PIAUÍ (1990 A 2005)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Sales

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
TERESINA – PI – 2008

GERALDO DO NASCIMENTO CARVALHO

**EDUCAÇÃO-MERCADORIA:
A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO PIAUÍ (1990 A 2005)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (UFPI)
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Josefa Jackline Rabelo (UFC)

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)

TERESINA – PI
2008

À Penha, querida companheira

Às filhas Géssica e Angeline

Aos filhos Thiago, Jáder e Jameson

*A todas as pessoas que lutam pela realização de um
mundo fraterno, solidário e socialmente igual*

AGRADECIMENTOS

Ao Luís Carlos Sales, orientador, intelectual de espírito aberto e solidário.

A todos e todas os/as colegas da 13ª turma do Mestrado em Educação, pela solidariedade e o apoio.

Às professoras Rosana Evangelista e Maria do Carmo Bomfim, pelas contribuições críticas e ajuda com as bibliografias.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/CCE/UFPI, professores, professoras e servidores.

A Maria da Penha, companheira de frente nessa jornada, pelas leituras críticas e as inúmeras revisões textuais.

Ao camarada Daniel Sólon, professor da UESPI, pelas leituras e as contribuições críticas ao texto.

Ao Jáder, pela colaboração com os trabalhos de informática, fotografias, estatísticas e formatação dos textos.

A minha mãe e meu pai, D. Adelaide e seu Manoel, que estão há mais de um ano sem me ver por causa deste trabalho.

A todos/as os entrevistados/as, sujeitos dessa pesquisa, pela colaboração e importância dos seus depoimentos para a consecução deste trabalho.

ABSTRACT

This study examines the process of expansion and commercialization of higher education in private Piauí, in the period between the years 1990 to 2005. Supported in theoretical and methodological assumptions of dialectical materialism and historical trying to establish the relationship between this expansion / merchandising changes to the economic, political and educational in nature more generally, with the main objective to identify and analyse the determinants of the process expansionary / mercantilist. Through a careful review of the literature replicated is, historically, the process of creation, development and expansion of private higher education in the country and the state and its relationship with work and other social practices of capitalist society and the role of the state as inducer of social policies. For the empirical research through semi-structured interviews with people surveyed accredited by the IES, denotes is a strategy that is transforming the way growing market in the field of social services and thus, services that were public, the responsibility of the state, are now deprived of responsibility of individuals. In a process of expansion, which leads to invade the capital and other sectors to organize the production of goods and services according to their logic, resulting in widespread commercialization of the educational field, as verified. Vibe is a reconfiguration of the field, according to a specific rationality of commercial enterprises and not by their very nature, where the capital will face the education of two ways: as a commodity and education-as-commodity Education. As a result of this analysis, it was observed that the reform of the state and higher education in Brazil, which resulted in the boom / commercialization of this field in the nineties and beginning of the next decade, meets the guidelines of multilateral agencies, as part of the offensive the core countries of capitalist economy, towards the expansion of their markets. Therefore, an expansion that responds to external stimuli before the transformation of education in an educational market, and their integration to the growing market for services. The expansion private examined here followed two biases: the privatization of the public and incentives to the private sector. Featured as a key factor place this expansion, through commercialization of the sector, the process of feedback between the market and the market for Education for Health, the most integrated in the process of expansion of the services market.

RESUMO

O presente estudo analisa o processo de expansão e mercantilização do ensino superior privado no Piauí, no período compreendido entre os anos de 1990 a 2005. Apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético buscou-se estabelecer a relação entre essa expansão/mercantilização com as mudanças econômicas, políticas e educacionais de caráter mais geral, com o objetivo principal de identificar e analisar os fatores determinantes do processo expansionista/mercantilista. Por meio de uma criteriosa revisão da literatura reconstituiu-se, historicamente, o processo de criação, desenvolvimento e expansão do ensino superior privado no País e no Estado e sua relação com o trabalho e as demais práticas sociais da sociedade capitalista, bem como o papel do Estado como indutor das políticas sociais. Pela pesquisa empírica, mediante entrevistas semi-estruturadas com pessoas credenciadas pelas IES pesquisadas, desvela-se uma estratégia que vem transformando de forma crescente o campo social em mercado de serviços e, dessa forma, serviços que antes eram públicos, de responsabilidade do Estado, agora são privados, de responsabilidade dos indivíduos. Num processo de expansão, que leva o capital a invadir outros setores e organizar a produção de bens e serviços segundo a sua lógica, resultando na ampla mercantilização do campo educacional, como verificado. Vive-se uma reconfiguração desse campo, segundo uma racionalidade específica das empresas comerciais e não segundo a sua própria natureza, onde o capital passa a encarar a educação de duas formas: como Educação-mercadoria e como mercadoria-Educação. Como resultado dessa análise, observou-se que a reforma do Estado e da educação superior no Brasil, que resultou na grande expansão/mercantilização desse campo na década de noventa e início da década seguinte, atende a orientações de organismos multilaterais, como parte da ofensiva dos países centrais de economia capitalista, rumo à ampliação de seus mercados. Portanto, uma expansão que responde antes a impulsos externos de transformação da educação em um mercado educacional, bem como a sua integração ao crescente mercado de serviços. A expansão privada aqui analisada seguiu dois vieses: a privatização do público e os incentivos ao setor privado. Destaque-se como fator local fundamental dessa expansão, via mercantilização do setor, o processo de retroalimentação entre o mercado da Educação e o mercado da Saúde, setores mais integrados ao processo de ampliação do mercado de serviços.

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento Regional
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CESVALE – Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CREDUC – Crédito Educativo
EUA – Estados Unidos da América
FAFi – Faculdade Católica de Filosofia do Piauí
FDP – Faculdade de Direito do Piauí
FIEPI – Federação das Indústrias do Estado do Piauí
FIES – Programa de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia
FOP – Faculdade de Odontologia do Piauí
FUFPI – Fundação Universidade Federal do Piauí
GERES – Grupo de Estudos para Reestruturação do Ensino Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Medida Provisória
ONG's – Organizações Não Governamentais
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCRJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJU – Regime Jurídico Único
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional da Indústria
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFPI – Universidade Federal do Piauí
USAID – United States Agency for International Development

Introdução	10
Capítulo 1 – O Ensino Superior Privado no Brasil: Criação e desenvolvimento de uma nova ordem de expansão do capital	19
1.1 Trabalho e Educação: da economia de subsistência à indústria capitalista	20
1.2 Das cátedras às universidades	30
1.3 Origem e desenvolvimento do sistema privado no Brasil	33
1.4 A expansão do sistema privado dos anos sessenta aos anos oitenta	41
Capítulo 2 – O Ensino Superior Privado no Piauí: Do surgimento à expansão dos anos oitenta	51
2.1. O Ensino Superior Privado no Piauí: Origem e desenvolvimento.....	59
2.2. CESVALE: Primeira instituição de ensino superior privado no Piauí.....	68
Capítulo 3 – Produção capitalista, reforma do estado e do ensino superior	76
3.1. A expansão do capital mundial e sua lógica interna.....	77
3.2. O Estado como instrumento de força a serviço da exploração da mais-valia.....	82
3.3. A mercantilização do campo educacional no contexto da mundialização do capital....	87
3.4. O ajuste do estado e do ensino superior brasileiro aos padrões da mundialização do capital.....	90
Capítulo 4 – A expansão do ensino superior privado no Piauí como uma determinação de fatores econômicos, políticos e culturais no Brasil	104
4.1. A expansão do ensino superior privado do Piauí no contexto socioeconômico e político-jurídico nacional.....	105
4.2. A elitização da universidade pública: a criação de um mito a serviço da expansão privada.....	113
4.3. Privatização do público e expansão do privado: duas faces de uma mesma moeda – os recursos públicos.....	124
4.4. Características gerais da organização das instituições privadas no Piauí.....	133
Considerações Finais	141
Referências	149
Anexo	152

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar os fatores determinantes do processo de expansão do ensino superior privado no Piauí, no período que vai de 1990, início das políticas de ajuste do Brasil à nova ordem mundial, sob o governo de Fernando Collor de Mello, a 2005, momento de aprofundamento dessas políticas, já sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Verificam-se, nesse período, profundas transformações na sociedade brasileira e piauiense no âmbito da economia, da cultura e do Estado, subordinadas ao processo de reestruturação produtiva iniciado nos países centrais da economia capitalista, entre as décadas de setenta e oitenta, orientadas por agências internacionais a eles vinculadas.

Em linhas gerais, as mudanças econômicas orientadas a partir do centro visam a integração subordinada da economia nacional ao mercado internacional, a adoção de um novo modelo de Estado, em substituição aos modelos de Estado vigentes até então, considerados ineficientes pelos novos liberais defensores de um Estado mínimo mais voltado para o capital e menos para o econômico-social.

Dessa forma, o campo social transforma-se em mercado e a maioria dos serviços que antes eram públicos, de responsabilidade do Estado, agora são privados, de responsabilidade dos indivíduos, ou seja, a demanda social vira demanda particular. É nesse contexto de ajuste econômico, reforma do Estado e da Educação que se insere o objeto deste estudo, visto num período em que foi deflagrada a maior expansão do Ensino Superior brasileiro desde sua criação no século XIX. Estes fatos por si justificam a escolha do objeto e do período em foco.

A apreensão do objeto pela consciência e daí a sua explicitação em forma de síntese não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque ele não está isolado, nem tem causa única na sua determinação. Ao contrário, está relacionado com um conjunto de fatos que envolvem interesses diversos, de natureza econômica, política e sociocultural e tem múltiplas determinações, embora as questões econômicas sejam preponderantes. Em segundo lugar, porque tanto a escolha do objeto como a escolha da abordagem teórico-metodológica têm implicações de natureza subjetiva de quem busca apreender a realidade. Isso exige uma postura teórica consciente dessas implicações e rigorosa no método.

Assim, considerando a educação como uma prática social integrada às demais, buscamos apreender a expansão do ensino superior privado no Piauí nas relações entre a estrutura econômica e a superestrutura política da sociedade na qual se insere o nosso objeto. Essas relações estruturais e superestruturais aqui chamadas, em linhas gerais, de reestruturação produtiva, reforma do Estado e da Educação, se expressam na expansão capitalista, na reconfiguração do Estado e dos espaços público e privado e na expansão do Ensino Superior.

O materialismo histórico e dialético enquanto concepção, método e práxis nos conduziu no processo de investigação do objeto, partindo do seu estado de aparência, seguindo seu desenvolvimento e suas transformações até chegar à sua essência, entendida como uma apreensão subjetiva de uma realidade objetiva. Assim entendido, o método aqui expressa uma concepção de mundo, de realidade e de vida, e se coloca como mediador no processo de apreender, revelar e expor a organização, o desenvolvimento e a expansão do ensino superior privado no Piauí.

Todavia, deve ser ressaltado, de antemão, que a dialética materialista histórica não pode ser tomada como uma “doutrina” ou uma “suma teológica” ou uma “camisa-de-força”. O que acontece é exatamente o contrário: para ser dialética e materialista, a história precisa dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular.

Mas, em que consiste o método dialético materialista? Ao formular e responder esta questão, Frigotto (2002) afirma que o começo é pela compreensão de como se produz concretamente a realidade social a ser conhecida. Isto é, por evidenciar as “leis sociais” históricas, as forças reais que constituem o fenômeno, revelando, assim, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, bem como a relação sujeito e objeto e, finalmente, o caráter histórico dos objetos que investigamos.

A dialética como postura, método e práxis envolve um movimento de crítica, de construção do conhecimento “novo” e de uma nova síntese no plano do conhecimento e da ação. A dialética é um atributo da realidade e não do pensamento. Como assinala Kosik (1976, p.9), ela “trata da coisa em si”, que, segundo o autor, é o primeiro reconhecimento a ser feito. No entanto, não se pode confundir a abordagem dialética com a idéia de um método capaz de exaurir todos os aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Agindo assim ignora-se o caráter relativo, parcial e provisório de todo conhecimento histórico.

Finalmente, compreender a dialética materialista como práxis importa, fundamentalmente, não a crítica pela crítica ou o conhecimento pelo conhecimento, mas a

crítica e o conhecimento crítico visando transformar a realidade anterior, no plano do conhecimento e no plano histórico-social. O conhecimento efetivo se dá na e pela práxis, que expressa exatamente a unidade entre teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é diletante, mas uma reflexão em função da ação transformadora. A subjetividade não é naturalmente emanada dos sujeitos supra-históricos. Ao contrário, ela é também um produto histórico-social.

Desta forma, o processo de expansão do ensino superior privado no Estado do Piauí como fato real, necessário, tem existência e racionalidade própria. O que buscamos saber em nossa pesquisa sobre este fato é a que racionalidade específica ele segue, ou seja, qual é a sua lógica interna e a que fatores externos esta lógica se subordina. Desta feita, o que se investigará, afinal, são os fatores determinantes da expansão do ensino superior privado no Estado do Piauí, que poderão estar não no âmbito interno do fenômeno, mas, ao contrário, fora dele. A lógica interna obedece à lógica externa, determinante de sua criação, expansão e consolidação. As bases materiais desta lei fundamental residem na interdependência de todas as coisas e em suas interações recíprocas: realidade, racionalidade e necessidade.

Não se pode esquecer, sob pena da caoticidade da análise, que desde sua origem a sociedade brasileira tem uma vinculação de dependência com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. É, portanto, uma sociedade dependente que até hoje não superou a dominação externa. Nesse sentido, Manfredo Berger (1980), ao discutir o sistema educacional no contexto dessa situação, reafirma o caráter econômico, político e cultural da dependência brasileira.

Sem compartilhar com o otimismo de Berger quanto à expectativa de que possa haver um sistema educacional independente dos fatores econômicos internos e externos, pois estes condicionam e, em última instância, determinam aquele, consideramos pertinente quando diz que o caráter emancipatório da educação só atua quando esta tem como finalidade o ser-sujeito e não o ser-objeto. Desta forma, num sistema político-econômico onde os indivíduos são separados pela propriedade dos meios de produção, e, por conseguinte, entre os proprietários e os não-proprietários, e sendo a educação determinada pelos interesses dos primeiros, a própria natureza de classe da sociedade não considera os não-proprietários como sujeitos. Ou seja, a natureza de classe da sociedade se refletirá também na educação.

O que se observa no contexto atual das políticas educacionais, notadamente no perfil da educação superior brasileira, são mudanças que acompanham as transformações que não fogem às determinações econômicas e políticas reservadas ao mundo do trabalho e ao novo papel do Estado brasileiro, com seus condicionantes e transferência de responsabilidades com

a educação superior, como tem sido constatado também em outros níveis. A história da educação tem sido permeada dessas novas/velhas fórmulas e precisam ser melhor analisadas em suas relações com o todo social da qual é parte como expressão do modelo neoliberal, face atual do sistema capitalista mundial.

Para identificar esses aspectos do objeto de estudo, necessário se fez lançar um olhar que permitisse apreender o objeto na sua perspectiva histórica, tanto da história em sua evolução e construção de novos modelos como da contextualização atual, assim como os elementos determinantes e condicionantes da educação na sociedade capitalista.

Assim, inicialmente, procedeu-se a pesquisa mediante uma revisão bibliográfica das políticas educacionais brasileiras de nível superior, bem como a necessária reconstituição histórica desse nível de ensino no Piauí, a fim de que fosse identificada a relação das mudanças de âmbito nacional com as locais, em diferentes momentos históricos e, em particular, a partir de 1990.

Para tanto, no plano local indagou-se: Quais as primeiras instituições de educação superior, de natureza privada, criadas no Estado do Piauí, considerando sua natureza jurídica, os grupos ou classes sociais e os interesses destes envolvidos e que deram respaldo para o surgimento dessas instituições? O que caracterizou o ressurgimento das IES privadas na década de 1980 com o surgimento do Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba - CESVALE, em 1985? Seria uma manifestação tardia das reformas privatizantes dos anos 1960/1970? Seria um sinal das mudanças começadas, embora timidamente, nos anos 1980, com a reestruturação produtiva? Ou seria um fato isolado, independente dos acontecimentos nacionais, de natureza conjuntural ou estrutural?

No momento mais relevante da pesquisa, a expansão do ensino superior privado no Estado do Piauí (1990 a 2005), também se inclui a análise bibliográfica, mas a ênfase recai sobre as entrevistas, como forma de alcançar, através da empiria, as especificidades do objeto. O roteiro das entrevistas parte de indagações básicas como: Qual o contexto da educação superior brasileira e que fatores contribuíram para a expansão das IES privadas no Piauí, entre 1990 e 2005? Que papel essas IES assumiram na lógica da fase atual de reprodução do capital? Que condições de funcionamento caracterizam essas IES nos aspectos conceituais, legais e econômicos? Qual o perfil socioeconômico das IES, dos cursos predominantes e da clientela atendida?

Responder a essas questões significa iluminar o horizonte da organização acadêmica no Estado do Piauí, em especial o setor privado, além da contribuição para maior compreensão do fenômeno educacional brasileiro e, em particular, o ensino de terceiro grau.

Como objetivo geral, buscamos analisar os fatores determinantes no processo de expansão do ensino superior privado no Piauí, 1990 a 2005 e como objetivos específicos, identificar fatores que foram decisivos para o surgimento do ensino superior privado no Piauí; caracterizar o processo histórico de constituição e consolidação do ensino superior privado no Piauí; analisar, pelo contexto da reestruturação produtiva e Reforma do Estado, a natureza do processo expansionista do ensino superior privado no Piauí na correlação de forças entre o público e o privado, bem como as contradições na relação oferta/demanda do processo expansionista do ensino superior privado no Piauí.

No encaminhamento da pesquisa, procedemos com as análises bibliográficas gerais e específicas. As disciplinas do mestrado foram fundamentais, pois nos colocaram em contato permanente com a teoria, que além de possibilitar reflexões constantes sobre o contexto econômico, político e sociocultural, nos embasaram teórica e metodologicamente para que pudéssemos realizar a pesquisa e analisássemos seus dados de forma objetiva e consciente.

Para a coleta de dados nos apoiamos em Minayo (1994), para quem essa é uma fase abrangente que combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional, e se constitui um momento importante da pesquisa. Assim, pudemos lançar mão de informações colhidas de documentos oficiais, particulares, revistas, jornais, teses, dissertações, pesquisas realizadas e/ou em andamento, local e nacional

As entrevistas semi-estruturadas (RICHARDISON, 1999) foram realizadas com pessoas credenciadas pelas instituições entrevistadas, portanto, aptas ao fornecimento das informações requeridas no roteiro das entrevistas, acerca da sua instituição especificamente e do ensino superior em geral.

Os sujeitos da investigação são proprietários/as, sócios-proprietários/as e/ou diretores/as de instituições de ensino superior privadas no Piauí. De um universo de trinta e duas (32) IES privadas registradas no Piauí, sendo 23 em Teresina e 09 em cidades do interior, conforme listagem das instituições (INEP/MEC, 2006, p. 372-374), foram entrevistadas 12 pessoas, representando 16 instituições, todas de Teresina. O que significa 16 das 23 IES privadas de Teresina.

Utilizou-se como subsídio complementar de análise da educação superior na legislação nacional, a Lei 9394/96, o Decreto 2.306/97, além de Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais, Portarias que contribuíram para a diversificação institucional e a fragmentação dos cursos oferecidos pelas IES privadas e culminou na expansão desse setor do ensino brasileiro entre 1990 e 2005, no Brasil e no Piauí.

Na análise dos dados, o ponto inicial é a organização e a sistematização dos conteúdos. O tratamento dado a todo esse material obedeceu à divisão proposta por Minayo (1994, p. 26): “ordenação, classificação e a análise propriamente dita”, para que a fase seguinte, da produção do texto, pudesse ser realizada com mais segurança, sem o risco de deixar escapar aspectos relevantes das falas dos sujeitos entrevistados.

E, finalmente, apoiados na proposta metodológica aqui apresentada, procedemos a produção do texto, organizando o trabalho de forma que no primeiro capítulo pudesse situar o desenvolvimento do sistema escolar e sua relação direta com a evolução histórica das condições de trabalho, vendo escola e trabalho como determinações historicamente relacionadas. Viu-se, pela história contada por Mariano Enguita (1989), como a trajetória da educação escolar confunde-se com a do trabalho, das sociedades pré-capitalistas à indústria capitalista.

Maria Luísa dos Santos Ribeiro (2005) e Luis Antônio Cunha (2001), dentre outros, nos fizeram ver como se deu o surgimento do Ensino Superior no Brasil, sua natureza profissionalizante e antiuniversitária, mesmo assim, “privilégio dos amigos da corte”. Sua origem está relacionada com as cátedras trazidas para o Brasil por D. João VI junto com a corte portuguesa, no início do século XIX e reflete as novas circunstâncias econômicas, políticas e socioculturais daquele período.

Com a República nasce o Ensino Superior de natureza juridicamente privada. Helena Sampaio (2000) conta que o efeito imediato da quebra do monopólio do Estado sobre este nível de ensino, pela Constituição de 1891, foi a ampliação e a diferenciação do sistema de ensino superior. De 24 instituições isoladas em 1890, chega-se a 1930 com 133, das quais 86 criadas somente na década de 1920.

Helena Sampaio (2000), ao analisar o ensino superior privado no Brasil, entre 1930 e 1980, subdivide esse período em dois: o primeiro vai de 1930 a 1965 e caracteriza-se pela consolidação e estabilização do setor privado. No segundo, de 1965 a 1980, registra-se o crescimento das matrículas privadas e a preponderância desse setor no sistema de ensino superior.

Esse desenvolvimento do sistema de ensino superior acompanha e se subordina às mudanças estruturais da sociedade brasileira. De uma sociedade predominantemente rural-agrícola até 1930, passou-se a uma sociedade urbano-industrial, com nova base material e igualmente nova divisão social do trabalho no comércio e na indústria. O Estado também se fez novo, novas leis, novas funções. Cresce a demanda por ensino superior e aumenta a oferta de vagas, principalmente em IES privadas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61, se constituiu uma importante vitória das forças privadas no sistema de ensino brasileiro, com crescente desvantagem para o ensino público. A Reforma Universitária de 1968, elaborada pelo primeiro governo militar pós-golpe e aprovada na Lei 5.540/68, foi responsável pela primeira grande expansão do Ensino Superior privado brasileiro. As matrículas nesse setor, que já representavam 46% nos anos 1960, chegam a 62% no final da década de setenta. Entre 1960-1970, as matrículas cresceram 260% no setor público e cerca de 500% no setor privado. Cresce e se fortalece o setor privado do ensino e decresce e se debilita a esfera pública na proporção em que se fortifica e se consolida o modo capitalista de produção.

É, portanto, no contexto de fortalecimento do Estado autoritário e consolidação da internacionalização da economia brasileira que Silva Júnior (2001) localiza a política de privatização do ensino superior desse período, cujo fator determinante principal é a necessidade de pessoal qualificado para atender as novas demandas do desenvolvimento “associado” e o controle político-ideológico, com a despolíticação do campo acadêmico.

Não obstante as divergências nas análises sobre a expansão do ensino superior privado no período militar, concordamos com aquelas que identificam a existência de “políticas deliberadas” do governo com o objetivo de transferir o atendimento da demanda por ensino superior para o setor privado. Isto pela cumplicidade do governo com os setores privados do capital nacional e internacional, não apenas da educação, visando à privatização do ensino superior e menos de “casuísmos”, como sugerem alguns autores.

No segundo capítulo tem-se uma visão história do Piauí, das tribos nativas às fazendas de gado e das primeiras escolas às primeiras IES. Viu-se que a formação histórico-social do território piauiense inicia-se pela ocupação dos sertões interiores, a partir da instalação de fazendas de gado em grandes extensões de terras, formando extensos latifúndios, uma das principais características desse Estado.

A educação escolar chega ao Piauí pelas mãos dos jesuítas, com atraso de quase duzentos anos depois de instalados no Brasil. Foram atraídos também pela força das fazendas, já que vieram administrar aquelas deixadas por Domingos Afonso Mafrense para o Colégio da Bahia.

A primeira instituição de ensino instalada por essa ordem religiosa em solo piauiense foi o “Externato Hospício da Companhia de Jesus”, que teve curta duração, a exemplo de tantas outras experiências que se sucederam. As primeiras escolas de ensino primário são de 1757, que assim como as experiências de 1815 não lograram êxito.

A primeira experiência de ensino na área privada foi o Colégio Pe. Marcos, organizado a partir de 1820, na fazenda Boa Esperança, em Jaicós, de propriedade do próprio padre. Entre 1904 e 1907 surgem as primeiras escolas confessionais de educação básica, em Corrente, Teresina e Parnaíba.

O ensino superior privado surge em 1931, com a Faculdade de Direito, seguida da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, em 1957, da Faculdade de Odontologia, em 1963, Administração (Parnaíba), entre 1968 e 1971. Essas IES se somam à Faculdade de Medicina, criada em 1968, pelo próprio Estado, para juntas constituir o núcleo básico de criação da atual Universidade Federal do Piauí, entre os anos de 1968 e 1971.

Na década de 1980, além da Universidade Estadual, criada em 1984, surge a primeira faculdade particular de fato e de direito: o Centro de Ensino Superior Vale do Parnaíba - CESVALE, em 1985, vista como manifestação tardia da expansão do Ensino Superior Privado das décadas anteriores. Pesquisadores locais como Guiomar Passos (2003); Fonseca Neto (1998); Itamar Brito (1996); Borges Ferro (2005), dentre outros, nos ajudaram na reconstituição histórica do desenvolvimento do ensino no Estado piauiense.

No capítulo III procedemos a análise da produção capitalista, das reformas do Estado e do Ensino Superior, como forma de contextualizar nosso objeto de estudo que será analisado no capítulo seguinte. Vimos que a saída para a crise de incapacidade reprodutiva do capital vivida desde os anos setenta foi a expansão flexível da economia capitalista, em escala mundial, apoiada em novas tecnologias e em novos processos de trabalho. Assim, a reprodução ampliada do capital alarga-se no planeta com vistas a sua reprodução mediante o incremento das taxas de lucros. Esse movimento de expansão econômica e suas formas organizativas, material e simbólico-culturais para outros setores da economia e para outras regiões geográficas revelam que esse modo de produção necessita de constantes transformações, imprescindíveis para a sua manutenção.

João Silva Júnior (2001) aponta que a reforma do Estado - instrumento crucial na orientação e indução das transformações no âmbito da produção, da economia, da política e da consciência - visando adequar suas estruturas a essa nova realidade da empresa capitalista, é responsável pelo redimensionamento das esferas do público e do privado. Não criando uma terceira esfera, do público não-estatal ou semipública, como definido pelos reformadores, mas ampliando o espaço privado com serviços que antes eram públicos, restringindo-se a esfera do público estatal.

Nesse processo de expansão em busca de reprodução, o capital invade outros setores onde a produção ainda não se encontra organizada segundo a sua lógica. Destes fatores resulta

o processo de mercantilização do campo educacional. Com a introdução do capital industrial e da lógica organizativa da produção capitalista no campo educacional, observa-se a reconfiguração desse campo, segundo uma racionalidade específica das empresas comerciais e não segundo a sua própria natureza.

Segundo José Rodrigues (2006), neste contexto de transformações sociais do modo de produção capitalista e de mercantilização do campo educacional, existem duas formas pelas quais o capital encara a educação: a Educação-mercadoria e a mercadoria-Educação. No primeiro caso, o capital busca autovalorizar-se a partir da comercialização de serviços educacionais, onde a educação é tratada como uma mercadoria, cujo fim é ser vendida no mercado educacional. No segundo caso, a educação e o conhecimento são tratados como insumos necessários à produção de outras mercadorias.

No capítulo IV, a expansão do ensino superior privado no Piauí é examinada pela análise de conteúdo das entrevistas realizadas com representantes das Instituições de Ensino, num total de doze entrevistas, envolvendo dezesseis das 32 IES registradas no Piauí até 31 de dezembro de 2004, pelo censo do INEP/MEC.

Iniciamos a análise da expansão do ensino superior privado no Piauí na sua relação com o contexto socioeconômico e político-jurídico nacional, procurando identificar na fala dos sujeitos os elementos de convergência com as reformas empreendidas a partir do Estado, na sociedade e na Educação Superior, no período determinado. Em seguida, identificamos no discurso dos entrevistados a presença de um dos elementos usados no discurso oficial para justificar a aquisição de vagas nas IES privadas, fator fundamental na expansão deste setor do Ensino Superior: a elitização da Universidade Pública.

Em seção posterior, apresentamos a expansão privada do ensino superior numa relação com as políticas de financiamento da educação, pública e privada, por parte do Estado. Finalmente, analisamos as características gerais da organização das IES privadas no Estado, buscando informações diversas que pudessem esclarecer sobre a expansão e sua relação com as políticas governamentais desse período para o setor, a fim de identificar mudanças e permanências entre a expansão nacional e a expansão estadual desse nível de ensino.

CAPÍTULO 1

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: Criação e desenvolvimento de uma nova ordem de expansão do capital

A sentença que um grande homem deixa ao mundo é obrigá-lo a explicá-lo (F. Hegel).

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (K. Marx).

A herança filosófica de Hegel nos faz compreender que explicar o mundo torna-se indispensável para que se abram caminhos mais seguros em direção ao destino histórico da humanidade. O legado filosófico de Marx, por sua vez, nos mostra que explicá-lo somente não é suficiente, tornando-se igualmente indispensável transformá-lo, para que a herança deixada às gerações futuras não se transforme em abismos de fatalidades.

A investigação sobre a expansão do Ensino Superior privado no Estado do Piauí, nos anos 1990 a 2005, que tem o sentido de identificar os fatores determinantes dessa expansão na fase atual do capitalismo, inscreve-se nessa concepção filosófica de conhecer e transformar dialeticamente a realidade, subordinando-a aos desígnios da humanidade.

Nessa perspectiva, a educação como prática social não pode ser compreendida senão em sua relação com as demais práticas sociais constituintes da realidade, ou seja, uma “atividade humana histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Ainda segundo Gaudêncio Frigotto (1995), na sociedade capitalista, a educação subordina-se às demandas do capital. Por meio da educação escolar os diferentes grupos sociais de trabalhadores são habilitados técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Segue que, assim, no contexto atual, a educação define-se pelas necessidades e as demandas do processo de acumulação de capital, regulada e subordinada pela esfera privada e à sua reprodução.

Ao discutir a educação na sua relação com o Estado e a Sociedade, Frigotto afirma:

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. Em boa medida, a literatura nos revela as formas específicas dessa subordinação [...]. Cabe, apenas, registrar que o caráter explícito dessa subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1995, p.32).

Buscaremos, nesse sentido, a explicação das políticas de expansão do ensino superior privado no Brasil e suas repercussões no Estado do Piauí nas relações entre a estrutura econômica (processo de produção, as mudanças tecnológicas, divisão do trabalho, produção e reprodução da força de trabalho) e a estrutura político-jurídica, seguindo o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro e piauiense.

1.1. Trabalho e Educação: da economia de subsistência à indústria capitalista

O propósito desse tópico inicial é situar o desenvolvimento do sistema escolar e sua relação direta com a evolução histórica das condições de trabalho, vendo Trabalho e Escola como determinações historicamente relacionadas e não como qualquer tipo de fatalismo. Afinal, a parte mais extensa da vida humana desenvolveu-se de outra forma, fora dessa relação. O trabalho e a educação escolar, em suas formas atuais, são coisas relativamente recentes, final do século XVIII e início do século XIX.

Na concepção marxista, o trabalho apresenta-se dentro da história da humanidade como um elemento que se confunde com a própria vida, já que é ele o instrumento utilizado pelo próprio homem para satisfazer as suas necessidades mais primárias. Marx nos dá essa visão:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (MARX, 1988, p. 142).

Ainda que, primitivamente, o indivíduo desempenhasse essa troca de forma instintiva, isto é, visando apenas satisfazer suas necessidades, ela se diferenciaria da ação exercida pelos

animais, pois a ação do indivíduo não imprime mudanças apenas na natureza, mas também nele próprio. Exercendo maior domínio sobre a natureza para melhor proveito de seus recursos, o indivíduo altera-se a si mesmo e passa a desenvolver as suas capacidades de adaptar-se ao meio em que vive e transformar os seus elementos constitutivos, a fim de melhor atender as suas necessidades e, a partir de então, elaborar em sua mente a melhor maneira de executar tarefas que o fazem diferente do animal.

Na economia de subsistência, o trabalho, não separado de seus fins, realizava-se para satisfazer necessidades elementares. A divisão do trabalho mostra-se muito simples: as tarefas são divididas entre homens e mulheres e o trabalhador decide o que produzir, como produzir, quando e a que ritmo produzir.

Na economia capitalista, ao contrário, a liberdade do trabalhador é relativa. Enquanto no primeiro caso é quase inexistente a separação entre trabalho, lazer e atividades sociais; no segundo, o trabalhador(a) está dividido entre o trabalho e o não trabalho, pois estes estão inseridos em tempos estanques. Os espaços também são separados: na economia de subsistência produção e consumo acontecem num único e mesmo lugar, como revela Mariano Enguita

O nômade leva sua casa para onde está seu trabalho, o caçador-coletor vive dos recursos que rodeiam sua morada e elabora-os aí mesmo, o camponês vive junto de sua parcela e desenvolve grande parte de suas atividades produtivas no local de moradia, e o artesão vive em sua oficina ou perto dela (ENGUIA, 1989, p. 8).

Na sociedade industrial urbana, ao contrário, o lugar da produção foi separado do residencial, o que reforça a separação entre trabalho e não-trabalho. Essa separação entre tempo e espaço, trabalho e não-trabalho mais as diferentes atividades decorrentes da divisão social do trabalho é que caracterizam a sociedade industrial urbana e a diferencia das sociedades pré-industriais. Significa que nas sociedades pré-industriais os trabalhadores e as trabalhadoras controlavam seu processo de trabalho, enquanto que nas sociedades industriais os processos de trabalho são controlados pelos patrões ou seus representantes.

Nas economias pré-capitalistas, o trabalhador e a trabalhadora são donos do seu próprio tempo. Na economia capitalista de trabalho assalariado, destituídos que foram do seu tempo, estão submetidos aos ritmos das tecnologias, aos planos de produção e às metas estipuladas pelas empresas.

O trabalho, enquanto elemento mediador da atividade do homem com a natureza é, também, segundo Marx (1988), o elemento constitutivo e distintivo do homem, como indivíduo e como espécie. Marx vê o trabalho como efetivação de uma vontade transformadora da natureza. Afinal, o homem se reconhece livre no trabalho, realizando na matéria natural seu objetivo e, assim, modificando o seu contexto e a sua própria natureza.

Tem-se que, a unidade vontade-ação, característica das sociedades pré-capitalistas, cede lugar à organização polarizada do processo produtivo e, assim, passa-se do trabalho livre ao trabalho alienado¹. Para Marx, a alienação não está na objetivação, como pretendia Hegel, mas na separação entre esta e a elaboração, pois, segundo ele, é a dissociação entre o elemento consciente (elaboração intelectual) e o elemento físico do trabalho (a objetivação), que torna possível a alienação. Ou seja, é a ruptura da relação entre a finalidade do trabalho e o trabalho, entre a vontade e a ação.

Mariano Enguita (1989) aponta a produção para troca, acompanhada da divisão social do trabalho, como o primeiro passo na ruptura da relação direta entre a produção e as necessidades. Aqui já não se produz mais para o uso e o consumo, mas para a troca.

O segundo passo foi dado com a conversão do trabalhador independente em trabalhador assalariado, não-livre. O capitalista, agora proprietário dos meios de produção, põe-se no meio do processo de produção: dá um salário ao trabalhador em troca de sua força de trabalho e, ao final, se apropria do produto desse trabalho, mas ainda não controla o processo de trabalho. Aqui o trabalhador (a) já se encontra alienado em relação ao produto, aos meios de produção e em relação aos meios de subsistência, mas não em relação ao processo de trabalho, visto que ainda detém seu controle, seu ritmo e sua intensidade.

A degradação total do trabalho se efetivou com a passagem da *subsunção formal*² para a *subsunção real*³ do trabalho ao capital, o que corresponde à passagem da extração da mais-valia absoluta (aquela que é produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho e/ou pelo aumento de sua intensidade) para a extração da mais-valia relativa (a mais-valia resultante do

¹ Por trabalho alienado Marx compreende aquele que o trabalhador realiza mas não está orientado para a sua realização, e o produto do seu trabalho não lhe pertence, mas a outros. O trabalho aparece como desrealização do trabalhador e o objeto produzido por ele aparece como estranho e independente a ele. Trabalhador e trabalho são transformados em mercadorias (Ver mais em MARX, K. “Manuscritos Econômico-Filosóficos, 2004).

² Por subsunção formal do trabalho no capital Marx denomina a forma em que se funda a mais-valia absoluta, que só se diferencia formalmente dos modos de produção anteriores e surge com a formação do mercado de trabalho, com a transformação da força de trabalho em mercadoria, com a monopolização dos meios de produção e com a concentração do poder coercitivo da sociedade em mãos dos grandes industriais (Ver mais em PARO, Vítor Henrique “Administração Escolar, 2003).

³ Por subsunção real do trabalho no capital entenda-se as formas que produzem mais-valia relativa, ao contrário da absoluta e surge com a subjugação real do operário ao capitalista e o controle total deste sobre o processo de trabalho daquele (Ver mais em PARO, Vítor Henrique “Administração Escolar, 2003).

aumento da produtividade do trabalho). Então, o trabalhador (a) perde o controle de seu processo de trabalho e entra em uma relação alienada com seu próprio trabalho como atividade (MARX, 1977 apud ENGUITA, 1989, p. 15).

Sucedendo assim a passagem da independência à dependência, do domínio do processo de trabalho em sua totalidade à inserção em uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico alheio à pessoa do trabalhador(a). Resulta que, “O controle patronal nasce com a submissão formal do proletário ao burguês”, mas amplia-se com “a subjugação real do operário à tirania das máquinas, que operam fora de seu controle, produzindo conjuntos de mais-valia institucionalizadores do controle capitalista” (KATZ, 1995, p. 12).

O grande progresso da divisão social do trabalho veio com a introdução da maquinaria, do taylorismo e do fordismo. A máquina impõe o ritmo e a ele o trabalhador se subordina, enquanto a decomposição do processo produtivo em tarefas permite a sua substituição pela máquina. Assim, reduz-se o encargo do trabalhador (a) e desqualifica seu posto de trabalho.

O taylorismo, ao decompor o processo de trabalho em tarefas simples, dá ao capitalista um conhecimento detalhado do processo de trabalho. Dessa forma, converte-se a capacidade de trabalho do trabalhador(a) no máximo de trabalho efetivo, configurando-se um passo importante na maximização dos lucros. Neste estágio, o trabalhador/a submete-se ao máximo ao controle da direção, desqualificação e rotinização. É, de fato, a “barbárie mecanizada, a mais repulsiva de todas as barbáries” (GIEDION apud ENGUITA, 1989, p. 17).

No limite de chegar-se à situação em que vive hoje a “classe-que-vive-do-trabalho”⁴ (ANTUNES, 1995, p. 42), submetida a formas degradantes de trabalho. Ao discutir a crise do capitalismo global, Peter Maclarem e Ramin Farahmandpur afirmam que o capital “é o horror vivo daqueles e daquelas que devem suportar a força bruta da opressão” (2002, p. 23). A “tragédia humana” é entrelaçada pela exploração de homens, mulheres e crianças forçadas a trabalhar em condições extremas: instabilidades, jornadas infundáveis e salários abaixo do necessário para a sobrevivência.

Com alguns números, os autores da pedagogia revolucionária na globalização ilustram esse cenário da “tragédia humana”: de 250 a 400 milhões de crianças estão trabalhando; quase 90 milhões das 179 milhões na Índia trabalham; em Bangladesh, são 6,1 milhões de crianças trabalhando; no sul da Índia, as crianças trabalham 16 horas por dia, seis dias na semana, ganhando US\$ 1,30 por semana; na Tailândia aproximadamente 13 mil crianças são

⁴ Com este conceito Antunes quer designar a classe trabalhadora num processo de maior *heterogeneização, fragmentação e complexificação*.

prostitutas; em Nairóbi, 30 mil crianças vivem nas ruas; em Bogotá, 28% das prostitutas são meninas entre 10 e 14 anos; imigrantes, mulheres e jovens são as presas mais fáceis da exploração capitalista em sua fase atual. Nos EUA, 700 mil pessoas estão desabrigadas, onde uma em cada quatro é criança e, 20 milhões de sem-teto escapam como podem nas ruas (MCLAREN, 2002, pp. 27-29).

Do outro lado, a taxa de extração de mais-valia nunca esteve tão alta. Com 500 mil trabalhadores, a Nike obteve um lucro de 6,4 bilhões de dólares em 1998, graças a um mercado de trabalho não-regulado e trabalhadores desarticulados, sobretudo no terceiro mundo. No Haiti, o salário/hora é de 12 centavos e em Honduras é de 31 centavos. Um tênis da Nike vendido a 120 dólares tem custo de produção de 70/80 centavos na Indonésia. E, como dinheiro não produz dinheiro, é o suor do trabalhador e da trabalhadora que cria o lucro e as altas taxas de mais-valia, que estão cada vez mais concentrados nas mãos de um grupo cada vez menor de capitalistas.

A consolidação do capitalismo significou um processo longo de luta de classes, concorrência e enfrentamentos políticos, hora abertos, hora dissimulados, mas não menos violentos. Exigiu, em primeiro lugar, privar milhões de pessoas de quaisquer outras possibilidades de subsistência, expulsar os camponeses do campo, eliminar as terras comuns, ampliar as grandes propriedades e destruir as oficinas tradicionais.

De forma semelhante, o trabalho como conhecemos hoje é resultado de um longo processo de conflitos globais em que, durante todo esse processo de evolução das condições de trabalho, os patrões contaram, além de seu poder econômico, com o poder judicial e militar do Estado.

Fez-se uma profunda revolução cultural, com a eliminação progressiva das formas tradicionais de convivência pela ideologia do “livre mercado” - as redes comunitárias de solidariedade, reciprocidade e obrigações mútuas foram substituídas pela atomização das relações sociais, pela expansão do individualismo e pela guerra de todos contra todos, no salve-se quem puder - dos artesãos e camponeses. O trabalho, como parte integral da vida, dá lugar ao trabalho como meio de conquistar satisfações externas.

Foi ainda necessária uma sistemática política repressiva dirigida contra os que se negavam a aceitar as novas relações sociais. Prisões, hospitais, orfanatos estão associados com a violência que marcou o trabalho fabril no início da industrialização. Perseguiu-se implacavelmente os pobres, os vagabundos e outros “marginais”, tal qual se faz hoje com os imigrantes, os sem-teto, os sem-terra e os favelados dos quilombos urbanos.

Finalmente, foi preciso estabelecer mecanismos institucionais como forma de inserir cada novo indivíduo nas novas relações de produção, sem resistência. De forma que, antes de ingressarem no mercado de trabalho, as pessoas passariam por um processo de aprendizagem diferente das formas tradicionais (trabalho, família, serviço militar). Era preciso inventar algo mais atual. Surge, então, a escola, e a ela fica submetida toda a população infantil. Assim, a instituição e o processo escolar foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUITA, 1989, p. 30-31).

A educação, portanto, não é única nem o modo como ela se realiza, também o é. É uma porção do modo de vida dos diferentes grupos sociais, uma das tantas invenções da cultura criada e recriada na experiência humana em sociedade, desde sempre. Essa porção da cultura humana é encontrada entre todos, em todas as sociedades humanas e em todos os tempos. Existe, portanto, mesmo antes da escola (modelo formal e centralizado da prática educativa), transferindo saber de geração a geração e socializando o modo de vida na comunidade. Mas, a sua forma atual é datada no *devenir* histórico recentemente, como já assinalado no início.

Desde sempre existiu a preparação para o trabalho e quase sempre realizada fora do trabalho. Primeiro e concomitantemente entre os adultos em geral e a família. Na antiguidade romana, por exemplo, e até nos dias atuais entre os camponeses, em várias partes do mundo, a aprendizagem social para o trabalho continua sendo a família.

Na Idade Média, a aprendizagem na família original era frequentemente substituída por uma aprendizagem em outra família. Essa realidade medieval européia foi sintetizada por Phillippe Ariés:

A falta de coração dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude para com seus filhos. Após havê-los tido em casa até os sete ou nove anos [...], colocam-nos, tanto os meninos quanto as meninas, no duro serviço das casas de outras pessoas, às quais as crianças ficavam vinculadas por um período de sete a nove anos [...]. São chamadas então de aprendizes. Durante este tempo desempenham todos os ofícios domésticos. Há poucos que evitam este tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim seus filhos às casas de outros enquanto recebem por sua vez as crianças alheias. (PHILLIPPE ARIÉS, 1973 apud ENGUITA, 1989, p. 9).

Esse intercâmbio familiar era muito comum no artesanato. O mestre artesão e o aprendiz tinham relações de obrigações mútuas: o aprendiz devia obrigações ao mestre nas tarefas de ofício e da vida doméstica; o mestre, por sua vez, devia ao aprendiz o saber do ofício, alimentação, vestuário e formação em geral. Tinha-se, assim, aprendizagem e educação como socialização direta, pela participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática da escola, cujo papel era marginal.

Desde o transplante dessa prática para o Brasil, no período da colonização portuguesa, até os dias de hoje é comum o emprego de crianças e jovens pobres, camponesas ou da periferia das cidades, franqueadas pelos pais pobres para a realização de serviços domésticos principalmente de babá, nas chamadas “casas de família”, em troca de alimentação, vestuário e aqui-acolá alguma instrução rudimentar na escola pública.

Com o crescimento da população marginalizada, ainda na Idade Média, por questões de ordem pública, surge o internamento para adultos e crianças. Porém, no século XVIII, com o desenvolvimento da manufatura, espalham-se os orfanatos e os internamentos e disciplinamento das crianças em casas de trabalho (ENGUIA, 1989, p. 109).

Na Inglaterra, as Workhouses transformaram-se em Schools of Industry ou Colleges of Labour, cujo objetivo imediato era educar jovens e crianças na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente, conforme evidenciou um membro do governo inglês:

É no interesse das crianças: são preparadas para trabalhos que, em uma idade mais avançada, poderão proporcionar-lhes meios de existência; são arrancadas da ociosidade; são minorados os inconvenientes que a permanência nos orfanatos sempre trouxe para a sua moralidade (FLANDRIN, 1982 apud ENGUIA, 1989, 110).

Assim, as crianças foram transformadas em mão de obra barata na produção fabril européia. No norte desse continente, os fabricantes chamavam o orfanato local de “escola de formação para as fábricas”. Em Berlim, Belfast, Hamburg, os filhos dos pobres, dos seis aos dezesseis anos, eram inscritos em “escolas industriais”, com dois terços do tempo dedicados ao trabalho e o resto em instrução rudimentar (ENGUIA, 1989, p. 110). John Locke, inspiração da “educação moderna liberal”, prescreve uma educação de acordo com a função de cada um no processo produtivo:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, s.d. apud ENGUITA, 1989, p. 111).

Por muito tempo o pêndulo ficou entre a educação universal e a educação de classe. Até que o consenso se formou entre os dominantes e se estabeleceu uma educação como controle do povo, uma educação adequada à ordem, que pudesse formar apenas o necessário e o conveniente. O suficiente para respeitar a ordem, mas não tanto para questioná-la. O suficiente para justificar a sua existência, mas não a ponto de desejar usufruir de algo mais.

A religião por muito tempo cumpriu esse papel. O doutrinação religioso era uma necessidade do Antigo Regime. Mas a proliferação da indústria exigiu um novo tipo de trabalhador(a) a que não só aceitasse trabalhar para outro, mas fazê-lo nas condições que lhes eram impostas. Nova estrutura produtiva, novas relações de produção, por conseguinte, novas necessidades em relação à força de trabalho.

A submissão do novo trabalhador não poderia continuar sendo conseguida pela fé, pela resignação ou pelas promessas de que o reino dos céus seria dos pobres ou que os últimos seriam os primeiros. Era necessário o concurso da vontade, era necessário, portanto, moldá-los desde o início de sua formação na escola e desde criança. Assim, a escola passa a ser o lócus preferencial para moldar o trabalhador para as novas funções da sociedade industrial. A escola passa a ganhar espaço e junto com a Igreja desempenha o papel de disciplinamento e conformismo do trabalhador em relação à sua condição no processo de trabalho e nas relações sociais de produção. Muitos empresários criam suas próprias escolas com o objetivo de formar bons operários.

Para Enguita (1989), a assimilação forçada nos EUA, em seu processo de industrialização, combinou a industrialização avançada e os imigrantes não habituados ao trabalho industrial (apagar o passado, as tradições culturais, as línguas diferentes), transformando a escola no principal mecanismo de americanização e convertendo a todos em “cidadãos da nova pátria”. Assim a escola iria exercer o papel de socializar as gerações jovens (ingleses, irlandeses, negros) para o trabalho assalariado. Adaptar e educar a força de trabalho na indústria para o trabalho assalariado. Educar pelo tempo da indústria, da máquina, frequência e pontualidade.

Eram freqüentes os apelos para que os pais exigissem dos filhos o cumprimento das regras: “Não deixe que seu filho chegue tarde, se o faz, quando crescer chegará tarde a seu

trabalho. Então perderá seu emprego e será sempre pobre e miserável” (THYAC, 1972 apud ENGUITA, 1989, p. 122). Não eram poucos os que defendiam uma jornada escolar ajustada às condições industriais. A escola surgiu como forma de eliminar a resistência às novas condições de vida e trabalho, como uma solução barata e preventiva, como acreditavam alguns especialistas em educação nos EUA: “os edifícios escolares são mais baratos que os cárceres”, diziam alguns e que “os professores e os livros oferecem mais segurança que a esposa e os agentes de polícia”, diziam outros (ENGUITA, 1989, p. 123).

Ao negro “preguiçoso, indolente e incapaz”, não podendo mais ser combatido com a chibata, busca-se a escola como solução. Nessa perspectiva, funda-se, nos Estados Unidos, uma rede de escolas para negros, os negros de “alma branca”. E aqueles que se mostravam mais dispostos a difundir os valores dos brancos, eram transformados em líderes educacionais como melhor forma de convencer os demais.

Nesse sentido, ao enfatizar o ensino fundamental, conforme orientação do Banco Mundial para os países “em desenvolvimento”, atribui-se à escola fundamental a função de controle social, ou seja, um papel semelhante ao do orfanato no início da industrialização inglesa e ao da “escola dos negros” na industrialização norte-americana. Em todos esses momentos fica evidente a função de controle social e manutenção da ordem pública.

Ao analisar a política das Agências Internacionais para a educação, Rosana Evangelista da Cruz diz que, “as propostas do Banco Mundial visam também a uma política de contenção demográfica e ao alívio das tensões sociais provocadas pelas políticas que ele financia em favor do crescimento e desenvolvimento do capital” (CRUZ, 2005, p.).

A gestão científica do trabalho de Taylor ligou a escola às indústrias. Então, as escolas passaram a importar os princípios e as normas de organização das empresas. Estas eram vistas como o paradigma da eficiência.

Desta forma, o modelo de gestão de Taylor para a indústria consistiu em um sistema de organização baseado no controle absoluto de produtos e processos de produção pelos capitalistas. Para os trabalhadores significava a padronização e a rotinização das tarefas. A preocupação central era controlar cada dólar ganho ou quanto e equilibrar os custos de produção. A imitação e a subordinação da escola às empresas chegaram ao extremo nas práticas pedagógicas atuais.

A função da escola varia historicamente com as transformações da sociedade. No Império Romano, por exemplo, a burocracia precisou de funcionários letrados para assegurar o seu funcionamento e a sua reprodução e isto significou um elemento importante no desenvolvimento do seu sistema escolar.

Durante os embates da Reforma e Contra-Reforma religiosa, onde a leitura das escrituras se fez fundamental, o sistema escolar se expandiu através do ensino jesuítico. No Brasil, por exemplo, a Igreja Católica, por intermédio da Companhia de Jesus, monopolizou o ensino de 1549 a 1759, “catequisando indígenas” e “instruindo os descendentes dos colonizadores”. Nesse sentido, Maria Luisa Santos Ribeiro, (2003, p. 23) confirma: “A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma”.

A formação dos Estados Nacionais é outro fator impulsionador da educação escolar, como necessidade de criação das identidades nacionais. Aqui no Brasil, a disputa pela hegemonia nas Diretrizes Educacionais Nacionais, no âmbito da Constituição de 1934, entre a Igreja Católica e os Pioneiros da Educação Nova, no contexto das reformas políticas e econômicas daquele período é exemplar. A laicidade ou não do ensino público era uma questão central no debate. Mas aí se encontrava outra questão essencial, a identidade nacional, como assevera Eneida Oto Shiroma:

Embora não fosse mais a religião oficial do Estado – como nos tempos do Império -, era sem dúvida a religião nacional. Nesse sentido, resgatá-la pelo conhecimento de seus princípios fundamentais significava, para a Igreja, reencontrar a alma nacional, o Brasil verdadeiro que, a seu ver, havia se perdido com a Constituição de 1891 (SHIROMA, 2004, p. 20).

Por outro lado, os “reformadores da educação nova” defendiam:

Agrupados sob a genérica denominação de “reformadores” ou “pioneiros” – não obstante sua marcada heterogeneidade – esse grupo não hesitava em atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país (SHIROMA, 2004, p. 21).

A industrialização e a urbanização também exigiram escolas adaptadas às suas necessidades e já vimos como ela se revolucionou e se expandiu com o objetivo de atender às novas necessidades do trabalho, da produção e da vida social. De resto, fica claro que a escola antecede o capitalismo e a indústria, se desenvolveu com eles e certamente prosseguirá para além deles. Todavia, pode-se afirmar que a partir de certo momento do capitalismo, as suas necessidades em termos de força de trabalho foram o fator mais importante a influir para as mudanças ocorridas no mundo escolar.

Em primeiro lugar porque as grandes empresas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente; os supostos beneficiários da escola as viam como meio para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando de boa ou má vontade sua subordinação às demandas das empresas; as escolas têm elementos comuns com as empresas, no sentido de facilitar o treinamento de pessoas para realizarem os serviços necessários aos seus fins. Finalmente, as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e sociais.

1.2 Das cátedras às universidades

O modelo de colonização adotado no Brasil - povoamento e cultivo da terra, visando à produção de mercadorias para atender os interesses da burguesia mercantil portuguesa - dispensou a imensa maioria da população da escola. Nessas circunstâncias a escola se organizou para atender os descendentes dos colonizadores. Aos índios restou a catequese, como tentativa de submetê-los à exploração, aos negros, o trabalho forçado durante o dia, as correntes durante a noite e o tronco quando se recusavam a aceitar tais condições.

Nesse contexto, a educação que se desenvolve no período que compreende o monopólio jesuítico da educação - do início do período colonial à expulsão dos jesuítas, em 1759, é essencialmente para a formação da elite dirigente da colônia e da Igreja Católica. Portanto, estreitamente vinculada aos interesses econômicos e políticos da metrópole. Estava assim configurada a educação, conforme dito por Ribeiro,

A educação profissional (trabalho manual) [...] era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços [...].
A educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas.
(RIBEIRO, 2005, p. 24).

A educação brasileira desde sua origem na colônia é profundamente identificada pelo seu conteúdo de classes, pela prioridade à formação intelectual dos grupos e classes dominantes e pela relativa distância entre o modelo adotado e a realidade local.

A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Nesse

sentido, Cipriano Luckesi informa que até 1808 os estudos superiores dos residentes no Brasil eram realizados, principalmente, em Coimbra-Portugal. “Há notícias de 2.500 brasileiros diplomados até 1808 em sua maioria religiosos” (LUCKESI, 1995, p. 33-34). Dessa forma, a imensa maioria da população, formada por índios, negros, mestiços e mulheres, estava dispensada da educação escolar. Esta foi a condição para quem se encontrava na posição de submissão nas relações de trabalho impostas pela metrópole à colônia.

No que se refere à educação superior, somente no início do século XIX é que são instalados os primeiros cursos desse nível de ensino, objetivando formar médicos e cirurgiões para o exército e a marinha, tendo em vista a mudança forçada de D. João VI e da Corte portuguesa para o Brasil.

Assim, em 1808, é criada a Academia Real de Marinha, o Curso de Cirurgia da Bahia e os Cursos de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro. Em 1809, é organizado o Curso de Medicina e em 1810 é instalada a Academia Real Militar, ambos no Rio de Janeiro. Todos destinados à preparação de quadro técnico, político e militar para as funções de defesa e direção da colônia, economicamente voltada para os interesses da metrópole.

São notáveis os traços que ligam o ensino superior desenvolvido no Brasil com as práticas econômicas do capitalismo industrial em franca expansão. Em primeiro lugar, este nível de ensino chega ao Brasil no exato momento da “abertura dos portos”. As pressões externas e internas cobravam mudanças na política colonial no sentido de superação das bases escravocratas e abertura para novas relações comerciais e políticas dentro e fora da colônia.

Nesse contexto era exigida a superação da base escrava da produção como condição para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes (FRIGOTTO, 1995).

Luís Antônio Cunha (2001) conta que ao chegar à Bahia, Dom João criou uma cátedra de economia política e a entregou a José da Silva Lisboa, preceptor das lições econômicas de Adam Smith no Brasil e, não por acaso, conselheiro do rei para a “primeira grande abertura econômica do Brasil” (CUNHA, 2001, p.5). Inusitado é que com a sua morte essa cátedra desaparece também, revelando assim os interesses privados envolvidos nas cátedras ditas superiores no Brasil.

Em segundo lugar, o ensino superior brasileiro herdou o modelo de ensino superior profissionalizante transplantado da França, que, por sua vez, é fruto de uma concepção “antiuniversitária”, crítica e alternativa à universidade de Coimbra dominada pela concepção educacional dos jesuítas do Antigo Regime. Como afirma Cunha,

Nossas instituições de ensino superior nasceram para ministrar cursos profissionais, talvez seja o Brasil o país onde isso mais ocorra. Essa idéia de ensino superior nasceu no início do século 19 (CUNHA, 2001, p. 5)

Enquanto acrescenta:

O que a Revolução Francesa fez foi criar a Escola Politécnica de Paris, que está lá até hoje. O objetivo era este: o desenvolvimento do ensino superior profissional em instituições específicas para cada especialidade.

E aqui não foram criadas nem sequer faculdades isoladas, mas cátedras isoladas de ensino superior (CUNHA, 2001, p. 5).

Nessa mesma perspectiva posiciona-se Cipriano Luckesi (1995), ao afirmar que a universidade francesa, nascida em função de necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isoladas em seus objetivos práticos. Modelo este transplantado para o Brasil.

Com o objetivo de formar técnicos em economia, agricultura e indústria, inauguram-se várias escolas após a implantação dos primeiros cursos: escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG-1812), curso de economia (BA-1808), Agricultura (RJ-1812), o de Química (RJ-1817), o de Desenho Técnico (RJ-1818). E, ainda, no Rio de Janeiro, o de Laboratório de Química (1812) e Agricultura (1814).

Ao analisar a universidade e sua conexão com o poder, Maria de Lourdes A. Fávero (1980) diz que por mais de dois séculos o governo português impediu a criação de instituições de ensino superior no Brasil por medo de que isso favorecesse a formação de pensamentos e práticas divergentes dos interesses da coroa.

Diz ainda a autora que, face à preocupação em manter os laços de dependência da colônia à metrópole, em 1605, a metrópole nega aos jesuítas o pedido de transformar o colégio da Bahia em Universidade, fato que se repete, por razões semelhantes, em 1786 com o pedido de criação de um curso médico na Província de Minas Gerais (FÁVERO, 1980, p. 33).

Possivelmente pela mesma razão é que os cursos jurídicos só se instalam no Brasil a partir de 1828: um no Convento de São Francisco, São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, Olinda. Cursos que exerceram grande influência na formação das elites e na mentalidade política do Império. Razão pela qual eram vistos como “provedores de quadros

para os mandatos políticos, nas assembleias, nos governos provinciais e federais” (MOREIRA citado por FÁVERO, 1980, p. 34).

Dessa forma, assinala Ribeiro (2005, p. 42), no Império, o Brasil já estava com seu sistema de ensino triplamente estruturado: primário (instrumentalização técnica/escola de ler e escrever), mas que já desperta interesse de quem almeja ocupar as pequenas funções burocráticas em fase de expansão. O ensino secundário que permanece à base de aulas régias e o ensino superior, conforme já se disse acima.

O ensino de nível superior chegou ao Brasil em forma de aulas régias (as cátedras), depois transformado em cursos e academias, daí as faculdades e, finalmente, as universidades que, por sua vez, obedeceram a um processo de “agregação sucessiva”, como lembra Cunha (2001). A faculdade de medicina da Bahia é resultado da evolução de cursos de anatomia, cirurgia e medicina; as faculdades de direito de São Paulo e Recife resultam dos cursos jurídicos. Em 1874, os cursos civis são separados dos militares, daí resultando a Escola Militar e Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em seguida, inaugura-se a Escola de Engenharia, em Ouro Preto-MG. Assim, por volta de 1900 estava consolidado o ensino de nível superior no Brasil, em forma de Faculdades ou Escola Superior (LUCKESI, 1995, p. 34).

Corroborando nesse sentido, Fávero (1980) diz que esse quadro se mantém substancialmente inalterado até a República e que a partir da Reforma Benjamin Constant surgem várias escolas superiores particulares: Faculdade de Direito da Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais; as Escolas de Engenharia do Recife e do Mackenzie (SP); as Politécnicas de São Paulo e da Bahia; e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre (1980, p. 34). É desse quadro de origem e desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior Particular que nos ocuparemos a seguir.

1.3 Origem e desenvolvimento do sistema privado no Brasil

Do ponto de vista histórico, a origem do ensino superior privado no Brasil vincula-se ao nascimento da República. A Constituição de 1891, primeira republicana, retira da União o monopólio do ensino superior, permitindo aos Estados e à iniciativa privada criarem suas próprias instituições desse nível de ensino. “O efeito imediato dessas medidas foi a ampliação e a diferenciação do sistema de ensino superior” (SAMPAIO, 2000, p. 37). Decorre de tais

medidas a criação de 56 novas instituições de ensino superior no Brasil, na maioria privadas, entre 1889 e 1918 (SAMPAIO, 2000, p. 37).

O ensino superior privado, logo de início, tomou duas tendências que se mantêm até hoje: uma de iniciativa confessional católica, quase natural, considerando o fato de que, por mais de dois séculos, a Igreja Católica exerceu monopólio no campo educacional brasileiro e, por diversas ocasiões, pleiteou a Portugal autorização para atuar também no âmbito do ensino superior, e outra da iniciativa das elites locais, cujo interesse era equipar seus Estados de instituições de ensino superior, no que dependeu mais do apoio de governos estaduais do que dos esforços da própria iniciativa privada. Não que a primeira tendência não contasse também com reforços de caixa do Estado.

Para ilustrar a segunda tendência, Helena Sampaio (2000) resgata o caso da Universidade do Paraná, criada em 1912, por iniciativa de “grupos políticos e empresários locais”, pelo desejo de ter instituições de ensino superior próprias para atender suas necessidades (Apud CARTAXO, 1946-47). Embalada por sentimento análogo, a autora lembra ainda o surgimento do sistema educacional paulista entre 1880/1900, como resposta ao desenvolvimento do Estado de São Paulo, a partir da expansão cafeeira.

O Estado do Piauí também experimentou essa tendência, com a inauguração do seu primeiro estabelecimento de ensino superior, a Faculdade de Direito do Piauí, em 1931. Essa instituição, segundo Maria da Penha Feitosa (2006), “nasceu da iniciativa privada, como resultado do esforço de alguns intelectuais que contavam com o apoio do interventor federal no Piauí, Leônidas de Castro Melo” (FEITOSA, p.33).

De forma que, entre 1808, quando surgiram as primeiras escolas de nível superior e 1900, não se registrou mais do que 24 escolas de ensino superior no país. A partir dessa data, em razão da abertura legal franqueada pela Constituição Republicana, o setor privado passa a criar seus próprios estabelecimentos.

Assim, o sistema de ensino superior brasileiro, que em 1900 contava com 24 instituições isoladas chega a 1930 com 133, sendo 86 destas criadas somente na década de vinte (SAMPAIO, 2000, pp. 39-40). A partir dessa década, sobe a temperatura do debate em torno do projeto de uma universidade para o Brasil. Esse, por sua vez, inseria-se nos debates mais amplos que giravam em torno da modernização cultural e educacional do país e era norteado por duas concepções de universidade: a universidade pública, baseada no ensino e na pesquisa, e o modelo de instituições isoladas em vigor no país.

Esse modelo isolado, cuja finalidade principal era formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e a formação para as chamadas “profissões liberais”, já

sofria críticas bastante ácidas à medida que os ventos liberais sopravam da Europa em direção ao Brasil. Helena Sampaio (2000) nos dá a exata medida desse modelo: “O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo da reforma da universidade de Coimbra e o modelo napoleônico que separou o ensino da pesquisa científica” (pp. 40-41).

Então, é no contexto de um sistema de ensino superior organizado em escolas isoladas, voltadas para a formação de profissões liberais, ao sabor das oligarquias políticas e agrárias, que se desenvolve nos anos vinte do século passado o movimento em prol da criação de uma universidade no país. Uma universidade que pudesse “abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promotora da pesquisa” (SAMPAIO, 2000, p. 41).

O principal impulsionador desse debate naquele momento foi o movimento EscolaNovista com a defesa da escola pública, universal e gratuita. Para seus principais líderes - Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho -, a modernização do ensino superior passava pela criação de universidades como “centros de saber desinteressado” (SCHWARTZMAM, 1984 apud SAMPAIO, 2000, p. 42) e não “meras instituições de ensino” (SAMPAIO, 2002, p.42).

A reforma educacional promovida pelo governo provisório de Getúlio Vargas a partir de 1931, incluindo a universidade brasileira, inscreve-se nesse debate. No que toca ao ensino superior privado, a reforma ratificou e ampliou o que fora definido pela Constituição de 1891, ou seja, não só autoriza a organização do ensino superior privado, mas oficializa o apoio financeiro do Estado aos empreendimentos educacionais privados, confessionais ou não. Dentre as competências da União em matéria de educação, o Art. 150, da Constituição de 1934, estabelece:

e) exercer ação supletiva onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e *subvenções* (grifo nosso) (DAVIES, 2004, p. 17-18)

O Parágrafo Único deste mesmo artigo fixa: c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual (DAVIES, 2004, p. 18). Já o Artigo 154 é taxativo: “Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (DAVIES, p. 19).

Ao analisar a consolidação e o crescimento do setor privado no ensino superior no Brasil, entre 1930 e 1980, Sampaio (2000) subdivide esse período em dois: de 1933 a 1965 e daí a 1980. A autora caracteriza o primeiro período pela consolidação e estabilização do setor privado no sistema, e o segundo pelo crescimento das matrículas privadas, levando a predominância desse setor no sistema de ensino superior. E acrescenta que “a trajetória do setor privado, em cada um desses períodos, transcorreu dentro de molduras legais muito específicas” (p. 43).

De forma que, em 1933, as primeiras estatísticas educacionais do país mostram o setor privado respondendo por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas no ensino superior (SAMPAIO, 2000, p.43), tendência que segue mais ou menos estável até os anos sessenta.

Assim, a reforma de 1931, fruto das pressões e tentativas de conciliação entre os principais grupos que disputavam a hegemonia no campo educacional, no contexto das mudanças que se seguiram após o golpe de 1930, notadamente os “renovadores” e católicos, não manteve intacto o modelo de ensino superior na forma de escolas isoladas, tão pouco adotou o modelo defendido pela Escola Nova.

O modelo de universidade organizada em torno de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo principal de formar professores para o ensino secundário é bastante sintomático daquele momento. Este fato não é isolado, ao contrário, está relacionado com as novas condições econômicas e os novos processos de trabalho a elas associados. No entender de Eneida Shiroma

Tratava-se de adaptar a educação a diretrizes que, notadamente a partir daí, se definiam tanto no campo político quanto no educacional. O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída (2004, p. 18).

Para os “renovadores” ou “pioneiros”, o crescente processo de industrialização e urbanização exigia políticas educacionais que garantissem uma “educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo” (SHIROMA, 2004, p. 21). Esta passagem confirma a intenção dos educadores abrigados nas dependências da ABE (Associação Brasileira de Educação):

É evidente, por exemplo, a importância que a organização racional do trabalho encontrou no seio da ABE e como, em alguns casos, essa questão traduziu-se na valorização dos métodos de uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial (SHIROMA, 2004, p. 21)

Mas essa organização racional do trabalho não se limitava a adaptar o trabalhador a uma ocupação na indústria ou no comércio, em franca expansão e renovação, mas também, organizar a distribuição racional dos trabalhadores entre campo e cidade. Delineava-se, assim, a função social da escola: “A educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas” (SHIROMA, 2004, p. 17-18).

No entanto, é na década de 1940 que vamos constatar uma relação estreita entre as reformas educacionais e os novos processos de trabalho. A Reforma Capanema, levada a efeito por meio de decretos-leis, entre 1942 e 1946, mostra o casamento entre Estado e indústria, selado com a aliança das políticas educacionais para atender as exigências do capital e sua força motriz, o trabalho.

Com o Decreto-lei 4.048/42, estabelece-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial; o Decreto-lei 4.073/42 cria o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-lei 6.141/43 fixa a Lei Orgânica do Ensino Comercial; os Decretos-leis 8.621/46 e 8.622/46 criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e o Decreto-lei 9.613/46 criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SHIROMA, 2004, pp. 26-27). Ficando, assim, regulamentado o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola.

Assim, fica evidente a constatação de Ribeiro (2003, p. 144), segundo a qual a política educacional, entre 1930 e 1945, esteve mais voltada para os níveis mais elementares e médios que para o superior. Ao contrário do período seguinte, onde a tendência é de expansão deste nível de ensino.

No que se refere ao ensino industrial, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), num primeiro momento, achando que poderia “fazer da fábrica uma escola”, prontamente atendeu o apelo do governo e assumiu o papel principal na manutenção do sistema de ensino criado pelo governo paralelamente ao oficial, mas logo reconheceu ser dever do Estado a alfabetização e educação primária geral. Ou seja, a CNI

Constatava que a escola primária era o grande instrumento formador da maior parte do operariado de todos os países industriais e sua ausência constituía-se em impedimento à aprendizagem no emprego. Para o SENAI,

a formação de trabalhadores não se reduziria nem à sua “capacidade eficiente de leitura nem à utilização prática das operações matemáticas elementares”, mas à sua capacidade de compreensão dos fenômenos que cercam o homem todos os dias, “seus deveres para consigo e para com a sociedade”. Ao longo dos anos, o SENAI foi abandonando, gradualmente, os cursos e atividades com vinculação direta à preparação da mão-de-obra industrial e dedicando-se à formação mais especializada de nível técnico. Após a remodelação sofrida no pós-1964, desvincilhou-se definitivamente da educação geral, devolvendo, ao Estado, essa tarefa (SHIROMA, 2004, pp. 28-29).

A educação, a partir de 1937, enfatiza o trabalho manual, coerente com o modelo econômico nacional-desenvolvimentista de base industrial e tecnológica incipientes. Os artigos 128 e 129 da Constituição de 1937 não deixam dúvidas em seus textos quanto a linha político-ideológica da educação nacional: preparação de um maior contingente de força-de-trabalho para as novas funções criadas pela expansão capitalista. E isto está evidentemente expresso no texto da Carta Maior exposto por Nicolas Davies

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (DAVIES, 2004, p. 21).

A natureza de classe da política educacional brasileira é flagrantemente exibida nesse artigo. Assim, aos trabalhadores e seus filhos as conquistas sociais limitadas ao âmbito de sua própria classe, já que a educação ofertada não excederá os seus limites. O caráter dualista e sua finalidade reprodutivista devem prevalecer. A indústria, os sindicatos e o Estado são responsáveis pela efetivação dessa política.

Dessa maneira, reforça-se o velho dualismo da educação escolar brasileira: classe média e burguesia buscam o ensino médio e superior, enquanto os trabalhadores devem se contentar com as escolas fundamentais e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho. Dualidade que se estabelece também no ensino superior à medida que cresce a demanda por esse nível de ensino e intensifica-se a divisão social do trabalho no interior da sociedade produtora de mercadorias.

Dissemos antes que o objetivo principal da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em torno da qual deveria se dá a organização universitária, era a formação de professores. Por

que esse fato é relevante? Visto o papel que cumpria, aquela política estava integrada à divisão social do trabalho.

A necessidade de professores/trabalhadores para formar a nova mão-de-obra era urgente e numa quantidade que a classe dominante não se dispunha a atender no regime universitário. A necessidade de continuar formando as profissões liberais permanecia e essa demanda continuou sendo atendida, inclusive, mediante a ampliação da rede de atendimento universitária ou isolada.

Mas, agora, a demanda era por professores com formação superior, para atender a uma necessidade que não podia mais ser atendida somente pela Escola Normal. Esta, bem ou mal, atendia as necessidades de uma sociedade agro-comercial exportadora, que havia ficado para trás. Necessita-se de professores para atuar na preparação de trabalhadores em nível de educação média, segundo o perfil requerido pelas novas funções criadas pela expansão capitalista assentada em novas bases tecnológicas.

A Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Brasil, criada em 1937, foi deixada sob o domínio da Igreja Católica, para compensar suas pretensões de controle sobre o ensino público, negadas pelo governo Vargas em meio à disputa com as forças defensoras da educação laica. Sentindo-se derrotados em suas pretensões, os católicos iniciam o processo de criação de suas próprias universidades. Essa parece ter sido a fatia que lhes coube nessa divisão social do trabalho no âmbito do ensino superior. Como afirma Helena Sampaio: “Foi nesse cenário maior de disputa pelo controle do ensino superior entre elites laicas e católicas, sob uma moldura legal centralizadora – como a legislação de 1931 – que se consolidou o ensino superior privado no País” (2000, p. 46).

Destarte, entre 1933 e 1945, as estatísticas mostram um pequeno, porém, contínuo crescimento do ensino superior no País. Das 265 Instituições de Ensino Superior no país, em 1933, 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas representados pelo setor privado passa-se a 391 IES, em 1945, com o setor privado respondendo por 63,1% dos estabelecimentos e 48% das matrículas.

Analisando esse período de expansão do ensino superior em geral e o privado em particular, Helena Sampaio assim se posiciona:

Embora constituam exemplos isolados de cursos criados nesse período e que funcionam até hoje – o que possibilita identificá-los -, existem então três traços marcantes no ensino superior privado: criação de estabelecimentos no eixo Rio - São Paulo; concentração da oferta em cursos voltados para as Artes, para a formação de profissionais da saúde e para a

formação de professores de nível médio; e a predominância das iniciativas confessionais (SAMPAIO, 2000, p. 47).

Fato singular ocorre entre 1945 e 1955, onde o número de matrículas no ensino superior triplicou, mas no setor privado esse número reduziu de 48% para 42,3%, fato atribuído à criação de universidades estaduais e à federalização de instituições de ensino superior, estaduais e particulares, como se pode perceber:

Conclui-se, portanto, que a diminuição da participação relativa das matrículas privadas nesse período de crescimento do sistema se deve, em um primeiro momento, à criação de universidades estaduais, mediante anexação de instituições privadas e, no momento subsequente, à federalização de algumas dessas mesmas universidades e também à incorporação de instituições privadas na rede federal (MATTOS, 1983 apud SAMPAIO, 2000, p. 48).

Interessante é notar, na relação entre a Igreja Católica e o Estado, o grau de dependência entre as duas instituições. A criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1944, e todas as outras católicas criadas na seqüência, contaram com ajuda financeira do Estado. “Estabeleceram-se antes como um setor semigovernamental do que estritamente privado” (SAMPAIO, 2000, p. 48). Tendência que, lembra a autora, não é exclusiva do Brasil, verificada também na Bélgica, Holanda, Chile, Colômbia e outros. Neste sentido, diz Durham,

a política da Igreja Católica em relação à educação superior sempre foi de reivindicar para si status especial, seja como responsável pelo ensino em nome do Estado, como ocorria no passado recente, seja, pelo menos, como provedora de um setor confessional alternativo, financiado nos mesmos moldes do ensino público (DURHAM, 1994 apud SAMPAIO, 2000, p. 48).

Assim, o ensino superior confessional católico, no Brasil, desenvolveu-se como setor paralelo do setor público desse grau de ensino, como uma extensão do público. É como se a constituição do sistema de ensino superior público no Brasil tivesse tomado duas vias: uma governamental, financiada integralmente pelo Estado e, outra “semigovernamental”, financiada apenas parcialmente pelo Estado.

Analisando os dados entre 1945 e 1960, a partir do acervo da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), por falta de estatísticas oficiais, Helena Sampaio, extrai informações interessantes:

- As instituições isoladas privadas mais antigas são de 1951;
- Início de uma desconcentração regional das IES privadas (Bahia, Minas Gerais, Paraná e Goiás);
- Interiorização dos estabelecimentos privados;
- Duas tendências de cursos: formação de profissionais liberais (primeira metade da década de 1950) e formação de professores (segunda metade da década, até 1961);
- Em geral, as faculdades tendem a se instalar no interior dos Estados.

Destaque-se, ainda, como tendência o curto tempo de vida das instituições que ofereciam apenas um curso, demandando, em consequência, uma ampliação do número de cursos, especialmente nas IES voltadas para a formação de professores, a fim de assegurar a sobrevivência.

Essa expansão, pela via da formação de professores, segundo Sampaio, responde a três fatores: a concepção de universidade baseada na existência de um núcleo de Filosofia, Ciências e Letras; a existência de clientela motivada pelas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério; e a estratégia das próprias instituições para se expandirem sem dispor de muitos recursos financeiros (SAMPAIO, 2000, p. 51).

Dessa forma, o que se verifica de 1940 a 1960 são respostas do sistema de ensino superior às transformações pelas quais passava o país. Transformações econômicas, vistas pelo esforço de ampliar a capacidade produtiva industrial do país, com base no modelo denominado de “substituições de importações”; políticas, pela construção de um Estado Nacional, embalado pela forma populista de governar; e socioculturais, nos marcos da consolidação de uma sociedade urbano-industrial em oposição à ordem agrário-exportadora comercial.

1.4 A expansão do sistema privado dos anos sessenta aos anos oitenta

Entre 1930 e 1960, a sociedade brasileira ganhou outra configuração. De uma sociedade predominantemente rural-agrícola até 1930, passou a uma sociedade urbano-industrial. Muda a base material da sociedade e se intensifica a divisão social do trabalho no comércio e na indústria exigindo novas habilidades. A escola historicamente associada à

indústria precisou também se adaptar a essa nova realidade. O Estado também passou por transformações, o aparato institucional legal se ampliou e criou novas funções necessitando também de novas habilidades. Amplia-se o espaço dos setores médios.

Nesse contexto, cresceu a oferta de vagas nas escolas, mas não tanto quanto a realidade exigiu.

Nos trinta anos que se seguiram à criação das primeiras universidades, a sociedade mudou rapidamente, ampliando os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação de tal necessidade, inda que limitada a setores restritos da sociedade, criou nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu novo mercado de trabalho, fortemente disputado pelos setores médios. O diploma de ensino superior passou a significar garantia de acesso a esse mercado (SCHWARTZMAM, S., 1990 apud SAMPAIO, 2000, P. 53).

Assim, chega-se à década de sessenta com o sistema de Ensino Superior em crise. Dos 226.218 estudantes atendidos pelo sistema, 93.968 estavam no setor privado, havia um excedente de 28.728 alunos, aprovados em vestibulares das universidades públicas, mas não matriculados por falta de vagas (SAMPALIO, 2000, p. 52).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024/61, computou vitórias importantes do setor privado sobre o sistema de ensino brasileiro e se constituiu num instrumento impulsionador da expansão do ensino superior no período seguinte. Regulamentou os mecanismos de expansão, estabelecendo nova sistemática no processo decisório sobre a criação de cursos. As universidades, os conselhos estaduais e o conselho federal estavam investidos dessa competência. A este último órgão competia decidir pela “abertura de cursos e estabelecimentos privados de ensino superior, federais e particulares e o reconhecimento de universidades mediante aprovação de seus regimentos e estatutos” (SAMPALIO, 2000, p. 55).

Essa lei manteve a permissão do ensino em instituições isoladas, provocando duras críticas dos opositores desse modelo de organização, conforme se vê no texto de Anísio Teixeira:

A educação superior passou a ser algo de uniforme e homogênea, que se expande como se expande a escola primária. O fato de a Lei de Diretrizes e Bases estabelecer a liberdade da iniciativa particular de ministrar ensino em todos os graus, assegurando aos estabelecimentos privados, legalmente

autorizados, o reconhecimento para todos os fins dos estudos neles realizados veio dar grande impulso ao ensino particular, por um lado, atraído pela procura social da educação e, por outro, incentivado pela sanção pública generosamente estendida ao ensino privado sem outra exigência que a da autorização legal (Apud SAMPAIO, 2000, p. 56).

As exigências que o Conselho Federal de Educação deveria observar no ato da autorização e do reconhecimento de escolas de nível superior eram meramente burocráticas. Essa facilidade legal justifica a expansão que se efetiva do início dos anos sessenta até os anos 1980, elevando o número total de matrículas no ensino superior de 200 mil no início do período para 1.4 milhão, no final.

No final dos anos sessenta, o setor privado já representava 46% das matrículas e no final da década seguinte já respondia por 62,3%. O crescimento do setor público não acompanhou o ritmo do setor privado. Entre 1960-1970, as matrículas cresceram 260% na esfera pública e cerca de 500% na particular. Na década de 1970-1980, o setor privado cresceu 311% e o setor público, 143%.

No entanto, a Reforma Universitária estabelecida através da Lei nº 5.540/68, foi mais extensa e mais profunda do que a de 1961. Essa reforma pretendeu nos seus fins adequar o ensino em geral e o de nível superior em particular ao novo modelo de desenvolvimento capitalista no Brasil implantado pelos governos ditatoriais, “Um projeto articulado e necessário à implantação e manutenção do modelo sócio-econômico (sic) adotado pelos governos militar-autoritários” (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 177).

A elite militar dirigente optou por investir maciçamente em setores diretamente vinculados à acumulação de capital, deixando bastante reduzidas as verbas para o ensino público e empurrando a expansão do ensino superior para a via privada (GERMANO, 1993, p. 104). A nova base material, agora assentada no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional, exigia a remodelagem das estruturas políticas, jurídicas e ideológicas.

Modelo econômico novo, também novo mercado de trabalho e força de trabalho adequada às exigências dessa nova fase, marcada, sobretudo, pela presença de grandes empresas nacionais públicas e privadas e corporações multinacionais. Nesse contexto,

O ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 178).

A expansão acelerada dos anos setenta, com base em estudos de Sampaio (2000) e Silva Júnior (2001), se efetivou fora dos grandes centros urbanos e com predomínio da iniciativa privada. Fica claro nas análises acima que a expansão do setor privado, entre 1960-1970, se deu, principalmente, pela multiplicação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultantes da transformação de antigas escolas secundárias, com a preocupação maior de atendimento da demanda por ensino associado ao mercado de trabalho. A natureza dos cursos indica essa associação.

Ao destacar o ingresso dos empresários (da educação de 1º e 2º graus, especialmente), na concretização dessa expansão, Silva Júnior afirma:

Este movimento empresarial na esfera da educação assumiu grandes dimensões, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços. Associações e entidades da sociedade civil reorganizaram seus objetivos sustentados nesta base material de acumulação e expansão de capital para a montagem da estrutura desse novo empreendimento (2001, p.)

Essa tendência se revela também na expansão do ensino superior do Piauí no período em que se inscreve o nosso objeto de estudo, cuja análise será processada em outro capítulo. Adiantamos aqui, no entanto, os exemplos da FATEPI/FADESPI, que se ergueram a partir das escolas Magíster de educação básica; da FACID, cuja base é o grupo Anglo de ensino; a FAPI, que sucedeu as escolas objetivo de educação básica. Segue-se, portanto, uma expansão a partir da ampliação dos negócios, estendendo suas atividades aos níveis de ensino de graduação e pós-graduação, com vistas ao atendimento da demanda de um mercado de trabalho reconfigurado pelas transformações decorrentes da reestruturação produtiva de bases tecnológicas.

Dentre as diferentes perspectivas de análises sobre a Reforma Universitária introduzida por meio da Lei nº 5.540/68, interessante é a idéia de Martins (1988), desenvolvida por Silva Júnior (2001), segundo a qual os militares não romperam totalmente com o projeto de modernização iniciado no modelo nacional-desenvolvimentista, mas apenas mudaram qualitativamente o seu sentido histórico, que determinaram os fins da modernização do ensino superior. Assim se posicionou o interlocutor de Silva Júnior:

A partir da liquidação política do populismo, (a modernização) perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo “autônomo”, de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (MARTINS, 1988 apud SILVA JÚNIOR, 2001, p. 181).

Ainda, seguindo a idéia aqui desenvolvida, é precisamente no contexto de fortalecimento do Estado autoritário e consolidação da internacionalização da economia brasileira que Silva Júnior localiza a política de privatização do ensino superior. A “expansão monopolista” necessitava de profissionais especializados comprometidos com a nova ordem econômica, política e sociocultural (2001, p. 182).

Os acordos MEC-USAID⁵ foram, em boa medida, delineadores dessa política de privatização e a conseqüente expansão do setor privado da educação superior, que segundo Silva Júnior tomou duas formas:

a direta, pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; e a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o Estado desobrigar-se, do ponto de vista econômico-financeiro, da manutenção do ensino superior e aumentar seu poder de intervenção nos termos citados (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 183).

Com a reforma do ensino superior de 1968 não veio apenas a expansão privada, mas também a marca mais profunda da instrumentalidade acadêmica, o ensino alinhado às atividades econômicas em acelerado processo de reestruturação. Cunha, citado por Minto (2006), afirma que

Na busca das determinações do ensino superior, encontrei a subordinação da universidade à empresa capitalista. Não a imediata e visível subordinação financeira e administrativa, que tanto se temia. Mais profundamente, a dominância – melhor diria, com Antônio Gramsci, hegemonia – que as práticas do “americanismo”, próprias da grande indústria, passaram a ter nela: a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da organização racional do trabalho e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de F. Taylor e de Henry Fayol (CUNHA, 1988 apud MINTO, 2006, p. 112-113).

⁵ Trata-se dos vários acordos assinados entre o MEC, pelo lado do governo brasileiro e a USAID – Agência do governo americano, abrangendo todos os níveis de ensino, no contexto das políticas da “Aliança para o Progresso” e da “Guerra Fria”, que tinham como objetivo o controle político e ideológico contra o “vírus” do comunismo na América Latina.

Dessa forma, além da desresponsabilização do Estado com a manutenção do ensino de grau superior, destaca-se, nessa expansão privada, o ingresso da iniciativa privada não-confessional. Que fatores são determinantes para a efetivação dessa política? Dentre outras, apontadas por Martins, segundo Silva Júnior (2001, p. 184) a necessidade inadiável de pessoal qualificado para atender as novas demandas do desenvolvimento e o controle político-ideológico, com a despolitização do campo acadêmico, melhor satisfeitas pelo setor privado.

Dentre as modificações para o ensino superior sugeridas pelo relatório Meira Matos, nos estudos do professor Rudolph Atcom⁶ e da Comissão Mista MEC/USAID, consta “a necessária expansão das oportunidades educacionais nesse nível de ensino mediante o estabelecimento da progressiva política de não-gratuidade do ensino superior nos estabelecimentos públicos e o estímulo à criação de estabelecimentos privados” (DOURADO, 1989, p. 28).

Nessa discussão, os estudos de Atcom nos dão a exata medida do ajuste que o ensino superior brasileiro deveria fazer para investir-se dos preceitos empresariais:

Por essas razões, um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que se dirigir ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público (Apud SILVA JÚNIOR, 2001, p. 187).

Além de não disponibilizar recursos públicos para se fazer a expansão desse nível de ensino, com vistas ao atendimento das novas necessidades da sociedade, outras medidas corroboraram com a expansão privada:

A sistemática proibição de expansão de vagas, cursos, instituições públicas (exceção feita da criação de universidades federais nas novas unidades da federação constituídas após 1968) e a aprovação indiscriminada de criação de instituições privadas de ensino superior a partir da promulgação da Lei nº 5.540/68.

A expansão do setor privado ocorre, sobretudo, pela criação de novas carreiras nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes. Os cursos criados entre 1970 e 1975 são típicos das chamadas “carreiras modernas”: psicologia, ciências contábeis, administração,

⁶ O professor Rudolph Atcom era assessor americano do MEC para implementação das políticas educacionais previstas nos acordos MEC/USAID.

magistério de ciências, arquitetura e urbanismo, pedagogia, ciências biológicas, educação física, estudos sociais, nutrição e estatística.

Em relação aos cursos criados nesse período, Sampaio (2000, p. 61) lista 209 cursos oferecidos ao mercado em instituições já reconhecidas que buscavam ampliar a oferta ou em instituições novas, sendo 85 privadas e um terço delas ofertando apenas um curso – o curso fundante que as constituiu, na grande maioria, faculdades de direito e administração. A quase totalidade dos cursos criados era de turno noturno, o que parece identificar uma parcela específica da população, os já trabalhadores, considerando as tendências do mercado de trabalho.

Nos centros urbanos maiores ou nas capitais dos estados, as IES que estavam abrindo cursos seguiam três tendências: a) continuando a tradição da formação em profissões liberais; b) ampliando o leque de cursos, principalmente, pela criação de cursos de licenciaturas; c) criação de cursos diversos, visando a população mais jovem.

De que forma, então, a Lei nº 5.540/68 beneficiou a expansão do setor privado do ensino superior? Os artigos 2º e 18º da referida lei estabelecem as possibilidades dessa expansão, como afirma Davies:

Art. 2º

O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 18

Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional (DAVIES, 2004, p. 89 e 98).

Estavam abertas, assim, as portas para a expansão privada dos anos seguintes. Embora esse nível de ensino devesse ser organizado preferencialmente nos moldes universitários, na prática, a expansão se efetivou mais pela via dos estabelecimentos isolados. Esse fato só demonstra o grau de subordinação dessa expansão com as mudanças na ordem econômica e seus novos processos de trabalho. Não sem razão, os novos estabelecimentos direcionaram seus cursos para as novas possibilidades do mercado.

Não obstante a preferência legal pelo regime universitário,

Na prática, essa preferência não se concretizou, e o que se verifica ao longo de toda a década de 1970 até meados dos anos 80 é uma seqüência de decretos, resoluções, portarias e pareceres do CFE que abriam “brechas” na moldura legal maior instituída em 1968 tendo em vista permitir a criação de faculdades isoladas (SAMPAIO, 2000, p. 65).

Mas, não há unanimidade quando se trata de atribuir o vai-e-vem da legislação do MEC a possíveis favorecimentos do governo à tendência privatizante do ensino superior em detrimento do ensino público. Tramontim e Braga (1984) acreditam ser “insegurança sobre o que se quer e até onde chegar em matéria de ensino superior” (Apud Sampaio, 2000, p. 65).

Cunha (1985, p. 101), sustenta a existência de uma política de privatização do ensino superior no país. Para ele, “a política educacional pós-1964 definiu-se pela fragmentação interna do ensino superior, pela segregação das universidades em campus (sic) e pela privatização aproveitando as vias abertas na república populista”.

Desta forma, o setor privado crescia em detrimento do setor público, em virtude, dentre outros fatores, de uma política deliberada do governo com o objetivo de transferir o atendimento da demanda crescente por formação superior ao setor privado. José Wellington Germano (1993), baseado em estudos de Martins (1989), mostra como a Eapes⁷ tratou o ensino superior privado. “Deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres” (MARTINS, 1989 apud GERMANO, 1993, p. 124).

É surpreendente o número de deferimentos dados pelo CFE em pedidos de abertura de novos cursos e novas escolas. Dos 948 pedidos de abertura de novos cursos encaminhados entre 1968 e 1972, o CFE deferiu 759 e julgou favorável quase a totalidade dos pedidos feitos em 1970. Esse percentual foi reduzido para 60%, no período entre 1973 e 1977, apresentando uma redução, também, na demanda apresentada (SAMPAIO, 2000, p. 66). Nesse contexto, considera-se a atuação do CFE de modo a favorecer a expansão do setor privado.

No entanto, em oposição a seus interlocutores, a autora atribui essa expansão a normas “casuísticas” do CFE, em função das “brechas” deixadas na legislação pertinente ao assunto. Assim, as regras mudavam de acordo com as pressões do setor privado sobre o Conselho que, respaldadas pela pressão da demanda, tornavam a força do privado efetivamente mais eficaz nessa arena decisória do que as forças do governo (SAMPAIO, 2000, p. 67-68).

⁷ Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes), Grupo de Trabalho constituído na esteira dos Acordos MEC-Usaid.

Para a autora, na defesa de sua tese, ao considerar-se o aspecto de que nesse período, excepcionalmente, o ensino superior público foi crescente, apesar da expansão do setor privado, o fato relevante consiste na opção do setor público pela criação de universidades baseadas no ensino e na pesquisa, o que elevou substancialmente o custo do ensino público.

Seguindo esse raciocínio, a autora alega que esse fato limitou a expansão do público, abrindo, ao setor privado, a oportunidade de atender a demanda que o Estado não conseguia absorver. Dessa forma, o setor privado vai, cada vez mais, assumindo um espaço suplementar no sistema e “atender à demanda crescente por ensino superior, impossível de ser plenamente satisfeita em um modelo de universidade pública seletiva em termos sociais e acadêmicos” (SAMPAIO, 2000, p. 69).

Não obstante, no que pese a relevância dos argumentos da autora, acreditamos tratar-se mais de “políticas deliberadas”, pela cumplicidade do governo com os setores privados do capital nacional e internacional, não apenas da educação, visando à privatização do ensino superior e menos de “casuísmos”, como sugere a autora. Primeiro, porque as “brechas” na lei podem ser propositalmente preparadas para beneficiar alguém, que pelo exposto não foi o setor público.

Em segundo lugar, porque a composição do Conselho Federal de Educação, bem como as normas legais, por ele fixadas, decorrem de políticas de governo e não de atos isolados, alheios a este.

Em terceiro lugar, porque um governo ditatorial e altamente repressor, que tratou os movimentos sociais com torturas, quando melhor tratou, não deixou margens de ação para a sociedade civil. Nesse contexto, o setor privado não era só força hegemônica como se viu no período entre 1930-1960, nas disputas entre católicos e pioneiros, mas era parte do próprio do governo.

O Estado brasileiro, mais do que nunca, atuou nesse período como “braço direito do capital privado, nacional e estrangeiro” (MINTO, 2006, p. 111). Segundo esse autor, a política educacional do regime militar alterou as dimensões do público e do privado no ensino superior brasileiro, em franco atendimento aos interesses do setor privado. Evidentemente essa discussão nos leva ao debate sobre a concepção e o papel do Estado na acumulação privada, conforme discutidos no capítulo III.

Finalmente, as estatísticas sobre a natureza institucional dos estabelecimentos de ensino superior, no período de 1920-1980 informam o seguinte quadro: no período de 1920-1945 foram criadas três universidades públicas; de 1946-1960 esse número pulou para 18

IES; e entre 1961 e 1980 mais 22 instituições foram criadas. Perfazendo em todo o período um total de 43 universidades públicas federais e estaduais.

Olhando o setor privado tem-se o seguinte resultado: nenhuma universidade foi criada no primeiro período; no segundo, foram criadas 10 e no último período mais doze, totalizando 22 universidades privadas, incluindo as municipais. No que se refere aos estabelecimentos isolados de ensino público, tem-se a seguinte composição: em 1971 (81); em 1975 (92); e em 1980 (65). Quanto aos estabelecimentos isolados, de natureza privada, registra-se esse resultado: em 1971 (511); em 1975 (711); e em 1980 (643). Percebe-se, portanto, uma redução no setor privado entre 1976 e 1980.

Do que foi exposto, ao longo deste capítulo, resulta que o sistema de ensino escolar é entendido como uma concreta preparação da força de trabalho, correspondente aos diferentes estágios do desenvolvimento das forças produtivas que atingirá seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos nos diferentes níveis do sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas, sim, aproveitá-la. Em outras palavras: o sistema de ensino reproduz o sistema dominante, tanto em nível ideológico quanto técnico e produtivo.

CAPÍTULO 2

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO PIAUÍ: Do surgimento à expansão dos anos oitenta

Riacho Piauí: corre do Sul para o Norte e entra no Canindé. Foi o primeiro povoado de todo este sertão, no ano de 1682, em que se descobriu e dele tomou o nome (Pe. Miguel de Carvalho, 1697).

Situado entre o Nordeste e a Amazônia, região hoje conhecida como Meio-Norte, o Piauí contou com uma dádiva da natureza: as águas da bacia do principal rio da região, o Parnaíba. O professor e historiador Fonseca dos Santos Neto (1998), buscando justificativas para a definição das fronteiras desse Estado, informa que o início da ocupação da bacia hidrográfica do Parnaíba se dá ainda no princípio do século XVI, com maior intensidade em meados do século XVII, sob os efeitos da expansão da pecuária e a atuação dos caçadores de índios, primeiros habitantes da região.

Outro fato mencionado pelo citado historiador é o interesse português pelo controle das regiões Norte e Meio-Norte da colônia brasileira. A criação do “*Estado* (colonial) do *Maranhão*”, compreendendo a extensão de terras que vai do “Ceará às regiões do Alto Solimões-Amazonas”, incluindo aí a bacia do Parnaíba ou “Rio Grande dos Tapuias”, como era conhecido, seria um indicativo desse interesse (SANTOS NETO, 1998, p. 60).

Uma confluência de ações ao longo do século XVI resulta na demarcação do estado, que teima em permanecer no quadro geográfico da República brasileira, embora vez por outra, alguém tente nos fazer esquecer isso. Sobre suas marcas iniciais, Santos Neto escreveu:

Com efeito, caberá a latifundiários baianos e pernambucanos a titularidade das primeiras sesmarias, à igreja olindense a criação da primeira paróquia piauiense, e ao governo do Estado do Maranhão colonial as medidas oficiais que resultam na criação da Capitania do Piauí, em 1718 (SANTOS NETO, 1998, p. 09).

Há registros históricos de Nunes (1966), Brandão (1994) e Chaves (1963) que apontam o território piauiense como corredor de passagem de expedições baianas e

pernambucanas com destino ao Maranhão e vice-versa, de forma que a ocupação desse território se processou de maneira relativamente rápida por bandeirantes e “entradistas” vindos, principalmente, de Pernambuco, da Bahia e de São Vicente (São Paulo).

Citando Batista (1994), Fonseca Neto (1998), afirma que esses “devassadores e devastadores” encontraram aqui uma população nativa organizada em quatro nações: JÊ, TUPI, CARIRI e CARAÍBA. A marca principal deixada por essa rápida ocupação foi a violência praticada na captura ou no esmagamento das nações preexistentes, de forma que cerca de 150 anos depois os índios já não existiam enquanto unidades tribais organizadas.

Por anos a fio, sesmeiros, posseiros, rendeiros e vaqueiros estiveram envolvidos num imenso conflito pela posse das terras do vale do Parnaíba, transformando-o em um campo aberto de guerra, onde cada um se defendia com suas próprias forças, ou melhor, com a força de suas próprias armas. É que, para serem instaladas as fazendas, as terras tinham que ser tomadas dos nativos que as habitavam. “Observa-se, assim, a necessidade da formação de verdadeiros exércitos para implementarem a “guerra justa” contra o indígena”, assinala Marcelo de Sousa Neto (2003, p. 37).

É em meio a esses conflitos que o governo do Maranhão, por meio de pressões e barganhas, obtém delegação do rei de Portugal para estabelecer sua jurisdição sobre o Piauí, objetivada na fundação da Vila da Mocha (atual cidade de Oeiras), entre 1712 e 1717, e, posteriormente, na criação e formalização da Capitania do Piauí, em 1718, que, no entanto, só se torna de fato uma Capitania em 1759, com a posse de seu primeiro governador, o coronel João Pereira Caldas.

Corroborando com a discussão de natureza econômica, política e social do Piauí no contexto da colonização brasileira, Guiomar de Oliveira Passos (2003) vê o Piauí da segunda metade do século XVII como “zona de produção pecuarista, destinada ao mercado interno” da colônia brasileira. Segundo esta autora, “o caráter subsidiário da pecuária” piauiense em relação às atividades principais da economia colonial (interna e externa), bem como a forma como ela se vinculou ao setor econômico principal são fatores determinantes para se compreender a posição do Piauí no contexto nacional (PASSOS, 2003, p. 23).

É fato amplamente conhecido que o objetivo inicial da pecuária piauiense era o abastecimento de carne e de animais de trabalho para a região açucareira, “econômica e socialmente mais dinâmica” (SANTOS NETO, 1998, p. 69). Porém, com a crise dessa economia, as “fazendas tiveram que se voltar sobre si mesmas, criando uma estrutura de produção que buscava ser auto-suficiente” (PASSOS, 2003, p. 24), favorecendo, assim, a implantação e a consolidação de uma estrutura produtiva baseada ainda na criação do gado,

mas com vistas à auto-subsistência, cindindo desta forma o vínculo da economia local com a nacional.

Assim, a fazenda de gado constitui-se na principal “agência de desenvolvimento econômico, social e político” (BRANDÃO, 1994 apud SANTOS NETO, 1998, 66) do Piauí colonial, donde fazendeiros e vaqueiros formam “vértice” e “base” da pirâmide social. Aos da base somavam-se, em posição inferior, negros e índios feitos escravos. À medida que se consolida o aparato institucional colonial nos núcleos urbanos nascentes

somam-se também aqueles que as novas atividades lucrativas ou simplesmente de ordem administrativa passam a fomentar: colonos de várias procedências, milicianos, funcionários da Coroa, comerciantes, religiosos, capatazes, artesãos, agregados, delinqüentes que buscam proteção, índios catequizados, ex-escravos, um sem-número de unidades sociais que o tempo multiplica (BRANDÃO, 1994 apud SANTOS NETO, 1998, p. 67).

Pelo que já foi dito, podemos ver que a formação histórico-social do Piauí inicia-se pela ocupação dos sertões interiores, a partir da instalação de fazendas de gado em grandes extensões de terras, formando extensos latifúndios, uma das principais características desse Estado. Desse modo, estratificada pela composição social acima referida, vai se consolidando ao longo do tempo uma estrutura social na colônia piauiense, chegando-se à segunda metade do século XVIII com uma “sólida estrutura familiar elitista que passou a consolidar a hegemonia do poder, pela participação de seus membros na administração da Capitania” (NUNES e ABREU, 1995, apud SANTOS NETO, 1998, p. 67).

Aqui os jesuítas se estabeleceram com um atraso de quase duzentos anos, depois de instalados no Brasil, com o propósito de administrar as fazendas deixadas por Domingos Afonso Mafrense para o Colégio da Bahia, em 1711. Porém, somente em 1733, essa ordem religiosa inaugurou o primeiro estabelecimento de ensino em terras piauienses: o “Externato Hospício da Companhia de Jesus” que, segundo Brito (1996), teve curta duração dada a “pobreza do meio”, a “dispersão demográfica” e as “precárias condições de comunicação e acesso”. Mais tarde, em 1749, por iniciativa dos Inacianos, organizou-se no antigo Distrito da Mocha o “Seminário do Rio Parnaíba” que, por circunstâncias adversas, seus fundadores, pouco tempo depois, transferiram-no para “Aldeias Altas”, hoje Caxias, no Maranhão (Idem, p. 14).

Nesse período, Brito (1996) atribui a dois fatores a inexpressiva atuação dos jesuítas na educação piauiense: a chegada tardia dessa ordem religiosa ao Piauí, mais por razões

financeiras (a administração das fazendas de gado) do que por motivos educacionais e a reorientação da atuação da ordem das “escolas de ler e escrever” para os “Seminários”.

Registre-se naquele contexto a falta de condições do meio para a implantação de uma instituição de ensino cuja área de atuação fosse a preparação de uma classe dirigente, algo que justificasse a presença daquela ordem e que naquele momento ainda era muito rarefeita no Piauí (BRITO, 1996). Acrescente-se a isso o fato de que o modelo econômico implantado no Piauí exigia pouca especialização de sua mão-de-obra. Sobre isso Marcelo de Sousa Neto (2003) resgata as falas de Ferro (1996) e Lopes (1996), que assim se manifestaram

O ensino, com os conteúdos de leitura e escrita, e até de latim, pouco interessava a uma população de vaqueiros e homens da terra. O ensino, dissociado da realidade, não oferecia atrativos ao povo, que não sentia a necessidade de tais conhecimentos.

A escola tem pouco espaço nessa organização social de natureza colonial, onde o trabalho principal não exigia o saber formal (escolar), mas o do mando e da organização do trabalho na pecuária (LOPES, 1996 apud SOUSA NETO, 2003, p. 41).

Em 1757, a Coroa autoriza a criação de duas escolas primárias na Vila da Mocha: uma para os meninos e outra para as meninas, com currículo específico para cada sexo: ler, escrever, contar e princípios da doutrina cristã para os meninos e, além deste currículo, as meninas deveriam ter atividades de cozer, fazer renda e outras de caráter doméstico. Essas podem ser consideradas as primeiras escolas públicas no Piauí que, segundo Brito (1996, p. 16) não tiveram êxito, por falta de recursos humanos e financeiros para manutenção.

Apesar dos pleitos da junta governativa da Capitania feitos à coroa portuguesa em 1797 e reiterados em 1805, somente em 1815 foram criadas três escolas de primeiras letras: na cidade de Oeiras, na Vila da Parnaíba e na Vila de Campo Maior. Porém, nem chegaram a funcionar plenamente porque o salário irrisório resultava na falta de professores. Pela mesma razão, a cadeira de latim criada em 1818, na cidade sede do governo, fica sem professor até 1822, quando o professor João Lobo Fróis é nomeado pelo governo provisório para o exercício temporário da cadeira.

Ficam evidentes as raízes históricas de problemas tão marcantes do ensino escolar público brasileiro e piauiense de hoje: a falta de recursos financeiros e de professores devidamente preparados para o exercício da profissão, revelando o desprezo das classes dirigentes com a educação básica pública universal. Acresce-se a isso um terceiro fator, a

precarização do trabalho docente, cujo traço principal é a intensa contratação temporária hoje presente na educação pública do Piauí em todos os níveis de ensino.

Em que pesem os fatores apontados por Brito (1996), como o fato da colonização do Piauí ter-se dado a partir do interior e não a partir do litoral, dificultando, assim, o intercâmbio cultural com outras províncias e o fato de a economia piauiense ser baseada na pecuária, atividade que não demandava a formação escolar da força-de-trabalho, apesar da pertinência e da validade dos argumentos, não se justifica a completa ausência de escola por tanto tempo. Fato que o próprio autor deixou evidente quando se referiu às injunções dos governantes locais junto à coroa, demonstrando a extrema carência de escolas e pleiteando a sua instalação, em especial as de primeiras letras.

Nesse ritmo, a rede escolar da Província chega a 1824 com três escolas primárias - Oeiras, Campo Maior e Valença - e duas cadeiras de latim - Oeiras e Parnaíba (COSTA, 1974 apud BRITO, 1996, p. 21). Sobre a deplorável condição do ensino nas primeiras escolas do Piauí, os quase inexistentes salários - de tão irrisórios - conferidos aos professores e a inexistência de pessoas preparadas, são apontados como a principal causa, conforme descrevem Nunes (1975), Brito (1996):

Que pessoas habilitadas, quase sempre abastadas, não se propunham a exercer a função. Assim, as cadeiras, se providas, em pouco tempo eram abandonadas, donde as contínuas vacâncias a oferecer oportunidade a professores sem habilitação.

Não sendo estranho, em seu início, o pagamento dos professores em paneiros (cestos) de farinha, fato comum nas transações comerciais da época. Assim, estas primeiras escolas não obtiveram êxito, tendo sua curta existência atribuída à falta de professores habilitados para ministrarem as aulas e a falta de recursos financeiros para a manutenção das escolas.

O ofício de professor público de primeiras letras não atraía as pessoas da época, por conta do tipo de trabalho, do status do mesmo e do salário que recebia. Como conseqüência as escolas que eram criadas não funcionavam ou funcionavam por pouco tempo dada à ausência de pessoas interessadas em ocupá-las (SOUSA NETO, 2003, p. 39-40).

A Constituição Imperial de 25 de março de 1824, ao estabelecer os princípios da gratuidade e da universalidade do ensino primário, ajuda a ampliar, em pouco tempo, a rede escolar provincial. A partir de 1828, são criadas escolas nas Vilas e Povoados do Poti, Barras, Piracuruca, Piranhas, Jaicós e Oeiras. Segundo Brito, após a substituição da expressão “instrução primária” por “escolas de primeiras letras”, no item 32 do Art. 170 da Constituição,

quatorze novas escolas são inauguradas. Mais três cadeiras de latim criadas em Oeiras, Campo Maior e Parnaíba acompanham as mudanças constitucionais (BRITO, 1996, p. 21).

Apesar das dificuldades já apontadas, escassez de recursos financeiros e de trabalhadores habilitados para o trabalho do magistério, a província chega a 1844 com vinte e uma cadeiras de ensino primário, sendo dezoito do sexo masculino e três do sexo feminino, das quais sete são de ensino secundário, sendo quatro na capital, duas em Parnaíba e uma em Príncipe Imperial. Nesse ritmo, a Província, em 1845, atinge vinte e nove escolas públicas de ensino primário, com 381 alunos matriculados, além de três cadeiras de latim, em Oeiras, Príncipe Imperial⁸ e Parnaguá (BRITO, 1996, p. 23).

Pelo que ficou exposto até aqui, o ensino escolar piauiense, desde seu início, carrega as marcas mais profundas da falta de pessoal devidamente preparado para o exercício da profissão docente, sem o qual o sistema de ensino fica inviabilizado e a falta de recursos financeiros igualmente necessários para assegurar sua manutenção e seu funcionamento em condições de atender à demanda social. Mas esses fatores decorrem de um terceiro, de ordem político-econômica mais geral, que é a condição colonial do Brasil e do Piauí, a dependência externa da colônia que determina os passos lentos do seu desenvolvimento. O modelo de povoamento e exploração colonial do Piauí a partir do interior, baseado nas fazendas de gado e tardiamente desenvolvido em relação aos demais estados nordestinos, também é determinante do seu atraso econômico, político e sociocultural relativamente ao país.

Simultaneamente ao desenvolvimento da rede escolar de ensino público surgem diversas experiências educacionais de natureza privada. Sendo a mais significativa, nesse âmbito do ensino, o Colégio Padre Marcos, organizado a partir de 1820 pelo padre que emprestou o seu nome ao estabelecimento. Esse Colégio, que funcionava na fazenda Boa Esperança, de propriedade de Pe. Marcos de Araújo Costa, em Jaicós, ministrava o ensino primário e o secundário, e sua importância para a história do ensino no Piauí foi ressaltada no texto a seguir:

O Colégio do Pe. Marcos transpõe os limites da Província para atrair alunos de outras províncias, contribuindo, destarte, para o desenvolvimento educacional, não só do Piauí como das províncias circunvizinhas. Era um centro de irradiação. Além das primeiras letras, ensina o Pe. Marcos a seus alunos latim, francês, retórica, matemática, filosofia e teologia. Zacarias de Góis e Vasconcelos, abrindo a Assembléia Provincial em 1845, faz ao Pe.

⁸ Príncipe Imperial, hoje Crateús/Ceará. O Decreto Imperial 3012, de 22 de outubro de 1880, estabelece a troca dos territórios Independência e Príncipe Imperial pertencentes ao Piauí, pelos territórios de Amarração e Timonha pertencentes ao Ceará.

Marcos os maiores encômios pelo trabalho que vinha realizando a 25 anos passados. Sua morte em 1850 interrompe seu trabalho, mas influencia várias gerações na vida da província, estimulando a criação de escolas mantidas pela iniciativa privada, ‘não só de clérigos, mas de proprietários rurais interessados em oferecerem aos filhos pelo menos as primeiras letras (BRITO, 1996, p. 24).

De forma que a província piauiense chega a 1844 com diversas escolas particulares: nove em Valença, sete em Barras, três em Piracuruca, duas em Príncipe Imperial e sete em Parnaguá, perfazendo um total de vinte e oito escolas, instaladas predominantemente na zona rural.

A Lei Provincial nº 198, de 16 de outubro de 1845, marca o início de uma nova fase na educação piauiense. Além de normatizar a rede escolar e estabelecer uma estrutura administrativa adequada, cria o cargo de Diretor da Instrução Pública, a ser ocupado por um juiz de direito, define critérios para funcionamento da rede de ensino escolar e para contratação de professores, estabelecendo direitos e deveres para os mesmos. Cria, ainda, a primeira escola pública de ensino secundário, o Liceu Piauiense.

Em razão da precariedade de funcionamento, dada a falta de professores e de recursos financeiros, já em Teresina, o Liceu chegou a ser extinto em 1861 e reestabelecido em 1867. A Resolução nº 655, de 1º de dezembro de 1869, além de estabelecer uma nova estrutura para o ensino público, assegurou plena liberdade ao ensino particular, “cabendo apenas aos responsáveis por esse ensino dar conhecimento ao Diretor Geral da Instrução para fins estatísticos” (BRITO, 1996, p. 28).

Não obstante tais diretrizes, o Regulamento nº 80, de outubro de 1873, estabelece maior controle sobre o ensino particular, sujeitando-o à fiscalização das autoridades, que poderiam determinar o fechamento de escolas em caso de inobservância das normas estabelecidas. Esse mesmo regulamento estabelece a compra de vagas nas escolas particulares destinadas aos “alunos pobres”, política semelhante à do atual ProUni . Por outro lado, proibia-se a matrícula de escravos nas escolas públicas, também de portadores de moléstias contagiosas, de menores de seis e maiores de quatorze anos.

O ensino de natureza particular volta a ganhar liberdade plena mediante a Resolução nº 13, de 31 de julho de 1890, que estabelece, inclusive, subvenções como forma de “ajudá-lo e estimulá-lo” (BRITO, 1996, p. 30). No entanto, em 1894, a Lei nº 54 passa à responsabilidade exclusiva do Estado o ensino primário. A Lei nº 527, de 06 de julho de 1909, autorizava o governo a subvencionar escolas particulares de ensino primário e secundário que funcionassem em localidades onde não houvesse escolas públicas do mesmo tipo.

Esta política sempre foi considerada por especialistas como uma forma de desobrigar o Estado das suas responsabilidades com a educação pública, transferindo o ônus dela decorrente aos indivíduos e às famílias como parte da privatização desses serviços, em benefício dos empresários do ensino. A privatização do ensino no Brasil, em especial do Ensino Superior, chega a níveis surpreendentes no período em que se insere o nosso objeto de estudo e se constitui um dos fatores determinantes da expansão desse nível de ensino no País, cuja tendência é marcante no Piauí.

Todavia, é o Decreto nº 434, de 19 de abril de 1910, que expede o Regulamento Geral do ensino público no Estado do Piauí, definindo a estrutura legal do ensino primário, secundário, normal e profissional e estabelecendo princípios gerais para o seu funcionamento. Estabelecia ainda princípios de liberdade, laicidade e gratuidade, inspirados na Constituição Federal de 1891 e na Constituição Estadual de 1892. Assegurava a liberdade de ensino em todos os níveis e ramos a particulares e associações, cabendo ao Estado apenas a fiscalização quanto à higiene, moralidade e para fins estatísticos.

As escolas confessionais de educação básica chegam ao Piauí no começo do século XX. Sendo que a primeira dessa série de escolas foi instalada na cidade de Corrente, em 1904. Trata-se do Colégio Correntino Piauiense, atualmente, Instituto Batista Correntino, de orientação evangélica. Brito (1996), atribui a chegada desse estabelecimento ao Piauí a dois fatores: “o interesse dos irmãos Benjamim Nogueira Batista e Joaquim Nogueira Paranaguá pela causa da Educação e o apoio recebido por eles da Missão Batista, instalada no Brasil em 1882” (idem, p. 39).

Dois anos depois surgem o Colégio Diocesano, hoje Colégio Diocesano São Francisco de Sales e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, o Colégio das Irmãs, ambos de orientação católica e instalados por iniciativa do primeiro bispo diocesano do Piauí, D. Joaquim Antônio de Almeida. O primeiro estava encarregado da educação de jovens do sexo masculino e o segundo da formação de jovens do sexo feminino. Também por iniciativa de Dom Joaquim Antônio de Almeida, em 1907 é criado o Colégio Nossa Senhora das Graças, em Parnaíba, sob a direção das Irmãs italianas Annunziata Petri, Maria Giovine Taccini e Maria Guzarri. De acordo com Brito (1996), o Colégio das Irmãs, como é conhecido, iniciou suas atividades “ênfatizando o ensino prático de bordado, pintura, desenho e música” (BRITO, 1996, p. 43).

2.1 O Ensino Superior Privado no Piauí: Origem e Desenvolvimento

De acordo com a literatura que trata do ensino superior no Piauí, a oficialização da Faculdade de Direito, a 25 de março de 1931 e a sua instalação efetiva, a 14 de abril do mesmo ano, constituem o marco inicial do processo histórico de criação e evolução do ensino superior privado no Estado do Piauí. Estas datas estão em sintonia com as primeiras mudanças na política educacional estabelecidas no princípio do Governo de Getúlio Vargas instalado com a “Revolução de 1930”, em especial, através do Decreto Federal nº 19.851, de 11 de abril daquele ano, que introduziu modificações na organização do ensino superior no Brasil.

Como expressa o discurso de Ariosto Serra, interventor no Maranhão, referindo-se à Faculdade de Direito do Piauí, quando da sua inauguração, a criação da faculdade traduzia "uma das finalidades do programa patrioticamente imposto pela obra revolucionária" (SERRA apud SANTOS NETO, 1998, p. 81). Esse programa, “patrioticamente imposto”, fazia parte do processo de centralização política e administrativa assumido pelo governo Vargas logo no início de seu primeiro governo. Inaugura-se, naquele momento, um “Estado mais centralizado, e o poder se desloca cada vez mais do âmbito local e regional para o do governo central” (FÁVERO, 2000, p. 29).

Do ponto de vista econômico, o país ingressava em uma nova fase, de crescente industrialização e urbanização. Em decorrência, ampliam-se as atividades econômicas, industriais, comerciais e de serviços. A população urbana acompanha esse progresso e também se diversifica: trabalhadores, classe média e burguesia, vão compor o novo cenário da luta de classes no país e também estabelecer novas demandas ao governo.

É nesse contexto que a política educacional brasileira ganha caráter nacional e o projeto universitário de Vargas é elaborado. Por meio da Reforma Francisco Campos, promulga-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, que trata em primeira instância da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e da criação do Conselho Nacional de Educação, dentre outras medidas. A instituição universitária que nasce nesse período tem por objetivo o preparo técnico e político administrativo da nova elite profissional e dirigente do país, capaz de assegurar a continuidade da estrutura de poder em formação.

A institucionalização da Faculdade de Direito significou a realização de uma antiga aspiração da intelectualidade piauiense, como fica evidenciado no texto de Higino Cunha (1935), citado por Santos Neto:

Era uma antiga aspiração da elite intelectual do Piauí. Desde o advento da República no Brasil, que decretou a autonomia dos Estados, atribuindo-lhes a faculdade de criar e dirigir institutos de ensino secundário e superior, oficiais e particulares equiparados, algumas unidades da Federação se apressaram em utilizar a nova regalia constitucional. Parece que no Norte foi o Ceará quem primeiro criou sua Faculdade de Direito. Outros não tardaram em seguir-lhe o exemplo, destacando-se entre eles o Amazonas, o Pará e o Maranhão, inaugurando diversos institutos de ensino superior com grande aproveitamento para a cultura espiritual desta região brasileira. Ficava assim o Piauí na penumbra entre esses focos de luz vizinhos (1998, p. 77).

Realização de um sonho que se tornou possível graças ao contexto de mudanças políticas, econômicas, jurídicas e educacionais aberto no cenário nacional e local, a partir dos eventos de 1930. A criação dessa Faculdade viria satisfazer uma dupla finalidade: desenvolver a cultura jurídica no Estado e possibilitar o preenchimento dos “cargos da judicatura piauiense”. Ou seja, preparação de quadros para as funções políticas da direção estatal. Assim, a primeira instituição de ensino superior surge no Piauí pela mesma razão que surge a universidade no Brasil, “quando as condições sociais e culturais exigiram novas formas culturais, especialmente, novas instituições pedagógicas, o que só veio a ocorrer com a urbanização iniciada nos anos 30” (PASSOS, 1997, p. 39).

Segundo Brito, o privilegiamento dos cursos de direito ganha projeção na primeira república, diante do “enfraquecimento do coronelismo rural e o surgimento da classe urbana industrial” (BRITO, 1996, p. 85). O Piauí, seguindo essa tendência nacional, com a criação da Faculdade de Direito, privilegia a formação de bacharéis em direito, em detrimento da formação profissional para o campo agropastoril, base econômica dessa sociedade na época. Parece revelar algo latente: a necessidade da classe economicamente dominante (que não era a classe urbana industrial, mas a comercial) preparar-se para manter sob seu controle o poder político através de um Estado que se reorganiza e se fortalece rapidamente por exigências das mudanças já referidas.

Citado por Santos Neto (1998), Nascimento (1994), ao estudar o coronelismo no Piauí daquele período, afirma que a vitória em 30, no Piauí, de uma fração desse coronelismo, “ligado ao comércio”, divergindo do “grupo oligárquico dominante” é quem, ao perceber as mudanças, define-se pelo apoio à Aliança Liberal no Piauí, aliando-se a setores minoritários (SANTOS NETO, 1998, p. 90). Papel destacado também desempenhou o tenentismo, através do “Clube 3 de Outubro”, nas mudanças locais dos anos 1930: “Percebe-se, pois, o tenentismo como bloco de poder, influenciando nas decisões do Governo Provisório local”

(NASCIMENTO, 1994 Apud SANTOS NETO, 1998, p. 91). De forma que, a Faculdade de Direito do Piauí,

Nasce em contexto de mudanças reais ou imaginárias e é obra de intelectuais articulados na arena do poder estatal, expressão no geral da fração vitoriosa nas jornadas então em curso, tendo como *pano de fundo* as históricas aspirações tenentistas expressas no Piauí notadamente nas interventorias militares do capitão Lemos Cunha e do tenente Landri Sales (SANTOS NETO, 1998, p. 91)

Dessa forma, a Faculdade de Direito do Piauí “nasceu da iniciativa privada como resultado do esforço de alguns intelectuais”, em um contexto de “grande valorização dos cursos jurídicos no país”, mas em articulação com o Estado, pois,

A formação versátil dos cursos de direito possibilitava aos bacharéis adaptar-se com relativa facilidade às novas condições políticas e sociais de uma sociedade em mudança. Daí o bacharelismo dominante, notadamente na área política e cultural, e a conseqüente proliferação das faculdades de direito (BRITO, 1996, p. 85).

O apoio do Governo do Estado foi imprescindível para a instalação e a manutenção dessa Faculdade, mas não resta dúvida quanto a sua natureza privada. Sobre a natureza jurídica da Faculdade de Direito, Santos Neto (1998) diz que “os sujeitos envolvidos são, em geral, ligados ao serviço público oficial, mas que pautam suas ações a partir da *invenção* de um lugar distinto na esfera da sociedade civil, que se define como *particular*, privado” (Idem, p. 90).

Quanto ao custeio da nascente Faculdade, o Art. 2º dos Estatutos aprovados pela assembléia de sua fundação estabelece que a mesma “será mantida e custeada com recursos da receita que arrecadar, pelas quotas, auxílios e subvenções de qualquer espécie que lhe forem concedidos pelos poderes públicos da União, do Estado ou dos Municípios” (SANTOS NETO, 1998, p. 79-80).

Vê-se que, desde o início, seus criadores já contavam com o “auxílio” e as subvenções do Estado e que de fato, passados pouco mais de dois anos, o Estado assume total responsabilidade (jurídica) sobre a Faculdade, passando a ser estadualizada pelo Decreto nº 1.471, de agosto de 1933, ante alegações de dificuldades financeiras com a sua manutenção. No entanto, a mesma foi desoficializada em 1938, em função das mudanças na política educacional do Estado Novo, que minimizava a função do Estado como educador. Assim, a

FDP reassume o estatuto de privada, não lhe faltando, porém, apoio do interventor estatal: local para o seu funcionamento - prédio, subvenções, etc.

Somente no final da ditadura Vargas, a custo de muito esforço, consegue-se o reconhecimento da Faculdade de Direito do Piauí, pelo Decreto Lei nº 17.551, de 9 de janeiro de 1945. Finalmente, na década de 1950, a Faculdade de Direito é federalizada (Lei nº 1.254, de 4 de fevereiro de 1955). Seu ciclo, enquanto faculdade isolada encerra-se com a sua incorporação pela FUFPI (UFPI) em 1968/1971. Desta forma, a Faculdade de Direito do Piauí nasce privada, mas parece destinada a ser pública.

O segundo passo da trajetória do ensino superior privado no Piauí é a criação da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFi), em 16 de junho de 1957, também pelo esforço e conjugação de interesses privados locais e como expressão da criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), pelo governo Vargas, em 04 de abril de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190. Fávero (2002) aponta três finalidades da FNFfi: preparar intelectuais para as altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar trabalhadores para o exercício do magistério do ensino secundário e normal; e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura (Idem, p. 34).

Não obstante a inclusão da pesquisa como uma de suas finalidades, a ênfase maior foi dada ao ensino, limitando-a, em muitos casos, à formação de professores. Isto foi identificado por Fávero (2002), na Exposição de Motivos do Ministro Capanema, quando ele afirma que,

O ensino secundário será o mais beneficiado com esse dispositivo que (...) não apenas estrutura o vasto organismo da Faculdade Nacional de Filosofia, estabelecimento federal padrão do ensino destinado à preparação do magistério secundário, mais ainda, estabelece que a partir de 1943, não possa ser admitido, como professor do ensino secundário, candidato que não tenha passado por aquele estabelecimento ou por outro congênere reconhecido (FÁVERO, 2002, p. 35).

A criação da FAFi no Piauí envolveu interesses da Igreja Católica, de intelectuais, além de autoridades locais. Portanto, a exemplo da Faculdade de Direito, nasce enquanto instituição privada, cuja composição social expressa também o ecletismo presente na origem desta instituição. Mas foi a Igreja católica, através do arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela, quem liderou o processo de efetiva instalação da FAFi piauiense, conforme depoimento do Prof. Wall Ferraz, no “Seminário Presente do Passado: A Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí”:

Realmente, foi da vontade indomável de um homem que resultou a criação da FAFI. Dom Avelar Brandão Vilela, arcebispo chegado a Teresina, inovador, pensando diferente, movimentou-se em criar várias instituições como a Rádio Pioneira e uma delas a Sociedade Piauiense de Cultura, entidade que vinha a ser a mantenedora da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí. Homem de prestígio no sul do país, não resta dúvida, principalmente nos meios governamentais, Dom Avelar consegue a criação da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, obrigando o Estado a ceder um prédio para o funcionamento da referida faculdade, prédio que ainda hoje existe na praça Saraiva e para cuja direção, inicialmente chamou o prof. Clemente Fortes (FERRAZ, 2002, p. 21)

Além do curso de Filosofia, a FAFi oferecia cursos de Geografia, História, Letras e outros como matemática e física, em convênio com a SUDENE. Assim, a FAFi é saudada não só como espaço de manifestações de resistência à ditadura militar, sobretudo do movimento estudantil, mas também pelo acesso amplo para a mulher em cursos superiores e a preparação para a transição de faculdades isoladas para a Universidade Federal do Piauí⁹. Conforme relata o Prof. Wall Ferraz (2002), foi na Faculdade de Filosofia que se viu formar o primeiro núcleo de jovens universitários que passam a adotar uma posição crítica, até mesmo de rebeldia, frente ao sistema vigente, sendo muitos deles até sacrificados pela ação militar. “A Faculdade chegou a ser, uma ou duas vezes, invadida por polícia” (FERRAZ, p. 23)

Dos objetivos da FAFI merece destaque a formação de professores. Na verdade, como vimos antes, essa era a finalidade principal reservada às Faculdades de Filosofia no Brasil. Não obstante o seu funcionamento já em 1958, o reconhecimento dos cursos só foi publicado no Diário Oficial da União em julho de 1964, já adequados à Lei nº 4024/61, primeira LDB brasileira, sobre a qual já discutimos em outro capítulo.

O apoio do Estado também foi decisivo na sobrevivência da Faculdade de Filosofia. Além do prédio para instalação e funcionamento, cedido pelo governo local, a FAFI contou com subvenções sociais no Orçamento da União, via parlamentares piauienses no Congresso Nacional e convênio com a SUDENE, para capacitação de professores¹⁰. Ainda na esfera local, "houve consignação de dotações nos exercícios de 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1964, 1967 e 1969.

A FAFI nasce no clima das reformas reclamadas pelo Brasil entre a segunda metade dos anos de 1950 e início dos anos 1960. No plano local, o contexto era marcado pela

⁹ ANAIS DO SEMINÁRIO PRESENTE DO PASSADO: a Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí. Teresina: EUFPI, 2000, p. 10.

¹⁰ Essa formação se dava nas cidades de Recife e Fortaleza.

inclusão do Estado no Plano de Metas do governo Juscelino Kubitscheck, o que possibilitou sua integração ao Nordeste e ao País como um todo, mediante a construção de estradas.

Em primeiro de março de 1971, a FAFI é incorporada à Universidade Federal do Piauí, encerrando o seu ciclo como faculdade isolada, mas não a sua história, de expressivo significado político-cultural e pedagógico que, como tal, muito contribuiu para o desenvolvimento do ensino superior no Estado do Piauí.

O movimento pela criação da terceira IES privada no Piauí, a Faculdade de Odontologia, tem início em 1947, através do “Movimento Pró-Faculdade de Odontologia do Piauí” (BRITO, 1996, p. 88). Esse movimento fora criado a partir de uma reunião de pessoas ligadas à área de saúde (dentistas, médicos, farmacêuticos), promovida pelo Pe. Alberto de Freitas Santos, à época diretor do Colégio São Francisco de Sales, o “Diocesano”. Portanto, criada, também no âmbito das iniciativas privadas, desta feita, por um grupo de profissionais da área de saúde.

Em 1958, o Cartório “João Crisóstomo” concede o registro de personalidade jurídica ao movimento e um ano depois, já sob a liderança do Professor Oscar Olímpio Cavalcante¹¹, esse movimento transforma-se em Sociedade Civil Faculdade de Odontologia do Piauí, mantenedora da FOP. Em seguida, por meio de uma assembléia, acontece a sua criação. No entanto, o Decreto nº 48.525, autorizando o funcionamento da recém nascida Faculdade, só veio a público em 15 de julho de 1960, segundo Leonardo Borges Ferro (2005).

Passada a primeira fase, de 1947 à autorização do MEC e o seu funcionamento, em 1961, veio a luta pelo reconhecimento e manutenção da Faculdade. Aqui os esforços não foram menores e isto não seria possível sem a intervenção do Estado, como demonstra o depoimento de um dos professores fundadores registrado por Ferro (2005).

O problema do reconhecimento era muito grande, em virtude da nossa falta de recurso. Por mais que nos esforçássemos, buscando contribuições, os recursos eram sempre diminutos para o que o MEC aprovasse nossa escola de odontologia.

Foi exigida a criação de uma sociedade mantenedora, que veio a ser a Sociedade Civil Faculdade de Odontologia, da qual fui presidente.

Com esta sociedade empurramos um pouco para frente a instituição, e sob a responsabilidade financeira dela começamos os cursos do primeiro ano, com quatro disciplinas: História, Anatomia, Microbiologia e Materiais dentários.

¹¹ O Professor Oscar Olímpio Cavalcante, além de bacharel em Direito era Odontólogo e nessa condição mantinha em Teresina um estabelecimento comercial para a venda de material odontológico, talvez na época o único existente na capital. Foi na sua gestão como presidente do “Movimento Pró-Faculdade de Odontologia do Piauí”, que o projeto da Faculdade de Odontologia se efetivou.

Então resolvemos pedir o apoio do governador Petrônio Portela, pedindo que encampasse, que assumisse a responsabilidade financeira da faculdade. Nessa ocasião eu já tinha sido escolhido diretor e fui ao Rio, onde por intermédio do professor Diolindo Couto, conseguimos a aprovação no Conselho Federal de Educação, no Governo do Presidente Castelo Branco, da nossa escola.

Tive então a satisfação de trazer, na minha volta, o reconhecimento da escola, já sob a responsabilidade financeira do Estado. Conseguimos neste ano, se não me engano em 1966, a colação de grau de quatro turmas, as quatro primeiras turmas que estavam aguardando o reconhecimento da escola.

Daí para cá tudo ficou mais fácil (CASTELO BRANCO, 1981 apud FERRO, 2005, p. 69-70).

Nota-se que o reconhecimento só foi possível mediante a garantia do Estado, que se comprometeu com a doação do espaço físico para a instalação e o funcionamento da instituição. Reconhece-se aqui o mesmo caminho trilhado pela FAFi. Após a negativa do MEC, depois de frustradas tentativas dos proprietários da FOP para obter o seu reconhecimento, restou ao Estado assumir o ônus da empreitada. Fica claro no depoimento do professor Castelo Branco que o reconhecimento foi concedido mediante a estadualização da FOP.

O fato é que a Faculdade não possuía prédio, nem instalações adequadas para o seu funcionamento. E isto porque a elite que a criou não estava disposta a empenhar recursos próprios no empreendimento. Ao contrário, mais parece ter sido criada com a intenção da estadualização. Ou o Estado assumia para garantir o funcionamento de uma Faculdade de Odontologia no Piauí, por absoluta falta de condições de sua mantenedora ou a FOP não se viabilizaria. Na passagem a seguir, Borges Ferro (2005), através de depoimento do professor Castelo Branco, dá mais informações sobre esse fato.

Logo depois foi criada a Fundação do Ensino Superior (FESPI) – também no governo Petrônio Portela – para a criação da Faculdade de Medicina, e, com a criação da UFPI, foram absorvidas as faculdades de Odontologia, de Medicina, juntamente com a velha Faculdade de Direito, a Faculdade de Filosofia, mantida pela Arquidiocese, mais a Faculdade de Administração de Parnaíba. Essa é a história da Faculdade de Odontologia do Piauí, da sua criação até sua encampação pela Universidade (BORGES FERRO, 2005, p. 71).

A Faculdade de Administração do Piauí, criada e implantada entre os anos 1968 e 1971, concomitante à criação e implantação da FUFPI, tem de diferente, em relação às anteriores, o fato de que sua articulação se dá a partir da FIEPI, portanto, a partir de interesses

de classes empresariais e não de grupos de profissionais liberais, clero, intelectuais ou mesmo do governo.

Em essência, a idéia de uma instituição de ensino superior em Parnaíba remonta ao início dos anos 1960, quando o então prefeito da cidade, José Alexandre Caldas Rodrigues, publica um “decreto municipal criando a faculdade de Economia, sob o patrocínio da Prefeitura” (ATHAYDE, 1980 apud SANTOS NETO, 1998, p. 121). Nessa mesma ocasião, a Associação Comercial do Estado agendou um debate sobre a criação de uma instituição semelhante em Teresina. Ao que parece, uma disputa entre a elite comercial parnaibana e a teresinense evitou que a idéia vingasse tanto lá como aqui. Essa idéia retorna mais tarde

[...] quando o presidente Costa e Silva se viu a braços com a necessidade de resolver o que fazer com a grande quantidade de estudantes excedentes em todas as universidades do Brasil... Se dirigiu à Confederação Nacional da Indústria, que na ocasião se reunia em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, solicitando a colaboração da entidade para se dirimir o problema (ATHAYDE, 1980 apud SANTOS NETO, 1998, p. 122).

Naquela ocasião se cogitou, sem êxito, a criação de uma escola de Ciências Econômicas em Parnaíba e que as vagas nela abertas fossem oferecidas ao governo federal. Foi, portanto,

Partindo dessas idéias, que os representantes da Federação das Indústrias do Piauí trouxeram a Parnaíba o propósito de fundar uma escola superior que fosse mais condizente com as necessidades do mercado de trabalho parnaibano. Para consecução desse plano, a Federação do Piauí conseguiu [...] a vinda a Parnaíba do professor Manoel Orlando Ferreira, membro do Conselho Federal de Educação e funcionário da Confederação, para orientar a fundação de uma Faculdade que de acordo com as necessidades da terra indicou-se a de Administração de Empresas (ATHAYDE, 1980 apud SANTOS NETO, 1998, p. 122).

A cidade de Parnaíba, sede da nova Faculdade, representava no período um dos pólos econômicos mais dinâmicos do Estado. Por isso mesmo, lá foram instalados a FIEPI, o SESI, o SENAI e o SESC. Ao integrar a UFPI, quando da sua criação, a Faculdade de Administração, segundo Santos Neto, só existia no papel, mas havia um processo tramitando no Conselho Federal de Educação para a sua efetiva implantação:

Mas como foi possível incluir uma Faculdade que até então existia somente “no papel” e que nem a formalidade da autorização se cumprira, ainda? Não é difícil encontrar-se e compor-se uma resposta: aquilo fora uma decisão tipicamente política, lavrada sob os auspícios e acordos de lideranças, além da *vistas grossas* de ilustres filhos da Parnaíba operando no cenário brasiliense em favor de sua terra (SANTOS NETO, 1998, p. 124).

Por exigência legal, a entidade mantenedora, Fundação Educacional de Parnaíba, fora criada em 1966, cuja finalidade expressa em seus estatutos era “criar e manter, na mesma cidade, escolas superiores ou faculdade”. Chegando ao Conselho Federal de Educação, o pedido de autorização recebeu parecer favorável do então conselheiro João Paulo dos Reis Veloso¹², da Câmara de Planejamento. A influência desse ilustre parnaibano no processo foi registrada pelo professor Cândido Athayde¹³ nos seguintes termos: “A influência de Reis Veloso foi real, pois ele é um dos signatários do Parecer nº 57/69-CP, aprovado em 07 de fevereiro de 1969 (Processo 1.136/68-CFE)”.

Registre-se, finalmente, que a criação da Faculdade de Administração é parte do processo de criação da Universidade Federal do Piauí, assim como o processo da sua legalização. Segundo Santos Neto (1998), essa Faculdade “configura a medida final necessária e justificadora para que se criasse a própria UFPI naquele ano de 1968, na forma da Lei 5.528, de 12 de novembro” (Idem, p.125).

A Faculdade de Medicina, a primeira criada pelo próprio Estado, teve seu funcionamento autorizado em 30 de novembro de 1967, mas sua inauguração só aconteceu em 30 de março de 1968. Ressalte-se, no entanto, que tanto as faculdades anteriormente criadas como a de Medicina nasceram a partir de interesses privados manifestados na arena da sociedade civil e para se ter esses interesses contemplados, articulações foram feitas com o Estado, sem o qual tais interesses não seriam efetivamente satisfeitos.

Esse conjunto de IES constituiu o núcleo básico de criação da Fundação Universidade Federal do Piauí F(UFPI), entre os anos de 1968 e 1971, e encerra a primeira fase da história das IES privadas no Piauí: 1931 a 1971, partindo da Faculdade de Direito à institucionalização da FUFPI, que acontece pela aglutinação das citadas faculdades isoladas, seguindo uma tendência que já se verificara em nível de Brasil, quando da instalação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, estabelecida por Decreto Governamental, segundo Maria da Penha Feitosa (2006) citando Maria de Lourdes Fávero (1980).

¹² Parnaibano, de grande influência em Brasília e que ocupava a Secretaria Geral do Ministério do Planejamento.

¹³ Cândido de Almeida Athayde. Médico. Empresário. Vereador e Prefeito de Parnaíba. Presidente da FIEPI.

O segundo momento no processo de criação das instituições de ensino superior privadas no Piauí consiste na criação do CESVALE – Centro de Estudos Superiores do Vale do Parnaíba, no ano 1985. Embora se trate de um caso aparentemente isolado, não se pode ignorá-lo. Afinal, da sua existência deve-se alguma explicação. Seria uma manifestação tardia das reformas privatizantes dos anos 1960/1970? Seria um sinal das mudanças que viriam nos anos 1990, com as reformas do Estado em franca aceleração na segunda metade daquela década? Ou seria um fato isolado, independente dos acontecimentos nacionais, de natureza conjuntural ou estrutural?

2.2 CESVALE: Primeira instituição de ensino superior privado no Piauí

O Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba – CESVALE é uma das dezesseis Instituições de Ensino Superior Privado que formam o conjunto das IES pesquisadas e que constitui o objeto dessa pesquisa. Incluímos, no entanto, sua análise neste capítulo não só por razões de opção metodológica, mas também porque consideramos que a sua origem está relacionada ao ciclo de expansão desse nível de ensino no Brasil, que vai dos anos 1960 até a década de oitenta. Nestes termos, conforme o recorte temporal adotado, a análise desta instituição relativa aos objetivos deste estudo, pelas razões a seguir demonstradas, está mais adequada a este capítulo do que a qualquer outro.

O projeto inicial dos idealizadores e fundadores desse estabelecimento de ensino, encaminhado ao Ministério da Educação no ano de 1977, previa a criação da Faculdade Integrada Vale do Parnaíba e não do Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba - Cesvale. Essa mudança de Faculdade para Centro fora realizada pelo próprio MEC, segundo seu diretor geral, Professor José Airton Veras Soares¹⁴, que enfatiza:

Na época, o MEC desenvolvia dois segmentos para o ensino superior: Faculdades integradas e Centros de Ensino. Como o nosso era uma instituição de pequeno porte, ele optou então que a gente colocasse Centro (SOARES, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 4024, de 1961, foi um instrumento legal importante a favor da expansão do ensino privado no Brasil. Segundo Helena Sampaio (2000), a novidade dessa lei está relacionada à preocupação de regulamentar

¹⁴ Sócio fundador e atual diretor geral do Cesvale

os mecanismos de expansão do ensino superior. Ao criar uma nova sistemática, definiu três órgãos que poderiam decidir acerca da criação de novos cursos: as universidades, que gozavam de autonomia; os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação.

Ao Conselho Federal de Educação, criado pela Lei 4024/61, cabia decidir pela abertura de cursos e estabelecimentos privados, o funcionamento dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior, federais e particulares, bem como pelo reconhecimento de universidades mediante aprovação de seus regimentos e estatutos (SAMPAIO, 2000, p. 55). Sobre a permissão ao ensino em instituições isoladas, mantida por essa LDB, Anísio Teixeira assim se expressou:

A educação superior passou a ser algo de uniforme e homogênea, que se expande como se expande a escola primária. O fato de a Lei de Diretrizes e Bases estabelecer a liberdade à iniciativa particular de ministrar ensino em todos os graus, assegurando aos estabelecimentos privados, legalmente autorizados, o reconhecimento para todos os fins dos estudos neles realizados veio dar grande impulso ao ensino particular, por um lado, atraído pela procura social da educação e, por outro, incentivado pela sanção pública generosamente estendida ao ensino privado sem outra exigência que a da autorização legal (TEIXEIRA, 1968 apud SAMPAIO, 2000, p. 56).

Feito isso, o Conselho Federal de Educação, via Portaria nº 4/63, fixa as normas para autorização e reconhecimento de escolas de nível superior: condição jurídica da mantenedora; condições fiscais e materiais, capacidade financeira; recursos docentes, condições materiais e culturais do meio; real necessidade do curso para a região; regimento, currículo e normas acadêmicas de funcionamento (TRAMONTIN e BRAGA, 1985 apud SAMPAIO, 2000, p. 57).

Assim, as exigências que norteavam a atuação do CFE eram essencialmente de natureza burocrática. Estava, portanto, facilitada a criação de instituições e cursos e disso resultou uma fantástica expansão do sistema de Ensino Superior, que em vinte anos (1960 a 1980) elevou o número de matrículas de 200.000 para 1,4 milhão, com maiores taxas de crescimento entre 1968 e 1971.

Sobre os objetivos da instituição quando da sua criação, o diretor geral do Cesvale afirma que:

Foi trazer educação de nível superior para o estado do Piauí. Por quê? “O Estado do Piauí só contava com a Universidade Federal e um campus em

Parnaíba, então nós observamos uma lacuna e resolvemos fundar o Cesvale em 1976 com o objetivo de tentar minimizar esses problemas (SOARES, 2007).

Mais adiante, ao falar da influência do contexto econômico, político e educacional daquele momento na criação da instituição, ele reafirma que “no primeiro momento nós pensamos na carência, a carência de vagas aqui era muito grande, e de cursos” (SOARES, 2007).

A “carência de vagas” e de “cursos” no Piauí obrigava muita gente a buscar realizar os estudos superiores em outros centros. Em nosso caso, o principal era Recife/PE, uma prática antiga que vinha ainda dos tempos da colônia. Por esta razão, Airton Soares cursou jornalismo em Recife e lá conheceu seus futuros sócios no empreendimento: o professor João Soares Melo Sobrinho¹⁵ (inspetor federal do MEC) e Francisco Gabriel Batista¹⁶, de Floriano, bancário do Banco do Brasil, prestes a se aposentar. Sobre como se conheceram, informa Soares:

Então nós nos conhecemos, tivemos essa grata felicidade de nos conhecer. Eu viria para cá para implantar o projeto e depois eles viriam, como aconteceu. O professor Gabriel já morava em Recife há uns doze anos, porque ele foi transferido aqui para o banco do Brasil, então, como já estava cumprindo a missão de instituição financeira e como ele era um homem que realmente tinha uma visão muito boa, ele vislumbrou essa possibilidade da gente botar esse empreendimento aqui no estado, que só de funcionamento nós já vamos com vinte e dois anos (SOARES, 2007).

Fica evidente que a visão empreendedora, de mercado, norteou o projeto dessa instituição, que encontrou amparo na realidade econômica daquele momento, que era a existência de uma demanda reprimida e a abertura do aparato político-jurídico facilitada pela LDB 4024/61. E isso se confirma com maior clareza quando indagamos sobre as principais fontes de receita da instituição, no início e hoje:

No início foram os mantenedores, os sócios mantenedores que tiveram que colocar, fazer um capital e esse capital foi que proporcionou, todo ele privado, não teve contrapartida de nenhuma instituição pública. Porque veja bem, o professor Suassuna (João Soares Melo Sobrinho) e eu não tínhamos dinheiro, nós entramos com trabalho e o professor Gabriel, um empreendedor, sempre foi um empreendedor, ele bancou

¹⁵ Sócio fundador do Cesvale

¹⁶ idem

financeiramente a instituição e nós entramos com a mão-de-obra. O professor Gabriel com o capital, espécie, o dinheiro, sem recursos de outras fontes. Na época existiam duas modalidades: empresa privada com fins lucrativos e a outra de caráter filantrópico. Nós não optamos pela filantrópica, apesar das isenções de impostos. Aqui é uma empresa privada e partimos para empresa privada mesmo, com fins lucrativos, foi por isso que sempre tivemos autonomia (SOARES, 2007).

Fica patente que o negócio era bom para ganhar dinheiro, e a mercadoria a ser comercializada era a educação de nível superior, pois havia uma demanda puxada pelo mercado de trabalho. Essa demanda reprimida, que já pressionava o governo desde os anos sessenta, com a chamada crise dos excedentes, como já se discutiu em capítulo anterior, foi administrada pelos governos militares utilizando a expansão privada como solução. Além da política orientadora da Lei 4024/61, posteriormente, a abertura privatista é reforçada pela Lei nº 5.540/68, que tratou da reforma universitária. Essa última influenciou decisivamente a grande expansão dos anos 1968, 1970 e 1971.

De acordo com o diretor geral da instituição, o ano de 1976 foi de preparação do projeto de criação. Em 1977, ainda no governo do presidente Ernesto Geisel, o projeto foi protocolado no MEC, mas o funcionamento da Instituição só foi autorizado em 1985, já no governo de José Sarney. Como justificar toda essa demora?

Sampaio (2000), apoiada em Klein (1996), afirma que na década de setenta, já num ambiente de relativo controle sobre a universidade, a política do governo voltou-se para a pós-graduação, que alcançou uma nova feição mediante os planos nacionais de pós-graduação e do plano de incentivo e desenvolvimento da capacitação de docentes (PICD). A política de expansão do Ensino Superior privado já não é mais a prioridade em meados da década de setenta, quando da solicitação de abertura do Cesvale. Esse fato justifica, portanto, a demora do MEC na autorização do funcionamento da instituição.

A principal tendência na expansão do ensino superior privado dos anos sessenta e setenta se efetivou, segundo Sampaio (2000), pela multiplicação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultantes da transformação de antigas escolas secundárias. Essa tendência é resultado da opção política do MEC e isso justifica a não autorização de uma Faculdade, como pleitearam seus idealizadores, mas sim de um Centro.

Ainda de acordo com Sampaio (2000), a expansão do setor privado se deu, sobretudo, pela criação de novas carreiras nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes. Baseada em estudos de Schwartzman (1990b), a autora relaciona os cursos típicos dos anos setenta:

psicologia, ciências contábeis, administração, magistério de ciências, arquitetura e urbanismo, pedagogia, ciências biológicas, educação física, estudos sociais, nutrição e estatística.

A decisão do MEC em autorizar o funcionamento apenas do curso de Ciências Contábeis, contrariando o pleito original que incluía Direito, também segue essa tendência. E está também de acordo com a tendência que classifica esses cursos dentro das chamadas “carreiras modernas”. O curso de Ciências Contábeis se insere nessa categoria das “carreiras modernas”. A criação do Cesvale seguiu, ainda, a tendência segundo a qual os novos estabelecimentos direcionaram seus cursos para as novas possibilidades do mercado.

Ressalte-se ainda que a criação do Cesvale amparava-se no artigo 18 da Lei 5.540/68, que estabelece que “além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados, poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional” (DAVIES, 2004, p. 98). A natureza da economia piauiense, fortemente baseada no setor de serviços, tendo o comércio como atividade de destaque, senão a principal, é determinante do curso fundante do Cesvale.

Dessa forma, além da UFPI e da UESPI, Federal e Estadual, respectivamente, a década de 1980 é encerrada contando com uma instituição de ensino superior de natureza particular, classificada na categoria de Centro de Ensino Superior. Sendo que a UFPI, criada em 1968, como parte da grande expansão registrada nesse nível de ensino naquele período, que compreende os anos 1968, 1970 e 1971. Quanto à UESPI e o CESVALE, criados em 1984 e 1985, respectivamente, podemos interpretá-las como manifestações tardias do mesmo fenômeno.

Num outro capítulo analisaremos o ensino superior privado a partir dos anos 1990 seguindo até 2005. Trata-se do período mais denso desta pesquisa, pois significa a análise do momento de maior expansão do ensino superior privado no Estado e dele se indagará sobre as razões da expansão, sua natureza e suas especificidades, no contexto da política educacional brasileira e piauiense.

Busca-se identificar, pela análise contextual da reestruturação produtiva e reforma do Estado, a natureza do processo expansionista do Ensino Superior privado no Piauí, na correlação de forças entre o público e o privado, item de fundamental relevância para responder esta e outras questões não reveladas pela simples manifestação aparente dessa expansão.

Concordando com Ribeiro (1997), observamos que o conhecimento do processo histórico de desenvolvimento da educação escolar se dá mediante análise da sua relação com

o desenvolvimento econômico, político e sociocultural da sociedade brasileira. Portanto, mediante uma análise da relação histórica entre superestrutura na qual se insere a organização escolar e a infraestrutura ou base econômica como chave para a compreensão do fenômeno escolar. Afinal, como observa Engels:

A estrutura econômica da sociedade em cada época histórica constitui a base real cujas propriedades explicam, em última análise, toda a superestrutura integrada pelas instituições jurídicas e políticas assim como pelas ideologias religiosas, filosóficas, etc. (ENGELS, 2004).

Sabe-se da histórica relação de dependência da sociedade brasileira com os países de economia capitalista desenvolvida. Como conseqüência tem-se uma subordinação do nosso sistema econômico, político e social ao sistema capitalista mundial. Essa situação de dependência e subordinação, marca da nossa origem até hoje não superada, nos submete à atual dominação externa.

Ao discutir o Sistema Educacional e a superação da dependência econômica, política e sociocultural do Brasil e da América Latina, Manfredo Berger (1980) parte da seguinte constatação: o sistema educacional, tanto lá como aqui, se manteve alheio à prática e afastado da realidade social específica. Por essa razão não atuou no sentido da superação da histórica situação de dependência dos países da região. Assim, coloca-se a questão: o Sistema Educacional pode funcionar como fator essencial de dinamização de uma sociedade como a brasileira? Responde o autor: não pode haver autonomia do Sistema Educacional em relação à sociedade em situações de dependência como no caso do Brasil (BERGER, 1980).

Nesse sentido é que não podemos falar de um sistema educacional independente dos fatores econômicos políticos e culturais, internos e externos, pois acreditamos que os fatores econômicos não só condicionam como, em última instância, determinam o sistema educacional.

Num sistema político-econômico que divide os indivíduos em classes sociais (proprietários e não-proprietários) e opõe uns aos outros pelos interesses contraditórios e inconciliáveis, separados que estão pela propriedade privada, não é possível ter um sistema educacional que não carregue as marcas dessa dualidade. Desta separação entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção decorre a relação de dependência, portanto, de dominação de uns sobre os outros. Assim, a natureza de classes da sociedade se reflete também no sistema educacional que, por sua vez, estará subordinada aos desígnios da classe economicamente dominante.

Visto historicamente, percebe-se como o sistema educacional brasileiro é influenciado pelos interesses econômicos e simbólico-culturais externos. Já no início da primeira República, final do século XIX e início do século XX, é marcado pelo positivismo e mais tarde, nos anos trinta, pelo nacionalismo exacerbado de feição nazifacista. No pós-guerra segue-se o alinhamento ocidental hegemônico pelos Estados Unidos, até hoje dominante.

Nas décadas de sessenta e setenta, sob a égide dos governos militares, a educação brasileira foi orientada pelos acordos MEC/USAID no interesse do capital estrangeiro "associado" ao brasileiro, com mais proveito do primeiro. Segundo Berger (1980), nesse contexto de industrialização, o sistema educacional muda de função, visando o fortalecimento desse desenvolvimento, passando de educação de consumo para educação de consumo e produção.

Assim posta a questão, não é demasiado dizer que a política educacional brasileira dos governos militares, entre 1964 e o início da década de oitenta, teve como eixo o fortalecimento do desenvolvimento dependente, visto que o êxito econômico se deu em proveito das empresas estrangeiras com o resultado da elevação da produtividade. Nesses termos, segundo Berger (1980), a educação brasileira no contexto acima referido atuou como fator de acumulação de capital, pela qualificação geral do potencial da força de trabalho.

O Estado Militar, ao adotar a estratégia privatizante, estabeleceu as condições para a expansão do ensino privado, notadamente os de 2º e 3º graus que, vinculada diretamente à organização capitalista, transferiu grandes somas de recursos ao capital privado. Desde então, o Estado vem cada vez mais se desresponsabilizando com a educação pública e com as políticas sociais. Desse modo, o corte no orçamento da educação e demais políticas sociais a partir dos anos 1990 faz parte da nova-velha estratégia privatizante adotada pelo Estado.

Nesse contexto e pelo que foi exposto até aqui, não é difícil concluir que a criação do Cesvale atende a necessidades e peculiaridades locais do mercado de trabalho e corre na esteira de uma política deliberada do governo, com o objetivo de transferir o atendimento da demanda crescente por ensino superior ao setor privado. Quando perguntado quantos cursos o Cesvale tem hoje e quais são, o entrevistado não deixa dúvidas quanto à relação da oferta de cursos segundo a demanda do mercado de trabalho.

Naquela época qualquer curso que viesse dava certo, então, colocamos contabilidade como carro chefe e depois o curso de administração. Nós recebemos muitos pedidos do curso de administração, porque o nosso curso também é pioneiro da rede privada, então hoje nós temos uma demanda

muito boa, um curso moderno, muito procurado, aí trouxemos o secretariado executivo, mas o mercado não corresponde e o direito que está numa aspiração (SOARES, 2007).

Depreende-se desta fala do professor Soares (2007), que naquele período de criação do Cesvale, no ano de 1985, já se gestava, pelo menos em nível local, a grande demanda que serviria de base para a expansão da década de noventa. Isso se revela quando ele diz que “qualquer curso que viesse dava certo”. Mas, com uma ressalva: qualquer curso que estivesse dentro das chamadas “carreiras modernas”. Tanto é que a instituição adotou como carro chefe o curso de Contabilidade e em seguida o curso de Administração, “um curso moderno, muito procurado”, segundo o professor.

O advento da Nova República, com o final do regime militar, em 1985, não alterou as diretrizes políticas delineadas pelos militares para o Ensino Superior brasileiro. Minto (2006, p. 146) afirma que a chamada Nova República não só deu continuidade às políticas militares como tentou fazer valer, no âmbito do Ensino Superior, as medidas não efetivadas por aquele regime. A impossibilidade de mudanças, alertada por Florestan Fernandes, deu-se pela relação de forças políticas formada no contexto do que ele denominou de “transição transada” (FERNANDES, 1989 apud MINTO, 2006, p. 146).

Não obstante os avanços estabelecidos na Constituição Federal de 1988, apontando mudanças em relação ao período anterior, a eleição de Collor de Mello, em 1989, tanto impediu qualquer pretensão nesse sentido como indicou o “caminho pelo qual trilhariam, no país, não só a educação como as políticas sociais em geral” (MINTO, 2006, p. 146).

Esse caminho é claramente demarcado a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso, em aliança PSDB/PFL, para a presidência da República. Com a sua posse, as reformas do Ensino Superior são definitivamente sancionadas, em meio às mudanças constitucionais no âmbito da Reforma do Estado. Situação que segue sendo aprofundada no governo Lula da Silva, a partir de 2003. No capítulo seguinte, analisaremos essas reformas, como contextualização para o entendimento e a compreensão da expansão do ensino superior privado no Piauí.

CAPÍTULO 3

PRODUÇÃO CAPITALISTA, REFORMA DO ESTADO E DO ENSINO SUPERIOR

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente a produção.
(Marx e Engels – Manifesto Comunista)

A partir dos anos 1990, o ajuste do Brasil¹⁷ à nova ordem mundial conduz o movimento das reformas nas diversas esferas da sociedade. Diante das crises do keynesianismo¹⁸ e da social-democracia, a burguesia operou um movimento de deslocamento do capital para setores sociais ainda não organizados, segundo a sua lógica.

O capitalismo, agora no estágio da mundialização, em transição do Fordismo¹⁹ para o modelo de Acumulação Flexível de capital²⁰, sob a hegemonia do capital financeiro, alarga-se no planeta com vistas à reprodução e incremento das taxas de lucros. Nesse movimento, o deslocamento do capital atinge também áreas antes públicas, decorrendo disso um amplo processo de privatização e a adoção de um modelo de Estado mais privado e menos público. Esse conjunto de mudanças, dentro desse “revolucionar incessantemente a produção”, é visto como condição de conservação e reprodução das condições materiais e ideológicas que sustentam a burguesia como classe social dominante.

Nesse capítulo, discutiremos a natureza expansionista da economia capitalista, as reformas que levaram à passagem do Estado de Bem-Estar Social ao Estado gerencial ou mínimo, buscando apreender as novas dimensões dos espaços, público e privado, ajustados às necessidades da reprodução ampliada do capital em seu estágio atual. Discutiremos ainda as

¹⁷ Ajuste entendido como o processo de reestruturação produtiva, privatização das empresas estatais, flexibilização das relações de trabalho, fim da indexação salarial às taxas de inflação, integração da economia nacional ao mercado internacional, redefinição do sistema educacional, etc.

¹⁸ Teoria econômica consolidada por John M. Keynes: consiste numa organização político-econômica oposta às concepções liberais e neoliberais.

¹⁹ Modelo de produção industrial em massa, criado por Henry Ford (fábrica de automóveis). Caracteriza-se, principalmente, pela rigidez e a padronização e orientou a produção capitalista desde o pós-guerra mundial até mais ou menos a década de setenta.

²⁰ Modelo criado na fábrica japonesa da toyota, a partir da crise do fordismo, entre os anos sessenta e setenta. Sua característica principal é a flexibilidade (dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e do consumo) em oposição à rigidez do modelo americano.

reformas do Ensino Superior brasileiro, no contexto de mercantilização do campo educacional e das políticas sociais de um modo geral. Seguiremos, assim, o itinerário da análise, por ordem, verificando as mudanças econômicas, políticas e cultural-simbólicas do período estudado.

3.1 A expansão do capital mundial e sua lógica interna

Como dito antes, na conjuntura econômica, política e sociocultural buscaremos os elementos determinantes do movimento de expansão do ensino superior privado no Estado do Piauí. E, logo de início, já é possível adiantar, ainda que provisoriamente, nossa hipótese fundamental: a expansão do ensino superior privado no Piauí, no período em foco: 1990 – 2005, é resultado do processo de ajuste das estruturas políticas, jurídicas e ideológicas às necessidades intrínsecas da expansão capitalista para o setor de serviços, como condição necessária para a sua reprodução, enquanto relação social total.

Assim, a crise estrutural do sistema capitalista, iniciada na década de 1970, provocou significativas mudanças na postura imperialista a partir de então, levando-o a “adotar uma atitude cada vez mais agressiva e aventureira, apesar da retórica da conciliação” (MÉSZÁROS, 2006, P. 59).

Essa crise estrutural, conforme concebida por István Mészáros (2006), se apresenta ao final de mais um longo ciclo de desenvolvimento do sistema capitalista e da fracassada promessa do Keynesianismo de prosperidade e de pleno emprego nesse sistema, não só nos países centrais como também no Segundo e Terceiro Mundo, apesar do seu crescimento. Esta a razão do “monetarismo neoliberal” ter assumido a posição de orientador ideológico até então ocupada pelo Keynesianismo (MÉSZÁROS, 2006, p. 24). Assim, dizem os efusivos defensores dessa ordem anunciada que “não apenas o século XXI, mas todo o próximo milênio está destinado a se conformar às regras incontestáveis da “Pax Americana” (idem, p. 15).

No entanto, avisa Mészáros (2006) que, a saída imperialista, apesar das alegações globalizantes, esbarra nessa contradição do capital: a impossibilidade de existir universalidade no mundo social sem *igualdade substantiva*. Pois, o sistema capitalista, em todas as suas formas historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções, visto que, esse sistema se articula numa rede de contradições que não consegue superá-las definitivamente.

Na raiz de todas as contradições desse sistema encontra-se o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, ou seja, a subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital. Acresce-se a isto que, no estágio atual do sistema capitalista, a reprodução ampliada coloca em primeiro plano a tendência destrutiva do sistema. Sobre isto, Mészáros nos oferece dois exemplos: o “*complexo industrial/militar* e sua contínua expansão” e o chamado “desemprego estrutural”, que segundo o autor,

Já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital como “*desemprego estrutural*”, sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema (MÉSZÁROS, 2006, p. 22).

O dito desemprego estrutural alcança hoje tanto os países que ocupam a ponta adiantada do sistema quanto os que estão situados na periferia do mesmo. Mas não apenas isto, as condições materiais de existência, mesmo nos países mais ricos estão piorando, segundo as estatísticas oficiais mostradas por Mészáros:

Bem mais de dez anos se passaram desde o que foi prescrito há um par de décadas, e nossas condições estão hoje muito piores do que em qualquer outra época anterior, mesmo num país de capitalismo avançado como a Grã-Bretanha, onde – de acordo com as estatísticas mais recentes – uma em cada três crianças vive abaixo da linha de pobreza, e seu número se multiplicou por três ao longo dos últimos vinte anos. E que ninguém tenha ilusões sobre os efeitos da crise estrutural do capital até mesmo no país mais rico, os Estados Unidos, pois também lá as condições se deterioraram muito ao longo das duas últimas décadas. De acordo com um relatório recente do Escritório de Orçamento do Congresso – e ninguém pode acusar esse escritório de “tendência esquerdista” -, o 1% mais rico da população ganha tanto quanto os *cem milhões mais pobres* (ou seja, quase 40%). E, significativamente, esse número assustador dobrou desde 1977, quando a renda do 1% mais rico era equivalente a “somente” 49 milhões dos mais pobres, ou seja, menos de 20% da população (MÉSZÁROS, 2006, p. 74)

João dos Reis Silva Júnior (2001), apoiado em Marx, nos ajuda a compreender a necessidade da incessante expansão capitalista:

A queda da taxa de lucro decorrente da concorrência intercapitalista põe em movimento um complexo processo, discutido por Marx, em *O Capital*, no livro III, caracterizado, predominantemente, pelo expansionismo do capital e de suas formas organizativas, material e simbólico-cultural, para outros setores da economia e, mesmo, para outras regiões geográficas ainda não organizadas segundo a racionalidade do capital. Essa lógica interna ao próprio capital faz do capitalismo um modo de produção expansionista e extremamente dinâmico em sua base produtiva, na economia, na política, na cultura e na necessária unidade social. Sua própria lógica, historicamente produzida, impõe-lhe constantes processos de ruptura e continuidades para sua própria manutenção (SILVA JR., 2001, p. 97).

Seguindo o raciocínio do autor, tem-se a seguinte explicação: o Capital total, formado pelo capital constante (equipamentos, matérias-primas, instalações, etc.) e pelo capital variável (salário), investido em um determinado setor, em função da concorrência intercapitalista, tende, em cada unidade empresarial, para um mesmo valor. E, considerando que o que acrescenta valor ao produto é o trabalho humano, a mais-valia depende exclusivamente do capital variável, ou seja, da força de trabalho empregada nesse setor determinado. Ocorre, no entanto, que a taxa de lucro é definida no âmbito do capital total e não apenas no âmbito do capital variável, o que implica uma queda da taxa de lucro provocada pelo aumento do capital constante em decorrência da concorrência intercapitalista. Isto, por sua vez, exigirá mudanças no processo de produção para que o capital retome seu ciclo de crescimento.

Inicia-se aí o movimento de expansão do capital e suas formas organizativas, material e simbólico-cultural, para outros setores da economia e para outras regiões geográficas. Posto que,

O capitalismo é orientado para o crescimento. Uma taxa equilibrada de crescimento [de lucros inevitavelmente] é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital sustentada. Isso implica que o capitalismo tem de preparar o terreno para uma **expansão do produto e um crescimento em valores reais** (e, eventualmente atingi-los), pouco importam as conseqüências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas. Na medida em que a virtude vem da necessidade, um dos pilares básicos da ideologia capitalista é o crescimento. A crise é definida, em conseqüência, como falta de crescimento.

O capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico. Isso decorre em parte das leis coercitivas, que impelem os capitalistas individuais a inovações em busca do lucro [investimentos em capital fixo, com conseqüente aumento do capital total, e decréscimo da taxa de lucro, como visto anteriormente]. Mas a mudança organizacional e tecnológica também tem papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classe, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e

do controle do trabalho. Além disso, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista organizacional e tecnológica no sistema regulatório (como **o aparelho de Estado, os sistemas políticos de incorporação e representação, etc.**) se torna crucial para a perpetuação do capitalismo. Deriva em parte dessa necessidade a ideologia de que o “progresso” é tanto inevitável como bom (HARVEY, 1992 apud SILVA JR., 2001, p. 97-98). (Grifos do autor)

Portanto, uma das características inerentes do capitalismo é a necessidade incessante de sua reprodução. Dito de outra forma, o modo de produção capitalista necessita constantemente de transformações, imprescindíveis para a sua manutenção, pois a sua reprodução constante é a garantia da sua manutenção, embora não definitiva.

Comprar pelo valor, vender pelo valor e, ainda assim, ter mais valor do que o investido. Essa é a lógica que preside a produção e distribuição da riqueza produzida socialmente no processo de produção das mercadorias, como unidade básica desse fenômeno. Dessa forma, as mercadorias, inclusive a força de trabalho, são compradas e vendidas por seu pleno valor. Mas o que é valor? O valor de um objeto de troca (mercadoria) é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzir esse objeto. Assim, a mercadoria faz-se portadora, além do valor correspondente ao capital constante (máquinas, equipamentos, matéria-prima) e ao capital variável (salários), do valor novo ou a mais-valia, portanto, o lucro do capitalista, do qual uma parte vai para o Estado na forma de impostos.

Por essa razão, Marx, em o capital, capítulo I, inicia a análise da sociedade capitalista pela análise da mercadoria. Segundo ele, a riqueza das sociedades capitalistas aparece como uma “imensa coleção de mercadorias” (MARX, 1988, p. 45). E estas, por sua vez, possuem uma dupla característica: valor de uso e valor de troca. O primeiro se define pela sua utilidade, capacidade de satisfazer necessidades, suas propriedades intrínsecas. Como afirma Marx, “o valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo” (1988, p. 46).

O valor de troca de uma mercadoria, por sua vez, é definido na troca entre mercadorias de valores de uso distintos. Ou seja, o valor de troca ou valor “consiste na relação de troca que se estabelece entre uma coisa e outra, entre a quantidade de um produto e a de outro” (idem). Sobre isto, Marx afirmou o seguinte:

Primeiro: os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam igual valor. Segundo, porém: o valor de troca só pode ser o modo de expressão, a “forma de manifestação” de um conteúdo dele distinguível (MARX, 1988, p. 46).

Em seguida, enfatiza:

E como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente qualidade, como valores de troca só podem ser de quantidade diferente, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso (MARX, 1988, p. 47).

Se o valor de uso é definido pelas características intrínsecas das mercadorias, o valor de troca, ao contrário, não é intrínseco às mercadorias e, além disso, identifica coisas concretamente distintas. Isto significa que a substância do valor de troca não reside na utilidade daquilo que é trocado. E de onde vem, então, a substância do valor de troca? Segundo Marx, do trabalho humano abstrato socialmente necessário. Para ele, o valor de uso é determinado pelo trabalho concreto, enquanto o valor de troca tem o trabalho socialmente necessário como seu determinante. Assim, trabalho concreto e trabalho abstrato constituem a substância do valor de uso e do valor de troca das mercadorias.

Novamente, Marx nos ajuda a compreender o tema em questão quando diz:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força de trabalho humano, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso (MARX, 1982, apud SILVA JR., 2001, p. 92).

Significa que toda mercadoria tem valor, de uso e de troca, que, por sua vez, é determinado pelo trabalho humano (concreto e abstrato). No entanto, ao se apresentarem apenas sob sua forma concreta, sob seu valor de uso, as mercadorias ocultam o trabalho humano social e abstrato, seu valor de troca, e, assim procedendo, elas ocultam as relações sociais que se desenvolvem na sociedade capitalista, motivadas pelo processo de valorização do capital, possibilitado pela incorporação às mercadorias do trabalho humano excedente.

Ao se pronunciar sobre isto, Silva Júnior afirma o que a mercadoria oculta

relações sociais de exploração daqueles que vivem do trabalho e lhe acrescentam valor, por meio do trabalho social e abstrato, que lhe é estranho, e com o qual o trabalhador não se identifica. Os homens entram em contato com outros homens por meio das mercadorias, que, em última instância, carregam, em si, essas relações sociais de exploração, na medida em que só se igualam tendo como parâmetro o quantitativo do trabalho humano abstrato nelas materializado (SILVA JR., 2001, p. 93)

Com efeito, essas relações sociais que se movimentam através das mercadorias são relações sociais de subordinação do trabalho ao capital, que, ao serem ocultadas pela própria mercadoria, assumem a forma “fantasmagórica de uma relação entre coisas”. Acrescentando, Marx afirma: “Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos do trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias”²¹ (MARX, 1988, p. 71).

Dessa forma, a sociedade se organiza com base em relações sociais de produção que a fazem uma sociedade de classes: proprietários dos meios de produção de um lado e os não proprietários de outro, aqueles que, possuindo apenas sua força de trabalho, obrigam-se a vendê-la aos proprietários como única forma de sobrevivência. Portanto, uma sociedade que produz e se reproduz baseada na exploração do homem pelo homem, na exploração do excedente do trabalho humano, isto é, na mais-valia. Mas isso não seria possível sem as bases políticas, jurídicas e ideológicas favoráveis à classe dos proprietários privados dos meios de produção.

3.2 – O Estado como instrumento de força a serviço da exploração da mais-valia

Há diferentes interpretações e entendimentos sobre a origem e a evolução histórica do Estado. O direito à vida, à igualdade e à propriedade faz parte dos pressupostos ideológicos definidores do Estado, segundo a filosofia política liberal. Mas não se pode esquecer que esta formulação da concepção liberal é parte do combate ao absolutismo e ao inatismo das idéias e do poder.

Para Silva Júnior (2001), a filosofia política de John Locke (1632 – 1704), destacado filósofo do liberalismo, em seu combate ao inatismo afirma que as idéias têm origem na percepção e nos sentidos e que, “a maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato”. Já o poder político, segundo ainda a versão de Locke, surge a partir de um pacto social feito pelos homens, ainda em seu estado natural, para organizarem a forma de convivência e que “desse pacto derivaria o poder político e suas formas de organização, o Estado constituindo-se em sua estrutura máxima” (SILVA JR., 2001, p. 84).

Segundo a concepção de Locke, como podemos ver no texto abaixo, no estado natural todos nascem livres, iguais e racionais:

²¹ Sobre o caráter fetichista da mercadoria e seu segredo, consultar O capital, livro I, de Karl Marx.

Para bem compreender o poder político e derivá-lo de sua origem, devemos considerar em que estado todos os homens se acham naturalmente, sendo este um **estado de perfeita liberdade** para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem.

Estado também de igualdade, no qual é recíproco qualquer poder e jurisdição, ninguém tendo mais do que qualquer outro; nada havendo de mais evidente que criaturas da mesma espécie e da mesma ordem, nascidas promiscuamente a todas as mesmas vantagens da natureza e ao uso das mesmas faculdades, terão também de ser iguais umas às outras sem subordinação ou sujeição; [...] (LOCKE, 1991 apud SILVA JR., 2001, p. 84) (Grifos nossos)

A **propriedade** (grifo nosso), por derivar do trabalho, se constitui também num direito natural, segundo a concepção de Locke:

Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra de suas mãos pode dizer-se, são propriamente dele [...]. Desde que esse trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que se juntou, pelo menos quando houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para terceiros (idem).

Contudo, segundo essa versão teórico-filosófica-política, no estado natural os indivíduos estão num estado de guerra permanente de uns contra os outros, levados pelas paixões e pela volúpia, pondo sob ameaça constante os direitos naturais de liberdade, igualdade e propriedade. Essa instabilidade leva os indivíduos a fazerem um pacto social como forma de superação do estado de natureza e da instabilidade incessante. Essa seria, pois, a razão pela qual os homens reunidos em sociedade decidem substituir o estado de natureza pela vida em comunidade.

Dessa forma, o pacto social cria a sociedade política, o Estado, para garantir esses direitos naturais (liberdade, igualdade e propriedade) a todo cidadão. Nesse raciocínio, o poder dos governantes deriva, pois, da sociedade e é exercido em nome dos indivíduos nela reunidos e organizados. Isto porque os indivíduos decidiram transferir para a sociedade o poder sobre seus direitos naturais, inclusive de legislá-los e executá-los. Assim, a sociedade passa a ser o fundamento do poder político dos governantes.

Resulta que, à medida que cada indivíduo abdica do próprio poder de executar a lei da natureza, transferindo-o ao público, inscreve-se nesse caso e somente nele uma sociedade

civil ou política. Daí conclui Silva Júnior que, em Locke, o público e o estatal são instâncias distintas da sociedade, donde, o estatal deriva do público e ao mesmo tempo submete-se a ele. Nos termos colocados pelo autor,

O público e o estatal põem-se, assim, como realidades distintas para Locke. O estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido, razão pela qual o homem, por meio do pacto social, constituiu-se em sociedade. Assim, o público só se faz na conjugação com o Estado, ainda que este último derive do primeiro e a ele se submeta. Não há, portanto, sentido em se falar de público na ausência do Estado (SILVA JR., 2001, p. 88)

Depreende-se, assim, da filosofia política liberal, que o público é aquilo que é inerente à sociedade e o estatal aquilo que pertence ao governo. Porém, hoje, o entendimento sobre essa realidade é distinto. O conceito de público é referente ao que pertence ao aparelho de Estado e o de privado referente ao que está situado no âmbito da sociedade civil. Assim definido, não pode existir um espaço social misto, público e privado ao mesmo tempo, como, por exemplo, o público não-estatal ou semipúblico, como querem alguns reformadores do Estado contemporâneo. Não sendo possível, portanto, uma instituição ser, ao mesmo tempo, pública e privada.

Como alertamos no início, é mister compreender a racionalidade filosófica e política de Locke e de outros defensores dos direitos naturais, no contexto em que esses teóricos dirigiam suas críticas ao inatismo das idéias e do poder político, portanto, ao absolutismo, ao tempo em que faziam a defesa da nova ordem nascente, a capitalista, assentada na liberdade individual, no poder político e na propriedade, fundada na exploração do trabalho humano.

Em outra perspectiva, a marxista, o Estado tem papel e significado diferentes. Aqui o Estado é produto da sociedade e surge num certo estágio do seu desenvolvimento: no exato momento em que ela se divide em classes, com interesses econômicos antagônicos e inconciliáveis. Essa é a essência do Estado na concepção marxista formulada por Engels:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de seu desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a

amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (Engels, 2002, p. 176-177).

Posto nesses termos, o fundamento do Estado é manter os “limites da ordem”. Que ordem? Nos tempos modernos, a ordem econômica estabelecida pelo modo capitalista de produção e a ordem política que orienta e define os contornos dessa produção em escala mundial, segundo os interesses da classe dominante econômica e politicamente. Os limites são estabelecidos pela própria racionalidade (irracionalidade, melhor dizendo) dessa ordem.

Discutindo sobre a realidade inaugurada pelo modo de produção capitalista, Harvey (1992), citado por Silva Júnior (2001), lembra que, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros, a inovação organizacional e tecnológica do aparelho de Estado e do sistema de representação é crucial para a perpetuação do modo de produção capitalista. Pois, aqui, o Estado “orienta, induz ou faz transformações no âmbito da produção, da economia, da política e da consciência social” (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 98).

Ainda, de acordo com esses autores, o Estado capitalista, bem como as esferas do público e do privado, só podem ser compreendidas com base nas relações sociais de produção, pois são instâncias distintas que só definem suas especificidades em meio ao movimento dinâmico e contraditório do capital, sempre em expansão. Vejamos esta passagem:

De toda forma, o entendimento do público e do privado no capitalismo e de seu movimento somente se pode dar com a compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o Estado e a Sociedade e reconfiguram as instituições da sociedade civil e do Estado (SILVA JR., 2001, p. 101).

Do que foi exposto até aqui, podemos concluir o seguinte: mesmo considerando a hipótese de que o espaço público, no sentido atual, deriva do privado e a ele esteja subordinado, ambos os espaços só podem ser compreendidos e definidos no contexto das relações sociais capitalistas. Nesse contexto, o público e o privado são espaços distintos, mas relacionados. As dimensões de um dependem diretamente das dimensões do outro, que podem ser mais amplas ou mais restritas, conforme o contexto e a correlação de forças entre as classes sociais em luta por seus interesses, historicamente contraditórios e inconciliáveis.

Dado, não obstante, o Estado ser um instrumento de força em defesa da classe economicamente dominante, um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital na sociedade moderna, há, no entanto, momentos históricos excepcionais em que a luta de classes atinge certo equilíbrio de forças, que o poder público adquire momentaneamente certa independência e se torna uma espécie de árbitro entre as classes. Refiro-me aqui às exceções citadas por Engels na passagem a seguir:

Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classes se equilibram de tal modo que o Poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes. Nesta situação, achava-se a monarquia absoluta dos séculos XVII e XVIII, que controlava a balança entre a nobreza e os cidadãos, de igual maneira, o bonapartismo do primeiro império francês, e principalmente do segundo, que jogava com os proletários contra a burguesia e com esta contra aqueles. O mais recente caso dessa espécie, em que opressores e oprimidos aparecem igualmente ridículos, é o do novo império alemão a nação bismarckiana: aqui, capitalistas e trabalhadores são postos na balança uns contra os outros e são igualmente ludibriados para proveito exclusivo dos degeneradores “junkers” prussianos (ENGELS, 202, p. 179).

Não é este o caso no estágio atual da expansão capitalista. Ao contrário, percebe-se hoje, que apesar dos protestos e do fantasioso discurso neoliberal do “recuo das fronteiras do Estado”, o capital teria muita dificuldade de sobrevivência sem o forte apoio que recebe do Estado. Pois, segundo Mészáros (2006), apesar da tendência globalizante do capital transnacional, o Estado Nacional continuou sendo o “árbitro último da tomada de decisão socioeconômica e política, bem como o garantidor real dos riscos assumidos por todos os empreendimentos econômicos transnacionais” (idem, p. 59), sendo esta uma das principais contradições do sistema apontada pelo autor.

E nesse sentido, Teixeira (2004), citado por Maria das Dores Mendes Segundo (2005), diz que o Estado tem, dentre outras, a “função de evitar a implosão dessas contradições”, pois, o Estado, em sua versão, é o “lugar onde se desenvolvem as contradições sociais, as quais, por serem historicamente determinadas, exigem sempre novas formas de configuração” (TEIXEIRA, 2004, apud MENDES SEGUNDO, 2005, p. 8). Assim, a Reforma do Estado preconizada no Brasil a partir da década de 1990 está relacionada com a busca de solução para a crise estrutural do sistema capitalista, ativada no princípio da década de 1970, assunto que será retomado a seguir.

3.3 – A mercantilização do campo educacional no contexto da mundialização do capital

Vimos, anteriormente, sobre a necessidade intrínseca da reprodução incessante do capital e que a saturação dessa reprodução em determinados ramos e/ou áreas da produção e até mesmo em regiões obriga o capital a invadir outros setores, onde a produção ainda não se encontra organizada segundo a sua lógica. Veremos, ainda que brevemente, como esse processo de reorganização acontece no campo educacional nesse momento da mundialização do capital frente à crise estrutural do sistema.

Do ponto de vista teórico, Mariano Enguita, citado por Silva Júnior, identifica três momentos do ensino no decorrer das relações de produção capitalista:

No primeiro, o ensino faz parte simplesmente das condições gerais da produção capitalista, mas não é assumido como processo de trabalho pelos capitais particulares; no segundo, introduz-se no ensino o capital, sob a forma de capital de serviço; no terceiro, tende-se a substituir o capital de serviço por capital industrial (ENGUITA, 1993 apud SILVA JR., 2001, p. 101).

Seguiremos com o autor analisando e caracterizando esses três momentos distintos para, em momento posterior, estabelecermos comparativamente a relação do último momento com a situação de mercantilização do campo educacional no contexto da mundialização do capital contemporaneamente.

No primeiro momento, o ensino afigura-se como qualificação da mão-de-obra, ou seja, produção da mercadoria força de trabalho. Nessa condição o ensino é assumido pelo Estado, como representante do capital coletivo. Aqui, segundo Silva Júnior (2001), o investimento do Estado no ensino assemelha-se aos investimentos em construção de portos, de estradas e de outros projetos necessários ao desenvolvimento das atividades ligadas ao capital privado e produtivo, que, por exigirem grandes investimentos, encarecem a produção e inviabilizam, aos olhos do capitalista, os investimentos privados de lucratividade.

No segundo momento, no transcurso histórico do modo capitalista de produção, o ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço. Isso porque a expansão do capital tende à saturação em suas diversas atividades, o que leva a uma queda na taxa de lucros das empresas e obriga um redirecionamento do movimento de expansão para outras áreas, ainda livres da saturação, conforme visto antes. Aqui as empresas educacionais passam a explorar o setor de ensino, segundo a racionalidade do capital, conforme explicitado por Enguita:

O setor de serviços, no momento em que o capital se expande em sua direção, tende a se reorganizar segundo a racionalidade do modo capitalista de produção, seja em relação a sua dimensão geral – a diminuição do custo de produção da mercadoria força de trabalho -, seja na dimensão das empresas de ensino; em outras palavras, da inserção de mercadorias-coisas com valores de uso que carregariam incorporado o valor de troca. O processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria e tende a reificar-se, como qualquer outra mercadoria, apesar de sua especificidade, o que, sem dúvida, tende a alterar a identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato (ENGUIA, 1993 apud SILVA JR, 2001, p. 102-103).

No terceiro momento, com a industrialização do setor de ensino, o capital procura aumentar a sua composição orgânica (capital constante e capital variável), introduzindo mercadorias necessárias à educação reorganizada. Busca, dessa forma, reorganizá-lo segundo a sua racionalidade. Isso pode acarretar formas organizativas novas para a educação e, também, características novas ao processo de produção escolar incompatíveis com a especificidade da instituição escolar e ao processo educativo. Note-se que, com a introdução do capital industrial e da lógica organizativa da produção capitalista no campo educacional, observa-se a reconfiguração desse campo, segundo uma racionalidade específica das empresas comerciais e não segundo a sua própria natureza. Para Silva Júnior, essas mudanças estariam assim caracterizadas:

1) as avaliações introduzidas no campo educacional como um todo induzem a participação de instituições privadas na sua realização e as mudanças no mercado editorial; 2) a educação a distância produz a necessidade de compra de uma imensa parafernália de objetos (instrumento, aparelhos) para a sua execução (fitas cassetes, antenas parabólicas, aparelhos de televisão, videocassetes, etc); 3) as novas normas jurídicas para o recredenciamento de cursos de graduação induzem à constituição, de forma terceirizada, de consultorias, pelos *centros de excelência da educação superior* (SILVA JR, 2001, p. 103).

A expansão do ensino superior brasileiro, desencadeada a partir da década de noventa, submete-se à lógica deste último momento, isto é, à racionalidade do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. O caráter produtivista das avaliações, tão em voga nas universidades públicas, o franco crescimento dos cursos à distância e a proliferação, em quantidade e diversidade, dos cursos de ensino superior, tradicionais e de curta duração,

confirmam essa tendência. Para tal, conjugam-se esforços em diferentes esferas: Estado, sociedade civil e setor produtivo.

Ampliando essa discussão com novos elementos, José Rodrigues (2007), baseado em pesquisas recentes sobre educação e trabalho no âmbito do CNPq e da FAPERJ²², considerando as transformações sociais do modo de produção capitalista e na Educação Superior no Brasil do século XX, identifica duas formas pelas quais o capital encara a educação no processo de busca da sua autovalorização: a Educação-mercadoria e a Mercadoria-educação, cada uma como faces de uma mesma moeda.

No primeiro caso, o capital busca sua valorização a partir da comercialização de serviços educacionais. Nesse caso, a educação é tratada como uma mercadoria, cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Eis a maneira de o capital comercial encarar a educação. No segundo caso, a educação e o conhecimento são tratados como insumos necessários à produção de outras mercadorias. Essa a maneira como o capital industrial trata a educação. De acordo com o autor:

Essas maneiras de se encarar a educação, embora complementares, posto que ambas visam, em última instância, à valorização do capital, não são isentas de contradições, aliás análogas às contradições existentes entre o capital comercial e o capital industrial (RODRIGUES, 2007, p. 6).

Diz ainda o autor que, no caso da Educação-mercadoria, a venda de vagas em um curso de graduação qualquer interessa, em si mesma, à instituição que as comercializa. Neste caso, o limite é estabelecido, em última instância, pela relação entre oferta e demanda. Já com a mercadoria-Educação, dois aspectos devem ser considerados. Se de um lado, a expansão de profissionais graduados cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários e assim favorecer imediatamente o capital industrial, por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as qualificações requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo.

Trata-se, portanto, de categorias que somam ao já discutido no âmbito da reconfiguração do ensino superior brasileiro e que nos ajudam na compreensão da expansão e da natureza do setor privado desse nível de ensino no Piauí. Posto isso, passaremos à análise

²² Duas pesquisas: uma teve como resultado a tese O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da CNI. Autores Associados (1988); a outra, "Rumo à Nova América: pós-modernismo, trabalho e educação superior no subúrbio do Rio de Janeiro" (em andamento). Ambas sob os auspícios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e com o auxílio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado em São Paulo.

das transformações no âmbito da economia, do Estado e do Ensino Superior no Brasil, a fim de capturar suas repercussões no ensino superior privado no Piauí, momento em que essas categorias serão retomadas.

3.4 – O ajuste do Estado e do Ensino Superior brasileiro aos padrões da mundialização do capital

Os ajustes de natureza econômica, política e socioculturais, bem como os de natureza fiscal, operados no Brasil a partir dos anos noventa, fazem parte da ofensiva dos países centrais da economia capitalista ocidental, liderados pelo imperialismo norte-americano, com vistas à superação da longa crise de natureza estrutural dessa economia, que sobreviveu às décadas de setenta e oitenta. Crise que, segundo Mézáros (2006), difere-se das *crises conjunturais periódicas* anteriores desse sistema, e que agrava enormemente os problemas dela decorrentes.

Em relação à América Latina, a preocupação desses países e de seus organismos ditos multilaterais (como FMI, BIRD/Banco Mundial) expressou-se por meio do chamado *Consenso de Washington*, estabelecido entre o final dos anos oitenta e início dos noventa, através de um conjunto de medidas: equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados domésticos e privatização das empresas e dos serviços públicos.

A ofensiva dos países centrais, traduzida popularmente como liberalização econômica, cuja concepção de desenvolvimento/crescimento cravou-se no Consenso de Washington, começou com a experiência chilena do ditador Augusto Pinochet (a partir de 1973), passou pelo governo Margareth Thatcher (Inglaterra), Kohl (Alemanha) e Reagan (Estados Unidos). A partir de então, espalha-se como cópia pelo mundo, retornando à América Latina pelo México (1986), Argentina (1988), Colômbia e Venezuela (1989), Peru (1990). No Brasil, ela chega e se efetiva com as eleições de Collor de Mello (1989), de Fernando H. Cardoso (1994 e 1998) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 e 2006).

Com esse processo, pretendia-se a integração dos países do terceiro mundo à economia mundial, além de enfatizar o papel do mercado na alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado. Nas recomendações dos organismos multilaterais, falava-se de ajuste fiscal, privatização, liberação de preços, desregulamentação do setor financeiro,

liberação comercial, estímulo ao investimento estrangeiro, reforma do sistema de previdência e seguridade social e reforma trabalhista.

No Brasil, a Reforma do Aparelho do Estado, comandada por um órgão com finalidade exclusiva, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), ocupa posição de destaque nos anos noventa, como enfatiza o titular desse Ministério, Luiz Carlos Bresser Pereira: “*Nos anos 90, embora o ajuste estrutural permaneça entre os principais objetivos, a ênfase deslocou-se para a reforma do Estado, particularmente para a reforma administrativa*” (grifo do autor) (BRESSER PEREIRA, 1997 apud SILVA JR., 2001, p. 27).

Essa Reforma do Aparelho do Estado, essencialmente administrativa, como reconhece o próprio ministro, teve início, a rigor, em 1990, com o governo Collor de Mello. Foi paralisada no mandato de Itamar Franco e retomada com toda força no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, pelo MARE. Destacaremos nesse primeiro momento as idéias centrais da Reforma do Estado e suas principais propostas e, em seguida, mostraremos as propostas de reforma do Ensino Superior e as principais medidas postas em prática para efetivá-las. Finalmente, buscaremos identificar a presença dessas idéias e propostas nas falas dos empresários do ensino superior privado no Piauí, para, então, perceber os elementos de convergência entre as mudanças gerais e a expansão desse nível de ensino no Piauí.

A Reforma do Estado, segundo o ministro Bresser Pereira, era uma imposição do processo de globalização, que teria reduzido a autonomia dos Estados na formulação e implemento de políticas e da crise do Estado iniciada ainda nos anos sessenta, mas se estendendo até os anos oitenta. Um Estado moderno e eficiente é o que preconizava o ministro em sua intensa campanha midiática. Assim, a reforma visava a um só tempo fortalecer a administração pública direta e a descentralização da administração pública a partir das “Agências Executivas” e de “Organizações Sociais” controladas por contrato de gestão. No dizer do ministro, a reforma

[...] significa superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade (BRESSER PEREIRA, 1995 apud SILVA JR, p. 29).

Portanto, para o ministro, a idéia de crise do Estado significava: crise fiscal, “entendida como a perda do crédito público e a poupança pública negativa”; crise do modo de intervenção da economia e do social, entendida como o “esgotamento do modelo de substituição de importações”; e crise do aparelho do Estado, entendida como clientelismo, desprofissionalização e burocratismo, exacerbados pela Constituição Federal de 1988. Assim entendida, a crise do Estado era a causa da crise econômica vivida pelo país nas décadas anteriores. Para o ministro, a crise política, entendida como “do regime autoritário, do pacto burocrático-capitalista”, estava superada com a eleição de FHC, PSDB/PFL, em 1994.

Em sua cruzada para justificar as reformas na Constituição e no aparelho do Estado, em especial, a reforma administrativa, Bresser Pereira sentencia:

Os constituintes de 1988, entretanto, não perceberam a crise fiscal, muito menos a crise do aparelho de Estado. Não viram, portanto, que agora era necessário reconstruir o Estado. Que era preciso recuperar a poupança pública. Que era preciso dotar o Estado de novas formas de intervenção mais leve, em que a competição tivesse um papel mais importante. Que era urgente montar uma administração não apenas profissionalizada, mas também eficiente e orientada para o atendimento dos cidadãos (BRESSER PEREIRA, 1995 apud SILVA JR, 2001, p. 30).

Para o ministro reformador, a estrutura do Estado moderno deveria conter um núcleo burocrático²³ voltado para a execução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais²⁴ e de obras de infra-estrutura. O primeiro se caracterizaria pela “segurança das decisões tomadas” e o segundo pela “qualidade dos serviços prestados”. Estas seriam premissas fundamentais para as propostas de reforma do aparelho administrativo do Estado.

Silva Júnior (2001) resgata a concepção de Bresser Pereira do que seria um Estado moderno, contida no livro “Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina”, (1996):

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não-exclusivos ou

²³ Inclui legislativo, judiciário e setores do executivo como forças armadas, polícia, diplomacia, arrecadação de tributos, tesouro, administração do pessoal do Estado, dentre outros. Para ver mais, consultar (Bresser Pereira, 1995).

²⁴ Este setor faria parte do Estado, mas não seria governo. Inclui educação, pesquisa, saúde, cultura e seguridade social (Bresser Pereira, 1995).

competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. (...) Na união, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as **universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus**. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público (BRESSER PEREIRA, 1996 apud SILVA JR., 2001, p. 31-32). (Grifo do autor).

Assim, flexibilização e descentralização são palavras centrais no contexto de reformas do aparelho de Estado encetadas por Bresser Pereira. Pois, segundo essa concepção, a administração pública precisa ser flexível e eficiente. Tais idéias de reforma são levadas aos meios de comunicação no sentido de desqualificar os serviços públicos e ressaltar as qualidades do setor privado, para convencer a opinião pública de que as privatizações visam melhorar a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos e reduzir custos, tornando a administração pública mais eficiente.

Nesse sentido, os serviços estatais deveriam ter como meta a eficiência e a qualidade do setor privado. Essas metas seriam alcançadas com a implantação de uma forma de organização administrativa apoiada nas organizações sociais, portanto, mais “flexível” do que aquela adotada no núcleo burocrático da administração direta. Em outros termos, as organizações públicas vestiriam a camisa das organizações privadas e atingiriam os níveis de eficiência e qualidade já alcançados por estas.

Criar as “organizações sociais”, as “agências executivas” e profissionalizar os serviços do núcleo burocrático do Estado eram as propostas do ministro. No entanto, isso esbarrava na rigidez burocrática da Constituição de 1988. Daí a necessidade de sua urgente reforma para maior flexibilização da administração (maior eficiência e qualidade) e mudança no sistema de previdência do funcionalismo (menor custo e maior isonomia com o setor privado). Eis a receita para se atingir o objetivo de maior flexibilidade, como enfatiza o ministro:

[...] (1) permitindo a existência de mais de um regime jurídico dentro do Estado; (2) mantendo o regime jurídico estatutário apenas para os funcionários que exercem funções no núcleo burocrático do Estado; (3) conservando a estabilidade rígida, prevista na atual constituição, segundo a qual só pode ser dispensado o servidor que houver cometido falta grave, para as carreiras para cujo exercício o funcionário necessita de proteção da estabilidade dadas as ameaças que pode sofrer; (4) prevendo a dispensa por dois motivos adicionais – insuficiência de desempenho e excesso de quadros – para os demais funcionários, garantindo-se, porém, a adoção de critérios objetivos para as decisões e o recebimento de uma indenização para o funcionário dispensado nessas condições; (5) permitindo,

alternativamente, a colocação do funcionário excedente em disponibilidade com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço; (6) [...] (BRESSER PEREIRA, 1996 apud SILVA JR, 2001, p. 33).

As medidas propostas caminharam no sentido de igualar a previdência pública à previdência do setor privado. As entidades de serviço público seriam transformadas em “entidades públicas, não-estatais ou “fundações públicas de direito privado”, conduzidas num sentido denominado de “publicização” dos serviços públicos. À época, Bresser Pereira já preconizava que:

[...] a descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o **setor público não-estatal**. Esta última reforma se dará através da **dramática** concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como **as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema de previdência**. Para isso, a idéia é de criar a possibilidade dessas entidades serem transformadas em “**organizações sociais**”.

Organizações sociais serão, portanto, organizações públicas não-estatais – mais especificamente fundações de direito privado – que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo federal, estadual ou municipal (BRESSER PEREIRA, 1996 apud SILVA JR., 2001, p. 33-34) (Grifo do autor).

Essas “organizações públicas não-estatais” gozariam de ampla autonomia na gestão de suas receitas e despesas e contariam com a garantia básica do Estado, mediante cessão de seus bens, assim como de seus funcionários estatutários, mas estariam submetidas ao direito privado, livres, afinal, da regulação estatal.

Na compreensão dos reformadores, o Estado teria se aprofundado no setor produtivo e se desviado de suas funções básicas. Assim, a crise materializada no desequilíbrio fiscal, na estagnação econômica, no aumento do desemprego e nos elevados índices de inflação era de responsabilidade do Estado, que, ao ceder às pressões da demanda, assumiu compromissos para além de suas possibilidades. Nos termos postos pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, percebia-se a crise nos seguintes termos:

A crise do Estado atual definir-se-ia como crise fiscal, de esgotamento da estratégia estatizante e de intervenção (Estado de bem-estar social, nos países desenvolvidos; substituição das importações, no terceiro mundo;

estatismo, nos países comunistas) e de superação da forma burocrática de sua administração (SILVA JR., 2001, p. 38).

Vista por este ângulo, reivindica-se passar de um Estado patrimonialista, clientelista e interventor, para um Estado cuja administração pública se assemelhe ao modelo gerencial, próprio das empresas e da iniciativa privada. Na concepção keynesiana, o Estado se caracterizaria pela intervenção na economia, em setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional e sua atuação deveria prevalecer na implantação de políticas públicas na área social (educação, saúde, previdência social, habitação, etc.) cujo objetivo aparente seria garantir o suprimento das necessidades básicas da população.

De acordo com Mendes Segundo (2005), esse Estado começa a desmoronar em meio à crise dos anos 1970, momento em que os países capitalistas retomam a defesa da privatização da economia e o conseqüente corte dos custos públicos sociais, visando estimular os ganhos de capital, na perspectiva neoliberal. É, portanto, no contexto de ruínas do Estado de Bem-Estar Social e da alegada escassez de recursos públicos, que se consolida no Brasil a ideologia privatizante e o modelo gerencial no setor público.

Assim, a resposta “adequada” a essa situação compreenderia:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, MARE Apud SILVA JR., 2001, p. 39).

Ao MARE competia implementar as ações visando cumprir o estabelecido no item (5), ou seja, a Reforma do Estado definida no Plano Diretor. Mas o que significa a reforma do Estado nesse plano? Transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, define o plano. Daí a generalização dos processos de privatização, caracterizado por Mendes Segundo (2005) como “a expansão inicial do capital no Brasil, mediante práticas monopolísticas, especialmente pelo **protecionismo** e pelos **subsídios** do governo”, artifício usado pelas empresas privadas na busca de uma renda fora das relações de mercado (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 5).

O Plano Diretor era claro,

Neste Plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, MARE, 1995 apud SILVA JR., 2001, p. 40).

Segundo o documento, com essa concepção, o Estado diminuiria os serviços prestados diretamente por ele, mas manteria seu papel de regulador, provedor e promotor desses serviços, entre os quais os de educação e saúde, por serem considerados:

[...] essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimentos em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, MARE, 1995 apud SILVA JR., 2001, p. 40).

Essa política é tratada por Chico de Oliveira (1998), citado por Mendes Segundo (2005), no âmbito da discussão sobre a formação do fundo público ou, como ele denominou, do antivalor²⁵, que, segundo este autor, se constitui na forma predominante de intervenção do Estado na economia capitalista. De acordo com Oliveira, o fundo público se volta tanto para a reprodução da força de trabalho quanto para a acumulação do capital. Assim se explica a função do Estado na garantia da reprodução social:

A partir de regras universais e pactuadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio de gastos sociais (OLIVEIRA, 1998, apud MENDES SEGUNDO, 2005, p. 6).

²⁵ O fundo público ou antivalor, na concepção de Oliveira, constitui uma antecipação, pelo Estado, de valores que deveriam ser criados no processo real de produção. De acordo com Oliveira, o Estado antecipa o processo de mais-valia que não foi suficientemente acumulado pelo capital para sua manutenção e valorização (Ver mais em Oliveira, 1998 e Mendes Segundo, 2005).

Na concepção de Oliveira, a crise do capitalismo no contexto neoliberal decorre da “superprodução no mercado real e do decréscimo dos lucros do capital”, como consequência de dois fatores: a fuga temporária de capitais, em sua maioria para o mercado financeiro e a queda na taxa de juros, em função do aumento da oferta de capitais no mercado financeiro, o que também reduz a remuneração desses capitais. Nessas circunstâncias, o governo, por meio dos fundos públicos, intervém na economia com o objetivo de estruturar e legitimar o capitalismo (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 6).

Isto porque, ainda de acordo com Oliveira,

Para o mundo capitalista acontecer, é preciso haver uma grande intervenção do Estado. Ultimamente a atuação do Estado pode ser observada quando parte do salário não depende simplesmente de uma relação econômica (capital e trabalho), mas de uma relação política (previdência, salário-família, formação educacional, profissional, assistência médica, gratificações, etc). Desse modo com a aplicação de políticas sociais e econômicas, o Estado cria mercados para o capitalismo, evitando o acentuado decréscimo das taxas de lucros e crises mais profundas. Em suma, o capitalismo é contraditório ao negar e ao mesmo tempo afirmar a necessidade do Estado na regulamentação o mercado (OLIVEIRA, 1998 apud MENDES SEGUNDO, 2005, p. 7).

Neste sentido, Teixeira (2004), analisando o Estado no contexto atual, argumenta que a tarefa da esfera pública restringe-se a criar políticas com vistas à reprodução do capital. Para ele, não se trata mais de valorização do valor em si, mas da necessidade da reprodução do capital em setores que, por sua própria lógica, talvez não tivessem capacidade de reproduzir-se (TEIXEIRA, 2004, apud MENDES SEGUNDO, 2005). Nessa perspectiva, o Estado tem a responsabilidade de garantir o acesso a bens, como saúde e educação, mas não necessariamente fornecidos diretamente por ele.

Assim, a estratégia adotada com vistas à transição de uma administração pública patrimonialista e burocrática para uma administração pública gerencial envolveria três dimensões de reforma: institucional-legal, introduzindo mudanças no sistema jurídico e nas relações de propriedade; cultural, passando de uma cultura burocrática para uma gerencial; e modernizadora, com a introdução da administração gerencial. Com a adoção dessas novas idéias, a administração gerencial é disseminada em todas as instituições do Estado, incluindo a escola pública, básica e superior, onde a educação, de acordo com Mendes Segundo (2005), torna-se uma mercadoria e, como tal, exige maior produtividade, criatividade e competência na sua gestão.

Nesse contexto, de acordo ainda com a autora, a reforma universitária brasileira, iniciada nos dois mandatos de Fernando Henrique e intensificada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, inclui mecanismos dessa administração gerencial, restrição do caráter público das universidades e a desresponsabilização do Estado com o financiamento do ensino superior. Como ressalta Mendes Segundo,

O processo de reforma da educação superior foi sendo colocado em curso, com a aprovação, através de Medida Provisória (MP) nº 213/2004 do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). O Decreto nº 5.205, de 14.09.2004 regulamenta, por sua vez as Fundações de Apoio Privadas que atuam, com a gestão privatizante de recursos junto às universidades públicas, mediante a cobrança de mensalidades e contratação precária de pessoal. Esta mesma Medida Provisória, implanta o Programa Universidade Para Todos (ProUni) (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 10).

De forma que esse processo de privatização ampliou o setor privado de ensino superior para 72% das matrículas e para 88% das IES, significando, portanto, um programa governamental de subsídio ao lucro privado no negócio da educação superior, com recursos da isenção fiscal. Assim, para Mendes Segundo (2005), essa política educacional brasileira, particularmente a do ensino superior, apresenta uma lógica mercantil e gerencial, no sentido de “atender as determinações de retomada da taxa de lucro e da reprodução ampliada do capital” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 13). Transferindo-se, assim, serviços importantes até então sob os domínios do Estado para os domínios das empresas, do capital privado, que passam a ser organizados segundo a sua racionalidade, ou seja, em função do lucro.

As Emendas Constitucionais são os instrumentos básicos da reforma, do ponto de vista legal. A da previdência é considerada essencial e justificada pelo aumento das despesas do Estado com as aposentadorias. Neste sentido, o plano propõe que ninguém se aposente antes de completados sessenta anos; que as aposentadorias sejam proporcionais à contribuição; que sejam eliminadas as aposentadorias especiais; e, finalmente, que se proceda a desvinculação entre ativos e inativos, no que se refere às atualizações salariais.

Duas Emendas referem-se à administração pública. Uma propunha: a) o fim da obrigatoriedade do Regime Jurídico Único e a permissão de contratos de servidores pela CLT; b) a flexibilização da estabilidade dos servidores estatutários, permitindo-se a demissão, além de, por falta grave, também por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros; c) possibilidade de se colocar servidores em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço, como alternativa à exoneração por excesso de quadros; d) limitação rígida

dos proventos da aposentadoria e das pensões ao valor equivalente percebido na ativa; e) eliminação da isonomia como direito subjetivo. A outra visava estabelecer o equilíbrio entre os três poderes na organização administrativa e a fixação de vencimentos dos servidores através de projeto de lei (SILVA JÚNIOR, 2001, p.44).

No tocante à criação das “organizações sociais”, que envolveria as Instituições Federais de Ensino Superior, sua efetivação era considerada urgente. Seria necessário, para tanto, a elaboração de projeto de lei que permitisse a transferência dos serviços estatais para a esfera do público não-estatal. A prioridade desse programa incluía, além dos hospitais e das universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus, como já foi dito anteriormente. De acordo com o ministro, os procedimentos com vistas a essas transformações seriam os seguintes:

[...] extinguir as atuais entidades e substituí-las por fundações públicas de direito privado, criadas por pessoas físicas. Desta forma, se evita que as organizações sociais sejam consideradas entidades estatais como aconteceu com as fundações de direito privado instituídas pelo Estado, e assim submetidas a todas as restrições da administração estatal. As novas entidades receberão por cessão precária os bens da entidade extinta. Os atuais servidores da entidade transformar-se-ão em uma categoria em extinção e ficarão à disposição da nova entidade. O orçamento da organização social será global; a contratação de novos empregados será pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho; as compras deverão estar subordinadas aos princípios da licitação pública, mas poderão ter regime próprio. O controle dos recursos estatais postos à disposição da organização social será feito por contrato de gestão, além de estar submetidos à supervisão do órgão de controle interno e do tribunal de contas (BRESSER PEREIRA, 1996 Apud SILVA JÚNIOR, p. 45-46).

Pela proposta do governo FHC, por iniciativa do MARE, as Instituições de Ensino Superior públicas seriam transformadas em entidades públicas de natureza privada, ou seja, semipúblicas e estariam submetidas ao controle do Estado, da comunidade e do mercado.

No âmbito do ensino superior, o MEC pleiteou uma série de medidas legais (Leis, Decretos, Portarias, MP's, visando debilitar as Instituições Federais de Ensino Superior e criar um ambiente propício à transformação dessas instituições em organizações sociais, ou seja, reduzir o espaço público para fortalecer e ampliar o espaço das Instituições Privadas de Ensino Superior. Com este objetivo, articulou-se com os ministérios das áreas econômicas para contingenciar recursos de custeio e capital, desautorizar a contratação de docentes e servidores, via concurso e congelar salários. Antecipou-se à LDB, através de instrumentos

legais (por exemplo, a MP transformada na Lei 9.172/95, sobre a escolha de dirigentes das Universidades e IES federais e o Decreto 2.026/96, sobre avaliação dos cursos e IES).

Feito isso, o MEC ocupou-se da articulação com o Congresso Nacional no sentido de aprovar o Projeto Darcy Ribeiro de LDB, com destaque para o capítulo da Educação Superior. Este capítulo seria a base legal para as diversas ações da reforma fundamentada em princípios estabelecidos tanto pelo Banco Mundial quanto pelos mentores da “modernização do sistema de educação superior do país”.

Silva Júnior (2001) arrola os princípios ou pressupostos que fundamentaram o conteúdo do citado capítulo na ótica dos reformadores: a crise do sistema federal de ensino (o sistema não atende a demanda crescente e não prepara adequadamente os alunos para as necessidades do mercado. Isto teria como causa o elitismo e o modelo centralizado (ensino/pesquisa/extensão) da universidade brasileira. Segundo os críticos, esse modelo associado deveria ser restrito a algumas IES. A maioria delas deveria dedicar-se ao ensino, total ou prioritariamente.

Outros componentes da crise do sistema de ensino federal brasileiro, segundo o diagnóstico dos reformadores, são: 1) a unidade salarial e de carreira existente nos sistemas públicos, a concessão indiscriminada do regime de dedicação exclusiva nas IES públicas, como forma de compensação salarial, e a isonomia entre ativos e inativos; 2) o financiamento universitário predominantemente com verbas públicas e o mau uso desses recursos; 3) o excessivo envolvimento do Estado nas questões do ensino superior; 4) a dificuldade da universidade se auto-reformar, dado o seu conservadorismo; 5) a baixa relação docente/aluno, o alto custo/aluno e o baixo índice de matrículas, apesar do aumento de recursos; 6) a demanda pela educação superior é muito maior do que a capacidade instalada pode oferecer; 7) a incapacidade financeira e política dos governos federais e estaduais em aumentar e sequer manter os atuais custos com educação (SILVA JR., p. 49-50).

A receita para superação da crise nos termos apresentados pelos arautos da reforma vem em seguida num conjunto de medidas e ações visando uma maior diferenciação institucional, diversificação dos cursos e das carreiras, e mais incentivos ao desenvolvimento de instituições privadas, como forma de superar o modelo unificado de universidade.

Com vistas à superação da unidade do financiamento do ensino superior público com verbas federais, propõe-se quatro medidas: diversificar as fontes de financiamento, ou seja, privatizar; introduzir o ensino pago em todas as instituições, incluídas, as oficiais; subordinar o financiamento aos resultados; liberar as universidades para firmarem convênios de pesquisa, prestação de serviços, via assessoria e consultoria, à iniciativa privada, no caso de

insuficiência de recursos. Em síntese: está dada a largada rumo ao empresariamento do campo educacional e à mercadorização do ensino superior brasileiro.

Apresentam, finalmente, a redefinição da função do governo no que se refere à manutenção das IES, incluindo a educação dentre as atividades não-exclusivas do Estado; um sistema de avaliação, visando a qualidade/equidade/eficiência, pela adequação da educação às demandas do mercado; facilitar a expansão do ensino privado, estendendo as políticas de financiamento do ensino superior a todas as IES públicas ou privadas.

A Reforma da Educação Superior como forma de superação da “crise do sistema de Ensino Superior”, veio retalhada por um conjunto de medidas legais, incluindo Leis, Medidas Provisórias, Decretos, Normas e Portarias. A nova moldura legal, desenhada pelo governo federal, via MEC, teve como base a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com destaque para o Capítulo da Educação Superior.

A proposta do MARE de transformação das IFES em organizações sociais/fundações públicas de direito privado, está contemplada no caput do artigo 54 da LDB ao estabelecer que:

As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal (LDB, 9.394/96).

Essa, aparentemente simples, diferenciação institucional significa o fim da unidade de carreira de pessoal, da isonomia salarial e do Regime Jurídico Único (RJU). Significa, também, que os recursos orçamentários podem ser públicos ou privados e que o pessoal pode ser contratado sem concurso público, com base na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). É, sem exageros, a condição legal necessária para o processo de precarização das universidades públicas com vistas ao seu encolhimento e ao seu enquadramento aos padrões e exigências das empresas e do mercado, favorecendo, assim, a expansão desse nível de ensino na forma privada.

Com o intuito de alcançar as metas acima, a LDB confere às universidades autonomia para: criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior em sua sede; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica e atividades de extensão; firmar contratos, acordos e convênios; receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas, dentre

outras prerrogativas (art. 53, incisos I-X). Abre-se, assim, a universidade pública aos interesses do capital privado.

Não é nosso propósito analisar, em detalhes e profundidade, as modificações introduzidas no Sistema Federal de Ensino Superior, mas apenas indicar as diretrizes que conduziram essa esfera do ensino no rumo da expansão capitalista e do mercado, visto que um viés da expansão privada é o encolhimento do espaço antes público. E esse encolhimento se configura pela introdução de elementos da organização privada na organização das universidades públicas federais, aproximando as IFES da lógica da administração gerencial, amparada nas mudanças na legislação educacional.

No entanto, a nova LDB não favoreceu apenas a privatização das IES públicas, patrocinando a redução do seu espaço e subordinando-as aos interesses do capital, mas também a expansão das IES privadas, lucrativas e “não-lucrativas”, eliminando barreiras antes estabelecidas e impeditivas dessa expansão. Como disse Silva Júnior (2001), a LDB funcionou como “guarda-chuva das reformas pontuais”, possibilitando ao MEC editar normas complementares por meio de decretos e portarias.

Como exemplo, o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que foi revogado e substituído pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, deixando estabelecida a distinção institucional na composição do sistema de ensino superior brasileiro: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Além de atender uma antiga reivindicação do setor privado incorporada pelo Grupo de Estudos para Reestruturação do Ensino Superior – GERES/MEC, a distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa.

Após a publicação do Decreto 2.207, através de uma série de portarias – 637, 638, 639, 640 e 641, de 13 de maio e 1997 –, o MEC estabelece os procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades privadas; para autorização e implantação de cursos, fora da sede, por universidades; para credenciamento de centros universitários; para credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores; para autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores já em funcionamento (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 57-58).

Não satisfeitas com as exigências fixadas com esse decreto, as IES privadas, com e sem fins lucrativos, pressionaram o governo e conseguiram negociar a sua revogação. Assim, as modificações introduzidas pelo novo decreto parecem favorecer mais ainda a expansão do setor privado de ensino superior, com a eliminação da exigência de representação acadêmica

no Conselho Fiscal das mantenedoras das IES não-lucrativas e da exigência para que o balanço anual dessas entidades seja certificado por auditores independentes. Além de tornar indeterminado o prazo para que as IES privadas se definissem como sendo sem ou com fins lucrativos, dentre outros.

Expostas as condições políticas, jurídicas e administrativas para as mudanças no sistema de Ensino Superior e a sua reconfiguração no plano nacional, procederemos no capítulo seguinte a análise da Expansão do Ensino Superior Privado no Estado do Piauí de 1990 a 2005. Desta forma, buscaremos estabelecer as relações entre as mudanças de caráter nacional com as de caráter local, no intuito de identificar os fatores determinantes da expansão do Ensino Superior privado piauiense e sua relação com a expansão nacional.

CAPÍTULO 4

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO PIAUÍ COMO UMA DETERMINAÇÃO DE FATORES ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS NO BRASIL

Adiantamos no terceiro capítulo uma conclusão preliminar: a de que a expansão do ensino superior privado no Piauí, no período em foco - 1990 a 2005 - acontece como resultado do processo de ajuste das estruturas políticas, jurídicas e ideológicas às necessidades intrínsecas da expansão capitalista para o setor de serviços e como condição necessária para a sua reprodução enquanto relação social total.

Conforme também dito antes, na conjuntura econômica, política e sociocultural, buscaremos os elementos determinantes do movimento de expansão do Ensino Superior privado no Estado do Piauí. Ou seja, buscando a explicação do fenômeno nele próprio, identificando as forças que o põem em movimento assim como as suas determinações.

Neste capítulo final, nos esforçaremos para capturar os elementos de coincidência ou complementaridade entre as falas dos dirigentes das IES privadas no Piauí e as ações e estratégias políticas, jurídicas e ideológicas que envolveram a Reforma do Aparelho do Estado e do Ensino Superior no Brasil. Assim, poderemos confirmar ou não a relação entre a Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí e o ajuste do Brasil à nova ordem econômica e política mundial.

Do ponto de vista administrativo, o artigo 19 da LDB (lei 9.394/96) estabelece que as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias:

- I - públicas, assim entendidas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II - privadas, assim entendidas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDB, 9.394/96).

Antes, porém, precisamos deixar claro o que aqui se entende por Instituições de Ensino Superior Privado, das quais estamos tratando e que são responsáveis pela propagação

deste ensino no Piauí. Segundo o artigo 20 da LDB/1996, as IES privadas podem ser classificadas 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 abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005)

III – confessionais, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideologia específica e ao disposto o inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei.

Dessa forma, nos bastou a distinção entre as instituições de natureza pública (estatal) e as de natureza privada (não estatal), sem fazermos opção por nenhuma das categorias especificamente, uma vez que todas possuem natureza privada. Ressalte-se, todavia, que todas as instituições pesquisadas estão na primeira categoria.

4.1. A Expansão do Ensino Superior Privado do Piauí no Contexto Socioeconômico e Político-Jurídico Nacional

Não seguiremos a análise pela ordem das questões firmadas no roteiro das entrevistas, contendo originalmente doze perguntas, variando para mais ou para menos, de acordo com a evolução do diálogo em cada caso. Iniciaremos pela questão da conjuntura, a nosso ver mais adequada ao método estabelecido. A questão sobre conjuntura tem como objetivo identificar a influência dos fatores socioeconômicos, políticos e educacionais na decisão das pessoas físicas ou jurídicas sobre a criação da IES privadas.

A análise a partir da resposta de representante da instituição (C)²⁶ fornecerá um leque mais amplo de elementos da relação entre o contexto das reformas do Estado e do Ensino Superior e a Expansão desse nível de Ensino. Senão, vejamos:

²⁶ Trata-se de código adotado para substituir o nome das IES, a fim de evitar identificações, inclusive dos entrevistados. As doze IES pesquisadas estão identificadas, de forma aleatória, com letras do alfabeto de A a L.

Primeiro eu falei da demanda, muita demanda reprimida aqui no ensino superior do Estado e do Brasil. Tinha também, principalmente pelo momento político, o objetivo do governo na época de expandir o ensino superior privado (Representante da Instituição C).²⁷

O primeiro fator, apontado pelo administrador entrevistado, é a grande demanda por ensino superior que enfrenta o país e o Estado, indicando que havia uma realidade objetiva no Piauí e no Brasil que justificou naquele momento conjuntural a decisão do governo em expandir o Ensino Superior para atender a demanda existente. Em seguida ele enfatiza o elemento político determinante, presente naquele contexto: “*o objetivo do governo de expandir o ensino superior privado*”.

Dois fatores, portanto, são determinantes: a demanda por vagas no Ensino Superior e a decisão política do governo pela ampliação do número de vagas. E a opção política do governo FHC foi idêntica à opção dos governos militares na década de sessenta e setenta, quando se defrontaram com semelhante problema: a expansão do ensino superior (aumento do número de IES e de vagas), pela via privada. Ou seja, atender a demanda pela expansão privada.

No entanto, se considerarmos apenas isso, fica configurado que a decisão do governo em promover as mudanças no sistema de ensino superior, incluindo a expansão, teve como objetivo central o atendimento da demanda existente, que é histórica, diga-se de passagem. Porém, de acordo com Eneida Oto Shiroma (2004), não obstante a pressão da demanda por vagas sobre o governo nos anos 1990, é provável que o mais determinante tenha sido o propósito da “modernização” no âmbito dos serviços públicos e da sociedade que se proclamava desde Collor de Mello e que foi impulsionada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Isso fica mais claro quando se considera que o ainda candidato FHC preconizava uma revolução administrativa, visando, segundo ele, “racionalizar, sobretudo, as IES públicas, a gestão interna, o uso de recursos, a capacidade ociosa e, fundamentalmente, flexibilizar o setor para a criação de alternativas de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil” (SHIROMA, 2004, p. 93). Flexibilizar para a criação de alternativas de cooperação e formação de parcerias nada mais é que retirar os serviços sociais, dentre os quais educação e saúde, da ação direta do Estado e transferi-los para a ação privada.

Posta nestes termos, a questão se inverte e fica configurado que a política de ampliar as vagas no Ensino Superior visa, em primeiro lugar, ao atendimento dos interesses

²⁷ Entrevista concedida em abril/2007.

expansionistas da economia capitalista, em busca de reprodução e, por isso, necessitando se estender a outros setores sociais e/ou regiões geográficas. Resulta disso que o atendimento da demanda reprimida pela via privada atende antes ao processo de mercantilização das políticas sociais, ou seja, ao processo de privatização (diminuição do espaço público e ampliação do privado).

Embora dizendo que não entraria no mérito da questão, se era correta ou não a opção política dos governos de promover a expansão pela via privada, nosso entrevistado afirma que:

Por um lado vejo que é, porque nós vivemos num país que a escola pública é elitizada, o acesso só é para o pessoal das escolas particulares e hoje nós vemos que com a ampliação do ensino superior privado, as classes que não tinham acesso ao ensino superior, mesmo com dificuldades, estão tendo (Representante da Instituição C).

A suposta elitização da escola pública, mencionada nesta entrevista, é atribuída à universidade brasileira e se configura como uma das causas da crise vivida pelo sistema federal de ensino superior, segundo o diagnóstico da crise feito pelos mentores da suposta modernização do sistema de Educação Superior aqui apresentado por Silva Júnior (2001):

[...] o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado. Por outro lado, isto se deveria ao **elitismo que marca toda a história da universidade brasileira** (grifo nosso) e ao modelo universitário das universidades de pesquisa, (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 47).

Voltaremos mais adiante a esse tema da elitização da universidade brasileira, argumento muito usado para justificar a abertura de vagas no setor privado. Queremos, antes, enfatizar essa questão da demanda e da expansão pela via privada como parte das Reformas do Aparelho do Estado, em sentido mais geral, e das Reformas do Ensino Superior, num sentido mais específico, agora a partir do ponto de vista da Instituição “E”, sobre a mesma questão inicial: “De que forma o contexto socioeconômico, político e educacional daquele momento influenciou nessa decisão?”.

Nos anos 1990, começou a grande expansão da educação superior no Brasil, sobretudo no setor privado, com a possibilidade de credenciamento de novas instituições. Até então, poucas eram as IES privadas, e em sua maioria vinculadas à Igreja Católica. O novo cenário assemelhava-se ao experimentado nos Estados Unidos em meados do Século XX. O modelo de governo da época favoreceu, em muito, a livre iniciativa e aguçou as aspirações dos jovens pela graduação em nível superior, em face da expansão de oportunidades de trabalho num mercado mais competitivo. Esse fenômeno, contudo, foi mais significativo nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Já no final da década, começam a surgir novos empreendimentos em Teresina, e é nesse contexto (1999) que se institui a(E), que, em 2000, obtém o credenciamento, com autorização de seus dois primeiros cursos: Direito e Administração (Representante da Instituição E)²⁸.

Aqui o dirigente entrevistado faz pelo menos três revelações importantes. A primeira, além de enfatizar a opção da expansão das vagas pela ampliação do número de IES privadas, nos leva à resposta de como o governo procedeu para viabilizar a expansão das vagas e das IES: “com a possibilidade de credenciamento de novas instituições”. A segunda está relacionada com a primeira e diz respeito a uma segunda intenção do governo brasileiro, que é de favorecer a livre iniciativa, permitindo a reorganização desse setor segundo a lógica da reprodução do capital em escala mundial. Finalmente, a terceira diz respeito à expansão que está relacionada a outra expansão: “oportunidades de trabalho num mercado mais competitivo”, diretamente subordinada à segunda questão. Vamos aqui nos deter mais na análise da primeira questão já que as outras duas, além de estarem de certo modo relacionadas, podem ser abordadas em momento subsequente.

A diferenciação institucional e a diversificação das modalidades de ensino são os principais fatores que possibilitaram o que se pode chamar de uma verdadeira explosão do setor privado. De um lado, o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, ao estabelecer os contornos da diferenciação institucional e fixar a existência de cinco tipos de instituições de ensino superior (as universidades; os centros universitários; as faculdades integradas; as faculdades; e os institutos ou escolas superiores) e, de outro lado, a diversificação das modalidades de ensino (cursos diferenciados, cursos seqüenciais previstos na LDB, cursos de curta duração, ensino à distância etc) constitui a base legal e objetiva que deflagra o processo que determinará “a possibilidade de credenciamento de novas instituições” e a abertura do que pode ser qualificado como um negócio altamente rentável.

Analisando as IES diante da expansão do setor, Lalo Watanabe Minto (2006) menciona números que confirmam essa explosão do setor privado. Diz, por exemplo, que

²⁸ Entrevista concedida em junho/2007

entre os anos de 1998 e 2000, em São Paulo, foi criada, em média, uma IES privada a cada sete dias. Com destaque o crescimento dos centros universitários desde 1997, quando foram criados até 2003, chegando a 74, enquanto o número de universidades ficou praticamente o mesmo (84). Ainda, em São Paulo já há mais centros universitários (31) do que universidades (30) privadas, revelando o quão rentável foi a criação desse tipo de IES (MINTO, 2006. p. 195).

Mas estas mudanças não teriam ocorrido sem antes se preparar o terreno, removendo os obstáculos da legislação anterior e desobstruindo o caminho para a “livre iniciativa”. Como já foi dito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) funcionou como “guarda chuva” para as reformas pontuais editadas, posteriormente, pelo Ministério da Educação por meio de instrumentos legais variados.

Aqui entra a importância da alteração feita na Lei n. 5.540/68 referente à excepcionalidade do ensino superior em instituições não universitárias. Esta alteração pode ser vista na nova LDB: a Educação Superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (Art. 45).

Para Helena Sampaio (2000), a nova redação, eliminada a expressão “excepcionalmente”, significa o fim da concepção, pelo menos formalmente, de que o ensino superior em instituições isoladas constitui “um desvio no sistema de Ensino Superior até então disciplinado preferencialmente como constituído por universidades e “excepcionalmente” por estabelecimentos isolados” (SAMPAIO, 2000, p. 140).

Note-se que, apesar da restrição da Lei 5.540/68, para os empreendimentos privados no âmbito do ensino superior, teve-se a extraordinária expansão entre os anos sessenta, setenta e oitenta, e não poderia ser menor a expansão atual, com o Ensino Superior tendo a prerrogativa de ser ministrado em instituições “públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Essa ampla liberdade é de fato uma alteração fundamental para o processo de expansão e fragmentação do Ensino Superior brasileiro e, por conseqüência, o piauiense. Não há como esconder que as portas foram abertas para o ingresso do capital nessa esfera educacional, facilitada por esta norma legal. Não sem razão, alguns analistas consideram esta lei como a LDB da globalização e da privatização.

Ao analisar as deliberações governamentais para o ensino superior, nos aspectos da organização econômica, forma jurídica e relação com o mercado e o Estado, Sampaio (2000), diz que, embora elas abranjam o sistema em seu conjunto, atingem de forma especial o setor

privado. Diria até que as medidas governamentais atingem em cheio a educação superior brasileira ao transformá-la em objeto de desejo do capital, pois, ainda segundo Sampaio,

Da perspectiva do setor privado é fundamental que as instituições tenham flexibilidade em sua interação com o mercado, dirigindo sua oferta de cursos e moldando o número de vagas oferecidas nos diferentes cursos de acordo com a demanda (SAMPAIO, 2000, p. 143).

Pela nova legislação, as instituições privadas são mantidas e fiscalizadas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Assim, as mantenedoras que podem ser de natureza civil ou comercial, sem e com finalidade lucrativa, quando administrada por pessoa física, ficam “submetidas ao regime da legislação mercantil quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas”. Ou seja, “passam a responder como entidades comerciais, sendo seus mantenedores e administradores equiparados ao comerciante em nome individual” (SAMPAIO, 2000, p. 144).

Tais mudanças apontam na direção de nossa conclusão inicial: a organização do sistema de Ensino Superior acontece segundo as necessidades do capital e da lógica do mercado, quando possibilita a expansão das IES e das vagas, sobretudo no setor privado, mas o faz com base em critérios da organização comercial. Desse modo, as reformas do sistema federal de ensino, conduzidas pelo Estado, fizeram proliferar as IES privadas à imagem e semelhança das redes comerciais de farmácias e lojas de variedades, como as de R\$1,99.

A propaganda estampada na foto 1, abaixo, dentre tantas espalhadas pela cidade de Teresina, além da lógica mercantil da expansão, revela a agressividade da competição em meio a essa expansão e a semelhança das novas “lojas de ensino” com o comércio de varejo.



Foto 1

A lógica que preside essa expansão do Ensino Superior, em especial o privado, é a redução do poder de intervenção do Estado e a ampliação do poder do mercado. A intervenção do Estado fica restrita apenas ao processo de reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamento dos estabelecimentos e a realização da avaliação, submetida aos critérios de resultados, diga-se de passagem.

Ainda de acordo com Sampaio (2000), o reconhecimento legal da existência de IES com finalidade lucrativa, assim como subordiná-las à legislação comercial, significa romper com a tradição legal que só previa o serviço educacional sem finalidade lucrativa e elimina o subterfúgio da isenção fiscal e parafiscal indiscriminada. Sem dúvida, esse é um importante argumento em defesa da expansão privada, mas apenas reconhece o processo de mercadorização do ensino superior em larga escala.

A perspectiva aberta para o capital com a Reforma do Ensino Superior, a partir da moldura legal, é ressaltada também pelo dirigente da IES “H” que, pelo teor do discurso, parece tratar-se de um dos “empresários com visão de futuro”. Ele parece ter avistado a porta aberta pela reforma do Ensino Superior para a realização de bons negócios. À pergunta “De que forma o contexto socioeconômico, político e educacional do momento da aquisição da IES influenciou nessa decisão? Ele revela não apenas sua visão de negócios, mas também a destreza dos governos para debilitar as IFES em benefício das IES particulares, como segue:

Eu acho a perspectiva de futuro, eu acho que o mercado educacional exatamente pela postura do Estado e as próprias políticas desenvolvidas

pelo Estado, eu acho que é nítida, no sentido de não prestigiar a universidade pública, não realizando concursos, não criando cargos efetivos, mas sim professores substitutos, então essa preferência de que o particular invista seu capital numa atividade rentável, num segmento que é rentável, eu acho uma visão mesmo de investimento. A (H) olha a educação com o olhar de educação, mas também com o olhar de negócio, é um negócio, um negócio que tem que dar lucro (Representante da Instituição H)²⁹.

Aqui, em primeiro lugar, o entrevistado lembra o diagnóstico e a atuação do MEC, que revelam a preferência do governo pelos investimentos privados. No diagnóstico, consta a elevada relação custo/aluno nas universidades públicas federais, o corporativismo exacerbado, as distorções na carreira, a injusta isonomia de vencimentos entre ativos e inativos e pouca valorização dos cursos de graduação. As "políticas desenvolvidas pelo Estado" de "não prestigiar a universidade pública" são resultado das articulações entre o MEC e os Ministérios da área econômica no sentido de enfrentar os supostos problemas acima vividos pelas universidades. Supostos problemas que podem ser assim resumidos: congelamento salarial de docentes e funcionários, contingenciamento de recursos de custeio e capital, não autorização para preenchimento, via concurso, de vagas docentes e de funcionários (SILVA JÚNIOR, 2001).

O objetivo do governo, segundo Silva Júnior (2001), era formar um "clima político-institucional propício" ao abandono da carreira nas IFES, em especial via aposentadoria e uma possível diminuição das resistências à implementação dos projetos de transformação das IFES em "organizações sociais" e/ou do "projeto da *autonomia universitária* consubstanciado na Proposta de Emenda Constitucional – PEC-370-96, em tramitação no Congresso Nacional" (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 66-67).

Em outras entrevistas os benefícios da legislação são saudados pelos dirigentes das IES piauienses, a exemplo da instituição "A", que ao responder se "houve algum fato político que propiciou a criação da instituição" foi categórica: "*Houve a própria lei. Se a lei não tivesse dado abertura para que a "A" fosse criada, ainda hoje não estaria sendo feito*". Na seqüência da entrevista, ao responder a indagação: "Você fala de uma reforma, qual reforma?", ao que complementa: "*A Lei 9.394/96, a LDB, aí que foi dada a abertura para ser criada a "A", foi bem aí que foi criada [...]. O maior benefício foi a lei, a abertura*"³⁰.

Vale destacar desta última fala da instituição "A" a conotação dada à palavra "reforma", revelando aquilo que ficou configurado nos anos 1990, a "reforma pela reforma",

²⁹ Entrevista concedida em junho/2007.

³⁰ Entrevista concedida em março/2007.

sem que se explicita “por que, nem como reformar”. Ou seja, “uma inversão de sentidos no campo educacional: ao abandonar a idéia de uma política nacional de educação, passou-se a interpretar a política educacional apenas como legislação, tornando-a refém de pretensas reformas” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002; MINTO, 2006, P. 143-144).

Ainda sobre a influência do contexto socioeconômico, político-jurídico e educacional no momento da criação da instituição, a representação da “F” considera positivo o benefício da lei porque havia uma demanda, inclusive em condições de pagar, mas o número de instituições e de vagas era insuficiente:

Com certeza existia um campo aberto, o contexto no momento contava com pessoas com condições de pagar, bancar o ensino superior e não existiam instituições com vagas suficientes para atender essa demanda [...] (Representante da Instituição F)³¹.

A existência de “um campo aberto”, sem “vagas suficientes para atender essa demanda” e “com pessoas em condições de pagar, bancar o ensino superior” foi parte das condições objetivas que serviram de base para a expansão do ensino superior privado no Piauí, como de resto no Brasil. Essa questão nos permite retomar o tema anteriormente referido sobre a suposta elitização do ensino superior nas universidades públicas federais, como parte da discussão sobre o perfil dos estudantes do ensino superior público e privado.

4.2. A elitização da Universidade Pública: a criação de um mito a serviço da Expansão Privada

A representação da instituição “F” ressalta que o “*contexto no momento contava com pessoas com condições de pagar, bancar o ensino superior*”. Essa declaração contradiz uma suposição generalizada de que o ensino superior privado se volta para o atendimento de estudantes carentes, egressos das escolas públicas e que, por isso, teriam menos chances de ingressar em cursos oferecidos pelas universidades públicas, cujas vagas eram ocupadas por jovens de situação socioeconômica mais privilegiada e, por isso, consideradas mais seletivas.

Desse discurso generalizado, tomaram parte a mídia, os proprietários de estabelecimentos privados de ensino superior e os governos, passado e atual, todos acusando os estudantes das universidades públicas de privilegiados, que estudam gratuitamente,

³¹ Entrevista concedida em junho/2007.

enquanto os do setor privado, os mais pobres, têm que pagar por seus estudos. O objetivo era o mesmo: pôr fim à gratuidade do ensino superior público, coerente com os princípios da Reforma do Estado e do Ensino Superior, requeridas pelos organismos internacionais e, ao mesmo tempo, justificar os programas governamentais (PROUNI, FIES, etc) de concessão de benefícios fiscais às faculdades privadas.

Em geral, os alunos das IES privadas são caricaturados como deficientes academicamente, carentes economicamente e limitados pelo tempo para a dedicação aos estudos, por terem de conciliar estudo e trabalho. Fenômeno contrário ocorreria no setor público de ensino superior (SAMPAIO, 2000).

Segundo ainda Sampaio, não obstante os elementos de verdade nessas constatações existem muitos “mitos que se reproduzem e que pretendem ganhar ressonância no debate público e nas arenas de formulação de políticas para o ensino superior” (SAMPAIO, 2000, p. 250). De acordo com essa autora, a expansão do setor privado no país, apesar de contribuir para aumentar e diversificar o público jovem nas universidades, não autoriza o endosso à tese de que o setor privado abriga estudantes de perfil socioeconômico e cultural tão contrastante com o perfil dos jovens que estudam em instituições públicas, como acrescenta:

Democratização e elitização são elementos presentes, em maior ou menor grau, nas diferentes instituições – públicas e privadas, universidades e escolas isoladas – nos vários cursos que oferecem e nas diferentes regiões geográficas onde os estabelecimentos estão inscritos (SAMPAIO, 2000, p. 250-251).

Defende, portanto, a idéia de que a heterogeneidade do ensino superior é decorrente da ampliação dos setores médios urbanos em função dos processos de industrialização/urbanização e, mais recentemente, da terceirização. Esses processos são responsáveis pela transformação da universidade de elite para uma universidade também de massa. Com essa transformação, uma camada cada vez maior de jovens, de perfil social diverso, chegou ao Ensino Superior, rompendo com a homogeneidade anterior. A autora assinala que foi essa heterogeneidade social que deflagrou também a expansão do sistema nos anos setenta: mulheres, jovens de famílias sem tradição em formação superior, pessoas mais velhas já inseridas no mercado de trabalho que buscam uma melhor qualificação profissional, entre outros (SCHWARTZMAN, 1988, *in* SAMPAIO, 2000, p. 251-252). E complementa:

Os estudantes do setor privado são tão diferentes entre si quanto os que estudam em instituições públicas. E é na medida mesma de sua heterogeneidade interna que esses estudantes diferem e se aproximam dos graduandos do setor público.

As diferenças têm a ver com as carreiras e com a oferta do ensino superior nas diferentes regiões geográficas do país (SAMPAIO, 2000, p. 253).

Um estudo de Cardoso & Sampaio (1994a) com estudantes de diferentes IES no Estado de São Paulo, analisado por Sampaio (2000), mostrou que o maior número de alunos da menor faixa de renda (até dois salários mínimos) estava nas instituições públicas (1,8%), contra 0,30% de alunos em instituições privadas. E o maior número de alunos da faixa de renda mais elevada (mais de vinte salários mínimos) estava nas IES privadas (33,9), contra (32,7) das IES públicas. Os dados da pesquisa indicam ainda que a maioria dos alunos das IES privadas (57,8%), e das IES públicas (55, 14%) concentra-se nas duas faixas intermediárias de renda (de seis a dez e mais de dez até vinte salários mínimos) (SAMPAIO, 2000, p. 254).

Como o estudo acima se refere ao período anterior à expansão decorrente das reformas do ensino superior, promovidas a partir do governo de Fernando H. Cardoso, é provável que essa realidade tenha se alterado com a expansão do período subsequente. E como a nossa pesquisa não tem o objetivo de estudar o perfil dos alunos do Ensino Superior privado no Piauí, não trabalhamos esta questão na pesquisa, considerando variáveis como carreiras, instituições, escolaridades da família, gênero, faixa etária, origem social, raça, etc. Isto porque a intenção era ter uma idéia em relação ao perfil socioeconômico dos alunos beneficiados com a expansão. Neste sentido, duas questões foram formuladas: Qual a clientela dos cursos? Hoje, o perfil da clientela mudou ou continua o mesmo da época da criação? As respostas indicam distintas possibilidades que, pela falta de dados estatísticos locais sobre a temática, só nos permitem refletir sobre seus resultados, sem respostas conclusivas.

A clientela, como já afirmei, era basicamente profissional. Aluno profissional hoje nós temos poucos. No último processo seletivo a faixa etária dos nossos alunos mudou.

Nossa faixa etária era 32 e 33 anos. Hoje, com esse último processo seletivo, ela baixou para 21 e 22 anos, dependendo do curso (Representante da Instituição K)³².

³² Entrevista concedida em junho de 2007.

Aqui a indicação é de que houve uma mudança em relação à faixa etária: passando-se de um perfil etário médio (na casa dos 30 anos) para um perfil mais jovem (na casa dos 20 anos). Como esta IES entrou em funcionamento em 2000, com apenas dois cursos e os mantém até a data desta pesquisa, esta variação no perfil não pode ser atribuída em função dos cursos, como parece ter ocorrido com outras IES. Resta, então, saber a que fatores se deve tal mudança. Diferentemente, estão as IES I e G

Para o curso de letras, com habilitação em Português e Inglês, a clientela consistia, em sua maioria, de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Já para o curso de Ciências Contábeis, a clientela consistia de contadores, proprietários e funcionários em geral ligados ao ramo contábil (Representante da Instituição I)³³.

Então, o que nós temos é um pessoal de uma faixa etária maior, alguns que já exercem atividade profissional que resolveram estudar e outros estavam parados há algum tempo e [...] viram na instituição uma possibilidade de voltar a estudar, então nós temos uma clientela que tem um perfil de ter uma faixa etária maior com muita dificuldade de base, mas muito interesse, muita boa vontade de aprender (Representante da Instituição G)³⁴.

As IES “I” e “G” sugerem um perfil mais profissional, trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, que buscam qualificação, indicando, assim, uma sintonia com um mercado de trabalho em transformação. A instituição I entrou em funcionamento em 1998, com dois cursos e hoje oferece três. Já a instituição G, autorizada em 2002, começou a funcionar com quatro cursos e hoje funciona com seis. Parece plausível considerar a existência de certa preocupação em direcionar seus cursos para pessoas que “já exercem atividade profissional”, provavelmente porque aqui estaria parte das pessoas em condições de “banciar o ensino superior”.

A instituição (E), por sua vez, declara-se plenamente segmentada:

*Eu penso que o perfil da nossa **clientela** é o mesmo, ele tem uma característica básica, que é aquela que eu me referi inicialmente de ser classe média e evidentemente que não é a chamada classe média alta, mas classe média/média. Nós temos pessoas aqui que poderiam ser chamados, do ponto de vista econômico, de padrão mais elevado, mas o (E) também tem um nível de mentalidade que permite o acesso a pessoas que sejam assalariadas, filhos de pequenas empresários, pessoas que passam até dificuldades. Nós temos também o programa de financiamento da educação*

³³ Entrevista concedida por escrito em julho/2007

³⁴ Entrevista concedida em junho/2007.

e isso favorece a que pessoas de renda não muito elevada também tenham acesso aos nossos cursos (Representante da Instituição E).

O perfil socioeconômico dos alunos da IES “E” é declaradamente “classe média/média”. No entanto, o representante da instituição menciona também “filhos de pequenos empresários” e até “pessoas que passam dificuldades”. Em seguida, sugere que o acesso dessas pessoas com “renda não muito elevada” aos cursos da instituição é favorecido pelos programas governamentais de financiamento da educação. Sobre essa questão, nos reportaremos posteriormente. Outros quatro representante de IES particulares declararam que houve mudança no perfil dos seus clientes, da criação até hoje, como mostram nas entrevistas:

*Mudou. Antes a classe mais favorecida era o perfil do nosso cliente (prefiro chamá-lo de parceiro). Essa mesma classe, que tem no máximo dois filhos, já graduou os mesmos. Assim, hoje, a classe média baixa é o principal parceiro nosso (Representante da Instituição D)*³⁵.

Na época da criação a gente tinha uma clientela B e A. Hoje a gente ver muita gente de menor poder aquisitivo nas instituições particulares. Hoje, a clientela é toda B,C, D, pouco A (Representante da Instituição C).

*Olha, mudou, mudou. Hoje, pela necessidade que a comunidade tem de se profissionalizar, mudou. Porque aquela pessoa de classe baixa, ela está buscando um ensino superior, uma qualificação. Até então, quando nós tínhamos uma comunidade elitista realmente só entraria na faculdade particular quem tivesse condições de pagar. Hoje nós já temos um certo diferencial, existem a classe média, a classe média baixa que está buscando dentro dos planos do governo que tem o FIES, o PROUNI, que incentivam para que eles possam estar ingressando no ensino superior. Então, a classe, o nível dos alunos mudou em termos de classe social (Representante da Instituição B)*³⁶.

Mudou um pouquinho, eu acho que a clientela a nível socioeconômico continua o mesmo, é aquele aluno que tem condição de bancar uma mensalidade. Agora, como eu coloquei há pouco, mudou o perfil a nível de conhecimento, com certeza, também de faixa etária.

Mudou. Na época, como eu lhe disse, eram pessoas mais pobres, porque era curso técnico. Uma clientela que não tinha poder aquisitivo muito bom [...]. Hoje continua uma clientela de muita gente com dificuldades financeiras, mas não tem problema, não tem inadimplência (Representante da Instituição A).

Dessas falas é possível inferir algumas marcas sobre o perfil da clientela dessas instituições. No início da institucionalização a maioria dos cursos esteve voltada mais para

³⁵ Entrevista concedida por meio de questionário em agosto/2007.

³⁶ Entrevista concedida em março/2007.

trabalhadores e profissionais liberais já inseridos no mercado de trabalho e à medida que essas instituições vão se firmando, consolidando, elas vão diversificando os cursos, envolvendo uma clientela mais heterogênea e criando as “oportunidades de trabalho num mercado mais competitivo”, conforme se referiu o representante da IES “F”, no início deste capítulo. Aliás, cinco das onze instituições pesquisadas dizem que seus cursos são definidos segundo as necessidades do mercado, quando responderam à pergunta: “Por que esses cursos e não outros?”

Na época nós fizemos um estudo. No mercado havia uma necessidade de Administradores, ainda hoje existe um pouco dessa dificuldade. Já o curso de Serviço Social, através desse estudo, foi detectado que ia ser lançada a LOAS – Lei Ordinária de Assistência Social, alguma coisa assim. Hoje é exigência, todo órgão que recebe repasses do governo necessita de assinatura de um assistente social.

Tanto que quando nós iniciamos, em 2000, poucas prefeituras tinham assistentes sociais trabalhando. Hoje são poucas as prefeituras que conseguem trabalhar sem um assistente social (Representante da Instituição K).

Por questão de mercado. Nós fizemos uma pesquisa de mercado, elegemos os cursos âncoras. Então, hoje o curso âncora é X, amanhã é Y. Nossos cursos não são eternos, nós temos um curso, a idéia é que ele rode, ele fica um tempo, se esgota a capacidade, aí a gente leva esse curso, laboratórios, biblioteca, etc, para... (Representante da Instituição H).

Iniciamos com um [...]. Hoje estamos com onze cursos... São esses por análise de mercado e virão outros após a mesma análise (Representante da Instituição D).

É questão de mercado. Alguns mercado e outros pela área, uns viabilizam outros. Um exemplo: um curso de enfermagem, fisioterapia já tem toda uma estrutura para o de nutrição [,,]. Como eu já tenho uma estrutura da área, com essa mesma estrutura eu vou cuidar e também, principalmente, pelo estado de mercado. A gente ver a questão das vagas ofertadas nas outras instituições dos conselhos regionais dos cursos (Representante da Instituição C).

Porque é o que nós precisamos para os nossos alunos e para a comunidade como um todo, porque foi feita a pesquisa para eles, e porque nós tínhamos convicção de que a clientela estava ali (Representante da Instituição J)³⁷.

Percebe-se também uma certa flexibilidade na abertura e fechamento de cursos, provavelmente dentro do movimento de adequação da oferta de Educação-mercadoria ao mercado de trabalho mais competitivo. E isso atende à própria lei do mercado e do capital.

³⁷ Entrevista concedida em julho/2007.

Quando uma praça ou área encontra-se saturada (oferta maior que a demanda, provocando uma queda na taxa de lucro), o capital desloca-se para outra praça ou área, para que continue se reproduzindo com níveis aceitáveis da taxa de lucro, passando a exigir uma força de trabalho adequada a essa nova situação.

O representante da IES “C” nos ajuda nessa questão ao responder a pergunta: Qual a avaliação que o senhor faz da realidade do Ensino Superior no Piauí, naquele momento (da criação), considerando a ocupação de vagas, perfil dos alunos, etc? E hoje?

Naquele momento, como eu disse, tinha grande demanda reprimida do ensino médio, então o que vimos na época foi uma vasta concorrência no vestibular, ou seja, poucas vagas para muitos alunos, muito mesmo. Você vê antigamente dados da concorrência no vestibular numa instituição particular, um exemplo, que é o nosso caso, no curso (X) era em torno de 6, 7, 8 candidatos para uma vaga. Hoje são dois para uma vaga. Então hoje, os candidatos são mais ou menos a quantidade de vagas [...].

No contexto do Estado do Piauí, nós vemos que alguns cursos têm demanda só para sobrevivência, outros se acabaram. Recordo aqui que nós iniciamos com o curso de economia, hoje o curso de economia não existe mais. Aí nós partimos para outros cursos como Direito, Administração, Contabilidade, Jornalismo, Fisioterapia, Enfermagem, Nutrição. São cursos que estão tendo uma demanda boa.

E hoje você ver cursos como direito ter uma boa concorrência, mas não como antes. Por exemplo, o nosso curso de direito, quando a gente iniciou, a concorrência era em torno de 13, 14 candidatos por vaga, hoje está em torno de 3 (três).

Aumentou a oferta de cursos de direito e querendo ou não a demanda diminuiu (Representante da Instituição C).

O entrevistado reafirma a demanda existente no início do empreendimento, ocasionando uma expressiva concorrência no vestibular e uma posterior queda dessa demanda, agora se igualando ao número de vagas oferecidas em alguns cursos e abaixo delas em outros, provocando o seu desaparecimento. Todo esse movimento em função das oscilações do mercado, que busca o equilíbrio entre demanda e oferta, que para o capital significa exatamente o contrário, maior demanda e menor oferta. Porque é justamente isso que garante a taxa de lucro em níveis aceitáveis, segundo a lógica do lucro.

Sampaio (2000), baseada em estudos feitos por Schwartzman (1989/1993), sobre o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, aponta como principal característica do setor privado a concentração da oferta de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e afirma que esta preferência tem suas razões: são áreas do conhecimento que exigem investimentos de criação e manutenção menores; têm uma demanda maior por serem

mais flexíveis academicamente e podem ser ministrados em um só turno; as anuidades são relativamente mais acessíveis.

Outra característica da expansão do Ensino Superior privado mencionada por Schwartzman (1989/1993) e Sampaio (2000) é a fragmentação das carreiras, adotada como uma estratégia do crescimento e/ou sobrevivência do setor privado em contexto de mercados mais saturados, onde a oferta tende a ser maior ou igual à demanda. Esta questão fica muito clara quando o representante da IES “C” afirma que em função da demanda *“hoje o curso de economia (inaugural) não existe mais. Aí nós partimos para outros cursos como direito, administração, contabilidade, jornalismo, fisioterapia, enfermagem, nutrição”*.

Note-se que, embora se mantendo concentrada nas Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, a instituição “C” ampliou sua oferta para a área da saúde, procurando ajustar-se às necessidades do mercado. Muito provavelmente, buscando moldar-se ao *“têlos economia competitiva”*³⁸, tendência nacional das IES privadas apontada por José Rodrigues (2007), que vem se confirmando na trajetória do Ensino Superior.

Segundo esse autor, no quadro mais geral das transformações socioeconômicas do capitalismo, as IES, públicas³⁹ e privadas, vêm buscando adequar-se à economia competitiva. Neste sentido, as mudanças no perfil da clientela e dos cursos das IES privadas no Piauí, amplamente demonstradas nas entrevistas, podem estar relacionadas com essa tendência.

Uma tendência que se apresenta com duas faces: por um lado, as IES privadas se transformam em efetivas empresas de ensino, ou seja, comercializam a mercadoria-educação e, por outro, simultaneamente, operam o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *têlos economia competitiva*, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. “Em outras palavras, os empresários do ensino vêm buscando ampliar os seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação” (NEVES e FERNANDES, 20002 apud RODRIGUES, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva,

³⁸ Entende-se por *têlos* as metas econômico-sociais, ou seja, uma imagem construída pelo discurso hegemônico com o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade. Assim, o *têlos economia competitiva* produzido pela CNI, substitui os *têlos* históricos anteriores de “nação industrializada” e “país desenvolvido”, visando aglutinar e exprimir os interesses das classes produtoras industriais, identificando os seus interesses particulares aos dos demais setores da sociedade. Ver mais sobre, Rodrigues J. (1998, 2007).

³⁹ Sobre a idéia de que a Universidade pública vem se moldando à lógica do mercado, invertendo o sentido de demanda social, consultar Reis em prefácio à obra de Rodrigues (2006, p. xiii).

A educação superior [...] passa a ter como prioridades [...] capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologias produzidas 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 e FERNANDES, 2002 apud RODRIGUES, 2007, p. 16-17).

Sabe-se, historicamente, que no Piauí o setor de serviços superou, de longe, os demais setores da economia e que Teresina, há muito, se tornou um pólo regional de referência na área da saúde. Qual é, pois, a relação entre a área da saúde, já consolidada, e a área da educação, em processo de conformação? É natural que na ausência de um setor industrial produtivo que demande a mercadoria-Educação, e por esta razão subordine a esfera educacional a ele, que haja uma integração entre os diferentes setores de serviços, e é isso que parece estar acontecendo entre a educação e a saúde precisamente em Teresina.

A grande concentração do Ensino Superior privado em Teresina e o forte peso dos cursos da área de saúde (medicina, enfermagem, nutrição, fisioterapia), ofertados por essas instituições, parecem indicar a existência de uma relação de reciprocidade/complementaridade entre o mercado da educação, que alimenta o mercado da saúde e vice-versa. Ou seja, parece existir uma espécie de retroalimentação da “burguesia de serviços”⁴⁰. Por um lado, na produção de Educação-mercadoria, para o consumo dos indivíduos e de mercadoria-Educação, para consumo dos diversos setores que compõem o mercado de serviços e para o pequeno mercado produtivo. E, por outro lado, na produção da mercadoria-Saúde, para consumo interno e exportação para o mercado de serviços regional.

Nesse sentido, esse parece ser um importante fator interno determinante da Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí. Assim, a cidade de Teresina tenderá a se tornar um pólo de referência regional também em serviços educacionais e essa tendência já é vislumbrada por alguns dirigentes de instituições de Ensino, como se pode ver:

[...] Hoje agente não se limita apenas ao curso da área de humanas, a gente viu que Teresina é um ponto tal qual saúde [...]. Nós iniciamos na zona leste, hoje estamos na zona sul, que é uma área muito carente de ensino superior. Foi até uma estratégia: a gente veio para a zona sul, muita gente achava que não ia dar certo, mas a gente apostou e nós viemos, oferecemos cursos da área de humanas e vimos um grande potencial de Teresina na questão da saúde e uma grande carência da

⁴⁰ Termo utilizado por Boito Junior (1999, p.72) quando se refere à emergência de uma nova classe empresarial que atua, sobretudo nas áreas da educação e saúde, segundo ele, a partir da retirada do Estado brasileiro da ação direta dos chamados serviços sociais.

população na questão dos cursos da área da saúde (Representante da Instituição C).

O objetivo da instituição é qualificar o campo Meio-Norte do Brasil: Piauí, Ceará e Maranhão, para dar uma melhor ênfase aos alunos que estavam concluindo o ensino médio (Representante da Instituição K)

Teresina é uma cidade que tem como característica [...] a maior procura de nossos clientes é para os cursos da saúde. Então, um curso de humanas hoje, até mesmo direito, já existe uma procura muito pequena. Cada curso hoje em Teresina está vivendo um momento horrível para formar turmas. Então, a grande procura hoje é saúde. Isso é a verdade (Representante da Instituição J).

Ser uma referência no Ensino Superior em nossa região (Representante da Instituição D).

As falas acima confirmam a relação de retroalimentação entre o mercado educacional e o mercado da saúde e, em razão disso, também a tendência de que o mercado educacional venha a se tornar uma referência regional como já é o mercado da saúde. Confirmam ainda que as instituições de ensino buscam-se adequar ao mercado, produzindo, simultaneamente, a Educação-mercadoria, como forma de expandir seus negócios e a mercadoria-Educação, como insumo para outros mercados, principalmente o de serviços, característica mais acentuada da economia do nosso Estado, conforme quadro abaixo:

QUADRO 1 -Teresina por ramos de atividade

Ramo	Cadastrros	Participação
Serviços	8.531	50,71%
Comércio	5.950	35,37%
Comércio e Serviços	1.626	9,66%
Indústria e Comércio	291	1,73%
Indústria	234	1,39%
Indústria e Serviços	99	0,59%
Indústria, Comércio e Serviços	72	0,43%
Agropecuária e Pesca	21	0,12%

Dados 2007 da Secretaria Municipal de Finanças

Publicado no Jornal O Dia, em 16 de agosto de 2007

Nesse sentido, podemos supor a emergência de uma nova burguesia de serviços no Piauí. Quem é essa nova burguesia piauiense? Em primeiro lugar, ela é constituída por empresários que já atuavam no setor, como proprietários de colégios de educação básica e viram na abertura promovida pelo Estado para o Ensino Superior, a oportunidade de

ampliarem seus negócios. Sete das dezesseis IES trabalhadas nesta pesquisa estão incluídas neste grupo de empresários da educação básica, com atuação agora, também, no ensino superior.

Em segundo lugar, profissionais da educação, pública e/ou privada, que também, em função dessa abertura, constituíram seu próprio negócio, associados ou isoladamente. Fazem parte deste grupo seis instituições.

Em terceiro lugar (uma IES em Teresina e mais duas em outras praças) estão empresários com atuação em outras áreas, inclusive saúde, e que viram na educação uma boa oportunidade de ampliação dos negócios, a exemplo do que nos revela um dos sujeitos: *“Enquanto diversificação de segmento: automotivo, comunicação, agora educação, hotelaria, saúde, etc. Assim, diversificação numa perspectiva capitalista, investir e receber dinheiro” (H).*

Finalmente, políticos influentes, que pelas estreitas relações com o poder Central e pelas facilidades dadas pela abertura da qual já falamos, constituíram instituições de ensino de peso no conjunto das IES privadas piauienses (particularmente duas IES que não convém aqui identificá-las). Além, é claro, dos empresários da saúde para cuja identificação necessita-se de um estudo à parte, o que não é objetivo deste trabalho.

Dessa forma, “a fragmentação dos cursos tem, assim, a função de renovar, com algum grau de diversificação, a oferta de formação superior” (SAMPAIO, 2000, p. 220). O caso em foco representa mais uma diversificação dos cursos oferecidos e menos a fragmentação das carreiras, no sentido da tematização dos cursos, visto pela iniciativa privada como “os mais novos filões da demanda de ensino superior e do mercado ocupacional” (BRENNAN et al, 1993, apud SAMPAIO, 2000, p. 220). Trata-se, pois, de uma estratégia de sobrevivência das IES ao afastar-se de uma área já saturada e aproximar-se de outras com maior capacidade de sobrevivência.

Associado a essa questão da fragmentação e diversificação dos cursos, está, além da mudança no perfil dos alunos quanto à faixa etária, já tratada acima, a mudança quanto ao perfil socioeconômico. No início era uma clientela com um poder aquisitivo maior, depois uma clientela mais diversificada, com um poder aquisitivo menor. O que nos leva a pensar que isso está relacionado a fatores como a ampliação da oferta de vagas, a redução do valor das mensalidades, a busca pela qualificação, etc.

Decorrente desta última mudança está, finalmente, a mudança no perfil em relação ao “*nível de conhecimento*” mencionado pela IES “F”. Ou seja, quando a procura era maior que a oferta “*havia mais condição de selecionar*” [...]. Como “*hoje não existe mais o mesmo*

número, vai acontecer que estão ingressando pessoas menos preparadas, também aprovadas na faculdade". Isto nos remeteria à discussão sobre a qualidade no ensino superior privado, tema central nessa discussão, no entanto, nossa pesquisa não contempla tal questão. Acreditamos, entretanto, num ponto que é comum entre diferentes análises: "o ensino oferecido pelo setor privado é, em geral, de má qualidade" (SAMPAIO, 2000, p. 218).

4.3. Privatização do Público e Expansão do Privado: duas faces de uma mesma moeda - os Recursos Públicos

Pauta obrigatória nessa discussão sobre a expansão do ensino superior, em particular o privado, é a questão do financiamento. Isto porque o financiamento público às escolas privadas é um fato histórico em se tratando do Estado brasileiro. Aliás, todo Estado capitalista é estruturalmente privatista, isto é, se orienta, principalmente, pela defesa dos interesses econômicos, políticos e sociais das classes dominantes, que sempre o trataram como uma propriedade pessoal, familiar, privada. Assim, sua característica patrimonialista resiste ao tempo, pois inerente à sua própria natureza.

De acordo com Nicolas Davies (2004), as fontes públicas de financiamento das escolas privadas sempre foram muito importantes, ainda que nem sempre visíveis e facilmente mensuráveis. Diversos estudos confirmam esta importância, como por exemplo, um realizado por Norberto Rauch, reitor da PUCRS, citado por Davies, segundo o qual,

A PUC-RIO, PUC-SP, PUCRS [...] e outras universidades privadas, durante as décadas de 1940 a 1970 contavam com imunidades, diversas formas de isenção e substanciais subvenções públicas, que chegavam a representar mais de 50% dos seus orçamentos [...]. Estas, porém, deixaram de existir nos anos 1980 e 1990 (DAVIES, 2004, p. 100).

Nessa perspectiva, Davies (2004, p. 101), agora baseado em VAHL (1980), afirma que "os governos federal e estaduais, em 1961, cobriam 89% dos gastos de manutenção e funcionamento das faculdades particulares do Brasil", mas que a importância deste financiamento teria diminuído nos anos 1970. Outra confirmação da importância dos recursos públicos no financiamento as IES privadas vem de Tramontin e Braga (1988), realizado sobre as universidades comunitárias, segundo os quais,

Durante toda a década de 1960, a maioria destas instituições entrava nominalmente no orçamento da união, que costumava financiar mais da metade das despesas. Somente a partir de 1966 [...] é que a inclusão nominal no orçamento foi substituída por ajudas financeiras de programas globais específicos [...] (TRAMONTIN; BRAGA, 1988 Apud DAVIES, 2004, p. 101).

A importância do financiamento público às escolas privadas é reafirmada em quase todas as entrevistas e, por assim dizer, determinante da Expansão das IES privadas no Piauí, da década de noventa até hoje. Citaremos a seguir algumas respostas dos dirigentes entrevistados e em seguida discutiremos tais respostas relacionando-as com a discussão sobre o financiamento do ensino superior no contexto da Reforma do Estado e do Ensino Superior.

A questão formulada foi a seguinte: Quais as principais fontes de receita da faculdade no início e hoje? Existem repasses estatais? A primeira resposta da IES “C”, a partir da pergunta “existe repasses estatais?”, parece querer simplificar a questão: “*Não. Existe só um incentivo que veio agora de alguns impostos federais*”. No entanto, na seqüência, quando se acrescenta a pergunta: A questão dos Programas, Fies, ProUni, qual o peso desses programas nas receitas da faculdade? A resposta sintetiza o sentido geral da questão original presente em todas as demais:

*Oh! O ProUni (Programa Universidade para Todos), foi criado com a intenção de chegar em torno de 11% para a Instituição de Ensino. Um exemplo: se eu tenho 1000 alunos, 110 alunos são do governo, ele dá para quem ele quer [...]. Então, esticando, quem tem 3000 alunos, tem em torno de 350 alunos beneficiados com esse programa, que tanto é com **bolsa integral** como **bolsa parcial**. Isso ajudou muito as instituições de ensino em relação os **impostos federais**. Porque o que a gente via era entrando em **REFIS**, parcelamento de impostos, que na verdade são muito pesados, é pesado demais imposto federal, tanto nos encargos educacionais como também nos encargos sociais dos funcionários [...].*

*O Fies ajuda muito com a questão da inadimplência, muito, muito mesmo. Eu não tenho assim como te falar, mas eu digo, assim, hoje o FIES nosso, ele está cobrindo o que a gente paga de encargos sociais, de FGTS. Por exemplo, a gente abre vaga para um valor que hoje cobre o que a gente paga com FGTS. A gente não recebe em dinheiro, recebe em **títulos** e esses títulos a gente acumula mensal, é repassado mensalmente e a gente paga para o FGTS no prazo. Às vezes a gente complementa com dinheiro, às vezes não, mas ele fez diminuir muito o efeito a inadimplência (C).*

É interessante notar que, no início, a representação da instituição tenta minimizar a importância dos programas de financiamento público das IES privadas, mas logo em seguida resgata a importância dos programas governamentais ProUni e Fies e chega mesmo a

confessar que a existência da IES depende deles, quando perguntado se esses programas ajudam no equilíbrio e na manutenção da faculdade: *“Ajudam, sem dúvida. Muitas instituições não fecharam nesses últimos três ou quatro anos ou foram vendidas por causa desses incentivos do governo”* (C).

Mas, outro administrador empresário do ensino, menos cuidadoso ao tentar negar a importância dos programas governamentais afirma: *“Não existem repasses estatais, pelo contrário, só impostos absurdos, que eu quero deixar bem claro, se não existissem, o valor da mensalidade hoje poderia se reduzir pela metade”* (J). Mas, em seguida se contradiz:

Nós participamos com o Fies e com o ProUni, mas quero deixar bem claro que isso não é incentivo do governo para as instituições, é para a família, para a população. Por exemplo, o FIES que varia de 10% a 50% de desconto na mensalidade, é um benefício para o aluno, é um empréstimo para o aluno, porque ele vai pagar esse empréstimo quando se formar. O que tem a ver a faculdade com isso? Esse valor de 50% no valor da mensalidade é abatido nos impostos [...]. O Prouni é a mesma coisa, o aluno estuda de graça na faculdade, não é a faculdade que dá é o governo, mas o governo não paga a mensalidade, é abatida dos impostos. Então, é uma balança equilibrada, ela não tem receita e nem tem despesa. Eu não pago os impostos, mas também não recebo a mensalidade, ou seja, é um incentivo zero, é um incentivo para a família, para a população e não para a faculdade (J).

Aqui o representante do empreendimento, em flagrante contradição, assume a participação do Fies e do ProUni no orçamento da instituição, embora negue que se trate de um incentivo do governo, preferindo desviá-lo *“para a família, para a população”*. Segundo o entrevistado, a instituição não tem nada a ver com isso, já que, em relação ao Fies: o *“valor da mensalidade é abatido nos impostos”*. O mesmo acontecendo com o ProUni, onde *“o aluno estuda de graça na faculdade, mas o governo não paga a mensalidade, é abatida dos impostos”* (J).

Atitudes mais sinceras tiveram aquelas instituições que assumiram de pronto a presença dos programas do governo, revelando, assim, a importância da ajuda financeira:

Nós temos programas do governo que auxiliam a gente até nos impostos, FIES, PROUNI, eles são uma contrapartida. Então, praticamente nós oferecemos um ensino como benefício para o aluno e o governo favorece a instituição com o benefício os impostos (B).

Bem, toda a nossa fonte financeira é a nossa clientela. Nós também temos os subsídios dos programas governamentais que são o FIES e o PROUNI. O Prouni é recente, apenas dois anos e meio [...]. Ultimamente acho que em função da crise que atinge praticamente todas as camadas socioeconômicas, a todas as pessoas, principalmente, assalariadas, o nível de inadimplência subiu, mas penso que essa é uma tendência do mercado, até nacional.

Ultimamente um programa de valorização do servidor público municipal, que, aqui no (E) assume a responsabilidade pelo pagamento das mensalidades de, em torno de sessenta, setenta alunos (E).

Agora temos o FIES e temos o PROUNI (F).

Agora existem os programas PROUNI, FIES e o Município de Teresina, com o programa Servidor Universidade (H).

Hoje, basicamente do governo o que nós temos de incentivo é o FIES, que são títulos da dívida pública para pagamento do INSS e o PROUNI, que isenta do pagamento de tributos federais (K)

Nós temos o convênio, mas temos um número muito pequeno de alunos ligados a esses incentivos dados pelo governo, tanto no PROUNI como no FIES (G).

Algumas IES declararam que a mensalidade é a fonte exclusiva de receita da instituição: “Não há repasses, só mensalidades” (D); “Do início do funcionamento até hoje a mensalidade é receita exclusiva” (I); “Não existiu fonte de financiamento. Não há repasses” (D). Entretanto, de acordo com Davies (2004), as mensalidades, ao contrário do que muitos equivocadamente pensam, não é a única fonte de sustentação das IES privadas. Assim, é provável que nessas respostas tenha a intenção dos entrevistados em não revelar o peso das fontes diretas e indiretas no financiamento das IES privadas e sua exuberante expansão recente.

Ao analisar as diversas fontes diretas e indiretas de financiamento público às escolas privadas, Davies (2004) nos mostra como isso acontece do ponto de vista legal. As fontes indiretas (isenções fiscais e previdenciárias), as mais importantes na opinião do autor, apesar das restrições legais mais recentes, constituem importantes mecanismos de transferência de recursos públicos para as instituições privadas.

A Constituição Federal de 1934 estabeleceu que “Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (Art. 154). Já as Constituições de 1946, 1967 e 1988 ampliaram esse privilégio para todos os níveis de ensino (DAVIES, 2004, p. 103).

A Constituição Federal de 1988, ao impedir a cobrança de impostos sobre patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos e suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência sem fins lucrativos, continuou assegurando a transferência de recursos públicos para as instituições privadas de ensino.

Para Davies, embora essa Constituição restrinja o benefício da isenção às instituições “sem fins lucrativos”, por vários motivos não se acredita que milhares de instituições que antes da Constituição recebiam este benefício tenham deixado de recebê-lo. Pois, parece freqüente o descumprimento dos requisitos exigidos para que as entidades educacionais possam usufruir a isenção, como “a não remuneração de dirigentes, sonegação de impostos, distribuição de lucros, caixa dois e distribuição disfarçada de bens” (DAVIES, 2004, p. 106).

Fator também relevante é o abatimento de gastos com instrução do imposto de renda devido, que, embora não contribua para o financiamento das escolas privadas, constitui um incentivo dos governos. Uma simples conta demonstra isso:

Se todos os estudantes das escolas superiores privadas (1,8 milhão em 2000) abaterem os R\$ 1.700 permitidos legalmente em tais gastos, o abatimento totalizará R\$ 3.060 bilhões. Como o abatimento resulta na diminuição de 15% do imposto devido, isso significa uma perda superior a R\$ 450 milhões para a Receita Federal (DAVIES, 2004, p. 107).

Lembre-se ainda o repasse indireto de verbas públicas para o ensino privado através das Organizações Não Governamentais – ONG’s (que qualificam funcionários com cursos de graduação e pós-graduação) e sindicatos, que fazem “parcerias” com as faculdades particulares, que garantem abatimento em mensalidades. Em Teresina não é difícil encontrar exemplos desse tipo. Deve-se ressaltar, no entanto, as dificuldades para o estudo dos mecanismos de financiamento das escolas privadas, mormente pela escassez bibliográfica sobre o tema e pela falta ou inacessibilidade de documentos e dados precisos e detalhados.

Todavia, não obstante a importância das fontes indiretas, para efeito deste estudo, nos interessa mais, as fontes diretas (subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, crédito educativo, Fies, ProUni), principalmente estes dois últimos, que estão diretamente relacionados com as IES objeto desta pesquisa, as de natureza estritamente privada.

Lembrando que a primeira LDB (Lei nº 4024), de 1961, em seus artigos 94 e 95 autorizava a concessão de bolsas de estudo e o financiamento a estabelecimentos particulares. Esses mesmos benefícios são reafirmados na Lei nº 5.692/71. Enquanto a segunda LDB (Lei

9.394), de 1996, reproduz as mesmas permissões de recursos públicos para as instituições privadas estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

O salário-educação, criado em 1964 para financiar o ensino público, se constituiu num instrumento legal de privatização do ensino. Na prática, ele serviu para sustentar as escolas privadas, ao permitir que as empresas, em vez de fazer o seu recolhimento aos cofres públicos, montassem escolas para seus funcionários e dependentes. Estudos mostram que, em 1984, 50% das matrículas no ensino fundamental da rede particular do Brasil eram mantidas com recursos do salário-educação (VELOSO, 1987 apud DAVIES, p. 121).

Os empréstimos de dinheiro público, quase sempre a juros baixíssimos, têm sido outra fonte de financiamento das IES privadas, como demonstra o acordo firmado entre o MEC e o BNDES, em 1997, estabelecendo a abertura de linha de crédito para o Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das IES públicas e privadas. Dotado, inicialmente, em R\$ 500 milhões, o Programa beneficiou, até novembro de 2000, 63 projetos de IES privadas, no valor total de R\$ 433 milhões, e 22 projetos de IES's públicas, no valor de R\$252 milhões (BRASIL, 2000 apud DAVIES, 2004, p. 122).

O Creduc, criado em 1975, em pleno regime militar, foi mais um instrumento legal de transferência de recursos públicos para as IES's privadas, mediante o pagamento de mensalidades de estudantes supostamente carentes nessas instituições de ensino. Com filosofia semelhante a do ProUni, “auxílio aos estudantes pobres”, o Creduc serviu para subsidiar a expansão e a manutenção das IES privadas até 1999, quando foi substituído pelo Fies. Naquele ano, sua dívida acumulada junto à Caixa Econômica Federal estava estimada em R\$ 2,1 bilhões, autorizada a ser renegociada com desconto de 80%, conforme expõe Davies (2004, p. 122).

O Fies, criado em 1999, através da Medida Provisória nº 1.827, reeditada 25 vezes antes de transformar-se na Lei nº 10.260, em 2001, é um dos atuais e principais mecanismos de financiamento público das IES privadas. Conforme a pesquisa revelou, dez das doze instituições envolvidas declararam ter alunos atendidos pelo Fies. Embora não se possa levantar o montante de recursos recebidos pelas IES privadas no Piauí, pelos dados nacionais, é possível concluir que se trata de uma importante fonte direta de financiamento público das IES privadas.

De acordo com dados disponíveis na página <http://www3.caixa.gov.br/fies>, em 2006 1.110 mantenedoras, 1.513 IES, 2.059 Campi, 23.035 cursos/habilitações e 449.786 estudantes foram beneficiados com R\$ 4.5 bilhões entre contratações e renovações dos financiamentos. A Lei 11.552, de novembro de 2007, altera a Lei 10.260, de 2001, e amplia

mais ainda os benefícios do Fies. Pela nova lei, o Fies passa a cobrir até 100% dos encargos educacionais dos estudantes das IES privadas. Outra mudança é a extensão dos benefícios do Fies aos alunos da pós-graduação: mestrado e doutorado, das instituições privadas de ensino (Art. 1º e 4º).

Dando continuidade à política de Expansão do Ensino Superior pelo fortalecimento do setor privado, o governo Lula da Silva amplia ainda mais o incentivo às IES privadas com a criação do ProUni – Programa Universidade para Todos. Na prática, esse programa significa a renúncia fiscal em troca de vagas ociosas em cursos de graduação e seqüenciais em instituições privadas. Perspectiva confirmada nesta fala:

O próprio governo federal, diante dessa situação criou o Prouni, que foi para ocupar essas vagas, por um lado, por outro, aquecer essa demanda e ajudar as instituições de ensino também. Foi o primeiro programa que incentivou o ensino superior foi a questão do Prouni, Programa Universidade para Todos (C).

De acordo com essa lei, os alunos com renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio tem direito a bolsas integrais (100% de cobertura dos encargos educacionais) e os alunos com renda até três salários mínimos têm direito a bolsas parciais (50% de cobertura dos encargos). Para 2008, o ProUni pré-selecionou 101.997 alunos, sendo 52.686 bolsas integrais e 49.311 bolsas parciais. As vagas adquiridas pelo MEC estão distribuídas entre 1.400 instituições de ensino.

Para ter direito à bolsa do ProUni, o aluno deve ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola privada com bolsa integral, além de alunos com deficiência; também podem pleitear os benefícios do programa os professores da rede pública de educação básica, em efetivo exercício, desde que estejam concorrendo a vagas em cursos de licenciaturas, normal superior ou pedagogia. Mais informações sobre o ProUni podem ser obtidas no sítio www.portal.mec.gov.br.

Das doze Instituições de ensino incluídas nesta pesquisa, apenas duas “D” e “I” não citaram os programas do governo Fies, ProUni ou qualquer outro tipo de incentivo. Dez dos entrevistados (A, B, C, E, F, G, H, J, K e L) disseram operar com o ProUni e nove, à exceção da instituição “A”, disseram trabalhar com o Fies e o ProUni. A única que ainda não opera com o ProUni, a instituição “A”, disse que a partir do segundo semestre de 2007 sua IES contaria também com esse programa.

Finalmente, chama atenção o fato de que três IES “A”, “E” e “H”, além do Fies e do ProUni, citaram um convênio com a Prefeitura de Teresina. De acordo com o representante da instituição “E” *“um programa chamado de valorização do servidor público municipal assume a responsabilidade pelo pagamento das mensalidades de sessenta, setenta alunos”*. Não sabemos o peso real desse programa nas receitas da instituição, mas se considerarmos uma mensalidade de R\$ 300,00, teríamos aí algo em torno de R\$ 18.000 a R\$ 21.000 mil reais de recursos públicos transferidos para uma única IES. Quantas IES privadas atendem alunos através desse programa? Quantos alunos são atendidos? Qual o valor/aluno repassado pela Prefeitura de Teresina? Não podemos conjecturar, mas apenas indicar como um item que deve ser verificado.

Do exposto sobre os programas governamentais de financiamento do ensino superior, em especial o Fies e o Prouni, podemos concluir que esses programas foram e são essenciais, se não imprescindíveis, para a Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí e no Brasil. Trata-se da opção política dos governos Fernando Henrique e Lula da Silva em manter uma sistemática redução dos recursos orçamentários para o financiamento da educação superior pública, como parte da ascendente desresponsabilização do Estado com esse nível de ensino.

De acordo com Kátia Regina de Souza Lima (2006), essa desresponsabilização do Estado com a educação superior acontece tanto pelo estímulo ao empresariamento (abertura de novos cursos privados e/ou imposição de uma lógica empresarial à formação profissional) quanto pela redução de verbas públicas para o financiamento da educação superior pública. Isto fica evidente quando se compara os números expressos nos orçamentos anuais da União relativos aos dois governos.

QUADRO 2 – Governo Federal – Relatório resumido da execução orçamentária 2002

ORÇAMENTO (ITENS SELECIONADOS)	PREVISTO (R\$ mil) (Dotação Anual)	REALIZADO (R\$ mil) (Valores Liquidados)	LIQUIDADO (%)
Segurança Pública	2.516.590	2.202.449	87,52
Assistência Social	6.611.338	6.513.151	98,51
Saúde	26.969.885	25.434.639	94,31
Educação	14.656.465	13.222.750	90,22
Cultura	377.703	239.527	63,42
Urbanismo	797.140	486.549	61,04
Habitação	226.099	127.169	56,24
Saneamento	248.984	97.143	39,02
Gestão Ambiental	2.831.396	1.264.882	44,67
Ciência e Tecnologia	2.198.179	1.506.710	68,54
Agricultura	8.615.611	5.500.405	63,84
Organização Agrária	1.580.406	1.380.606	87,36
Energia	8.323.374	7.819.225	93,94
Transporte	7.645.246	5.142.471	67,26
Total dos Gastos Sociais	83.598.416	70.937.676	84,86
Serviço da dívida	123.953.016	119.547.325	96,45
Serviço da Dívida Interna	97.379.893	95.286.001	97,85
Serviço da Dívida Externa	26.573.123	24.261.324	91,30

No primeiro quadro, os dados do relatório resumido da execução orçamentária de 2002 mostram que no último ano do governo de Fernando H. Cardoso foram destinados R\$ 13.222.750 bilhões para a educação, enquanto o pagamento dos encargos da dívida pública, externa e interna, levou a quantia de R\$ 119.547.325 bilhões.

QUADRO 3 – Governo Federal – Relatório resumido da execução orçamentária 2004⁴¹

ITENS SELECIONADOS	PROGRAMADO PARA O ANO (R\$ mil)	REALIZADO ATÉ NOVEMBRO (R\$ mil)	REALIZADO (%)
Segurança Pública	3.064.212	1.994.474	65,09
Assistência Social	13.237.982	12.125.636	91,60
Saúde	33.562.793	26.941.169	80,27
Educação	14.932.897	11.017.600	73,78
Cultura	425.263	185.653	43,66
Urbanismo	1.276.434	577.932	45,28
Habitação	568.613	179.714	31,61
Saneamento	184.961	7.207	3,90
Gestão Ambiental	1.526.564	770.375	50,46
Ciência e Tecnologia	2.701.097	1.825.207	67,57
Agricultura	12.187.809	6.057.583	49,70
Organização Agrária	2.619.365	1.438.001	54,90
Energia	727.501	251.492	34,57
Transporte	4.420.145	1.876.992	42,46
Total dos Gastos Sociais	91.435.636	65.249.035	71,36
Serviço da dívida	190.772.647	124.119.549	65,06
Serviço da Dívida Interna	142.688.769	100.201.717	70,22
Serviço da Dívida Externa	48.083.878	23.917.832	49,74

Na mesma direção foi a opção do governo Lula da Silva, que ao final de 2004 havia destinado R\$ 11.017.600 bilhões para o financiamento da política educacional e R\$ 124.019.549 bilhões para o pagamento de serviços da dívida. Na verdade, configura-se uma situação agravada, pois menos recursos foram gastos com educação, conforme dados do Relatório Resumido da Execução Orçamentária – 2004 (SOUZA LIMA, 2006, p. 35).

Fica claramente demonstrado que nesse período optou-se por privilegiar o pagamento da dívida pública em detrimento da alocação de recursos públicos para o financiamento das políticas sociais, com destaque para a política de educação.

4.4. Características Gerais da Organização das Instituições Privadas no Piauí

Analisando as características gerais da organização das IES privadas no Estado do Piauí encontramos informações que nos ajudam a desvelar algumas marcas fundamentais da expansão desse nível de ensino e da sua relação com a política dos últimos governos para o

⁴¹ Os quadros 1 e 2 foram extraídos do site www.stn.fazenda.gov.br e publicados por Kátia Regina de Souza Lima, (2006, p. 32 e 35).

setor. Por exemplo, dos 94 cursos oferecidos pelas doze instituições pesquisadas, que representam efetivamente dezesseis IES, sendo doze faculdades e quatro institutos, 36 estão classificados como seqüenciais e tecnológicos.

Destes 36 cursos seqüenciais e/ou tecnológicos, 31 são ofertados por quatro instituições ligadas a um único grupo nacional, que substituiu suas atividades de educação básica no Estado pelo ensino superior, utilizando os cursos de curta duração. Isso parece estar bem adequado à política governamental que leva ao empresariamento do ensino superior, com a abertura de novos cursos e a imposição da lógica empresarial à formação profissional, de que fala Souza Lima (2006, p. 34). Outros cinco cursos são oferecidos por uma única IES local, que revela sua satisfação com os bons negócios proporcionados com sua opção pela área tecnológica:

Com o mercado da globalização, os Cefet's tiveram que correr atrás e aí houve uma abertura para que o ensino tecnológico técnico fosse feito pela empresa privada, o que até então não era permitido [...] e hoje, nós estamos atuando com o tecnológico que voa com muito êxito [...] Hoje, em 2007, houve uma procura louca por esse curso tecnológico (A).

Percebe-se também a presença da tendência nacional no que se refere à concentração dos cursos nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Humanas, com destaque para Administração (11 cursos); Direito (08); Contabilidade (06); e Pedagogia (05). Porém, como Teresina tornou-se uma referência importante na região Meio-Norte, os cursos da área da Saúde têm forte presença, como de Enfermagem e Fisioterapia (04 cursos cada), seguidos de Nutrição (03), Psicologia (02), Medicina (01), Odontologia (01), Técnico em Radiologia (01), Fonoaudiologia (01). Por último, a área de exatas, com destaque para os cursos de computação (03).

Importante notar que das sete IES que têm como base escolas de educação básica, duas pertencem a um único grupo local e cinco são vinculadas a dois grupos nacionais, um com tradição apenas em educação básica e o outro com tradição em educação básica e superior, que parecem adequar seus negócios à tendência da diversificação institucional e à fragmentação dos cursos.

A fala da instituição “F” revela a estratégia do grupo: “*Existem os dois: tanto existe a escola em nível nacional, forte, como também existe o ensino superior forte. Mas, dependendo do Estado, deixou de existir a escola e ficou o ensino superior*”. Por exemplo, o

Estado do Piauí, onde a educação básica foi retirada e abriu-se espaço para o ensino superior. No entanto, “em alguns lugares permanecem as escolas e a faculdade” (F).

QUADRO 4 – Demonstração da Evolução da Expansão das IES pesquisadas – 1990/2005

INSTITUIÇÃO/ CÓDIGO ⁴²	ANO DE CRIAÇÃO	CURSOS GRADUAÇÃO		ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
		INICIAL	ATUAL	2007 ⁴³	2008 ⁴⁴	2007	
A	1998	2	5	0	0	0	5
B ¹	1999	1	1	0	0	0	1
B ²	1999	1	3	10	0	0	13
C ¹	1994	2	10	10	1	0	21
C ²	1994	1	1	1	0	0	1
D	1994	1	11	19	0	0	30
E	2000	2	5	4	0	0	9
F ¹	1996	0	2	13 ⁴⁵	0	0	15
F ²	1996	0	9	-	-	-	9
F ³	1996	0	8	-	-	-	8
G	2002	0	11	0	0	0	11
H	2001	3	11	7	0	0	18
I	2001	2	5	0	0	0	5
J	2001	0	7	0	0	0	7
K	2000	2	2	1	0	0	3
L	1989	1	3	11	0	0	0
TOTAL: 16		18	94	76	1	-	189

O quadro 3 mostra a evolução das IES privadas, da origem à expansão, no período em foco. Em primeiro lugar, a única IES privada que surgiu na década de oitenta, conforme analisado no capítulo II, refere-se a uma manifestação tardia da expansão desse nível de ensino nas décadas de sessenta e setenta, visto que o pedido de registro foi protocolado no MEC entre 1976 e 1977. Assim, a expansão, a partir dos anos 1990, é que está de fato vinculada às mudanças estruturais iniciadas a partir do governo Collor de Mello. Este período pode ser dividido em dois: um que vai de 1990 a 1995, antes da LDB. Aqui surgiram apenas quatro instituições privadas. O período entre 1996, posterior a LDB, é o mais fértil e é onde ocorre o *boom* da expansão privada no Piauí, surgindo treze instituições nesse período. Esses dados só reafirmam o processo de empresariamento do ensino superior, ou seja, a organização desse nível de ensino segundo a lógica do capital, em sua fase atual.

⁴² B¹ e B²-Instituições de um mesmo grupo e mantenedoras diferentes; C¹ e C²-Instituições de mesma mantenedora; F¹, F² e F³-Instituições de mesma mantenedora.

⁴³ As informações sobre os cursos de Especialização referem-se ao ano 2007 e foram colhidas no site das IES's.

⁴⁴ O único curso de mestrado do quadro está sendo ofertado para 2008, conforme site da IES.

⁴⁵ Esses cursos de Especialização referem-se às IES F¹, F² e F³.

Note-se que cinco IES já atuavam como empresas da área do ensino, fundamental e/ou médio, agora só ampliaram seus negócios para o nível superior, de forma oportuna, usufruindo da oportunidade dada pela política de abertura do governo para a mercantilização da educação, em particular a de nível superior. Outras cinco, com atividades profissionais anteriores diferentes, iniciaram seus negócios nessa área no mesmo contexto e com a mesma perspectiva filosófica das primeiras. Finalmente, uma transferiu capital de outras áreas, percebendo também a oportunidade de bons negócios nesta área e uma última, por sua vez, parece fazer parte do sonho de ganhar dinheiro que embala o mercado educacional desde o início da expansão em meados dos anos sessenta que, afinal, é o de todos esses estabelecimentos de ensino.

Mas a Expansão do Ensino Superior vai além da graduação por meio dos cursos tradicionais (bacharelados e licenciaturas) ou pelos novos cursos (técnicos e tecnológicos). A diversificação e a fragmentação atingiram também a pós-graduação, principalmente a *lato sensu*. Os cursos de especialização oferecidos pelas IES privadas envolvidas nesta pesquisa estão quase na mesma proporção dos cursos de graduação, conforme Quadro 3.

Considerando a oferta para o ano de 2008, apanhada no site das IES, apenas quatro, das dezesseis pesquisadas, não ofertaram cursos de pós-graduação (A, G, I, J). Em conjunto, as doze IES estão ofertando 76 cursos de Especialização e 01 de Mestrado, o primeiro de pós-graduação *stricto sensu* oferecido por uma instituição privada.

Lembrando que somam 94 os cursos de graduação ofertados em 2007 pelo conjunto das instituições pesquisadas, contra 18 cursos no início da criação das IES. Isto revela o quanto se tornou promissor o mercado educacional. Em síntese, são ao todo 189 cursos, sendo graduação (94), especializações (76) e mestrado (01). De acordo com o quadro acima, entre 1990 e 1996, período anterior a LDB, foram criadas 06 IES privadas no Piauí. Enquanto que o período pós-LDB, 1996 a 2004, foram criadas 09 IES. Apenas 01 entidade criada antes de 1990.

Dados catalogados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com a colaboração de pesquisadores piauienses, mostram a explosão do ensino superior privado a partir dos anos 1990, no Brasil e no Piauí, em especial no período pós-LDB (1996 a 2004). No Brasil, as instituições e as matrículas tiveram um crescimento de cerca de 120%, enquanto os cursos cresceram 180%. No Piauí, as IES passaram de 04 para 23 no mesmo período (BRASIL, INEP, 2004).

Finalmente, queremos agora analisar a perspectiva desse setor, a partir da avaliação dos próprios entrevistados, deixando que eles falem:

Eu acho que o Ensino Superior teve um inchaço desordenado, sem muito critério por parte dos órgãos que autorizaram. Houve um inchaço em muitas áreas, como direito, administração, o que não foi muito favorável para o jovem (A).

No momento da criação havia um certo preconceito. [...] Havia um paradigma que ainda não foi quebrado: faculdade que você paga e tem uma aprovação rápida, ligeira, [...] existe certa discriminação com relação às faculdades particulares.

A educação superior no Piauí precisa ser repensada e eu acho que é uma das falhas do MEC. Ele precisa está dando uma atenção, até mesmo com relação à questão da própria qualidade e a permanência das faculdades em Teresina (B).

O que nós vamos ter daqui a pouco tempo, quatro a cinco anos, nós vamos ter muitas pessoas aí formadas, sem emprego, estudando para concurso, na ilusão.

Acho que tem que ter umas mudanças. Hoje nós temos no Brasil em torno de 600 instituições pequenas [...], instituições sendo pequenas, no começo elas se mantêm, depois elas começam com dificuldades financeiras, então, o que eu vejo é que vai ter muitas fusões. Muitas instituições de pequeno porte ou elas se fundem ou elas são incorporadas por instituições de grande porte.

Eu acredito que no mercado vão se manter algumas instituições, não pequeninhas, mas também não gigantes (C).

Anteriormente havia uma demanda reprimida. Hoje, a situação está super complicada, há diversas IES, há vagas ociosas (D).

Hoje, a situação é completamente diferente, tem um número muito grande, tem uma oferta muito grande (F).

Quando começamos, a demanda era muito boa. Os cursos não eram muitos, mas lentamente foram aumentando, com as outras faculdades e hoje, alguns cursos nós já temos dificuldades para preencher as vagas, porque a oferta é muito alta (J).

Hoje, a concorrência é muito grande. Como a maioria das instituições está na mesma área, humanas, então tem muito mais oferta de vagas do que procura (G).

Em nossa opinião, anteriormente o número de vagas ofertadas não atendia a necessidade da procura do alunado piauiense [...] Atualmente, a oferta de cursos superiores foi ampliada, mas ainda não conseguimos atender totalmente aos anseios dos jovens egressos do ensino médio (I).

Vimos anteriormente que quando do surgimento da maioria das IES privadas no Piauí, lá pela segunda metade da década de noventa, havia uma demanda bem maior que a oferta de vagas no ensino superior, o que é reafirmado aqui. Vimos, também, tanto lá como aqui, que à medida que foi crescendo a oferta, a situação se inverteu e isto se constitui hoje preocupação

comum a todas as instituições pesquisadas, embora ainda não se tenha atendido totalmente a demanda, como sugere a instituição “I”.

Analisaremos brevemente esta e outras preocupações manifestadas pelas instituições no contexto das tendências recentes do Ensino Superior Privado, apontadas por Helena Sampaio (2000), a saber:

Estabilidade seguida de declínio da participação relativa das matrículas privadas no sistema de ensino superior;
Diminuição do número de estabelecimentos isolados, simultaneamente ao aumento de universidades particulares;
Desconcentração regional e interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas;
Crescimento acelerado do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado (SAMPAIO, 2000, p. 75).

De acordo com a análise desenvolvida pela autora, a estabilidade seguida da queda no número de matrículas no setor privado decorre da diminuição da demanda de ensino superior. A queda da demanda de ensino superior, por sua vez, está relacionada com o desempenho dos níveis de ensino anteriores ao superior. A idéia defendida pela autora é de que faltam candidatos ao ensino superior, na proporção do crescimento da capacidade do sistema de ensino superior brasileiro dos anos 1990. O que só podemos concordar com a autora se for pelas razões expostas pelo próprio entrevistado:

Não que não exista clientela, porque na realidade nosso povo procura ansioso por estudos, mas infelizmente não tem condição financeira de arcar com os custos que uma escola privada de ensino superior exige (Representante da Instituição G).

As demais tendências resultam da reação do setor a essa queda da demanda global de ensino superior, são, portanto, parte das “estratégias de adaptação do setor aos novos tempos” (SAMPAIO, 2000, p. 75).

Quanto à segunda tendência, o que a autora diz é que nos anos sessenta e setenta, a expansão do setor privado se caracterizou pela proliferação de instituições isoladas de pequeno porte. A partir dos anos oitenta, o movimento foi no sentido de transformar as faculdades isoladas e/ou federação de escolas em universidades particulares. Esse processo envolveu fusão e/ou incorporação entre os diversos estabelecimentos, de forma que entre

1985 e 1996 quase quadruplicou o número de universidades privadas no país (76), chegando a ser maioria no total das universidades brasileiras (SAMPAIO, 2000, p. 76).

É bem verdade que o Estado do Piauí não conheceu a experiência da expansão do ensino superior privado brasileiro dos anos sessenta e setenta, como já vimos no capítulo II. Note-se, no entanto, que aquela expansão se caracterizou pela proliferação de instituições isoladas de pequeno porte. Assim, não é difícil reconhecer que a Expansão atual possui características semelhantes. Por não ter vivido a expansão privada dos anos sessenta e setenta, não conheceu também o processo seguinte de transformação das faculdades isoladas e/ou federação de escolas em universidades privadas. Tanto é verdade que o Piauí não recebeu, até o momento, nenhuma universidade privada.

Considerando que a Expansão do Ensino Superior Privado do Piauí caracteriza-se pela proliferação de instituições isoladas de pequeno porte, muito próximo do que ocorreu com a expansão dos anos 1960/1970; que a oferta de vagas já superou a demanda, conforme se constatou na pesquisa aqui apresentada; que a desconcentração da capital para o interior, como terceira tendência, ainda não se apresentou em nossa realidade local, pois a única instituição (das pesquisadas) que tem presença fora de Teresina não tem nenhuma relação com a tendência de interiorização; que a última tendência, do crescimento do número de cursos e ampliação das carreiras, já está praticamente esgotada em Teresina, conforme demonstrou a pesquisa, acreditamos ser razoável admitir três possibilidades para o futuro do Ensino Superior privado no Piauí, isoladas e/ou simultaneamente.

A primeira foi indicada pelo administrador da instituição (C) quando diz: “*muitas instituições de pequeno porte ou elas se fundem ou elas são incorporadas por instituições de grande porte*”. Corroborando a idéia de que a mudança institucional de estabelecimentos isolados para universidades reduz o número de instituições isoladas que pode ocorrer tanto pelo processo de fusão, de dois ou mais estabelecimentos isolados ou pelo processo de incorporação de um ou vários estabelecimentos por uma terceira instituição (SAMPAIO, 2000, p. 78).

Devemos considerar aqui também, como segunda alternativa, a possibilidade de transformação de alguns estabelecimentos em universidades, que pode ocorrer tanto por uma transformação direta quanto pelo desencadeamento de um processo de fusão e ou de incorporação, como solução para o impasse no qual se encontra o setor privado do ensino superior no Estado do Piauí, de “*crescimento desordenado*”, ou seja, de oferta maior que a demanda, como definido pelos entrevistados. Não seria demais considerar a oferta do curso de pós-graduação *stricto sensu*, para o ano de 2008 por uma das IES pesquisadas, e a propaganda

institucional de outras se apresentando como universidade como indícios, mesmo distantes, dessa tendência.

Uma terceira possibilidade, embora menos provável, não deve ser descartada, pelo menos no médio e longo prazo, tendo em vista que já existem instituições de ensino superior privadas em algumas das principais cidades do Estado, como Parnaíba, Piripiri, Picos, Floriano. Trata-se da desconcentração ou interiorização para esses municípios, que poderiam ser áreas de referência dessa expansão.

Finalmente, de tudo que foi exposto acerca da Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí – 1990 a 2005, da Reforma do Estado e da Educação Superior brasileira, podemos concluir que fica confirmada a hipótese inicial de que, no plano mais geral, a Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí inscreve-se no contexto do movimento de mundialização da economia capitalista e, no plano mais específico, no contexto das Reformas do Aparelho de Estado e do Ensino Superior brasileiro, com vistas ao ajuste das estruturas políticas, jurídicas e ideológicas às necessidades intrínsecas da expansão capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viveu-se e ainda se vive os efeitos de uma, talvez a mais longa, crise estrutural do sistema capitalista mundial, disseminada desde o começo da década de setenta. Não se trata de uma crise de modelo de Estado, como dito pela ideologia neoliberal para justificar suas políticas de reestruturação produtiva de superação da crise de um sistema que teima em se manter vivo, embora com sinais de já ter chegado ao fim. Ao contrário, trata-se de um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista. Advém, portanto, de fatores internos e não externos, ou seja, do caráter contraditório do processo capitalista de produção e se assemelha às crises de 1914 e 1929: igualando-se na origem, mas diferenciando-se na materialidade.

A crise econômica atual tem como causa a supercapacidade e a superprodução do período anterior à década de setenta e posterior à Segunda Grande Guerra, que resultou na queda da taxa de lucro. Segundo a visão neoconservadora, o keynesianismo não foi capaz de restaurar a lucratividade e a acumulação de capital e o fordismo também já estava superado diante das novas tecnologias. Essa situação exigia uma nova ordem global: neoliberalismo e globalização, eis a receita econômica e ideológica, respectivamente.

Os efeitos do ajuste neoliberal no enfrentamento dessa crise, que significa a definição de um novo modelo de acumulação – maior concentração e centralização - e regulação social, dentro de um novo reordenamento mundial, têm como conseqüências o aumento da exclusão social, da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas, de ataque aos direitos humanos, das minorias, dos imigrantes, das mulheres e das crianças, privatizações generalizadas, estagnação salarial, empobrecimento da classe trabalhadora e da classe média e aumento do desemprego e subemprego estrutural que atinge de modo mais intenso os países dependentes.

Assim, a resposta do capitalismo, desde meados dos anos de 1970 em diante, para restaurar a lucratividade média do capital, foi procurar reestruturar a produção nacional e internacionalmente: intensificando a centralização e a concentração do capital; aumentando o controle sobre o processo e a exploração do trabalho; espalhando para todos os lados a produção de novas tecnologias e os esquemas de produtividade; cortando recursos do setor

público e transferindo propriedades lucrativas ao setor privado; removendo ou reduzindo barreiras, possibilitando a competição e a produção de lucro em escala mundial.

É nesse contexto de reestruturação da produção nacional e internacional, visando recuperar a taxa média de lucro do capital, que desde os anos noventa vive-se no Brasil um intenso processo de mudança social, que se aprofunda nos anos mais recentes e traduz-se em múltiplas reformas, altamente centralizadas no poder Executivo do Estado e em sua tecnoburocracia. Essas mudanças são acompanhadas de crescentes índices de concentração de renda, de exclusão social e de desemprego, além dos diversos tipos de violência, já fartamente caracterizados.

Todas essas mudanças feitas dentro de um clima de muita propaganda ideológica e de euforia, por um lado, e de cooptação política e autoritarismo, por outro. Tudo dentro do discurso persuasivo da mais urgente e necessária modernização e do desenvolvimento do país, com o aumento do fluxo de entrada do capital financeiro internacional, que possibilitariam o aumento da produtividade e promoção da equidade social. Tanto nos anos noventa, quando as mudanças se fizeram sob o comando do PSDB/PFL, como agora, sob o comando do PT/PMDB, questioná-las é ser “do contra”.

Nesta ótica, o Estado reestrutura-se assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade espelha e reproduz a da empresa capitalista. Suas ações e políticas públicas passam a orientar-se segundo um novo paradigma: em vez de políticas públicas para as áreas sociais, políticas focalistas, orientadas por organismos multilaterais.

Tem-se como resultado, a um só tempo, a expansão da esfera privada em detrimento da esfera pública e, paradoxalmente, uma hipertrofia do Estado em relação ao capital que nos faz lembrar a máxima de Marx e Engels no Manifesto Comunista quando dizem que o “governo do Estado moderno não é mais que uma junta que administra os negócios comuns de toda a burguesia”. Nada mais atual quando se lembra que quase todas essas mudanças no âmbito da economia, do Estado e do social, foram e/ou são realizadas pelo poder Executivo, sob a chefia de Fernando Henrique ou de Lula da Silva, através de Medidas Provisórias.

Dessa forma, com o deslocamento do capital para áreas e regiões outrora por ele não organizadas, decorrentes da reestruturação da economia e do Estado, tem-se mudanças sociais e redefinições das esferas públicas e privadas, com a diminuição do espaço público e ampliação do privado. Com isso, a inteligência executiva, num gesto típico de malabarismo teórico, cria uma terceira esfera, a do público não-estatal, constituída pelo que outrora era público e agora é privado, pois que fica situado no mercado e submetido às suas regras (ou sem regra alguma).

As reformas já realizadas e aquelas ainda em curso, emanadas do atual Executivo, redesenham a sociedade brasileira no âmbito público e privado em geral, na medida em que há uma penetração ideológica e real do fazer mercantil em quase todos os espaços sociais, e também na vida do ser humano, tornando suas esferas mais íntimas permeadas pela lógica reificada do mercado, como nos mostram os *realitys shows* (versão BBB ou qualquer outra do gênero).

Na esfera educacional, as mudanças ocorridas expressam-se nessa mesma direção. Isto é, orientam-se predominantemente pela racionalidade do capital e conduz a inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica. A educação superior mostra-se reorganizada com base na concepção dogmática da excelência do privado e do mercado, da diferenciação institucional e da competitividade empresarial, do saber/mercadoria. A educação em geral reconfigurada e em particular a superior, ao assumir como valor central os valores do mercado enreda-se num processo que se pode denominar de mercantilização da educação ou, no caso em estudo, de mercantilização da educação superior.

Os principais eixos da Reforma da Educação Superior no Brasil, não só legalmente estabelecidos, mas já fincados e enraizados na prática, são apontados por Roberto Leher (2005) e aqui sintetizados como: a consolidação do setor privado como (principal) fornecedor do ensino superior, pelo menos em quantidade; a naturalização de que os (poucos) jovens das classes trabalhadoras que estão tendo acesso ao nível superior recebem ensino de qualidade drasticamente inferior; a transformação da universidade em organização de serviços demandados pelo capital, metamorfoseados como inovação tecnológica; a conversão da educação tecnológica em um braço da ação empresarial; a hipertrofia do controle governamental e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí e aqui apresentada e analisada, teve como objeto central o Ensino Superior Privado no Estado do Piauí, focando e indagando, especialmente, sobre os fatores que foram determinantes na expansão desse setor no período compreendido entre os anos de 1990 a 2005. É do resultado das incursões bibliográficas e empíricas, realizadas no decorrer de dois anos de trabalho, que fazemos estas considerações finais.

Vendo a educação como uma prática social, uma atividade humana histórica que se define no conjunto das relações sociais, buscamos apreender o significado da Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí no conjunto das relações entre a estrutura econômica, a

estrutura político-jurídica e o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro, no contexto das reformas empreendidas no Brasil a partir dos anos noventa.

Pelo fio condutor da história, pudemos registrar o percurso da educação superior brasileira, sempre marcada pelas contradições de uma sociedade de classes, dependente desde o seu nascimento e que até hoje não conseguiu se libertar para assim ter o direito de sonhar em ser emancipada e desenvolvida. Vimos que a educação superior brasileira nasceu nos idos 1808 como privilégio da classe dominante, como preparação de quadro técnico, político e militar para as funções de defesa e direção da colônia, economicamente voltada para os interesses da metrópole. Nasceu público para servir a interesses particulares.

Percebe-se sem muito esforço a estreita ligação entre o desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil e as práticas econômicas capitalistas. Veio da França já profissionalizante e antiuniversitário. Chegou na forma de aulas régias, depois transformado em cursos e faculdades para, finalmente, agrupar-se nas universidades. Agora, apresenta-se como que fazendo o caminho inverso.

A primeira República cria juridicamente a face privada desse nível de ensino, que logo toma dois caminhos: o confessional e o das elites locais, ambos desde sempre sob a tutela do Estado. Em função da primeira Constituição Republicana, entre 1900 e 1930, é registrada a primeira expansão do ensino superior brasileiro, que passou de 24 instituições para 133, sendo 86 criadas somente nos anos 1920.

A reforma educacional do governo Getúlio Vargas dos anos trinta ratificou e ampliou o que fora definido pela Constituição anterior em favor do ensino superior privado. A Constituição de 1934 oficializa o apoio financeiro do Estado a essas instituições. De forma que esse apoio estatal foi decisivo para a consolidação e estabilização do ensino superior privado no período que vai de 1930 a 1965. Daí até 1980 é marcado pelo crescimento das matrículas privadas e a predominância desse setor no sistema de ensino superior brasileiro.

No primeiro período, sobretudo nos anos quarenta, verifica-se uma grande sintonia entre as reformas educacionais e os novos processos de trabalho inaugurados. Assim, a consolidação e estabilização do setor privado inserem-se no contexto das transformações econômicas vividas naquele período como parte do esforço para ampliar a capacidade produtiva industrial, baseada na política de “substituições de importações”.

O período seguinte é marcado pela primeira grande expansão do ensino superior privado no país. Expansão esta que responde a duas exigências: a crise do sistema de ensino superior, materializada na incapacidade do sistema em atender a grande demanda por esse nível de ensino, daí se tornar conhecida como a “crise dos excedentes”, e a adequação do

ensino superior ao novo modelo de desenvolvimento capitalista adotado pelos governos militares.

Do ponto de vista legal, a expansão desse período foi facilitada pela primeira LDB (Lei 4024), de 1961, predominantemente privatista, e pela Lei 5540, de 1968, mais profunda que a anterior, neste particular. Assim, apoiados nessa legislação, os governos militares optaram pela expansão privada como solução da “crise dos excedentes” e da falta de técnicos de formação superior para a indústria na fase do modelo econômico associado ao capital internacional, para não falar dos interesses ideológicos envolvidos, em especial na segunda reforma. É, portanto, no contexto do fortalecimento do Estado autoritário e consolidação da internacionalização da economia brasileira que se localiza a privatização do ensino superior no período sessenta e setenta.

Do ponto de vista financeiro, a expansão privada se fez com a colaboração do governo, que não disponibilizou recursos para promover o atendimento da demanda e proibiu a expansão de vagas e de cursos nas instituições públicas. Além, é claro, das históricas isenções fiscais, concedidas, sobretudo, ao setor das profissionais, comunitárias e filantrópicas. Essa expansão privada caracteriza-se também pela criação de novas carreiras nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes, no que se denominou de “carreiras modernas”.

Do ponto de vista político, a expansão em referência é resultado de uma política deliberada do governo, com o objetivo de transferir o atendimento da demanda crescente por formação superior ao setor privado, ou seja, da existência de uma política de privatização do ensino superior no país, na definição de Luís Antônio Cunha (1985). Assim, o setor privado cresceu em detrimento do setor público.

Destaque-se, finalmente, que, considerando as características gerais da expansão do ensino superior nos dois momentos, 1960/1970 e 1990/2005, qualquer semelhança não será mera coincidência: política deliberada dos governos para atender, ao mesmo tempo, a demanda por este nível de ensino e as necessidades do modelo econômico adotado pela expansão privada; contenção de gastos com o ensino público e transferência de recursos públicos para o ensino privado; diversificação institucional, fragmentação das carreiras e dos cursos e desconcentração/interiorização; concentração de poderes no MEC, com vistas a garantir a efetivação dessas políticas; subsunção da educação à economia; e, como resultado, baixa qualidade e desvalorização do ensino de terceiro grau. Tudo isso apoiado em leis autoritariamente instituídas.

No Piauí, todas as Instituições de Ensino Superior Privado que surgiram entre 1931 e 1971, da Faculdade de Direito (privada) à UFPI (pública), tornaram-se públicas, pois constituíram o núcleo básico de criação da Fundação Universidade Federal do Piauí F(UFPI), entre 1968 e 1971. Por esta razão é que já virou jargão dizer sobre aquelas IES: “nasceram privadas, mas destinadas a serem públicas” (SANTOS NETO, 1998). Dessa forma, a primeira IES realmente privada, o CESVALE, surgiu em 1985, como manifestação tardia das reformas privatizantes dos anos 1960/1970.

A pesquisa sobre a Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí, envolvendo dezesseis instituições das trinta e duas registradas no MEC até 31 de dezembro de 2004, conforme analisada no capítulo III, tendo como objetivo geral identificar os fatores determinantes dessa expansão, é pioneira nessa área e, por isso mesmo, seguramente, não alcançou todas as suas dimensões, mas teve o mérito de iniciar o debate como desafio à comunidade acadêmica e aos demais interessados na continuidade e aprofundamento do tema.

Finalmente, de tudo que foi exposto acerca da Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí – 1990 a 2005, podemos, a título de conclusão, fazer as seguintes considerações:

1 - Confirma-se a hipótese inicial de que, no plano mais geral, a Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí inscreve-se no contexto do movimento de mundialização da economia capitalista e, no plano mais específico, no contexto das Reformas do Aparelho de Estado e do Ensino Superior brasileiro, com vistas ao ajuste das estruturas políticas, jurídicas e ideológicas às necessidades intrínsecas da expansão capitalista;

2 - A Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil atende a orientações de organismos multilaterais como FMI e Banco Mundial, como parte da ofensiva dos países centrais da economia capitalista, em busca da ampliação de seus mercados, mediante a liberalização econômica e financeira, visando à superação da longa crise marcada pela queda na taxa de lucros de suas empresas;

3 - A Reforma do Ensino Superior, que resultou na grande expansão da década de noventa e início da década seguinte, teve como marco legal a segunda LDB brasileira (Lei 9.394/96), aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, que serviu de base para o conjunto de medidas legais aprovadas posteriormente (Leis, Decretos, Medidas Provisórias e Portarias), visando adequar a Educação Superior brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado, nacional e local.;

4 - A Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí, decorrente das mudanças econômicas, políticas e socioculturais, mundiais e nacionais do período em estudo, responde a

impulsos externos de transformação da educação em um mercado educacional, bem como a sua integração ao crescente mercado de serviços, cobiça do capital em sua fase expansionista;

5 - O vetor da expansão privada, opção política do governo Fernando Henrique, continuada pelo governo Lula da Silva, obedecendo a orientações externas, seguiu dois vieses: 1) privatização do público, tanto pela redução de seu espaço já demarcado quanto pela subordinação das instituições e do ensino aos interesses do mercado; 2) incentivos ao setor privado, tanto pela abertura legal, permitindo a diversificação e ampliação das IES e dos cursos, quanto pelo financiamento direto, mediante aquisição de vagas em troca de isenções fiscais;

6 - O fator interno mais importante na ampliação do Ensino Superior privado no Piauí consiste no que estamos denominamos aqui de retroalimentação entre a Educação e a Saúde. Esta, pólo regional já consolidado, por exigir um número cada vez maior de especialistas, acaba se tornando o principal consumidor da mercadoria-Educação fornecida pelas IES piauienses;

7 - Em decorrência desta relação de complementaridade, duas tendências se vislumbram: a) o setor de serviços, que pelo atrofiamiento crônico dos demais setores da economia, sobretudo o industrial, já é amplamente majoritário em Teresina, cresce e se fortalece cada vez mais, emergindo daí uma nova classe social, a burguesia de serviços, conforme tendência nacional; b) Os serviços educacionais, principalmente os de nível superior, tendem a se tornar referência em Teresina, a exemplo dos serviços de saúde.

8 - No entanto, se no início a expansão do Ensino Superior privado no Piauí trouxe expectativas de bons negócios ao setor, hoje se constitui um enorme desafio, principalmente pelo elevado número de instituições e de cursos oferecidos a uma demanda que já dá sinais de esgotamento, por razões meramente financeiras, é bem verdade. A questão aqui colocada é de como se resolverá esse que já se constitui um problema, segundo expressaram diversos entrevistados.

7 - Um segundo desafio colocado diz respeito à questão da qualidade. Não é de se desconfiar de uma educação superior/mercadoria oferecida a uma mensalidade igual ao valor da mensalidade do ensino médio/fundamental nas escolas de bairros periféricos da cidade de Teresina? Uma das regras básicas do mercado diz que se aumenta a oferta cai o preço e também a qualidade dos produtos.

Difícil fazer tantas perguntas sobre um tema tão fértil, mais ainda será respondê-las. Por isso, encerramos este trabalho sem concluir, apenas lançando essas considerações e manifestando o desejo de continuar nas incursões à procura das explicações daquilo que teima

em ficar sem resposta. Por exemplo: o que acontecerá com um povo que troca a Educação enquanto prática social transformadora e definidora da identidade humana por um serviço que serve a propósitos meramente mercantis para perpetuar uma estrutura de poder e dominação a serviço de poucos e que reduz a dimensão humana da maioria a um objeto?

Para inverter essa lógica é preciso mais que conhecer a realidade que a criou e a ela própria, como sentenciou Hegel na epígrafe de abertura desta dissertação, é preciso estar comprometido com a sua transformação e consciente de que os propósitos da Educação vão além das finalidades instrumentais em que ela foi historicamente enredada sem o consentimento e a legitimidade da maioria, os trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** : Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho, São Paulo: Cortez, 3ª ed. Campinas, Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1980.

BORGES FERRO, Leonardo. **Educação e Saúde: o Ensino Odontológico no Piauí-História, Memória e Realidade**. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2005.

BRASIL/INEP/MEC. Educação Superior no Piauí 1991-2004, FEITOSA, M. P; SALES, L.C; CRUZ, R.E. da (autores). IN: **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. – Brasília: INEP, 2006.

BRASIL, **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. 1ª ed. Teresina: EDUFPI, 1996.

CARVALHO, Pe Miguel de. **Descrição do Sertão do Piauí**. Teresina: Gráfica Mendes, 1993.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2005.

CUNHA, Luis Antonio. **A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista**.- Rio de Janeiro: F Alves, 1983.

_____. Era uma vez um rei chamado Dom João VI, In: **Revista Caros Amigos, ed. Especial nº 09 - “A Universidade no Espelho: para onde caminha o Ensino Superior no Brasil”**, Nov/ 2001.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica** / Nicholas Davies. – São Paulo: Cortez, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público** / Luiz Fernandes Dourado. – Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artmédicas, 1989.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e Poder: análise crítica / fundamentos históricos (1930/45)**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FEITOSA, Maria da Penha. **A Educação Superior Pública Estadual no Piauí: Aspectos da Origem e o Processo de Expansão nos Anos 1990.** Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2006.

FERRO, Leonardo Borges. **Educação e Saúde: O ensino odontológico no Piauí – História, Memória e Realidade.** Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real** – São Paulo: Cortez, 1995.

_____, Gaudêncio (org). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (coleção estudos culturais em educação). Vários autores.

_____, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8. ed. São Paulo, Cortez 2002.

GENTILLI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais In: **O Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs).

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. – São Paulo: Cortez, 1993.

KATZ, Cláudio. **Novas Tecnologias: Crítica da atual reestruturação produtiva**/Cláudio Katz, Ruy Braga, Osvaldo Coggiola.- São Paulo: Xamã, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. IN: Educação e Trabalho. UFMG. Revista do NETE – ago/dez– 1998. nº 4. Belorizonte/MG

LUCKESI, Cipriano Carlos (et. al.). **Fazer Universidade: Uma proposta Metodológica**.- 7. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. – Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. – 3. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os Econpmistas)

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1989.

MÉSZÁROS, István. **O Século XXI: socialismo ou barbárie?** 2ª reimpressão, São Paulo/SP, Boitempo Editorial, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença**: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense – Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – Brasília, 2003.

PIAUI, **ANAIS do Seminário do Passado**: a Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2000.

PIAUI/UFPI. **Educação e Compromisso** (jan./dez.1991). Teresina, Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, 1989

RÉGNIER, Karla Von Döllinger. Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global In: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.23, nº 1, jan/abr., 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 19ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODIGUES, José. **Os empresários e a educação superior** / José Rodrigues. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAMPAIO, Helena Maria S. **O Ensino Superior no Brasil**: o setor privado / Helena Sampaio. – São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SANTOS NETO, Antônio Fonseca. **A Organização Universitária e suas Interfaces com as Estruturas de Poder no Piauí**. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 1998.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Fundo Público e a Reforma do Estado Brasileiro: a problemática da educação superior**. In: V ENCUENTRO NACIONAL Y II LATINOAMERICANO: LA Universidade como objeto de investigación, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Nacional Del Centro de la Província de Buenos Aires, Tandil – Argentina, 2005.

SHIROMA, Eneida (et e al). Reformas do ensino, modernização administrada. IN: **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 ou SAVIANI, Dermeval. A Nova lei da educação – Trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____, Eneida; MORAES, M. Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**, 3. ed. – Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**/João dos Reis Silva Jr., Valdemar Sguissardi; – 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SOUSA NETO, Marcelo de. **O impacto do FUNDEF no atendimento ao aluno do ensino fundamental da rede estadual de educação em Teresina (1996-2002)**: conquista, limites e potencialidades. Teresina: UFPI, 2003.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1 – Quais os objetivos da Instituição quando da sua criação?
- 2 – Hoje, os objetivos da Instituição são os mesmos quando da sua criação
- 3 – Por que um Centro e não uma Faculdade?
- 4 – O que motivou o senhor a criar uma Instituição de Ensino Superior?
- 5 – De que forma o contexto socioeconômico, político e educacional daquele momento influenciou nessa decisão?
- 6 – Qual a sua atividade antes de entrar na área do ensino superior privado?
- 7 – Qual a avaliação que o senhor faz da realidade do Ensino Superior no Piauí, naquele momento, considerando a ocupação de vagas, perfil dos alunos, etc.? E hoje?
- 8 – Fale do processo organizativo: a burocracia, a legislação, as dificuldades, os apoios, no momento da criação e atualmente.
- 9 – Qual a clientela desses cursos? Hoje, o perfil da clientela mudou ou continua o mesmo da época da criação?
- 10 – Como a faculdade funcionou no momento da criação e como funciona hoje em termos de organização financeira? Quais as principais fontes de receita da faculdade no início e hoje?
- 11 – Existe ou existiu alguma fonte de financiamento extra-mensalidade que deu respaldo a sua criação? Se existiu, funciona até hoje? Com quais mecanismos? Existem repasses estatais? Qual o peso desses repasses no funcionamento da instituição?
- 12 – Com quantos cursos começou e quantos cursos têm hoje? Quais são? Por que esses cursos e não outros?